

АЛЖИРСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ «2»
ФИЛОЛОГИЧЕСКИЙ ФАКУЛЬТЕТ
КАФЕДРА ВОСТОЧНЫХ И СЛАВЯНСКИХ ЯЗЫКОВ

ХЕРГАГ ЗИН

**ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ
ОБУЧЕНИЯ НАКЛОНЕНИЮ РУССКОГО ГЛАГОЛА АЛЖИРСКИХ
СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ НА ПЕРВОМ КУРСЕ**

Диссертация на соискание научной степени
доктора педагогических наук

НАУЧНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ:

БУРНИССА АЛИ

Доктор педагогических наук

Алжир – 2014

Оглавление

	Стр.
Введение	5
Глава I. Описание категории наклонения глагола в целях обучения русскому языку алжирских учащихся	12
1.1. Трактовка наклонения глагола в современной лингвистике	12
1.1.1. Краткий обзор исследований русского наклонения в лингвистике	12
1.2. Наклонение глагола в современном русском языке	19
1.2.1. Изъявительное наклонение в современном русском языке	19
1.2.2. Повелительное наклонение в современном русском языке	34
1.2.3. Сослагательное наклонение в современном русском языке	59
1.3. Сопоставительная характеристика категории наклонения в русском и арабском языках	64
1.3.1. Сознательно-сопоставительный метод	64
1.3.2. Основные вопросы категории наклонения в системе арабского языка	66
1.3.3. Повелительное наклонение в арабском языке	69
1.3.4. Сослагательное наклонение в арабском языке	70
1.3.5. Усеченное наклонение в арабском языке	72
1.3.6. Желательное наклонение (оптатив) в арабском языке	72
1.3.7. Предложения условные в арабском языке	73
Выводы по первой главе	78
Глава II. Презентация наклонения глагола в методических материалах по русскому языку как иностранному для начального этапа обучения	79
2.1. Методика и методы обучения русскому языку как иностранному	79

2.1.1. Методика обучения иностранному языку	79
2.1.2. Коммуникативный метод в обучении русскому языку как иностранному	83
2.1.3. Коммуникативная компетенция	85
2.2. Характеристика начального этапа обучения наклонениям глагола в Алжирском университете	86
2.2.1. Начальный этап обучения наклонениям глагола в Алжирском университете	92
2.2. 2. Проблема уровней владения иностранным языком по Щукину	95
2.3. Структура целей обучения русскому языку как иностранному	103
2.4. Принципы обучения русскому языку как иностранному	104
2.5. Наклонение глагола в методике по обучению русскому языку как иностранному (начальный этап)	112
2.5.1. Несколько подходов к овладению наклонением	113
2.5.2. Особенности организации занятий по наклонению	116
2.5.3. Ценность особенностей родного языка учащихся	117
2.5.4. Грамматические механизмы порождения и восприятия речевого высказывания	119
Выводы по второй главе	126
Глава III. Методическая организация обучения наклонению глагола на практическом уроке русского языка для алжирских студентов-филологов (начальный этап)	129
3.1. Отбор материала по обучению наклонению русского глагола для начального этапа обучения алжирских студентов-филологов	129
3.2. Принципы и способы ознакомления с новым материалом по наклонению русского глагола в алжирской аудитории	134
3.2.1. Обучение наклонению	134
3.2.2. Материалы по обучению наклонению	141

3.3. Виды упражнений для обучения наклонению	149
3.3.1. Подготовительные упражнения	153
3.3.2. Речевые упражнения	164
3.3.3. Коммуникативные упражнения	165
3.4. Экспериментальная проверка эффективности предложенной методики обучения глагольному наклонению в алжирской аудитории	169
Выводы по третьей главе	183
Заключение	185
Библиография	191
Приложение	205

Введение

Актуальность темы исследования. Диссертационное исследование посвящено недостаточно разработанной в научном плане теме – стоимости лингвометодических основ обучения наклонению русского глагола алжирских студентов-филологов на первом курсе.

В настоящее время в Алжире широкое распространение получило изучение иностранных языков, которое стало следствием языковых контактов, в связи с интенсивным развитием культурных, экономических и политических отношений с другими странами. Среди иностранных языков изучается и русский.

Но, несмотря на определенные успехи в совершенствовании методики преподавания русского языка в алжирской аудитории, уровень владения студентами русским языком как средством общения отстает от требований современной методики преподавания русского языка как иностранного. Это отставание обусловлено наличием в методике РКИ целого ряда проблем, не нашедших еще своего решения. К таким неотложным проблемам относится и проблема обучения наклонению в арабской аудитории.

Наклонение усваивается с трудом иностранными учащимися, вообще, и иностранными студентами-филологами, в частности, т.к. они непосредственно изучают художественные произведения. Трудности возникают, во-первых, при стилистическом использовании наклонения и, во-вторых, при восприятии разнообразных модальных значений. Кроме того, недостаточно разработана методика подачи данного материала.

Целью докторской работы является теоретическое обоснование системы обучения русскому глагольному наклонению в арабской аудитории с учетом научных достижений аспектологии и особенностей родного языка студентов, а также разработка наиболее рациональных и продуктивных способов и приемов обучения наклонениям арабских студентов-филологов в практическом курсе

русского языка.

В соответствии с общей проблемой исследования в диссертации ставятся следующие конкретные **задачи**:

- 1) проанализировать методическую литературу, а также программы и учебники с точки зрения их соответствия задачам формирования знаний, умений и навыков, необходимых студентам для употребления наклонений глагола в речи;
- 2) определить лингводидактические основы изучения наклонения глагола;
- 3) дать сопоставительную характеристику наклонений в русском языке и его аналогов в арабском языке; выявить сходства и различия между данной категорией и эквивалентными по значению явлениями в арабском языке;
- 4) на основе накопленного опыта обучения наклонениям в арабских вузах, вообще, и в алжирском университете, в частности, и базы экспериментальных данных определить наиболее рациональные способы и приемы обучения наклонениям русского глагола в арабской аудитории;
- 5) провести экспериментальную проверку эффективности разработанной методики.

В качестве **объекта исследования** выступает процесс обучения наклонениям русского глагола в условиях алжирского языкового вуза, а также программы, учебники и учебные пособия по русскому языку для иностранных учащихся.

Предметом исследования является методика обучения русскому глагольному наклонению иностранных студентов языкового вуза на начальном этапе, а именно, отбор учебного материала, приемы его презентации и система упражнений для студентов-филологов с учетом родного (арабского) языка.

Гипотеза исследования исходит из следующих предположений:

арабские студенты-филологи приобретут прочные навыки и умения использования наклонений глагола в речи, если

– система обучения наклонению будет опираться на положения коммуникативно-деятельностной методики;

– описание глагольного наклонения в русском языке будет проведено на основе функционально-семантического принципа с учетом контекстных факторов, влияющих на употребление наклонений;

– в лингвистическом обосновании системы обучения наклонениям будут учтены данные сопоставительного анализа русского и арабского языков.

Методы исследования:

1) анализ современной лингвистической литературы с целью отбора материала, который является основой данного исследования;

2) сопоставительный анализ для выявления средств значений русского наклонения на арабском языке;

3) анализ методической литературы для определения наиболее рациональных методов и приемов обучения наклонению глагола;

4) лингвостатистический анализ глагольной лексики действующих учебников для иностранных студентов (на начальном этапе) с целью определения того, насколько отбор форм наклонений глагола в рассматриваемых учебниках соответствует задачам формирования знаний, умений и навыков практического употребления наклонения русских глаголов студентами-арабами;

5) опытное обучение.

Материал исследования составили: программы, учебные пособия по русскому языку и методике для иностранных студентов; письменные работы и записи устных высказываний алжирских студентов начального этапа (первого курса).

Научная новизна данного исследования в следующем:

1) отобран языковой материал для обучения наклонению глагола на начальном этапе и проведен его методический анализ с учетом условий преподавания в алжирском вузе;

2) учтены особенности системы арабского языка, что позволило установить средства арабского языка, которые могут быть использованы для раскрытия отобранных значений русского наклонения и усвоения выражающих их языковых

форм;

3) предложена методика работы, позволяющая уже на начальном этапе обучения начать формирование у иностранных студентов-филологов профессионально-коммуникативной компетенции преподавателя РКИ.

Теоретическая значимость предпринятого заключается в том, что в нем уточнены цели и задачи обучения русскому глагольному наклонению с учетом современных требований к преподаванию русского языка как иностранного в конкретных условиях Алжира. Проведенное лингводидактическое описание русского глагольного наклонения, которое, учитывая различия и сходства родного и изучаемого языков, обеспечивает более глубокое понимание арабскими студентами сущности наклонения в русском языке.

Практическая значимость исследования состоит в том, что его материалы могут быть использованы:

- Для углубления и уточнения теоретических проблем, связанных с употреблением наклонения.

- Для углубления и уточнения теоретических проблем, связанных с употреблением наклонения с другими модальными значениями.

- В теории и практике преподавания русского языка как иностранного.

Кроме того, данные проведенного исследования могут использоваться при написании учебных пособий и сборников упражнений для студентов-арабов, а также могут применяться при организации научной работы по сравнительно-сопоставительному изучению наклонению в языках различного строя.

Структура диссертации отражает логику анализа исследуемого материала. Работа состоит из введения, трех глав, заключения, приложения и списка использованной литературы.

Во **Введении** обоснована актуальность темы, определены объект, предмет, цель и задачи исследования, описаны методологическая, теоретическая и эмпирическая основы диссертации, раскрыта рабочая гипотеза и научная новизна, сформулированы положения, выносимые на защиту, дана характеристика

теоретического и практического значения работы, приведены сведения об апробации полученных результатов диссертации и ее структуре.

В главе I **«Описание категории наклонения в целях обучения русскому языку алжирских учащихся»** формируются основные теоретические положения, составляющие базу описания категории наклонения в учебных целях, намечаются основные принципы разработки методики обучения наклонению в алжирской аудитории. Исходной теоретической базой методического анализа наклонения служит коммуникативно-деятельностный подход, позволяющий рассмотреть вопросы методического анализа с учетом лингвистических, психологических, методических характеристик. В разделе анализируются понятия коммуникативной и профессионально-педагогической компетенций, в аспекте целей и задач подготовки арабского студента-филолога к деятельности преподавателя русского языка, рассматриваются понятия частных компетенций (языковой, речевой, прагматической и др.)

Коммуникативная компетенция трактуется как совокупность знаний, навыков и умений общения на русском (иностранном) языке, как способность человека выступать в качестве субъекта коммуникативной деятельности общения (Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин, И. А. Зимняя).

«Профессиональная компетенция, по словам Л. С. Крючковой и Н. В. Мощинской, формируется не сразу, только освоив опыт, накопленный предшественниками, пропустив через ум и сердце то, что уже сделано другими, можно двигаться вперед по пути совершенствования и творческих успехов в трудном, но благородном и благодарном труде преподавателя» [Крючкова, Мощинская, 2011: 6]

Глава II **«Презентация наклонения глагола в методических материалах по русскому языку как иностранному для начального этапа обучения»** содержит несколько разделов. В первом разделе дается определение методики и коммуникативного метода в обучении русскому языку как иностранному.

Во втором разделе дается характеристика начального этапа в алжирском

университете.

Под начальным этапом мы понимаем обучение русскому языку с коммуникативной целью «от нуля». Конечная цель – владение языком в различных ситуациях, сферах и формах общения ограничивается на начальном этапе, овладением общением в социокультурной, бытовой и учебной сферах преимущественно с использованием базисного языкового материала.

Мы разделяем точку зрения ученых, согласно которой при подготовке иностранных преподавателей русского языка целесообразно формировать некоторые профессиональные умения, в частности, профессионально-коммуникативные и лингводидактические, уже на начальном этапе.

Таким образом, на начальном этапе обучения русскому языку арабских студентов-филологов ставится дополнительная цель – профессионально-педагогическая. В связи с задачами будущей педагогической деятельности, к уровню практического владения русским языком предъявляются повышенные требования (совершенное, или приближенное к уровню носителя языка). Особые требования предъявляются и к практическим лингвистическим знаниям студента. Уже на начальном этапе формируются некоторые умения адаптивно-моделирующего владения иностранным языком [Домашнев и др., 1983], который обеспечивает умение адаптировать учебный текст, ввести в него необходимый языковой материал, выделить трудности усвоения данного явления с учетом влияния родного языка и т. п.

По мнению А. Бурнисса в языковых вузах Алжира начальный этап обучения может охватывать первый и второй учебные семестры и по содержанию приблизительно соответствует подготовительному факультету российских языковых вузов. По шкала уровней это – пороговый уровень (РКИ -1) или первый сертификационный уровень [Щукин, 2003: 55]. Его продолжительность в зависимости от условий обучения может быть приблизительно от 480 до 500 часов. Внутри порогового уровня выделяется базовый (допороговый) уровень и элементарный уровень. Суммарная продолжительность обучения порогового

уровня составляет 760-820 час., что значительно больше времени обучения на первом курсе Алжирского университета. По времени нашим условиям более соответствует базовый уровень владения языком, но его содержание должно быть расширено за счет некоторых разделов программы порогового уровня и несколько сокращены темы элементарного и базового уровней. Такое сокращение можно осуществить, так как на подготовительном факультете ставится дополнительная задача подготовить студентов к участию в учебном процессе на русском языке; в Алжире такая задача не стоит.

В третьем разделе рассматривается представление несколько подходов к овладению грамматическими средствами общения, особенностей организации занятий по грамматике, ценности обучения особенностям родного языка учащихся и грамматических механизмов восприятия речевого высказывания.

В Главе III **«Методическая организация обучения наклонению глагола в практическом курсе русского языка для алжирцев (начальный этап)»** существует несколько разделов. В первом разделе рассматриваются принципы и способы ознакомления с новым материалом по наклонению русского глагола в арабской аудитории.

Во втором разделе представлена разработанная нами система упражнений, основывающаяся на системном коммуникативно-деятельностном подходе и теории поэтапного формирования коммуникативной компетенции.

Обучение русскому языку на иностранном языке, с учетом лингвистического опыта студентов, облегчает его усвоение, но эффективность обучения может быть обеспечена, по нашему мнению, в большей степени опорой на родной язык, а не на язык-посредник.

В **Заключении** сформулированы общие итоги проведенного исследования, выводы и предложения и намечаются перспективы дальнейших исследований.

Библиография включает всю использованную литературу.

В **приложении** представлены образцы уроков по наклонению в рус. языке.

Глава I. Описание категории наклонения глагола в целях обучения русскому языку алжирских учащихся

1.1. Трактовка наклонения русского глагола в современной лингвистике

Глагол – это часть речи, которая выражает действие или состояние как активный процесс; он обладает многочисленными категориями, большая часть которых тесно связана с его семантикой.

Таковы категории – категория лица, выражающие отношение действия к деятелю; категория времени, указывающая, как протекает действие во времени; категория вида, детализирующая протекание действия в отношении к его ограничению, результату, повторности; категория залога, выражающая отношение действия к субъекту; а категории числа и рода у глагола являются общими с другими частями речи и обычно, как у прилагательных, служат средством согласования с существительными. И, наконец, категория наклонения.

1.1.1. Краткий обзор исследований русского наклонения в лингвистике

Известно, что категория наклонения была предметом всестороннего изучения со стороны всех интересующихся вопросами русской грамматики начиная с XVI-го века. Более интересным и ценным нам кажется определение В. Виноградова.

По мнению Виноградова, «категория наклонения отражает точку зрения говорящего на характер связи действия с действующим лицом или предметом. Она выражает оценку реальности связи между действием и его субъектом с точки зрения говорящего лица или волю говорящего к осуществлению и отрицанию

этой связи. Таким образом, категория наклонения – это грамматическая категория в системе глагола, определяющая модальность действия, т.е. обозначающая отношение действия к действительности, устанавливаемое говорящим лицом» [Виноградов, 1972: 457].

В этом определении нас интересует, в первую очередь, мысль о том, что под термином модальности имеется в виду оценка говорящим своего высказывания с точки зрения отношения сообщаемого к действительности.

Следует отметить, что модальность в русском языке выражается формами наклонений, интонацией, а также лексическими средствами – модальными словами и частицами. С другой стороны, наклонение как глагольная форма употребляется только в качестве сказуемого.

Наличие или отсутствие наклонения в русском языке, количество наклонений, их состав, взаимоотношения между ними определились в разных грамматиках по-разному.

Итак, по мнению Виноградова, термин «наклонение» дошло до русского языка из греко-латинской традиции. «Учение о наклонении русская грамматика восприняла из античной, греко-латинской традиции, которой она обязана с самым термином *наклонение* (греческое *enklisis*, латинское *inclinatio*)» [Там же].

Между тем Вейсман А. писал в своей статье под заглавием «Заметки к истории русской грамматики»: «Раньше вместо наклонения предлагались термин *изложение* или *образ* (*Modus*). Термин наклонение (*enklisis*) не выражает сущности этой категории. Потому уже в древней греческой грамматике был предложен другой термин – *diathesis psychike* (или просто *diathesis*) – «психическое или душевное расположение». Тут намекалось на то, что данная категория выражает отношение говорящего к действию, которое представляется либо действительным, либо предлагаемым, либо желаемым, либо требуемым. В латинской грамматике это значение яснее было определено термином *modus* (или *modus agendi* – «образ действия»)» [Вейсман, 1894: 121 – 122].

В течение XVI-XVII вв. сложился термин *наклонение* в славянском языке и

стал употребляться в русском языке. Заслуга принадлежит Мелетию Смотрицкому в 1619 году. «В течение XVI-XVII вв. у нас установилась та славянская терминология, которая характерна и для современной русской теории наклонения. Наклонение – термин Мелетия Смотрицкого (1619)» [Виноградов, 1972: 457].

Если термин *наклонение* появляется в русском языке в 1619 году, то изъявительное являлось у Зизания в грамматике 1596 г. и до этого сложилось повелительное и желательное, хотя Ломоносов не признавал наличие желательного наклонения в русском языке.

С другой стороны, академик А.А.Шахматов восстанавливает термин желательное наклонение в русском языке, а сослагательное наклонение было введено Мелетием Смотрицким.

В течение XVI-XVII вв. инфинитив считался наклонением, но А. Зизаний назвал его неопределённым образом, а М. Смотрицкий назвал его неопределённым наклонением.

В. В. Виноградов выдвигает мысль о том, что возникновение условное наклонения получилось в результате влияния грамматики французского языка в русских грамматиках с конца XVIII в.

В первой половине XIX в. существовали две стадии изучения наклонения в русских грамматиках:

1) До 20-30-х годов XIX в. в русских грамматиках господствовало учение о трех наклонениях – изъявительном, повелительном, неопределенном. Формы сослагательного наклонения как составные, аналитические считались синтаксическими формами словосочетания. Неопределенное наклонение тоже стало в 30-х годах обособляться от изъявительного и повелительного наклонений как «прямая форма глагола», соответствующая именительному падежу имен существительных.

2) Затем до 50-х годов XIX столетия господствовало учение об изъявительном, повелительном и сослагательном наклонениях.

«Грамматические взгляды на категории наклонения в начале XIX в., по академику В. В. Виноградову, подверглись сильному влиянию формальной логики и модальности суждения. Здесь различали три категории модальности (возможность, невозможность; бытие, небытие; необходимость, случайность). В соответствии с этим в русской грамматике XIX в. укрепились учение о трех наклонениях – изъявительном, повелительном, сослагательном – в зависимости от трех форм суждений (ассерторическое, аподиктическое, проблематическое)» [Там же: 458].

Академик И. И. Давыдов в «Опыте общесравнительной грамматики русского языка» открыто сопоставил эти наклонения с категориями модальности в учении Канта:

а) Изъявительное (*judicium assertorium*) для показания действия независимого и действительно совершающегося...

б) Повелительное (*judicium apodicticum*) для выражения воли независимой и неопределенной, прямой. .

в) Сослагательное (*judicium problematicum*) для выражения действия предполагаемого и только возможного. . . [Давыдов, 1852: 507].

Итак, по мнению Виноградова, учение о трех наклонениях прочно вошло в обиход современной русской традиционной грамматики, но его первоначальное логическое, философское обоснование уже давно забыто.

С половины XIX в. возникает идея учреждения русской национальной грамматики, свободной от рабского подражания западноевропейским образцам и с ней возникают оригинальные взгляды на категорию наклонения. Например, разграничение морфологических и синтаксических наклонений.

Так, С. Аксаков в критическом разборе «Исторической грамматики» Ф. И. Буслаева различает два основных наклонений: изъявительное и повелительное. Он относит условное наклонение (с частицами *бы* и *было*) к числу синтаксических.

Н. И. Греч, со своей стороны, утверждает, что отношение глагола

к действующему предмету речи, может быть или повествовательным (это выражается изъявительным наклонением), или повелительным. Согласно античной грамматической традиции, формы наклонения глагола сопоставляются с формами наклонения имени. Н. И. Греч противопоставляет изъявительному и повелительному наклонениям как «косвенным формам глагола», а неопределенное наклонение как «прямую форму глагола», как глагольный «номинатив».

Как уже было упомянуто выше, некоторые лингвисты отвергали наличие наклонения в русском языке. Н. П. Некрасов был одним из них. Исходя из морфологической точки зрения, он доказывает отсутствие форм наклонения у русского глагола. Он в своей книге «О значении форм русского глагола» писал: «По форме невозможно делить изменение русского глагола на наклонения, по смыслу же и того менее». По мнению Н. П. Некрасова, вместо всех возможных наклонений в русском глаголе выступают две основные формы глагола: существительная (инфинитив) и личная (спрягаемые личные формы глагола) [Виноградов, 1972: 459].

Взгляды Н. П. Некрасова на категорию наклонения бесследно исчезли и не нашли себе сторонников.

Во второй половине XIX и начала XX в. учение о наклонении, по мнению Виноградова, было недостаточно глубоким и нуждалось в тщательной обработке. «Но передовым грамматистам второй половины XIX и начала XX в. стала ясна неудовлетворительность старого учения о наклонениях русского глагола» [Там же]. В связи с этим он подчеркнул, что «описательные, аналитические формы наклонения нуждались в тщательном изучении. При господстве морфологической точки зрения не учитывались синтаксические особенности в употреблении наклонений. В этом смысле К. С. Аксаков и даже П. Н. Некрасов были правы, подчеркивая многообразие «синтаксических наклонений» в русском языке – при бедности (или даже, как пытался доказать Некрасов, при отсутствии) особых синтаксических форм глагола для выражения модальности

действия» [Там же].

В русской грамматике с конца XIX в. лингвисты исключили инфинитив из списка наклонений и считали изъявительное наклонение «нулевой категорией» наклонения. Например, Овсяннико-Куликовский писал: «Так "называемое" изъявительное не есть наклонение, потому что не выражает ничего, что должно выражаться наклонениями. Его можно определить как мнимое наклонение. Что же касается инфинитива, то он отнюдь не может быть понимаем, как особое наклонение. . . он. . . может выступать в роли то повелительного, то сослагательного, и тогда оно – наклонение, только не особое, а именно либо повелительное, либо сослагательное» [Там же].

Начиная со второй половины XIX века А. А. Потебня и А. А. Шахматов внесли большой вклад в разработку вопроса о конструктивной системе наклонений русского языка. По этому поводу Виноградов отмечает, что лишь А. А. Потебня и А. А. Шахматов пытались глубже вникнуть в аналитико-синтетический строй наклонений русского глагола и вывести русскую грамматику в этом направлении на новую дорогу [Там же].

А. А. Шахматов полагал, что в современном русском языке шесть (в сущности семь) наклонений, проявляющих сложные и разнообразные значения:

1. Изъявительное наклонение. С формами этого наклонения в русском языке сливаются отрицательное наклонение (ср. в английском языке), а также восклицательное и вопросительное наклонения, которые отмечаются лишь синтаксическими и интонационными средствами.

2. Повелительное наклонение.

3. Морфологически определяемое сослагательное наклонение, которое синтаксически расслаивается на два наклонения:

а) желательное наклонение (*сидел бы ты дома*) с союзами *хоть, если бы*; в предложениях цели с союзами *чтоб, чтобы, лишь бы, как бы не и др.*;

б) условное наклонение с союзами *если, если бы, ежели, когда бы и др.*;

4) Недействительное наклонение, выражающее неосуществленность

возможной связи действия с субъектом (посредством частицы *было*, иногда в сопровождении *чуть не*, *едва не* при прошедшем времени: *я было упал*, *я чуть не упал*, *я едва не упал*).

5) Предположительное наклонение (обозначается морфологически посредством употребления *будет* вместо *есть*: *он будет дома* = *он, кажется, дома*, а чаще аналитически посредством модальных слов: *кажется, вероятно, едва ли, чуть ли не, может быть* и т.п.).

6) Потенциальное наклонение (ср. *не скажу, не вспомню* и т.п.).

Если А. А. Шахматов находил в современном русском языке шесть наклонений, то Потебня допускает в русском языке лишь четыре наклонения: *изъявительное, повелительное, условно-желательное и сослагательное*. Виноградов по этому поводу пишет: «своими теоретическими взглядами Потебня указал новый путь для исследования категории наклонения в современном русском языке» [Там же: 462].

Хотя Потебня допускает в русском языке четыре наклонения, но следует заметить, что в современном русском языке господствует учение о трех наклонениях: *изъявительное, повелительное, сослагательное*, потому что, по современным лингвистам, «только эти три наклонения имеют свое морфологическое выражение при помощи синтетических, аналитических форм и агглютинации» [Галкина-федорук, 1964: 164].

Основное различие сводится к следующему:

- а) Изъявительное – выражает реальность течения действия;
- б) Повелительное наклонение – побуждение собеседника к совершению действия;
- в) Сослагательное – возможность, предположительность или желательность действия.

Из предшествующего изучения, мы пришли к выводу, что все исторические учения о наклонении в русском языке, без исключения, утверждали присутствие повелительного наклонения в системе наклонений русского языка.

1.2. Наклонение глагола в современном русском языке

1.2.1. Изъявительное наклонение в современном русском языке

Изъявительное наклонение выражает действие, мыслимое говорящим как утверждаемое или отрицаемое, как вполне реальное, фактически протекающее во времени (настоящем, прошедшем и будущем): *Урал хорошо служит, служил и будет служить нашей Родине*. Выражение модальности изъявительным наклонением может осуществляться также сочетанием его формы с модальными словами и частицами: *будто бы шагнул, дай (давай) прочтем*. От других наклонений изъявительное наклонение отличается тем, что имеет формы времени [Валгина, Розенталь, 1966: 241].

Время глагола

Категория времени глагола в русском языке представляет собой систему грамматических форм, используемых для выражения отношения действия к моменту речи или ко времени другого действия.

Отношение действия к моменту речи представлено тремя случаями. Во-первых, действие включает в себя момент речи (*ребенок гуляет*); во-вторых, действие происходит до момента речи (*ребенок гулял*); во-третьих, действие следует за моментом речи (*ребенок будет гулять*). Так различаются настоящее, прошедшее и будущее время. Употребление форм времени с точки зрения момента речи носит название **абсолютного** употребления, а сами формы называются формами **абсолютного** времени.

Употребление форм времени по отношению ко времени другого действия называется **относительным**. А сами формы называются формами **относительного** времени. Относительное время характерно для сказуемого

придаточного изъяснительного предложения. Так в предложении *Я видел, как он идет по улице* форма *идет* обозначает действие, одновременное действию *видел*. В предложении *Я сообщу, что он приехал* форма *приехал* обозначает действие, предшествующее действию *сообщу*. В предложении *я подумал, как встречу с ним* форма *встречу* обозначает действие, следующее за действием *подумал*.

Формы относительного времени в русском языке не имеют особых морфологических показателей. Форма *идет*, выступающая в одном случае как относительная (*я видел, как он **идет** по улице*), в другом случае (*смотрите, вот он **идет** по улице*) является абсолютной.

Значение времени обусловлено понятием момента речи и фиксируется как результат не субъективного восприятия, а объективно существующего времени, определенного в его отношении к моменту речи.

Категория времени присуща только изъявительному наклонению и тесно связана с категорией вида. Глаголы несовершенного вида имеют все три формы времени (*решаю – решал – буду решать*). Глаголы совершенного вида, обозначающие действия, ограниченные пределом, употребляются только в прошедшем и будущем (простом) времени (*решил – решу*), а настоящего времени, называющего действие в его течении, не имеют.

В современном русском языке различают три времени: настоящее, прошедшее, будущее.

Настоящее время

Следует подчеркнуть, что настоящее время обозначает действие, совпадающее с моментом речи или включающее момент речи.

Грамматическое содержание настоящего времени выражается системой окончаний, потому что каждая форма одновременно является формой лица, числа изъявительного наклонения.

Формы настоящего времени могут быть образованы только от глаголов несовершенного вида. От глаголов совершенного вида они не образуются: понятие законченности, результативности, свойственное глаголам совершенного вида, несовместимо с понятием настоящего времени.

Спрягаемые формы настоящего времени в прямом употреблении выражают одновременность действий с моментом речи или с другим действием. Одновременность с моментом речи реализуется в нескольких вариантах:

– Одновременность конкретного процессного действия с моментом говорения – небольшим отрезком времен, разделяющим прошедшее и будущее (*он только что пришел, **моет** руки, через пять минут будем обедать*);

– Одновременность как актуальность для момента речи определенной характеристики закономерности правила закона (*он часто **опаздывает**; сестра **встает** поздно; Волга **впадает** в Каспийское море; земля **вращается** вокруг солнца; пять не **делится** без остатка на два*).

– Одновременность с актуальной действительностью говорящего, включающей момент речи. Эта действительность может занимать короткий период времени, совпадающий с моментом говорения (*А вот и кофе **несут***), или длительный период, начинающийся в отдаленном прошлом (*Он **живет** здесь уже двадцать лет; Я жду встречи с руководством с **прошлого** вторника*).

– Одновременность с другой точкой отсчета (относительное время) формы настоящего времени могут выражать в любом временном плане, но в определенных синтаксических условиях: чаще всего в изъяснительном

придаточном предложении, например: *Пу^{скай} он **увидит**; как в моем климате **цветут** в январе подснежники!* (С. Маршак).

Форма настоящего времени несовершенного вида имеет два основных значения. Во-первых, она обозначает действие конкретное, протекающее на протяжении определенного отрезка времени, включающего момент речи. Такое употребление форм настоящего времени носит название настоящего актуального. Во-вторых, она обозначает действие, не связанное с моментом речи. Это настоящее неактуальное.

Настоящее актуальное – Это значение представляет собой сочетание семантического признака конкретности, временной локализованности действия с признаком отнесенности действия к моменту речи. Несовершенный вид вносит в этот семантический комплекс элемент процессности. Оно представлено тремя вариантами:

1) Конкретное настоящее время момента речи обозначает действие протекающее в момент речи. Оно выступает, как правило, в контекстах, которые подчеркивают протекание действия в данный момент: *Постой, царевич. Наконец, Я слышу речь не мальчика, но мужа* (Пушкин). Характерны для этих контекстов формы повелительного наклонения типа *смотри, посмотрите*, при посредстве которых обращается внимание на действие, совершающееся в момент речи: *Посмотри: вон, вон **играет, дует, плюет** на меня* (Пушкин).

Значение конкретного настоящего обусловлено контекстом. Например, в вопросе: *что (это) ты делаешь?* (Нил) *От Катерины прячусь...* (Горький), и в ответах на такие вопросы: — *Печорин! Вы спите? Здесь вы?...* — *закричал капитан.* — *сплю,* — *ответил я сердито* (Лермонтов).

2) Расширенное настоящее обозначает действие, которое осуществляется в момент речи, но не ограничивается им, а охватывает также период и до момента

речи, причем не исключено, что действие будет продолжаться и после момента речи: *Пора вставать: седьмой уж час, Онегин верно, **ждет** уж нас* (Пушкин).

3) Настоящее время постоянного действия. План настоящего может быть расширен настолько, что речь идет уже о чем-то постоянном. Однако действие при этом сохраняет непрерывность и монолитность, оно не становится обобщенным, абстрактным. Действие заполняет собою обширный план настоящего, и этим обусловлена определенность его положения во времени. Несовершенный вид в таких случаях выступает в постоянно-непрерывном значении. Например: *Поселок этот стоит у реки. Река течет широко, медленно и серебряно* (Пан). (Петр). . . *Говорят — жизнь быстро двигается вперед...* (Горький).

Настоящее неактуальное — Неактуальность заключается в отсутствии указания на отнесенность действия к моменту речи. Можно наметить два основных типа настоящего неактуального. Во-первых, это обозначение действия повторяющегося, обычного, не связанного с конкретным моментом, например: *«Однако плохо же тебя **кормят** твои хозяева!» — говорил незнакомец, глядя, с какой свирепой жадностью она глотала неразжеванные куски* (Чехов); *Для стада баранов тот баран, который каждый вечер **отгоняется** овчаром в особый денник к корму и становится вдвое толще других должен казаться гением* (Толстой); *Цыплят по осени **считают**; Кто не работает, тот не есть*. Идея повторяемости, обычности действия может подчеркиваться обстоятельствами типа *часто, всегда, обычно, каждый день: **каждое утро он встает** в 6 часов; он **всегда опаздывает** на занятия*.

Другой разновидностью настоящего неактуального является возможности (невозможности), способности совершать действия: *Он малый с головой и славно **пишет, переводит*** (Грибоедов); *У нас чижки так умрут. Мичман уже пятого покупает — **не живут** в нашем воздухе, да и только* (Достоевский); *Этот малчик*

хорошо *рисует*; он *говорит* по-французски и *читает* по-немецки. Здесь действие выступает как определенная характеристика умений и способностей субъекта.

Следует подчеркнуть, что, по М.А. Шелякину, в ограниченных случаях форма настоящего времени употребляется для обозначения действия, которое подготовлено, намечено в настоящем для осуществления в будущем: *Сегодня вечером мы идем в театр. Они завтра летят в Крым. – Когда вы уезжаете? – Мы уезжаем завтра.* Такое употребление настоящего времени свойственно главным образом глаголам однонаправленного движения [Шелякин, 2003: 157].

Прошедшее время

Прошедшее время обычно обозначает, что действие происходило до того, как об этом сообщается. Однако значение прошедшего времени видоизменяется в зависимости от того, к какому виду относится глагол: совершенному или несовершенному.

Прошедшее время несовершенного вида означает действие, протекавшее в прошлом с оттенком длительности, повторяемости: *ходил, рубил, объяснял.* Такие значения глаголов возникают при описании природы, характера людей, их образа жизни, событий, имевших место в прошлом: *Всю первую половину дня шли дожди.*

Прошедшее время совершенного вида имеет несколько значений:

1) завершенность действия в прошлом: *Погиб поэт, невольник чести, пал, оклеветанный молвой* (М. Лермонтов);

2) последовательность завершенных действий, смену одного действия другим: *Князь Багратион приостановил свою лошадь, узнав князя Андрея, кивнул ему головой* (Л. Толстой);

3) сохранение в настоящем результата завершенного действия: *Посмотри – какая мгла в глубине долин легла* (Я. Полонский).

К особым случаям выражения прошедшего времени относятся:

1) многократность действия с оттенком давности («давнопрошедшее время»): *А вот камин; здесь барин сиживал один; здесь с ним обедал зимой покойный Ленский, наш сосед* (А. Пушкин);

2) начатое, но прерванное действие: *Тут он было вышел, но остановился в дверях...* (А. Пушкин);

3) внезапно-мгновенное действие, выраженное междометными глаголами (типа *шмыг, шлеп, прыг*): *Легче тени Татьяна прыг в другие сени* (А. Пушкин);

4) мгновенно-произвольное действие: *Положил я его на стол, чтобы ему операцию делать, а он возьми и умри у меня под хлороформом* (А. Чехов).

Формы прошедшего времени могут употребляться в значении будущего времени, если говорящий уверен, что действие обязательно произойдет: *Я поехала с вещами, а! Ты приберешь квартиру* (А. Гайдар).

Образование форм прошедшего времени

Форма прошедшего времени образуются при помощи суффикса *-л-*, который присоединяется к основе инфинитива:

Основа инфинитива	Суффикс <i>-л-</i>	Форма прошедшего времени
<i>чита-ть</i>	<i>чита-л</i>	<i>читал</i>
<i>плы-ть</i>	<i>плы-л</i>	<i>плыл</i>
<i>кивну-ть</i>	<i>кивну-л</i>	<i>кивнул</i>

Формы прошедшего времени не имеют личных окончаний. Значение лица при формах прошедшего времени выражается личными местоимениями или существительными:

<i>я пришел</i>	<i>мы пришли</i>
<i>ты пришел</i>	<i>вы пришли</i>
<i>он (ученик) пришел</i>	<i>они (ученики) пришли</i>

В отличие от форм настоящего и будущего времени, формы прошедшего времени имеют родовые окончания в ед. ч., которые подобны родовым окончаниям кратких форм прилагательных:

м. р.	с. р.	ж. р.	мн. ч.
<i>пришел</i>	<i>пришло</i>	<i>пришла</i>	<i>пришли</i>

Форма мн. ч. прошедшего времени образуется при помощи окончания *-и*.

Особенности образования форм прошедшего времени от глаголов на *-сти (-сть), -ти (-зь), -чь, -ереть, -нуть*

1. Формы м. р. прошедшего времени от глаголов с основой настоящего времени на согласные **б, ц, г, к, х, з, с, р** не имеют суффикса *-л-*:

Т а б л и ц а 1

Инфинитив	Основа настоящего времени	Прошедшее время		
		м. р.	ср. р.	ж. р.
нести	нес-ут	нёс	несло	несла
везти	вез-ут	вёз	везло	везла
лезть	лез-ут	лез	лезло	лезла
беречь	берег-ут	берёг	берегло	берегла
жечь	жг-ут	жёг	жгло	жгла
запереть	запр-ут	запер	заперло	заперла
Особо: расти	раст-ут	рос	росло	Росла

2. Формы прошедшего времени от глаголов с основой настоящего времени на согласные **т** и **д** образуются при помощи суффикса **-л-**, который присоединяется к гласному корня:

Т а б л и ц а 2

Инфинитив	Основа Настоящего Времени	Прошедшее время			
		м. р.	ср. р.	ж. р.	мн. ч.
вести плести упасть сесть	вед-ут плет-ут упад-ут сяд-ут	вёл плёл упал сел	вело плело упало село	вела плела упала села	вели плели упали сели
Особо: идти есть	ид-ут ед-ят	шёл ел	шло ело	шла ела	шли ели

3. Формы прошедшего времени от глаголов на **-нуть**:

1) формы прошедшего времени от глаголов в значении мгновенности, одноактности образуются по общему правилу от основы инфинитива при помощи суффикса **-л-**: *крикнуть – крикнул, прыгнуть – прыгнул* и т. д.;

2) формы прошедшего времени от глаголов, имеющих значение «постепенно приобретать признак» или не имеющих значения мгновенности, одноактности, образуются, как правило, без **-ну-**, а формы м. р. ед. ч. – без суффикса **-л-** после согласного в корне:

Т а б л и ц а 3

Инфинитив	Основа настоящего времени	Прошедшее время			
		м. р.	ср. р.	ж. р.	мн.ч.
погаснуть завянуть ослепнуть остынуть	погасн-ут завян-ут ослепн-ут остын-ут	погас завял ослеп остыл	погасло завяло ослепло остыло	погасла завяла ослепла остыла	погасли завяли ослепли остыли

Однако следует заметить, что к таким глаголам относятся главным образом следующие приставочные глаголы: *воздвигнуть, возникнуть, проникнуть, достигнуть, застигнуть, исчезнуть, отвергнуть, свергнуть, отвыкнуть, привыкнуть, окрепнуть, погаснуть, ослепнуть, воскреснуть, оглохнуть, скиснуть, вымокнуть, замерзнуть, замолкнуть, засохнуть* и нек. др.

Ударение в формах прошедшего времени

Т а б л и ц а 4

Тип Ударения	Формы прошедшего времени				Примеры
	м. р.	ср. р.	ж. р.	мн. ч.	
Тип А	+	+	+	+	<i>Читал</i>
Тип Б	+	-	-	-	<i>нёс, несло, несла, несли</i>
Тип В	+	+	-	+	<i>был, было, была, были</i>

Знак «+» обозначает ударение на основе, знак «-» обозначает ударение на окончании.

Тип А. К нему относятся формы прошедшего времени большинства глаголов: *гулять, вернуть, тянуть, читать, писать* и т. д.

Тип Б. К нему относятся формы прошедшего времени следующих глаголов: а) на -чь: *беречь, жечь, толочь* и т. д.; б) на -ти: *нести, трясти, мести, цвести, расти, вести* и т. д.; в) глагола *идти*: *шел, шло, шла, шли*; г) на -честь: *счесть (счел, сочло, сочли), прочесть (прочел, прочло, прочла, прочли)* и др.

Тип В. К нему относятся формы прошедшего времени глаголов: а) *быть* (в том числе и приставочные глаголы: *отбыть, прибыть, забыть, разбыть* и др.); б) *гнуть, вить, лить, пить, врать, лгать, рвать, ткать, брать, звать*, на -ереть

(умереть, запереть, подпереть); в) *прясть, жить, плыть, клясть*; г) *-нять* (занять, понять, принять и др.); д) *дать, создать, спать*.

Употребление форм прошедшего времени несовершенного и совершенного вида

1. Ряд глаголов, которые обозначают действия, имеющие противопоставление по направленности «туда и обратно», в форме прошедшего времени несовершенного вида могут обозначать действие в двух направлениях. Таковы глаголы: *открывать, закрывать, включать, брать, давать, вставать, приходить, приезжать* и др.:

Несовершенный вид

Совершенный вид

(результат аннулирован)

(результат существует)

Зачем вы вставали?

Зачем вы встали?

(т. е. встали и легли опять)

(т. е. результат действия налицо в момент речи)

К вам кто-то приходил

К вам кто-то пришел

(т. е. пришел и ушел).

(т. е. результат действия существует в момент

речи).

2. Глаголы совершенного вида прошедшего времени со значением достигнутого результата могут употребляться для обозначения результата, который существует и в момент речи. Это значение называется перфектным:

Ко мне из Ленинграда приехал мой друг (т. е. мой друг в момент речи находится у меня).

Вы открыли окно (в момент речи окно открыто), *поэтому в комнате стало холодно*.

Я потерял ручку (в момент речи у меня нет ручки) *и пишу теперь карандашом*.

Мы устали (находимся в момент речи в состоянии усталости) *и хотим отдохнуть*.

В рассказе о прошлом перфектное значение может быть употреблено для обозначения результата, который существовал в момент другого действия в прошлом, названного а) несовершенным или б) совершенным видом:

а) *Он рассердился на меня и долго не разговаривал со мной. Она очень заинтересовалась этим вопросом и думала только об этом.*

б) *Я вспомнил, где оставил книгу. Ученик заболел и не пошел в школу.*

3. В русском языке для более живого изображения событий, имевших место в прошлом:

а) при выражении последовательных действий вместо формы прошедшего времени совершенного вида может употребляться форма настоящего времени несовершенного вида:

Он подошел к ней и спросил, как пройти на площадь.

– *Он подходит к ней и спрашивает, как пройти на площадь.*

б) при выражении одновременных действий вместо формы прошедшего времени несовершенного вида может употребляться форма настоящего времени несовершенного вида:

Я лежал, укрытый одеялом, и молчал, а возле меня ходила сестра.

– *Я лежу, укрытый одеялом, и молчу, а возле меня ходит сестра* [Там же: 157-161].

Будущее время

Будущее время обозначает действие (процесс), предстоящее или последующее по отношению к моменту речи. Оно имеет две формы: синтетическую (простую) и аналитическую (сложную). Эти формы отличаются друг от друга и своей структурой, и своим значением.

Синтетическая форма свойственна глаголам совершенного вида (*напишу, расскажу*), аналитическая — глаголам несовершенного вида (*буду писать, буду рассказывать*).

Будущее время аналитической формы образуется из личных форм будущего времени глагола *быть* и инфинитива (обязательно несовершенного вида). Выступая в функции служебного компонента, вспомогательный глагол *быть* образует с инфинитивом не обычное свободное сочетание, а одну грамматическую форму.

Будущее сложное всегда обозначает неограниченное, не имеющее предела действие, которое совершится после момента речи и не может употребляться в значении другого времени: *Мы по-прежнему последовательно будем отстаивать дело мира.*

Форма будущего времени от глаголов совершенного вида простая; она совпадает с формой настоящего времени глаголов несовершенного вида: *прочитаю, прочитаешь, прочтает, прочитаем, прочтаете, прочитают; построю, построишь, построит, построим, постройте, построят.*

Совпадение образования и спряжения глаголов будущего простого и настоящего времени объясняется историей языка: в древнерусском языке будущее простое входило в систему настоящего времени и обозначало действие, протекающее в момент речи, но заканчивающееся после момента речи о нем.

Будущее синтетической формы (от глаголов совершенного вида) имеет разнообразные значения:

1) основным его значением является выражение предстоящих (будущих) действий, имеющих предел, завершенность: *Мы всё добудем, пойдем и откроем; холодный полюс и свод голубой* (В. Лебедев-Кумач);

2) обозначает действие, переходящее в свойство: *Какую задачу ему ни дай, обязательно решит* (нельзя сказать решает или решал). Будущее время в таком значении часто употребляется в пословицах: *Говори правду — правда выручит; По кривой дороге поломаешь ноги.*

3) обозначает повторяющееся действие (в описаниях рядом с настоящим):

Буря мглою небо кроет

Вихри снежные крутя,

То как зверь она завоет,

То заплачет, как дитя (А. Пушкин);

4) с отрицанием *не* обозначает невозможность действия в настоящем: *не прочтет быстро* (не может прочитать быстро), *не скажет просто* (не может сказать просто), *не увидит на далеком расстоянии* (не может увидеть на далеком расстоянии);

5) употребляется в значении прошедшего времени: *Днем она большей частью дремала. Сядет в кресло перед столом... и дремлет* (настоящее время). *Потом вздрогнет, проснется, взглянет в окно и долго, без всякой сознательной мысли, не отрывает* (настоящее время) *глаз от расстилающейся без конца дали* (М. Салтыков-Щедрин); *В зимний вечер, бывало* (частица), *лучину зажжжет и прядет себе, глаз не смыкая* (Н. Некрасов).

Д. Э. Розенталь добавляет очень интересные сведения о значениях простого будущего времени, т. к. он пишет: «Основным значением будущего простого является обозначение результата действия безотносительно к моменту речи: *Так если сей неведомый бродяга литовскую границу **перейдет**, к нему толпу безумцев **привлечет** Димитрия воскреснувшее имя* (П.). В этом результативном значении будущее время используется в пословицах и поговорках: ***Проголодаешься, так и хлеба достать догадаешься*** (погов.). Кроме основного значения, будущее простое может обозначать действие, относящееся к настоящему или прошедшему времени. Синонимичность будущего простого формам настоящего времени чаще наблюдается в описаниях, при употреблении рядом форм настоящего и будущего времени: *Буря мглою небо **кроет**, вихти снежные крутя. То, как зверь, она*

завоеет, то заплачет, как дитя (П.). Для обозначения действий, совершавшихся в прошлом, будущее простое употребляется в сочетании с прошлым временем несовершенного вида: *Герасим глядел, глядел, да как засмеется вдруг* (Т.), а также с частицей *бывало* и частицей *как* (в восклицательном предложении): *А матушка-то, бывало, прикроет синие глаза да как заведет песню на великую высоту* (М. Г.); *Как царица отпрыгнет, да как ручку замахнет, да по зеркальцу как хлопнет, каблучком-то как притопнет* (П.) [Валгина, Розенталь, 1966: 245].

Употребление форм будущего времени несовершенного и совершенного вида

Некоторые особенности употребления простого будущего времени совершенного вида:

1) Употребляется для выражения связи действия, начатого или осуществляющегося в настоящем, с его результатом в будущем:

Она сейчас оденется и выйдет на улицу (в ситуации уже начатого действия одевания).

2) Употребляется для выражения возможности достижения результата в будущем:

Только он поймет меня (= сможет понять меня).

Он решит эту задачу (= сможет решить задачу).

Иди домой, а то замерзнешь (= можешь замерзнуть).

Любой житель скажет, где находится эта улица (= может сказать).

В этом значении будущее совершенное может употребляться со словами *всегда, в любое время*:

Он всегда поможет в беде. Он в любое время придет на помощь.

При отрицании действия выражается невозможность достижения результата в настоящем:

Я никак не пойму тебя (= не могу понять).

Слезами горю не поможешь (поговорка)(=не можешь помочь).

3) Употребляется для выражения готовности, намеренности, желания субъекта осуществить действие в ближайшем будущем:

Я остановлюсь в своем докладе на следующих вопросах (= намерен, хочу остановиться).

4) Употребляется в рассказах для обозначения повторяемости последовательных действий:

Иногда весной бывает так: налетит буря, погуляет часа два – три и неожиданно затихнет. Бывало, приду домой, сяду за книги и зачитаюсь до позднего вечера.

5) Употребляется в рассказах для обозначения мгновенных или неожиданных действий (обычно в сочетании с частицей как):

Он глядел, да как засмеется. Он как прыгнет, и брызги во все стороны полетели [Шелякин, 2003: 161].

1.2.2. Повелительное наклонение в современном русском языке

Повелительное наклонение используется в устной и письменной речи. Передаваемые повелительным наклонением волеизъявления говорящего нередко имеют ярко выражающую эмоциональную окраску. В связи с этим в устной речи повелительное наклонение характеризуется особыми побудительными интонациями, которые с полной определенностью показывают, высказывается ли приказ большой или меньшей строгости или совет, просьба с различными оттенками нерешительности, сочувствия, беспокойства.

Письменная речь не располагает возможностями передавать разнообразие этих интонаций, вследствие чего нередко на письме повелительное наклонение лишено той конкретности в выражении высказывания, какая свойственна ему в устной речи.

Повелительное наклонение имеет особое морфологическое строение. «Не только интонация, не только синтаксическое значение, но и морфологическое строение решительно выделяют повелительное наклонение из общей системы русского глагола. Приёмы формообразования связывают повелительное наклонение с основой настоящего времени» [Виноградов, 1792: 464]. Повелительное наклонение включает ряд форм, стоящих обособленно как по морфологическому образованию, так и по значению. Например, в словоформе *несите* грамматическое значение передаёт окончание *-и*, а грамматическое значение лица и числа – окончание *-те*.

Частицы также играют немаловажную роль в выражении грамматических значений наклонения, так как это служебные слова, которые выражают смысловые и модально-экспрессивные оттенки не только слова, но и предложения. К тому же они участвуют в образовании форм слова.

Классификация частиц была разработана В. В. Виноградовым. В настоящее время принято выделить по функции два разряда частиц: частицы, участвующие в выражении грамматических значений наклонения совместно с другими элементами глагольной словоформы (речь идёт о повелительном и сослагательном наклонениях глагола и соответственно о частицах *бы*, *да*, *давай*, *пусть*, *пускай*), и частицы, имеющие лексические значения.

Следует обратить внимание на то, что проф. П. Я. Черных писал: «Но у нас ещё не было речи о повелительном наклонении, которому в других индоевропейских языках соответствует так называемое «желательное наклонение» (*optativum*) с его приметой – суффиксальным *oi*; ср. Греческое *φαιρσις* (древнерусское *бери*), (древнее русское *беръте*).

В древнерусском языке формы спряжения в повелительном наклонении несколько отличались от подобных им форм в современном русском:

а) Повелительное наклонение имело не только единственное и множественное число, но и двойственное.

б) Повелительное наклонение во множественном и двойственном числе

имело две личные формы: 1-го и 3-го л., а не одну форму 2-го л., как в единственном числе.

в) Повелительное наклонение, образуемое, как и в современном русском, от основы настоящего времени, имело во множественном и двойственном числе у глаголов первого спряжения другие окончания (точнее – другой тематический гласный, соединившийся с историческим окончанием), а у нетематических глаголов – другую основу, чем в настоящем времени изъявительного наклонения.

форма повелительного наклонения в современном русском языке

Способы образования повелительного наклонения разнообразны.

Основной формой повелительного наклонения является форма 2-го лица единственного или множественного числа. Она образуется от основы настоящего и простого будущего времени по следующим основным правилам:

1) если основа настоящего времени оканчивается на *j* (чита*j*-, сто*j*-), то эта основа и образует форму 2-го лица повелительного наклонения, например: *читай, стой*;

2) В глаголах на *-ить* повелительного наклонения оканчивается на *-и*, если ударение падает на флексию (*присуди́, помести́*) или совпадает с глагольной основой, если ударение на основе (*крой, наше́й, поста́вь, затра́ть*).

Когда ударяемая основа настоящего времени оканчивается на два согласных (но не на *-ст-* и первый не *-р-*), то форма повелительного наклонения обычно оканчивается на *-и*, например: *продолжи, помедли, не езд*и.

3) При наличии глагольной приставки *вы-* наблюдается колебание в образовании форм повелительного наклонения. Это проявляется в том, что формы, имеющие при отсутствии приставки ударение на окончании, сохраняют конечное *-и* при переносе ударения на приставку *вы-*, например: *вези – вывези, греб*и – *выгреб*и, *потроши – выпотроши; но кинь – выкин*ь, *ставь – выстав*ь.

4) Глаголы *бить, пить, лить, вить, шить* обрабатывают повелительное

наклонение на: *бей, вей, лей, пей, шей*.

5) Глаголы, имеющие в основе инфинитива суффикс *-ва-*, отсутствующего в основе настоящего времени; сохраняют этот суффикс в повелительном наклонении, например, *даю – давать – давай; перестаю – переставать – переставай* и другие.

6) Изолированные формы повелительного наклонения: *есть – ешь; ехать – поезжай; дать – дай; лечь – ляг*.

Форма 2-го лица множественного числа повелительного наклонения образуется от 2-го лица единственного числа посредством присоединения к последней форме окончания *-те*, например, *неси – несите, знай – знайте, пеки – пеките, беги – бегите, пойдй – пойдите, поезжай – поезжайте*. Ударение сохраняет то же место, какое оно занимает в единственном числе.

Следует отметить, что формы единственного числа могут употребляться с вторичными значениями. Для обозначения неединичности носителей процессуального признака возможно употреблять формы единственного числа в изъявительном и повелительном наклонениях как в отдельно-личном, так в обобщенно-личном значениях. Формами множественного числа может быть обозначен один носитель процессуального признака, особенно широко в так называемых формах вежливости и скромности.

Форма второго лица единственного числа может употребляться в обобщенном значении, например: *А то велишь заложить дорожки...* (Тургенев). *Прошлого не воротись. Век живи, век учись*. «Во втором лице и в форме совместного действия с учётом контекстного воздействия имеет место, так называемая "привативная аппозиция"» [Белошапкина, 1989: 336]. Если отвлечься от вежливой формы на *Вы*, оказывается, что множественное число соответствующих глаголов всегда указывает на множество субъектов действия, а единственное число может указывать и на множество субъектов, и на единственный субъект: *Ломай дверь, ребята!* (А.П. Чехов).

Возвратные глаголы присоединяют к указанным образованиям

повелительной формы суффиксы *-ся* (после согласного *й*) и *-сь* (после *-и-* и *-те-*): *не упрямысь, стройсь, стригись, стригитесь*.

Кроме основной формы второго лица единственного и множественного числа повелительное наклонение имеет формы, выражающие действия третьего лица и первого лица множественного числа.

Форма третьего лица повелительного наклонения образуется аналитическим образом: сочетанием глагола в 3-ем лице единственного и множественного числа настоящего времени с частицами *пусть* или *пускай*.

Эти формы выражают обычно поручения тем или другим лицам, передаваемые при посредстве собеседников. При этом формы настоящего времени могут выражать позволение продолжать уже осуществляющееся действие, что особенно отчётливо сказывается при ударении на частице *пусть*: *Пусть читаем!* (по адресу читающего учебника). Эта форма может выражать и пожелания, чтобы известный процесс осуществился (без обращения к лицам): *Пусть больной окрепнет, тогда может будет вставать! Пусть ребёнок подрастает! Пусть зацветут сады!*

Частица *пусть* характерна для письменной речи, а *пускай* – для разговорной и просторечия. Но иногда особенно в стихотворной речи, стилистические различия стираются: *Пусть ветер нас пронизет, Пускай посолит снег, – Быстрой летите, лыжи, Сильней разбег!*

Форма третьего лица повелительного наклонения может быть образована с помощью частицы *да*: *да здравствует солнце! Да скроется тьма!* В современном языке образование с частицей *да* встречается редко и является архаичной.

Форма 1-го лица множественного числа повелительного наклонения морфологически может совпадать с формой 1-го лица множественного числа настоящего (будущего) времени (*идём, скажем*), но может и отличаться от нее при прибавлении аффикса *-те* или частицы *-ка* к этой форме, например: *пойдемте, сделаемте, скажем-ка*. Эта форма указывает, что субъектами действия являются собеседники и сам говорящий, и выражает побуждение к

действию.

Форма прошедшего времени нескольких глаголов движения (обычно: *Пошли! Поехали!*, а также *Начали! Ну, тронулись! Ну, побежали!*) с интонацией приглашения обозначает предложение немедленно приступить к действию совместно с говорящим. Эта конструкция синонимична формам *пойдём! Побежите!* При ней нередко употребляется побудительная частица *ну*. . *Спешим. Ну-те-с, пошли?* (М. Горький. *Егор Булычов*).

Оттенок краткости и неожиданности действия у глаголов совершенного вида имеет форма, в звуковом отношении совпадающая с 2-ым лицом единственного числа повелительного наклонения (типа *а я и скажи, а они приди*), нередко сопровождается формой *возьми*, получившая значение частицы: *Положил я его на стол, чтобы ему операцию делать, а он возьми и умри у меня под хлороформом.* (А. П. Чехов, *Дядя Ваня*). Происхождение этой формы недостаточно выяснено: её возводят к формам аориста (Шахматов) и к формам повелительного наклонения (Потебня).

Другой способ присущ аналитическим формам совместного действия типа *давай(-те) неть*, у которых указание на неединичность носителей процессуального признака выражено сочетанием частиц *давайте* с инфинитивом, и *давай(-те)* плюс форма 1-го лица множественного числа простого будущего времени. «Иногда для выражения повелительности применяется и такое образование, как экспрессивно-модальная частица *давай (давайте)* плюс инфинитив от глаголов несовершенного вида (*давайте обсуждать, давайте просматривать*) или частица *давайте* плюс форма 1-го лица множественного лица будущего времени изъявительного наклонения от глаголов совершенного вида (*давайте обсудим, давайте посмотрим*)» [Голанов, 1965: 186-187]. Но иногда данная частица сочетается с формой повелительного наклонения единственного числа (*давай читай, давайте садитесь. . .*), которые широко распространены в разговорной речи. Однако они считаются за пределами литературного языка.

Нетрудно видеть, что формы 3-го лица совместного лица повелительного наклонения представляют собой аналитико-синтетические образования в силу того, что в выражении этих значений участвуют не только грамматические, но и лексические единицы (*давай, пусть*). Это даёт основания не считать эти образования грамматическими формами.

Следует отметить, что наиболее распространенную и типичную группу составляют формы 2-го лица, выражающие непосредственное обращение к собеседникам с предложением выполнить то или иное действие.

Простое глагольное сказуемое считается осложненным, если оно выражено двумя глаголами, из которых один лексически неполноценен, или двумя повторяющимися глаголами. В составе таких сказуемых часто используются разные частицы. Примеры – *Брать берёте, а на место не кладёте; . . . Храбрись не храбрись, а храбрее мира не будешь; пойдём походим – холодно тут; Ермошка, иди и ты садись рядом.*

Такие сказуемые характерны для экспрессивно окрашенной речи. Они часто используются в народной словесности – в былинах, в песнях. . .

Следует не упускать из виду, что интонация играет важную роль в системе наклонения, так как она также может выступать как обязательное средство выражения грамматических значений, например, значение повелительности передается инфинитивом совместно с интонацией категорического признака: *Потушить костёр!*

Некоторые глаголы не образуют форм повелительного наклонения. В эту категорию входят, во-первых, некоторые глаголы со значением восприятия (*видеть, слышать*), или со значением состояния (*гнить, недомогать*). Они не могут образовать повелительную форму второго лица по семантическим причинам. Во-вторых, безличные глаголы (*светать, знобить, вечереть* и др.), ввиду того, что они не имеют категории лица и не изменяются по числам и родам.

Следует отметить, что по структуре своей безличные глаголы делятся на две группы: с аффиксом *-ся* и без него: *нездоровиться, теплеет*. Они могут

употребляться в настоящем, прошедшем и будущем времени изъявительного наклонения (*смеркается, смеркалось, будет смеркаться*), в сослагательном наклонении (*смеркалось бы*) и инфинитиве (*смеркаться*). . .

Модальные императивные частицы дай и давай

В сочетании с модально-императивными частицами *дай* (*дайте*) форма 1-ого лица единственного числа и с *давай* (*давайте*) форма 1-ого лица множественного числа будущего времени совершенного вида выражают побуждение, приглашение, совет сделать что-нибудь.

"Короче, давайте осуществим мечту коммуниста: «весь советский народ как один человек», проделаем быструю хирургическую работу по урезанию языка и стоящих за языком понятий, ведь у нас есть прекрасные примеры" [Толстая, 2005: 164];

"– Слушай, мать. – Голос Варвары зазвучал непривычными для неё нотками скрытой озлобленности и решительности. – Давай договоримся подброду поздорову . . ." [Тендряков, 1978: 237];

– У меня свои руки есть. Без тебя обойдется" [Там же: 42];

"– Дай-козь огонь вздую." [Там же: 104].

Таким образом, частицы модально-императивного типа приближают изъявительное наклонение и к области повелительного наклонения. Понятно, что экспрессивные оттенки побуждения, призыва, увещевания могут быть приданы форме настоящего времени и соответствующей интонацией. Но сочетанием инфинитива с *давай* (*давайте*) выражается быстрый, немотивированный приступ к действию.

". . . а посему надобно у музеев иконы отобрать и в храмы возвернуть – то давайте трепетать, славяне!" [Толстая, 2005: 178];

"– давай, бабушка, есть. Не то опоздаю." [Тендряков, 1978: 166];

"Давайте закругляться – да домой. . ." [Там же: 270].

Следует сделать замечания о двух новых способах выражения повелительности в современном русском языке, которые все более расширяются в разговорной речи, но в литературную норму не включаются:

1. *Давай говори, давай выходи, давай заходи, давайте говорите, давайте получайте билеты, давайте проходите* и т. п., где две формы повелительного наклонения, причем первая из них обращается в частицу, как она уже обратилась в сочетании *давай* плюс инфинитив.

2. Образования типа *пошли, поехали, начали* и т. п., т. е. расширение более старой формы *пошли* и *пошли прочь* в значении 2-го лица мн. ч. (известной уже от начала XIX в.) и на 1-е лицо множ. ч. со включением говорящего (= *пойдемте, начнемте*). *Кондукторша весело крикнула: Поехали!* (Дост.); *Ну, что, пошли спать?* – *спросил он* (Дост.); *А ну, бросили!* – *Сухой брус со звоном упал на землю.* (Дост.)

"– *Пошли, лейтенант, – сердито произнес Василий*" [Там же: 141].

"– *Пошли, – согласился лейтенант.*

– *Нет, обождите! Тут надо ещё разобраться, раскрыть виновного. Я обязан задержать шофёра, сесть и спокойненько, пункт за пунктом, нарисовать протокол . . .*" [Там же].

"*Василий застыл в дверях, а лейтенант круто обернулся, тихо и внятно произнес:*

– *Нарисовать бы на твоей сытой физиономии . . . Протокол важен, а не человек . . . Пошли!*" [Там же];

"*Настя ответила грустно и задумчиво:*

– *Так . . . Блукает по свету, ищет, кто бы приголубил . . . Пошли обедать Костя*" [Там же: 478];

"– *Ну, брат, молчал, да сказал, что рублем одарил. Как же он не даст, когда сам, вместе с ними, на горбу носилки тащил? Не тот человек Николай Егорович, чтоб в помощи отказать. Пошли, лейтенант*" [Там же: 131].

Модальные частицы *пусть* и *пускай*

Модальность, наиболее характерная для вербальной формы, может в отдельных языках передаваться не только грамматической категорией глагола, но и построением самого сказуемого. Последнее выявляет требуемый смыслом фразы модальный оттенок различными способами. Оно может его передавать, не различая выступающих в нём частей речи, к тому же не только средствами морфологического оформления, но и путем словосочетаний. Этим объясняется значительное расхождение в выражении модальности различными языковыми системами, то расширяющими число глагольных выразителей данной категории, то придающими ей более общее предикативное значение.

С близким значением желательности, допущения, долженствования часто употребляются и сочетания частицы *пусть* (*пускай*) с формами 3-го лица единственного и множественного числа изъявительного наклонения.

"– Все, Стешенька, пускай . . . В огурчики, ведьма, залезла! Огурчиков захотелось!" [Там же: 70];

"В тот же день она привела Павлу свинарник:

– Старайся, любая, никого не пускай к себе, греха не оберешься с распорядителями-то. Гони каждого в шею, пусть не указывают.

– Окорочу, – успокоила Павла. – это у меня быстро" [Там же: 465];

"Я уже могу . . . Я готов . . . Пусть только позовут . . ." [Толстая, 2005: 98];

"Давайте, давайте пусть все пропадет, исчезнет, улетучится, испарится, упростится, пусть останется один суп, – съел, и порядок, и нечего чикаться" [Там же: 164];

"– Дождись, дура, пусть хоть бабка в своём углу помрет! – сказал Семен в сердцах" [Тендряков, 1978: 277];

"Пусть соберут мои вещи . . . Сапоги там остались новые, в сундуке лежат . . . Полушубок, рубахи, приемник . . . Я к вам на квартиру жить перееду"

[Там же: 72];

"Крикни, пусть сюда поллитровочку принесёт" [Там же: 234];

Такие сочетания иногда включают в парадигму повелительного наклонения в качестве аналитических форм 3-го лица единственного и множественного числа. Однако частица *пусть* (*пускай*) может сочетаться с формами 1-го и 2-го лица изъявительного наклонения:

"Пусть ты будешь Анастасией или Аленушкой, – бабушка-медик помахала надо мной красным флагом. – Хочется верить! . ." [Толстая, 2005: 90-91];

"Я тоже не спешу. «Я уже много раз бросала. – внутренне оправдываюсь я, – пусть теперь другие»." [Там же: 16].

Близость таких сочетаний к свободным синтаксическим конструкциям не дает оснований включать их в парадигму повелительного наклонения в качестве полноправных членов.

В. В. Виноградов писал: «Экспрессивные оттенки, связанные с различием видовых форм, отражаются и в значениях модальных частиц *пусть* и *пускай*. *Пусть* выражает волю более решительную, крепко и повелительно. *Пускай* означает скорее допущение, позволение» [Виноградов, 1972: 470].

Калинина И. К. и Аникина А. Б. писали: «другие оттенки значений передает частица *же*, например: *Говорите же, что там произошло!; Сделайте что-нибудь, чтобы помочь ей!* В этом случае тоже выражено дополнительное побуждение к действию, однако с другой экспрессией: так говорят в тех случаях, когда хотят выразить упрёк, неодобрение. Частицы *-ка, же, давай, пусть, пускай* употребляются в разговорном стиле речи.» [Калинина, Аникина, 1975: 124-125];

"А он и жить не хочет, и умереть не может. Он хочет только одного:

– Дверь, но закройте же дверь! . ." [Толстая, 2005: 87];

". . . А вы здесь спускайтесь. Услышите, что на вас идёт, – пугайте издалека. В воздух бейте. Гляди же, издалека. А то в тесноте да в темноте, чего доброго, заламает вас. Ну, марш!" [Тендряков, 1978: 256];

"Да возмутись же, обидься за другого – живая душа мается!" [Там же: 271].

Калинина И. К. и Аникина А. Б. добавили: «совсем другой стилистический характер у предложений с частицей *да*, например: *Да здравствует наша страна!*; *Да будет свет!* Такие предложения можно встретить в высоком, торжественном стиле речи. Предложения с частицей *да* используются в лозунгах, призывах» [Калинина, Аникина, 1975: 125].

Они продолжали: «повелительная форма глагола часто употребляется в газетном тексте. Побудительные конструкции в последнее время особенно охотно используются в газетных заглавиях, например: *Шагай с нами рядом, песня!*; *Работай, великан!* (о вводе в эксплуатацию нового мощного электрогенератора); *Наследуй опыт!* (обращение к комсомольцам, работающим в промышленности, на стройках, в сельском хозяйстве). Такие конструкции создают особый, повышенно эмоциональный строй речи» [Там же].

Форма 3-го лица повелительного наклонения стоит особняком от формы 2-го лица и выражает не непосредственное обращение к исполнителям, так как эти лица не участвуют в диалоге и обычно отсутствуют, а передачу поручений через посредство собеседника. Поэтому они могут дополняться обращением к собеседнику: *Пусть Сергеев зайдет ко мне, передайте ему об этом.*

В случаях, когда употребляется глагол несовершенного вида в настоящем времени, такая форма может обозначать согласие говорящего, его позволение продолжать уже совершающееся действие: *Пусть читает!*; *Пусть живёт у нас*; *Пусть поют, а мы будем заниматься.* В таком случае фразовое ударение падает на *пусть*. Но эта конструкция может выражать и предложение начать действие (в таком случае на *пусть* не падает фразового ударения): *Пусть читает Николаев*; *Пусть Иванова читает доклад*; *Пусть же читатели знают эту мою ошибку* (Горький). Но такие случаи редки. Обычно для выражения предложения совершить действие употребляется будущее время совершенного вида: *Пусть споет Белова!*; *стихотворение "Узник" пусть прочтет Петров!*; *Об этом надо написать Фомину, пусть обогатится ещё одной темой* (Горький, Рассказ об одном романе).

Разговорным вариантом к *пусть* является *пускай*: *Пускай ещё получит; Пускай сам все посмотрит; Пускай бригадир съездит в поле и узнает, можно ли сеять.*

Отличие повелительного наклонения от изъявительного в современном русском языке

Если мы сравниваем повелительное наклонение с изъявительным, опираясь на определение обоих наклонений Виноградова и нескольких лингвистов, мы можем выделить следующие различия:

1) Если изъявительное наклонение является нулевым, негативно грамматической категорией, т.е. не имеет никаких морфологических показателей, то повелительное наклонение является глагольной формой и находится на периферии глагольной системы. По мнению В.В. Виноградова, у повелительного наклонения есть свои особенности морфологического строя и, кроме того, оно отличается экспрессивностью, аффективностью своих грамматических значений [Виноградов, 1972: 469].

Овсяннико-Куликовский писал в своём «Синтаксисе»: «Так называемое *изъявительное* не есть наклонение, потому что не выражает ничего, что должно выражаться наклонениями. Его можно определить как мнимое наклонение» [Там же: 459].

2) Изъявительное наклонение служит для простого констатирования, утверждения или отрицания действия в настоящем, прошедшем и будущем, а форма повелительного наклонения служит средством выражения подчинительной связи преимущественно в условных и уступительных конструкциях, придавая особый модальный оттенок высказывания.

3) Изъявительное наклонение имеет формы трех времен у глаголов несовершенного вида, двух времен у глаголов совершенного вида; наличие форм времени в изъявительном наклонении отличает это наклонение от повелительного

и сослагательного наклонений, которые в русском языке по временам не изменяются, хотя в других языках существуют времена и в этих наклонениях.

4) Изъявительное наклонение противопоставляется сослагательному и повелительному наклонениям, так как только оно способно передавать действие (состояние), которое фактически осуществляется или будет осуществляться, т.е. реальное действие. Все другие наклонения передают действие (состояние), осуществление которого желательно, возможно и т. д., т. е. ирреальное действие.

5) В формах изъявительного наклонения никак не выражено эмоционально-волевое отношение субъекта к действию, но повелительное наклонение принадлежит к эмоционально-волевому языку и характеризуется особой интонацией. Вне этой интонации повелительного наклонения не существует. «Повелительное наклонение, выражающее побуждение собеседника к действию, отличается от изъявительного наклонения не только этим значением, но и чертам агглютинативного строя, а также особой интонацией – решительного, волевого восклицания» [Голанов, 1965: 184].

6) Существует возможность образования других наклонений из изъявительного наклонения, в отличие от повелительного, но устранение повелительной интонации делает из этой формы форму иных личных значений и иного наклонения. «Кроме условного наклонения легко объяснить и образование желательного наклонения из изъявительного прошедшего» [Виноградов, 1972: 461].

7) Частицы модально-императивного типа, например, *дай (дайте)* и *давай (давайте)* приближают изъявительное наклонение к области повелительного. «Выражение модальности изъявительным наклонением может осуществляться также сочетанием его формы с модальными словами и частицами: *будто бы шагнул, дай (давай) прочтем* » [Валгина, Розенталь, 1966: 241].

Изъявительное наклонение может быть иногда использовано в значении повелительного. Подобное употребление форм изъявительного наклонения вместо форм повелительного интересно отметить, что форма 1-го лица

множественного числа будущего времени от глаголов совершенного вида выражает большую категоричность требования или приглашения, чем форма 1-го лица множественного числа настоящего времени; ср. *ну, плывем и ну, поплывём; бросаем курить и бросим курить* и т.п.

По мнению И. Г. Голанова, форма 2-го лица единственного числа будущего времени изъявительного наклонения также употребляется для выражения приказания, не допускающего ни возражений, ни отказа. Например, *К шести часам ты вернешся домой!* На такое употребление учеными было указано ещё в середине XIX в. В наше время можно распространить эти наблюдения над заменой повелительного наклонения изъявительным и на 3-е лицо единственного и множественного числа [Голанов, 1965: 187].

8) Определение лица изъявительного наклонения вообще очень легко и ясно, наоборот, в повелительном это невозможно. «Значение 2-го лица в форме повелительного наклонения определяется лишь интонацией и отсутствием указаний на иное действующее лицо» [Виноградов, 1972: 466].

9) Безличные глаголы могут употребляться в настоящем, прошедшем и будущем времени изъявительного наклонения, но они не могут употребляться в повелительном наклонении.

На базе анализа и сопоставления повелительного и изъявительного наклонений, можно прийти к выводу, что категория повелительного наклонения резко отличается от изъявительного наклонения не только своими эмоционально-волевыми значениями, не только формами лица, отсутствием форм времени, но, особенно, как подчеркивает Виноградов, ярко выраженными в нем чертами агглютинативного строя, т. е. «такое присоединение нового окончания с одним значением к уже присутствующему в слове или к слову с нулевым окончанием – по И. Г. Голанову – называется агглютинацией (от лат. *Agglutinatiō* – приклеивание)», например: *идите, берите, выберите. . .* и т. п.

И. Г. Голанов сказал, что агглютинация в повелительном наклонении обнаруживается не только у окончания 2-го лица множественного числа - *те*, но и

в частице *-ка*, придающей смягченный оттенок приказанию; и то и другое может присоединяться даже к междометиям – словам *на, ну*: *на-те-ка, ну-ка*. Своеобразие в судьбе возвратной частицы *-ся* является подтверждением того же агглютинативного характера. Во 2-м лице единственного числа повелительного наклонения возвратных глаголов после зубных [т'] и [д'] оглушающегося в [т'] частица *-ся* не образует аффрикаты [ц], да ещё с долгой смычной частью, как в инфинитиве или 3-ем лице единственного и множественного числа (ср. *забыться, забывается, забываются* – [*забыць*], [*зъбываиць*], [*забываиуць*]). Оба элемента – смычный [т'] и щелевой [с'] – не сливаются в один звук, причём первый из них не теряет своей мягкости, а второй произносится у некоторых мягко, согласно с историей, у некоторых – твердо, «по-московски». Несколько примеров: *встретиться, забыться, забудься, ладься* (и *приладься*), *меться* (и *отметься*), *ахоться, пяться, насыться* [Голанов, 1965: 185].

Инфинитив и повелительное наклонение в современном русском языке

В истории учения инфинитива существовали разные взгляды. У одних лингвистов инфинитив считался неопределенным наклонением или образом. «К наклонениям относится и инфинитив, прозванный Л. Зизанием неопределенным образом, а М. Смотрицким – неопределенным наклонением» [Виноградов, 1972: 458].

Другие лингвисты как Н. П. Некрасов считали инфинитив существительной формой русского глагола. По мнению Некрасова, вместо всех возможных наклонений в русском глаголе выступают две основные формы русского глагола: существительная (инфинитив) и личная (спрягаемые личные формы глагола). А другие грамматисты вообще не относили инфинитив к наклонениям, а называли его просто неопределенной формой, т. к. инфинитив не определяет ни лица ни числа.

По мнению В. В. Виноградова, в русской грамматике с конца XIX в. был единодушно вычеркнут из списка наклонений и инфинитив.

В современном русском языке инфинитив не считается особым наклонением. «Неопределенная форма (инфинитив) – это неизменяемая исходная (начальная) форма глагола, которая обозначает действие или состояние безотносительно к лицу, числу, времени и наклонению: *читать, нести, печь*» [Попов, Валькова и др. 1986: 231]. «Вне словосочетания неопределенная форма глагола называет действие безотносительно к наклонению, времени, лицу, числу» [Валгина, Розенталь, 1966: 229]. «Что же касается инфинитива, то оно отнюдь не может быть понимаемо, как особое наклонение . . .» [Виноградов, 1972: 459].

«Характеристика "связь с действительностью" применима лишь к личным глагольным формам, где она может принимать разные значения. Если пытаться подойти с этой характеристикой к формам инфинитива, то обнаружится, что формы инфинитива никак не охарактеризованы с точки зрения их отношения к реальной действительности. В таком случае инфинитив образует особое, так сказать, отрицательное значение категории наклонения» [Белошапкова, 1989: 325].

Однако отсутствие у инфинитива характерных для спрягаемых форм значений (наклонения, времени) побуждало некоторых ученых выделять инфинитив в самостоятельную часть речи. Но, в реальности, инфинитив включается в систему глагола, хотя он является особой формой его.

По И. Г. Голанову, Неопределенная форма (инфинитив) обозначает действие или состояние без указания лица и времени, чем приближается к имени существительному; но глагольные категории вида и залога берут перевес и заставляют считать инфинитив, несмотря на его неизменяемость, глагольной формы хотя за ним закрепилось название неопределенной формы [Голанов, 1965: 145].

Инфинитив обозначает действие как процесс. «Семантически неопределенная форма аналогична именительному падежу существительного со

значением действия: *ловить* – *ловля*. Слова *ловить* и *ловля* имеют значение действия, но существительное *ловля* обозначает действие как предмет, а неопределенная форма *ловить* – как процесс» [Валгина, Розенталь, 1966: 229].

Инфинитив выделяется весьма своеобразной структурой. Он образуется посредством суффиксов *-ть* или *-ти*, *-сть*, *-чь*. В современном русском языке он выполняет разнообразные синтаксические функции; он может быть:

- а) главным членом односоставного предложения, если грамматически не зависит от другого слова (независимый инфинитив);
- б) подлежащим;
- в) сказуемым;
- г) второстепенным членом предложения (косвенное дополнение, несогласованное определение, обстоятельство цели).

«Близость инфинитива к имени существительному по значению, образованию, происхождению проявляется и в синтаксическом использовании неопределенной формы, которая может употребляться в роли любого члена предложения. *Курить* – здоровью *вредить* – инфинитив в роли подлежащего и сказуемого. Доктора запретили ему *курить* – инфинитив в роли дополнения. Его привычка курить сильно повредила ему – инфинитив в роли несогласованного определения (какая привычка? Впрочем, можно здесь видеть и дополнение – привычка к чему? Привычка что делать?). Он вышел *курить* – инфинитив в роли обстоятельства цели» [Голанов, 1965: 147].

Инфинитив может употребляться в функции всех основных наклонений глагола. «Инфинитив свободно принимает на себя функции всех четырех наклонений, однако с резкими различиями в отношениях к действующему лицу» [Виноградов, 1972: 474].

Таким образом, следует сказать, что четыре наклонения, по мнению В. В. Виноградова: – изъявительное, сослагательное, желательное и повелительное. Но другие лингвисты определили только три наклонения: – изъявительное, сослагательное и повелительное.

«Следует отметить синтаксическое использование инфинитива вместо других глагольных форм:

а) В значении изъявительного наклонения в прошедшем и будущем времени.

Татьяна ах! – а она реветь (П.)

И царица хохотать,

И плечами пожимать,

И подмигивать глазами,

И прищелкивать перстами,

И вертеться подбочась,

Гордо в зеркальце глядясь. (П) (вместо прошедшего времени)

Быть грозе! (вместо будущего времени для обозначения неизбежности совершения факта).

б) В значении сослагательного наклонения (но с прибавлением частицы *бы*). *Презреть бы твоё предсказанье, мой конь и доныне носил бы меня. (П)* (выражение условия в бессоюзном соединении предложений).

в) в значении повелительного наклонения (для выражения решительности приказа): *молчать! Смирно сидеть! Не курить! Не пицать!)* [Голанов, 1965: 147-148].

Так, инфинитив может выражать категорическое приказание, например: *это вас не касается – молчать! – крикнул офицер, вставая (Горьк). А вы стоять на крыльце и ни с места!*

Использование инфинитива с другими модальными значениями имеет экспрессивную окраску. Инфинитив с особой интонацией повеления выражает категорический приказ и призыв: *Построиться в ряды!* Эти конструкции, обычно употребляемые без обозначения лиц, к которым обращено требование, имеют обобщенный характер и обычно выражают расположения и призывы ко всем вообще.

Аналогично в значении категорического приказа с отрицанием не

употребляется только инфинитив несовершенного вида. При этом он обычно соответствует инфинитиву без отрицания совершенного вида:

Остановиться! – не останавливаться!

Опустить весла! – не опускать весла!

Выйти из рядов! – не выходить из рядов!

Пропустить его! – не пропускать его!

Подобным же образом только инфинитив несовершенного вида употребляется в зависимости от таких слов с отрицанием, как *не надо*, *не нужно*, *не следует*, *не требуется*:

Надо поставить – не надо ставить.

Надо взять – не надо брать.

Нужно отправить – не нужно отправлять

Следует пересмотреть – не следует пересматривать

Инфинитив несовершенного вида появляется в ответных репликах с *нечего*, *нечему*, *незачем* и т. д. в соответствии с повелительным совершенного вида:

Поспешите – мне нечего спешить.

Прочитай сам – нечего мне читать.

Характерно, что в вопросительных предложениях, особенно с частицей *ли*, и при отрицании употребляются глаголы совершенного вида: *Не надо ли поставить?* *Не надо ли взять?* *Не нужно ли отправить?* и т. д. то же самое наблюдается и при употреблении одного инфинитива в отличие от приказа: *не остановиться ли?* (ср. *не останавливаться!*); *не опустить ли весла?* (ср. *не опускать весла!*).

Не следует забывать, что инфинитив может употребляться с значением волеизъявления. И «сочетанием инфинитива с *давай* выражается быстрый немотивированный приступ к действию» [Виноградов, 1972: 473].

По мнению В. В. Виноградова, инфинитив в сочетании с глаголами модальной окраски выражает прежде всего многообразие и богатство модальных значений, выражаемых обычно формами косвенных наклонений. И на помощь

разным формам глагольных наклонений привлекается инфинитив.

Основное значение повелительного наклонения в современном русском языке

Повелительное наклонение выражает:

волеизъявление говорящего:

"– Племяши приехали, **встречай**, тетушка! – крикнул он Насе" (нес. в.)

[Тендряков, 1978: 435];

"И тут раздался крик: – **Б-бе-ре-егись!** " (нес. в.) [Там же: 457];

просьбу:

"– Хвалишься: через одного прощаешь. Через одного! **Скажи** лучше: по выбору, с выгоды. . ." (сов. в.) [Там же: 393];

"Началась коллективизация, Трофима вызвали в сельсовет: «**Подпиши** заявление, что ты батрачил на дядю. Эксплуататор, надо раскулачить»" (сов. в.) [Там же: 377];

мольбу:

" Каждый вечер, направив лицо в угол, заставленный иконами, Варвара шепчет: «**Помоги**, господи! » " (сов. в.) [Там же: 160];

"Маленький кустик утонул в густой траве. Боже **упаси** недоглядеть, всадить в него косу!" (сов. в.) [Там же: 65];

требование:

"А где эти головы, куда девалась часть стада? По дороге потерялась? **Отчитайся**, красавица!" (сов.в.) [Там же: 480];

"– **Пусти-и!** Не пойду, сказал же" (сов. в.) [Там же: 205];

приказ:

"Молчит и он. Признаться? Сказать правду? Спросят: где пуля, **покажи!** А пуля лежит во мху, среди кочек, затерялась в глухом болоте, сам черт её

теперь не отыщет" (сов. в.) [Там же: 305];

"**Обожди**, не сразу. . . Обоих не сдержит. . ." (сов. в.) [Там же: 64];

побуждение:

"Но вот говорят, **разверните** антирелигиозную пропаганду" (сов. в.) [Там же: 227];

"После смерти матери он жил у дяди, разносил пойло коровам, обходил лошадей, нянчил детишек, получал затрецины: «**Шевелись**, паценок!»" (нес. в.) [Там же: 37].

повеление:

"– **Подкинь** вечером моей прорве корму. В Загарье еду, до ночи задержусь." (сов. в.) [Там же: 440];

"Вошла жена, неся в охапке какой-то узел:

– **Глянь**, что на крыльце. . ." (сов. в.) [Там же: 388];

совет:

"Он испугался сам за себя – **посиди** ещё вот так и вконец раскиснешь" (сов. в.) [Там же, С. 374];

"А сама **посуди**, куда нынче без школы денешься?" (сов. в.) [Там же: 197];

приглашение:

"– Обмундируюсь вмиг. Законный порядочек на себя наведу. . . А вы **зайдите**, что ли. . ." (сов. в.) [Там же: 140];

"– На будущей неделе **кочуй** сюда со всем племенем, – сказал Артемий Богданович" (нес. в.) [Там же: 480];

обращение:

"– Стешка! Послушай! . ." (сов. в.) [Там же: 76];

"– Некогда, некогда, не одну минуточку к вам. Вот **видите**, как хорошо! Очень хорошо! . ." (нес. в.) [Там же: 98];

поучение:

"По болотистой долинке кружит лениво чёрная река, **брось** щепку в её воду – не тронется с места" (сов. в.) [Там же: 381];

"И Трофим ушёл в расстройстве: увильнет обедница от наказания и уж, видать, сердцем особо болеть не будет – **жди** от кошки слез по мышке" (нес. в.) [Там же: 408];

предупреждение:

"– Венька! Только **поверни**, я тебе опять юшку пуцу" (сов. в.) [Там же: 206];

"**Попробуй** только показаться – проходу не дадут, засмеют" (сов. в.) [Там же: 180];

призыв:

"Мать присела, гладила трясущееся плечо легкой ладонью, повторяла:

– **Покинь**, право. . . Мне все одно скоро. . ." (сов. в.) [Там же: 420];

"– Тогда через кого другого **помоги** дознаться" (сов. в.) [Там же: 398];

извинение:

"– Ну, тогда **извините!** Ошибка вышла. . ." (сов. в.) [Там же: 405];

"– Наташа. . . Я же виноват. Я, честное слово, хотел. . . Наташенька, мне же стыдно. Ну, **прости**. Слышишь, **прости**. . ." (сов. в.) [Там же: 126];

предложение:

"Трофим сморщился и махнет рукой:

– Как хошь **назови**. . . Ну, Анной, что ли. . ." (сов. в.) [Там же: 394];

"– **Ломни** на них, они это любят. " (нес. в.) [Там же: 62];

предположение:

"Вода настолько черна, что кажется, **сунь** руку – и она увязнет, как в смоле." (сов. в.) [Там же: 380];

"**Промахнись** Дудырев по медведю, он бы всадил свою пулю в ствол дерева." (сов. в.) [Там же: 283];

увещевание:

"Трофим не знал теперь, о чём говорить с ней. Уже не скажешь, что хотел сказать: «**Опомнись**, непутевая!»" (сов. в.) [Там же: 416];

"**Подозревай** – нужно для дела! А у Пал Палыча за его спиной свой расчёт: простак волк ловит хвостом в проруби рыбку лисичке." (нес. в.) [Там

же: 393];

указание:

"– вон к тому дому. . . *Заворачивай* не круто, – указал Княжев" (нес. в.) [Там же: 128];

проклинание:

"– Ох ты, господи! *Пропади* все пропадам!" (сов. в.) [Там же: 489];
 "Но под слоем снега руки нащупывали лишь комья мерзлой земли. Бросалась ими:

– *Провались* ты, треклятый! *Сгинь!* " (сов. в.) [Там же: 492];

приветствие:

"Он вспыхнул и глухо, с трудом выдавил: «*Здравствуй*»" (нес. в.) [Там же: 79];

"– *Здравствуйте*. Здесь живёт Ольга Соловейкова?" (нес. в.) [Там же: 96].

Как утверждает В. А. Белошапкова "Значение повеления, требования, побуждения сохраняют формы повелительного наклонения и в большинстве контекстов, в частности в предложениях, лишенных подлежащего или имеющих в качестве подлежащего формы *ты* или *вы*. То же значение сохраняется у форм повелительного наклонения и в таких, например, конструкциях, как: *Им – бал, а батюшка таскайся на поклон* (Грип.). Однако в этих случаях значение повелительного наклонения несколько трансформируется. Требование, побуждение исходят уже не от говорящего, а от некоторой безличной силы, становясь не побуждением, пожеланием, а необходимостью" [Белошапкова, 1989: 327].

"Пуля! А ну, *докажи*, что это та самая" (сов. в.) [Тендряков, 1978: 291] – **требование;**

"– *Зачем ты это сделала?*

– *Поведи меня. . . Жизни нет. . . **Поведи** меня к кому нужно"* (сов. в.)
[Там же: 409]. – **повеление**;

"*Ой, Варюха, Варюха, **опамятуйся!** Перед чем отворачиваешься?"* (сов. в.)
[Там же: 199] – **побуждение**;

Основное значение повелительного наклонения – побуждение к совершению действия – обычно относится к собеседнику, поэтому основной формой этого наклонения является форма второго лица единственного или множественного числа.

"*И ему, мастеру Дубинину, всесильному человеку, слово которого хватают на лету, не так-то просто прийти и сказать: « Баста, ребята! **Кончай** канитель!"* (нес. в.) [Там же: 340];

"*. . . А вы здесь **спускайтесь**. Услышите, что на вас идёт, – пугайте издалека. В воздух бейте. Гляди же, издалека. А то в тесноте да в темноте, чего доброго, заламает вас. Ну, марш!"* (нес. в.) [Там же: 256];

В. В. Виноградов писал: «Итак, при сохранении императивной интонации и при отсутствии дополнительных указаний на другие лица значение 2-ого лица единственного числа в современном языке неотделимо от основной формы повелительного наклонения. Это коренное и главное значение повелительной формы. Только устранение повелительной интонации делает из этой формы форму иных личных значений и иного наклонения (*ср. Ты веселишься, а я – сиди дома да пиши*) » [Виноградов, 1972: 467].

"*Правда, Сидор Матвееч, хоть ночью **раскачай**, любую цифру назовет.*" (сов. в.) [Тендряков, 1978: 465];

"Если не окажется креста, взбучку даст, хоть из дому **бег**и." (нес. в.) [Там же: 170].

Частица **же** при глаголе повелительного наклонения выражает нетерпение говорящего: *подай же, повесьте же, садитесь же*.

1.2.3. Сослагательное наклонение в современном русском языке

По А. Н. Гвоздеву, сослагательное наклонение имеет ряд значений:

1. Оно выражает зависимость одного действия от другого, что находит выражение в условных сложных предложениях, заключающих предположительные суждения: *Если бы Пушкин не погиб, русская литература обогатилась бы новыми гениальными произведениями*. В сослагательном наклонении употребляются обозначения как обуславливаемого (*обогатилась бы*), так и обуславливающего действия (*не погиб бы*). В этих случаях выражается только обусловленность одного действия другим, возможность одного при наличии другого, без указания на их осуществление. Высказывание ограничивается лишь выражением предложений: речь идёт о действиях, фактически не осуществляющихся вследствие отсутствия необходимых условий. Выражение того, что действие, зависящее от известного условия, осуществляется, достигается изъявительным наклонением: *Если народы мира возьмут в свои руки дело мира, мир будет сохранен и упрочен*.

2. Сослагательное наклонение выражает предположение, связанное с противопоставлением: *Его так уговаривали! Я бы согласился на его месте. Терпелив печник, круглый чёрт! Другой бы на его месте в драку с нами полез*. (М. Горький. Пожар). Эти случаи примыкают к предыдущему разряду, так как здесь противопоставляемое сообщение дает указание на обусловленность действия (*Я бы согласился, если бы меня также уговаривали, как его*): он мог бы сказать ещё

многое, но вошла горничная и сказала, что его зовет папа (М.Горький, Миша).

3. Сослагательное наклонение выражает желательность действия. *Мне хочется играть... Я сыграла бы что-нибудь (А.Чехов. Дядя Ваня).*

К этой группе значений примыкает выражение вежливых заявлений, получающих вид предложений: *Я бы предложил такую поправку (ср. Мне хочется предложить).* Как видно из замен, сослагательное наклонение в этих случаях выступает вместо изъявительного. Здесь выражение желательности действия не сопровождается указанием на его обусловленность, с одной стороны, предложениями относительно его осуществления – с другой, как это имеет место в следующем разряде. Обычно это наблюдается, когда сообщается о действиях самого говорящего.

4. Сослагательное наклонение указывает на желательность действия, сопровождается предложениями другим лицам, обычно собеседникам, осуществить его: *Ты бы позанимался!* Этот оборот синонимичен повелительному наклонению: *Ты позанимайся.* Он выражает советы, просьбы с оттенком мягкости, деликатности, нерешительности: *Варвара. Папаша, вы бы поговорили с Александрой, она ведёт себя отчаянно, становится совершенно невыносимой (М.Горький. Егор Булычов); Звонцов. Ты бы не философствовал, а — думал (там же); Ксения. Ты бы лёг, Егор (там же).*

5. Сослагательное наклонение выражает подчиненность предложения главному, когда в главном предложении выразится желательность осуществления действий. Это наблюдается, когда в главном предложении употребляются: а) глаголы с лексическим значением волеизъявлений: *велел, распорядился, приказал, просил, советовал, молил, упрашивал* и т.д.; б) глаголы и слова категории состояния с модальным значением: *хотел, желал, требуется, нужно, желательно, нельзя*; в) ряд глаголов и слов категории состояния со значением восприятия, имеющих отрицание: *не допускаю, не верно, не слышал, не видно, не слышно*; в таком случае придаточное обозначает обобщения, распространяющееся на все возможные случаи; г) формы повелительного

наклонения и другие формы, выражающие побуждение. Особенность этих образований составляет то, что частица *бы* употребляется объединенно с союзом *что*, поэтому они и пишутся вместе (*чтобы*). *Он распорядился, чтобы поставили стол. Передай, чтобы поставили стол*, в этих случаях форма *поставили* обозначает не прошедшее действие, а действие желаемое относимое к будущему. Если при повелительном наклонении сообщается о факте, имевшем место в прошлом, то употребляется союз *что* и прошедшее время: *передай, что столы переставили*.

Хотя А. А. Шахматов думает, что сослагательное наклонение расслаивается на два наклонения: желательное и условное, но А. А. Потебня думает, что сослагательное наклонение самостоятельно от условно-желательного наклонения. «Потебня допускает в русском языке четыре наклонения: изъявительное, повелительное, условно-желательное и сослагательное» [Виноградов, 1972: 462]. Он пишет, что «оттенок сослагательности. . . в русском литературном языке принят только в одном случае, именно в «*чтобы... -л*» после отрицательных предложений», [там же]. Именно здесь сослагательное наклонение включает разнообразные значения, в связи с чем наблюдаются различия в терминологии: иногда его называют условным наклонением, иногда – желательным. Акад. В. В. Виноградов по наиболее распространенным и типичным значениям называет его условно-желательным наклонением. В академической «Грамматике русского языка» предлагается называть его предположительным наклонением. А. И. Голанов утверждает, что в научной литературе встречается и термин «ирреально-гипотетическое» наклонение [Там же: 460-462].

Сослагательное наклонение в современном русском языке состоит из формы прошедшего времени, т.е. старого наклоняемого причастия на *-л* (с закономерным опущением этого *-л* в определенных случаях в мужском роде – *умер, погиб, сшиб, высек* и т. п.) плюс модально-приглагольная частица *бы*, являющаяся по происхождению формой 2-го лица единственного числа аориста

(в памятниках в этом употреблении *бы* встречается с XIV в.). Местоположение частицы *бы* «свободное» – обычно за тем словом, которое является особенно важным.

Следует заметить, что иногда встречается «лишнее» *бы*, что нельзя признать соответствующим нормам. «Сфера употребления частицы *бы* в русском языке очень широка. Эта частица и вне сочетания с формой на -л может выражать присущие сослагательному наклонению значения: *ну и жара, кваску бы; отдохнуть бы немного; узнай бы он об этом, мне несдобровать*. Как видно редкую можно отметить возможность сочетания частицы *бы* с причастием: *обретший бы*. Однако все эти случаи не входят в морфологическое сослагательное наклонение» [Шведова, Лопатална, 1990: 277-278].

«Частица *бы* входит в состав аналитической формы сослагательного наклонения только в сочетании с формой на -л; синтаксические сочетания с формами повелительного наклонения (*приди бы*), инфинитив (*узнать бы*), причастие (*узнавший бы*) не являются морфологическими формами сослагательного наклонения глагола» [Русская грамматика, т. I, 1980: 626].

Частица *бы* входит также в состав союзов *чтобы, если бы, как если бы* и многие другие. В том случае если частице предшествует оканчивающаяся на гласный звук словоформа, частица может выступать в виде *б* : *когда б не смутное влечение чего-то жаждущей души, я здесь остался б — наслаждение включать в неведомой тиши: забыл бы всех желаний трепет, мечтою б целый мир назвал* (Пушкин).

А. Н. Гвоздев писал: «модальный оттенок желательности и необходимости действия передается инфинитивом с частицей *бы* и местоимением *вам*, сравните: *Вам бы признать свою ошибку и Вы бы признали свою ошибку*» [Гвоздев, 1955: 207].

Сослагательное и повелительное наклонения в современном русском языке

1. Если глаголы сослагательного наклонения лишены личных окончаний и изменяются по родам в единственном числе: *читал бы, читала бы, читало бы*, но они имеют одну форму множественного числа: *читали бы*, то глаголы повелительного наклонения имеют личные окончания только в форме второго лица и не изменяются по родам.

2. оба наклонения не имеют формы времени (не изменяются по временам). Кроме того, формы сослагательного наклонения могут обозначать действия, относимые ко всем трем временам, что устанавливается на основе лексики и контекста: *Если бы не помешал дождь, экскурсия состоялась бы вчера; Завтра мы сходили бы на концерт.*

3. Если повелительное наклонение характеризует желаемое, отражающее волеизъявление действия, то сослагательное наклонение – предполагаемое действие.

4. Формы сослагательного наклонения с безударной частицей *чтоб* употребляются для выражения побуждения: *чтоб ты больше не приходил!; чтоб он сюда товарищей не приводил!; чтоб я тебя больше здесь не видел!*

Но сходство между ними состоит в том, что оба они, в противоположность изъявительному, выражают не действительное наклонение, а идеальное, т.е. представляемое существующим только в мысли говорящего.

По мнению А. Н. Гвоздева, сослагательное и повелительное наклонения в русском языке тесно связаны между собой, и каждое из них располагает переходными группами, сближающимися с другим.

Рациональными путями решения этих задач представляется выделение (на начальном этапе) базовой грамматики и продуманное представление категории наклонения в русском языке и в арабском языках.

1.3. Сопоставительная характеристика категории наклонения в русском и арабском языках

1.3.1. Сознательно-сопоставительный метод

Анализируя несколько научных исследований советских и российских методистов, занимающих проблемами методики обучения русскому языку как иностранному и опираясь одновременно на диссертацию доктора педагогических наук А. Бурнисса, мы отмечаем, что сознательно-сопоставительным методом является один из важных основных методов обучения русскому языку как иностранному.

Согласно А. Н. Щукину сознательно-сопоставительный метод – это метод обучения иностранным языкам, предусматривающий в ходе обучения осознание учащимся значения языковых явлений и способов их применения в речевой деятельности, а также опору на родной язык для более глубокого понимания как изучаемого, так и родного языка [Щукин, 2003: 193].

Наряду с этим А. А. Миролюбов считает, что учащиеся должны осознавать механизм своих действий по выражению своих мыслей или пониманию чужих в сравнении с действиями, совершаемыми в родном языке. Поскольку такой сознательный путь неизбежно углубляет значение родного языка, так как глубже раскрывает механизм действий в родном языке, то этот подход, по его мнению, и обеспечивает общеобразовательный эффект и соответственно формируется сознательно-сопоставительный подход в обучении [Миролюбов, 2002: 217].

В. Н. Вагнер, подчеркивает, что сопоставление как метод обучения должно всегда преследовать практическую цель – способствовать более эффективному усвоению русского языка [Вагнер, 1970: 26].

Кроме того, Костомаров В.Г. и Митрофанова О.Д. считают, что «важнейшим методическим принципом преподавания русского языка иностранцам считается учет родного языка учащихся» [Костомаров, 1988: 40].

Зная специфику родного языка учащихся сравнительно с русским и возможные трудности, преподаватель должен излагать тему в такой последовательности и с таким подбором упражнений, которые могут быстро и легко преодолеть эти трудности. При этом сопоставительный материал преподаватель держит как бы в уме, и про себя, не сообщая его студентам, и прибегает к сопоставлению, когда это крайне необходимо.

Сопоставление включает проблему знаний, навыков и умений в пользовании родным и выученным – русским языком.

Однако, необходимо отметить, что для алжирских студентов изучение русского языка – это освоение третьей или четвертой языковой системы (после арабского, берберского, французского и часто английского); и вполне понятно, почему преподаватели русского языка в Алжире убедились в том, что необходимо учитывать родной язык и язык-посредник (французский). При обучении русскому языку в алжирском университете принимаются во внимание условия существующих методов и приемов.

Поэтому методически верным направлением при обучении русскому языку в Алжире является опора (в понимании А. А. Леонтьева) лишь на один язык – язык родной, арабский; французский привлекается иногда во вторую очередь.

Опора на язык-посредник (французский) в процессе преподавания русского языка как иностранного в странах Магриба должна носить характер органиченного, дополнительного применения [Бурнисса, 2005: 58-64].

1.3.2. Основные вопросы категории наклонения в системе арабского языка

Лингвисты говорят, что арабский язык по традиционной классификации относится к числу семитских языков. В эту группу входят также из древних языков: аккадский (язык шумерской цивилизации), арамейский, финикийский, из живых языков: ассирийский, эфиопский (амхарский), и др.

Письменная фиксация арабского языка относится к довольно позднему времени (VII век), она совпадает со временем появления Корана.

С точки зрения особенностей грамматики и лексики, а также использования при общении арабский язык подразделяется на литературный (классический) и диалектный (разговорный). Литературный язык является общим для всех арабских стран. Это язык преимущественно письменного общения, официальных выступлений, богослужения. В обиходе используются разговорные языки, диалекты. Они значительно отличаются от литературного языка и разнятся от страны к стране.

Таким образом, самая главная ценность арабского языка состоит в том, что он вместе с русским языком составляет лингвистическую пару, управляющую всеми процессами, происходящими с живыми объектами, от человеческого общества до внутриклеточной активности.

В этой связи отметим, что глагол в арабском языке имеет три формы: прошедшее, настоящее-будущее и повеление.

Форма прошедшего времени: (الماضي *аль-мады*): **فعل** *фаъала* "он сделал". Означает, что действие происходило в прошлом по отношению к моменту говорения или какой либо точке в прошедшем или будущем.

С другой стороны, существует Формана стояще-будущего времени (المضارع *аль-мударийъ*): **يفعل** *йафъалу* "он делает", "он будет делать".

Для точного выражения будущности в арабском языке применяется специальная частица سوف *сауфа* или ее краткая форма س *са*. Последняя, как и все однобуквенные частицы, пишется слитно с последующим словом. Причем полная форма используется как показатель дальнего будущего. Например: سوف يفعل *сауфа йафъалу* (سيفعل *са-йафъалу*) "он сделает".

В арабском языке форма повеления или императива (الأمر *аль-'амр*) – (افعل *'ифъал*) "делай".

В отличие от русского языка глагол не имеет неопределенной, безличной формы. В качестве словарной формы используется наиболее простая форма глагола прошедшего времени единственного числа третьего лица (فعل *фаъала* "он сделал"), которая в словарях условно переводится неопределенной формой: "делать".

Арабский глагол обязательно включает в себя наименование лица, и потому сама по себе уже составляет предложение (совокупность деятеля и действия). Однако если после глагола следует наименование деятеля самостоятельным словом, سافر المهندسون *са:фар алмухандису:н* "Инженеры уехали", то глагол употребляется в единственном числе независимо от числа деятеля (буквально: *уехал инженер*).

Арабский глагол спрягается по лицам, числам и родам. Следует говорить, что в арабском языке существуют три лица – первое, второе и третье лица, три числа – единственное, двойственное и множественное числа и два рода – мужское и женское. Окончания глаголов, показывающие лицо, в арабской грамматике считаются слитными местоимениями.

Читая несколько произведений русских ученых-арабистов о категории наклонения в арабском языкознании, нам кажется, что у них разнообразные точки зрения.

С первой стороны, следует подчеркнуть, что несколько современных русских лингвистов считают, что категория наклонения в современном понимании этого лингвистического термина в арабском языкознании отсутствует,

потому что хотя скрупулезное описание арабскими филологами морфологических разрядов глаголов, при всей его ценности, видится им несоответствующим современному общелингвистическому подходу к рассматриваемой категории как выражающей отношение действия к действительности.

Система наклонения в арабском литературном языке представлена, с их точки зрения, трехчленной оппозицией парадигм глаголов (с различными морфологическими показателями), обозначающими:

1) реальное действие, которое происходит, происходило или будет происходить в определенном времени – **индикатив**;

2) желаемое, возможное (не реальные) действия – **конъюнктив (кондиционалис)**;

3) требуемое (не реальное) действие или побуждение к действию (просьбу, приказ) – **императив**.

С другой стороны, известные русские ученые-арабисты Х. Б. Баранов, Б. М. Гранде и др. утверждают существование в арабском языке трех наклонений. Так, автор «Курс арабской грамматики в сравнительно-историческом освещении» Б. М. Гранде пишет : «Глагол в имперфекте в зависимости от флексии конечного гласного может иметь три модификации, которые называются наклонениями, так как они по своему значению до некоторой степени соответствуют тому, что мы понимаем под этим термином. . Модификации могут быть следующие:

1) с окончанием -и –дамма– изъявительное (индикатив) наклонение.....

2) с окончанием -а – (фатха) сослагательное (конъюнктив) наклонение...

3) без гласного окончания (сукун) – усеченное наклонение или усеченная форма» [Гранде, 1998: 159].

1.3.3. Повелительное наклонение в арабском языке

Повелительное наклонение в арабском языке образуется от формы настоящего времени путем усечения показателя настоящего времени и, в случае двухсогласного начала, добавлением васлируемой (падающей при соединении) хамзы с огласовкой, которая выбирается для первой породы с учетом огласовки первой корневой по такому правилу: если **у**, то **у**; иначе – **и**. Для производных пород: всегда **и**, кроме четвертой, для которой всегда **а**.

При этом конечные нуны (например, двойственного и множественного числа) после долготы усекаются, краткие конечные гласные также усекаются, а если долгий слог оказывается при этом закрытым, долгота стягивается, и слог становится кратким.

Примеры:

Огласовка А:

تشرب *ташрабу* ты пьёшь > اشرب *'ишраб* "ней!" (мужский род);
 اشربي *'ишраби* "ней!" (женский род);
 اشربوا *'ишрабу:* "нейте!";
 اشربن *'ишрабна:* "нейте!" (ж. р.);;
 اشربا *'ишраба:* "нейте оба!";

Огласовка У:

تكتب *тактубу* "пишешь" > اكتب *уктуб* "пиши!" (мужский род);
 اکتبی *уктуби* "пиши!" (женский род);
 اکتبوا *уктубу* "пишите!";
 اکتبن *уктубна* "пишите!" (ж. р.).
 اکتبا *'уктуба:* "пишите оба!"

Запрещение оформляется с помощью отрицания لا: и с восстановлением показателя второго лица ت *та*. لا تنم *ла: танам* "не спи!", لا تكذبوا *ла: такзибу:* "не лгите!".

Для выражения приказания или увещевания в 1-м и 3-м лице, а также для выражения запрещения или отрицания приказания во всех трех лицах употребляется усеченное наклонение с союзом **ل**, либо с отрицанием **لا**. Например:

لِنَذْهَبْ 'давай пойдём' لا تَكْتُبْ 'не пиши' (2 л., муж. р., ед. ч.) لِيُخْرَجُوا 'пусть они выйдут' (муж. р.) لا تَقُولِي 'не говори' (жен. р.).

1.3.4. Сослагательное наклонение в арабском языке

Сослагательное наклонение в арабском языке образуется из изъявительного путем замены конечной огласовки 'у' на 'а' и опущением конечных **ن** и **ي** (кроме 2-го и 3-го лица жен. р.). В формах с опущенным **ي** после буквы **و** пишется алиф:

أَكْتُبْ 'я (могу) написать'; تَكْتُبْ 'ты (можешь) написать' (муж. р.); تَكْتُبِي 'ты (можешь) написать' (жен. р.); يَكْتُبْ 'он (может) написать'; تَكْتُبْ 'она (может) написать'; يَكْتُبَا 'они оба (могут) написать'; تَكْتُبَا 'вы оба, обе (можете) написать'; يَكْتُبُوا 'они обе (могут) написать'; نَكْتُبْ 'мы (можем) написать'; تَكْتُبُوا 'вы (можете) написать' (муж. р.); تَكْتُبْنَ 'вы (можете) написать' (жен. р.); يَكْتُبُوا 'они (могут) написать' (муж. р.); يَكْتُبْنَ 'они (могут) написать' (жен. р.).

Такие же изменения происходят и в пустых глаголах типа **كَانَ**, четырехсогласных глаголах и глаголах в страдательном залоге:

يَكُونْ 'он (может) стать'; يُتَرْجَمْ 'он (может) перевести'; يُكْتَبْ 'это (может) быть написано'.

Сослагательное наклонение образуется также, как и правильных глаголах, т. е. из изъявительного наклонения путем замены огласовки третьей коренной ‘у’ на ‘а’ и отсечением окончаний ُ وِ (кроме мн. ч., жен. р.):

تَجْرِي ‘ты (можешь) тянуть’ (жен. р.); يَجْرِي ‘он (может) тянуть’; يَجْرُوا ‘они (могут) тянуть’ (муж. р.).

Необходимо запомнить, что форма образования сослагательного наклонения и одна из форм усеченного наклонения для удвоенных глаголов одинаковы. Вторая же, которая используется редко, образуется также, как уже было объяснено нами выше, т. е. путем замены огласовки ‘у’ изъявительного наклонения на сукун:

أَجْرُ (1 л., ед. ч.); تَجْرُ (2 л., ед. ч., муж. р.); تَجْرِي (2 л., ед. ч., жен. р.); يَجْرُ (3 л., ед. ч., муж. р.).

Сослагательное наклонение образуется от форм настоящего времени по правилу образования сослагательного наклонения для правильных глаголов (замена конечной огласовки ‘у’ на ‘а’):

أَخَذَ ‘я (могу) брать’; تَأْخَذَ ‘ты (можешь) брать’ (муж. р.); تَأْخُذُوا ‘вы (можете) брать’ (муж. р.).

Сослагательное и усеченное наклонения образуются также по типу правильных глаголов, но стоит не забывать о правописании хамзы.

Сослагательное и усеченное наклонения образуются от изъявительного по типу образования сослагательного и усеченного наклонения для правильных глаголов:

أَصِلَ — أَصِلْ 1 л., ед. ч.; تَصِلَ — تَصِلْ 2 л., ед. ч., муж. р.; تَصِلِي — تَصِلِي 2 л., ед. ч., жен. р.

Сослагательное наклонение используется в придаточных предложениях после следующих союзов и их комбинаций:

أَنْ ‘чтобы’; أَلَّا (لَا) ‘чтобы не’; لِكَيْ, كَيْ, لِي ‘чтобы’, ‘для того, чтобы’ и их отрицание لِكَيْلَا, كَيْلَا, لَيْلَا ‘чтобы не’, ‘для того, чтобы не’; حَتَّى ‘для того, чтобы’, ‘до тех пор, пока’.

1.3.5. Усеченное наклонение в арабском языке

Усеченное наклонение настоящего времени глагола образуется из изъявительного путем замены конечной огласовки ‘у’ на сукун ْ. Также как и в сослагательном наклонении конечные ُ и ِ исчезают (кроме мн. ч., жен.р.). В формах с опущенным ِ после و пишется алиф.

أَفْعَلُ 1 л., ед. ч.; تَفْعَلُ 2 л., ед. ч., муж. р.; تَفْعَلِي 2 л., ед. ч., жен. р.; يَفْعَلُ 3 л., ед. ч., муж. р.; تَفْعَلُ 3 л., ед. ч., жен. р.; تَفْعَلَا 2 л., дв. ч., общ. р.; يَفْعَلَا 3 л., дв. ч., муж. р.; تَفْعَلَا 3 л., дв. ч., жен. р.; تَفْعَلُ 1 л., мн. ч.; تَفْعَلُوا 2 л., мн. ч., муж. р.; تَفْعَلْنَ 2 л., мн. ч., жен. р.; يَفْعَلُوا 3 л., мн. ч., муж. р.; يَفْعَلْنَ 3 л., мн. ч., жен. р.

Усеченное наклонение также образуется по правилу образования усеченного наклонения для правильных глаголов, происходят некоторые графические изменения в связи с тем, что сукун в конце дает закрытый слог и происходит стяжение слога:

أَخَفَ 1 л., ед. ч.; تَخَافِي 2 л., ед. ч., жен. р.; تَزُرُ 2 л., ед. ч., муж. р.; تَزُرُوا 2 л., мн. ч., муж. р.

Сфера употребления усеченного наклонения довольно широка. Усеченное наклонение употребляется для выражения приказанья, запрещения, пожелания, просьбы, условия и отрицания.

1.3.6. Желательное наклонение (оптатив) в арабском языке

В этой ситуации совершенно очевидно, что как такого желательного наклонения в арабском языке нет. Мы выделили его только для того, чтобы изучающим было легче систематизировать материал.

Эта форма образования желательного наклонения уже устаревшая и используется обычно в религиозном контексте. Наклонение образуется при помощи прошедшего времени глагола изъявительного наклонения, хотя в современном языке используется и настоящее время:

رَحِمَهُ اللهُ 'да будет Аллах милостивым к нему!' (употребляется при упоминании умерших)

بَارَكَ اللهُ فِيْكُمْ 'да благословит вас Господь!'

صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ 'да благословит его Аллах и приветствует!'

رَضِيَ اللهُ عَنْهُ 'да будет доволен им Аллах'

رَبَّنَا يُسِّرْ 'Да хранит Господь наш!'

Также желание можно выразить при помощи экспрессивной желательной частицы ... *لَئِنْ* (يا) 'если бы...'. Эта частица ставит имя, выполняющее функцию подлежащего, в винительный падеж:

لَئِنْ الشَّبَابَ يَعُودُ يَوْمًا 'если бы молодость вернулась однажды!'

يَا لَئِنَّا لَمْ نَسْمَعْ ذَلِكَ الْخَبَرَ 'о если бы мы никогда не слышали той новости!'

1.3.7. Предложения условные в арабском языке

Условные предложения в арабском языке можно разделить на 2 типа: предложения, выражающие реально-условное действие и предложения, выражающие ирреально-условное действие.

(1) реально-условные предложения образуются при помощи частиц *إِنْ* и *إِذَا* 'если'.

После частицы *إِنْ* 'если' глагол в условии и следствии ставится либо в прошедшем времени изъявительного наклонения, либо в усеченном наклонении настоящего времени. Всегда переводится на русский язык в значении настоящего или будущего времени:

إِنْ ضَرَبْتَ ضَرْبًا или

إِنْ تَضْرِبْ تُضْرَبْ или Если ты ударишь, тебя побьют.

إِنْ ضَرَبْتَ تُضْرَبْ или

После إِذَا глагол ставится в прошедшем времени в условии и в следствии

глагол также может стоять в прошедшем времени или в усеченном наклонении:

إِذَا ذَهَبْتَ ذَهَبْتُ (أَذْهَبُ) مَعَكَ Если ты пойдешь, то я пойду с тобой.

إِذَا اجْتَهَدْتَ نَجَحْتَ (تَنْجَحُ) Если ты стараешься, ты преуспеешь.

Если следствие (придаточное определение) выражено именным предложением или выражает приказание или запрещение, то перед ним ставится частица فَ:

إِذَا حَضَرْتَ الْحَفْلَةَ فَلَا تُنْسَ أَنْ تُسَلِّمَ عَلَى صَاحِبَةِ الدَّعْوَةِ Если ты придешь на праздник, то не забудь поприветствовать хозяйку (букв. хозяйку приглашения).

إِذَا لَمْ تُرِدْ أَنْ تُكَلِّمَهُ فَقُلْ لَهُ ظَهْرُكَ Если ты не хочешь с ним говорить, то повернись к нему спиной.

Условие также может выражаться при помощи повелительного наклонения в главном предложении и усеченного в придаточном:

تَعَالَ مَعِيَ تَرِ مَا يَسُرُّكَ Пойдем со мной, ты увидишь то, что тебя обрадует (т. е. если ты пойдешь со мной и т. д.).

(2) ирреально-условные предложения образуются при помощи частицы لَوْ,

которая ставится перед условием, и لَئِنْ, которая ставится перед следствием. Глагол ставится в прошедшем времени.

لَوْ جَاءَ لَسَلَّمْتُ عَلَيْهِ Если бы он пришел, я бы поприветствовал его.

لَوْ كُنْتُ غَنِيًّا لَسَاعَدْتُكَ Если бы я был богатым, я бы помог тебе.

لَوْ كُنَّا سَمِعْنَا ذَلِكَ لَأَخْبَرْنَاكُمْ Если бы мы слышали это, мы бы сообщили вам.

Обратите внимание на значение لَوْ в следующих случаях:

(1) после глагола وَدَّ 'хотеть, желать' употребляется в качестве أَنْ, но не ставит

глагол в сослагательное наклонение:

يَوَدُّ أَحَدُهُمْ لَوْ يُعْمَرُ أَلْفَ سَنَةٍ Каждый из них хотел бы прожить тысячу лет.

وَدِدْتُمْ لَوْ تَصْبِحُونَ أَغْنِيَاءَ *Вам бы понравилось быть богатыми.*

(2) с глаголом настоящего времени в изъявительном наклонении используется для выражения желания:

لَوْ تَنْزِلُ عِنْدَنَا فَتُحَدِّثُنَا عَنْ سَفَرِكَ *Почему бы вам не остановиться у нас, чтобы поговорить с нами о вашей поездке?*

Такая же конструкция как после إِذَا обычно используется и после следующих местоимений:

مَا 'что' مَهْمَا 'как бы ни; что бы ни'

مَنْ 'кто' أَيَا كَانَ 'кто бы ни'

أَيْنَ 'где' أَيْنَمَا 'где бы ни'

كُلَّمَا 'всякий раз как' كَيْفَمَا 'как бы ни'

مَتَّامَا 'когда бы ни'

В работе делается попытка охарактеризовать категория наклонения глагола в русском и арабском языках и путем сопоставления выявить сходства и различия между ними.

Из сопоставительного исследования категория наклонения глагола в русском и арабском языках вытекают следующие основные выводы:

1. Арабский язык как и русский относятся к флективным языкам, однако арабский язык относится к семитским языкам, а русский язык относится к числу восточнославянских языков, которые принадлежат к индоевропейской языковой семье.

2. В русском языке выделяется три формы наклонения: изъявительное, сослагательное и повелительное. Все наклонения образуются из изъявительного. Оно может быть иногда использовано в значении сослагательного и повелительного. Кроме того, частицы модально-императивного типа приближают изъявительное наклонение к области повелительного наклонения.

3. Изъявительное наклонение в русском языке обозначает реальное действие и употребляется в трех формах времени: настоящее, прошедшее и будущее.

4. Повелительное наклонение в русском языке выражает волеизъявление говорящего, просьбу, мольбу, требование, приказ, побуждение, повеление, совет, приглашение, обращение, поучение, предупреждение, призыв, извинение, предложение, предположение, увещевание, указание, проклинание, приветствие и т. д.

Повелительное наклонение несовершенного вида выражает волеизъявление в более прямой, фамильярной форме, чем императив совершенного вида. Оно обозначает самое широкое приглашение к действию – просьбу, совет и т.д.

Для выражения приказа или категорического требования чаще употребляются формы глаголов совершенного вида.

5. Сослагательное наклонение в русском языке выражает, либо зависимость одного действия от другого, где употребляются обозначения обуславливаемого и обуславливающего действия, либо предположение, связанное с противопоставлением с указанием на обусловленность или на желательность действия.

6. Инфинитив в русском языке может употребляться в функции всех основных наклонений глагола (в значении изъявительного наклонения в прошедшем и будущем времени, в значении сослагательного наклонения (но с прибавлением частицы *бы*), в значении повелительного наклонения (для выражения решительности приказания). Но интонация играет важную роль в выполнении этого и в значении волюнтаративного наклонения.

7. В арабском языке императив имеет три формы – ед. ч. اكتب (пиши), дв. ч. اكتبوا (пишите) и мн. ч. اكتبوا (пишите) и он изменяется по родам اكتب "пиши!" (м. р.) и اكتبى "пиши!" (ж. р.), а в современном русском языке императив изменяется только по двум числам – двойственное число исчезло и не изменяется по родам.

8. Есть большая разница в значении сослагательного наклонения в русском и арабском языках; Когда мы говорим например:

قَصَدْتُ أَنْ أَذْهَبَ مَعَهُ ‘я намеревался пойти с ним’

Мы видим, что это предложение (قَصَدْتُ أَنْ أَذْهَبَ مَعَهُ) относится к сослагательному наклонению в арабском языке, а его сопоставление в русском языке (‘я намеревался пойти с ним’) относится к изъявительному наклонению.

Сослагательное наклонение в арабском языке используется в придаточных предложениях.

Условные предложения в арабском языке можно разделить на 2 типа: предложения, выражающие реально-условное действие и предложения, выражающие ирреально-условное действие.

9. В арабском языке для выражения приказания или увещевания в 1-м и 3-м лицах, а также для выражения запрещения или отрицания приказания во всех трех лицах употребляется усеченное наклонение с союзом ل , либо с отрицанием لَا .

Усеченное наклонение употребляется для выражения приказания, запрещения, пожелания, просьбы, условия и отрицания.

Выводы по первой главе

1. В первой главе настоящей работы были рассмотрены основные лингвистов на наклонение глагола, значения и употребление наклонений глагола в русском языке. На основе анализа изученных работ может быть осуществлена лингвистическая интерпретация наклонения русского глагола, предназначенная алжирским студентам.

2. Методика обучения наклонениям глагола обусловлена, в первую очередь, тем, что наклонение глагола является сложной грамматической категорией и функционирует в зависимости от контекста и ситуации.

3. Нами избран сознательно-сопоставительный способ описания наклонения глаголов в учебных целях, которое необходимо как арабским, так и русским преподавателям. Межъязыковые сопоставления особенно эффективны на начальном этапе обучения, где ошибки по наклонению наиболее часты.

4. В материалах для студентов необходимо ввести на сознательной основе понятие о наклонении русского глагола, так как оно не находит соответствия в арабском языке. Особое внимание следует обратить:

- а) на формы императива.
- б) на наличие в русском пяти форм времени на фоне двух в арабском.
- в) на трудность усвоения системы образования императива русского глагола, возникавшую из-за многочисленности способов и разнообразия средств образования форм императива.

Глава II. Презентация наклонения глагола в методических материалах по русскому языку как иностранному для начального этапа обучения

2.1. Методика и методы обучения русскому языку как иностранному

2.1.1. Методика обучения иностранному языку

Термин «методика» представляет собой совокупность способов целесообразного проведения какой-либо работы или отрасли педагогической науки, исследующая закономерности обучения определенному учебному предмету.

В педагогической сфере, методика должна заниматься иноязычным образованием. Открыто появляется это в следующем высказывании Е. И. Пассова: «методика как наука, должна заниматься не только обучением, но и познанием, развитием, воспитанием, т. е. речь идет об *образовании*, точнее, иноязычном образовании с его четырьмя равноправными аспектами – познавательным, развивающим, воспитательным и учебным»[Пассов, 2002: 13].

Кроме того, по мнению Е. И. Пассова методика имеет следующие аспекты: лингвистический, филологический, педагогический, психологический, психолингвистический, физиологический, культуроведческий, социологический, кибернетический, драматургический (театральный, сценический), логический, семиотический, исторический, методологический (философский).

Однако связь методики с другими науками не исключает ее самостоятельности как научной дисциплины, потому что она, по методистам, имеет свой понятийный аппарат, свой объект и предмет исследования, свой предмет преподавания.

С другой стороны, Е. И. Пассов назвал несколько проблем методологического и философского уровней методики как науки, как теории и технологии иноязычного образования.

1. Проблемы взаимоотношений языка и культуры, культуры и иноязычного образования, образования и общения как его механизма, культуры и индивидуальности. Только это все сможет вывести нас на решение проблемы диалога культур.

2. Целый ряд проблем правомерности и плодотворности использования в методике таких методов как идеализация объекта и моделирование, в частности, возможности моделирования образовательного процесса, системы речевых средств, культуры страны изучаемого языка.

3. Проблемы соотношения законов – принципов – правил – приемов – упражнений.

4. Проблема противоречий бихевиоризма и теории деятельности как частной методологии на уровне реализации.

5. Проблема целей, образовательных потенций и реальных возможностей иноязычного образования для духовного становления индивидуальности.

6. Методологические проблемы профессиональной подготовки учителя иноязычной культуры.

7. Методологические проблемы профессии «методист» и его профессиональной подготовки.

8. Методологические проблемы новых форм учебных пособий, способных заменить иноязычный социум.

9. Социальные, философские и методологические проблемы взаимодействия методических культур России и Запада.

10. Проблема поиска путей индивидуализации иноязычного образования и снятия противоречий между индивидуализацией и коллективной деятельностью (в поисках личного смысла).

11. Проблема развития способностей в процессе иноязычного образования.

12. Проблема определения уровней иноязычной культуры и ее аспектов

13. Проблема критериев оценки уровней владения иноязычной культурой.
[Там же: 22-23].

Следует подчеркнуть, что методика обучения русскому языку как иностранному (РКИ) представляет собой самостоятельную педагогическую дисциплину о законах и правилах обучения языку и способах овладения им, а также об особенностях образования и воспитания средствами языка. В процессе занятий учащиеся овладевают русским языком как средством общения, а в их сознании формируется представление о системе изучаемого языка, что делает владение языком сознательным.

Ученые утверждают, что обучение русскому языку как иностранному имеет свои особенности, отличающие его как от овладения родным языком, который усваивается в раннем возрасте неосознанно и стихийно, так и от обучения другим общеобразовательным и специальным дисциплинам.

В современной теории и практике обучения языку методика употребляется в трех значениях: а) методика как учебная дисциплина, которая обеспечивает теоретическую и практическую подготовку будущих преподавателей, в частности языка, б) методика как научная дисциплина это наука, изучающая цели, содержание, средства, методы, организационные формы обучения русскому языку и ознакомления с культурой страны изучаемого языка, а также способы учения, воспитания и овладения языком в процессе его изучения. в) Методика – практическая дисциплина, дающая представление о совокупности приемов работы учителя, обеспечивающих достижение поставленных целей обучения [Щукин, 2003: 6].

По мнению Л. С. Крючковой и Н. В. Мощинской, методика включает описание лингводидактических основ обучения: принципов, целей, задач, методов, средств, форм обучения и т. п. Кроме того, они думают, что в ней описываются этапы, уровни и профили обучения.

Методисты выделяют три вида методик обучения языку – *Общие методики* посвящены описанию закономерностей и особенностей обучения русскому языку вне зависимости от конкретных условий его преподавания, связанных с этапом и профилем обучения, а также особенностей родного языка учащихся; *частные методики* освещают проблемы преподавания русского языка в конкретных условиях его изучения и учетом особенностей родного языка учащихся; *специальные методики* характеризуют особенности преподавания какой-либо стороны изучаемого языка [Азимова, 2004: 5-12].

Всем известно, что иностранный язык в первую очередь является средством для выражения собственных мыслей и понимания мыслей других людей. Однако методисты утверждают, что овладение средствами изучаемого языка (его лексикой, грамматикой, фонетической системой) – это лишь одна из сторон изучения иностранного языка. Главное – для чего эти средства будут использоваться в будущей профессиональной деятельности изучающего языка.

Следовательно, курс методики призван обеспечить формирование у будущих преподавателей – студентов-русистов – *профессиональной и коммуникативной компетенций* у их будущих учеников [Там же: 5-6].

Между прочим, термин «методика» имеет три основополагающих понятия: *обучение (learning)*, *овладение (acquisition)*, *владение (skill)* языком.

Обучение – это совместная деятельность преподавателя и учащихся, в ходе которой осуществляется развитие личности, ее образование и воспитание.

Овладение русским языком как иностранным может происходить как в результате его изучения, т. е. управляемого усвоения иноязычного содержания, так и практически, в результате непосредственного контакта с носителями языка. Во втором случае овладение языком носит неуправляемый характер, а уровень владения языком при этом не всегда соответствует его нормам [Там же].

Следует подчеркнуть, что В. В. Московкин разграничивает понятия «лингводидактика» и «методика», так как *лингводидактика* – это общая теория обучения языкам независимо от того, какому языку обучают, родной это язык или

неродной, кого обучают (филологов или нефилологов, взрослых или детей), в каких условиях (в языковой среде или вне ее, на начальном этапе или на продвинутом); *предметно-языковая методика* – это практическая сторона обучения определенному языку учащихся определенного возраста, в определенной форме организации обучения, на определенном этапе обучения, в определенных языковых условиях [Там же: 22].

В Краткой философской энциклопедии говорится о том, что метод (от греч. *methodos* – путь, исследование прослеживание) – способ достижения определенной цели, совокупность приемов или операций практического или теоретического освоения действительности. В области науки метод есть путь познания, который исследователь прокладывает к своему предмету, руководствуясь своей *гипотезой*. При этом философия как основополагающая наука дает исследователю средство проверить, подходит или вообще избранный метод для достижения поставленной цели и последовательно ли используют метод в ходе работы. Разработкой метода философия поддерживает в частных науках живой критический дух. Попытки найти единый метод, который был бы применим всюду (идеал «методологического монизма»), показали, что «универсального метода» не существует и, более того каждый предмет и каждая проблема требуют собственного метода. Метод и система являются осн. направляющими линиями науки [Краткая философская энциклопедия: 266].

С другой стороны, в методике обучения иноязычной речевой деятельности Е. И. Пассов считает, что «метод есть модель определенной системы обучения» [Пассов, 2002: 62]. В любой из систем обучения есть средства обучения, способы обучения и условия обучения.

Кроме того, по Б. В. Беляеву на основе одного метода могут быть созданы разные методики обучения в зависимости от того, какому языку обучают и в каких условиях [ИЯШ, 1965: 7].

Юрий Боров в Эстетике подчеркивает, что «познание невозможно без своего инструмента – метода. Подлинно научный метод – «аналог» (Ф. Энгельс)

предмета познания или, вернее, познанного в предмете. Познанные закономерности являются основой метода, но еще не составляют его самого. Метод – выработанные на основе этих закономерностей правила, которые служат дальнейшему движению познания. Метод, по Гегелю, выступает как «*орудие*, находящееся на субъективной стороне средства, с помощью которого она соотносится с объектом» Закономерности объекта переосмысляются в методе и определяют, таким образом, действия субъекта. От соблюдения требований метода зависит адекватность теории реальности. Истинная теория системна. Теория, система еще не есть метод. Ни одна система знания полностью не реализуется в методе, она по своему содержанию богаче его. А возникший на основе системы метод в своем развитии выходит за ее пределы, ведет к изменению старой системы знания и созданию новой. Система более консервативна, стремится сохранить и усовершенствовать себя, метод же более подвижен, направлен на приращение знания и создание новой системы» [Борев, 1981: 15].

И. Л. Бим выделяет три метода (с точки зрения учителя и ученика) и соотносит их с методами познания. Выглядит это так: методы преподавания (А. показ, Б. объяснение, В. организация, Г. организация применения), методы учения (А. ознакомление, Б. размышление, В. тренировка, Г. применение), методы познания (А. наблюдение, Б. измерение, размышление, гипотеза, В. эксперимент, Г. практика в естественных условиях) [Пассов, 2002: 52-53].

А. Д. Климентенко и А. А. Миролюбов выделили семь методов. Назовем четыре, предназначенные, по словам авторов, для формирования навыков:

- 1) метод организации тренировки с целью репродуктивного овладения инвариантами речевыми единицами;
- 2) метод организации тренировки с целью рецептивного овладения речевыми единицами в неварьируемых условиях;
- 3) метод организации практики в репродуктивном использовании речевых единиц в варьируемых условиях;

4) метод организации практики в рецептивном использовании речевых единиц в варьируемых условиях [Там же: 54-55].

Между тем Ю. К. Бабанский писал, что «совокупность методов будет относительно целостной, если в нее будут входить по крайней мере группы: методы организации и самоорганизации учебно-познавательной деятельности, методы стимулирования и мотивации учения, методы контроля и самоконтроля эффективности обучения» [Там же, с. 55].

2.1.2. Коммуникативный метод в обучении русскому языку как иностранному

Коммуникативный подход в обучении иностранным языкам – это подход, направленный на формирование у учащихся смыслового восприятия и понимания иностранной речи, а также овладение языковым материалом для построения речевых высказываний. Он, прежде всего, призван научить студентов свободно ориентироваться в иноязычной среде, а также уметь адекватно реагировать в различных языковых ситуациях.

Коммуникативный подход в обучении иностранному языку впервые возник в 70-ых годах как результат работы экспертов Совета Европы. С того времени данный подход получил широкое распространение во всем мире и стал одним из главных методов обучения иностранным языкам.

Щукин признает, что в документе *«Современные языки: изучение, преподавание, оценка. Общеввропейская компетенция»* рассматривались параметры и критерии оценки уровня владения языком и коммуникативной компетенции как цели обучения, а также способы его оценки с использованием тестовых технологий. В структуре коммуникативной компетенции в качестве составляющих стали рассматриваться следующие виды компетенции: лингвистическая, социолингвистическая, дискурсивная, социокультурная,

социальная, стратегическая [Щукин, 2003: 50].

Кроме того, Пассов думает, что обучение иноязычной речи на современном этапе характеризуется коммуникативной направленностью, которая предполагает организацию процесса обучения как модели процесса коммуникации. Это значит, что подготовка учащихся к процессу коммуникации должна проходить в условиях, максимально приближенных к условиям реального речевого общения [Пассов, 2002: 175].

Вполне понятно, что построение коммуникативного процесса обучения в первую очередь потребует моделирования именно ситуации как единицы общения и как формы его функционирования. Ведь в коммуникативном обучении ситуации используются не на завершающей стадии усвоения материала, они не приложение к обучению, а его *сущностная основа на всех стадиях* овладения материалом [Там же: 182].

Существует пять принципов коммуникативного обучения говорению – речемыслительной активности, индивидуализации, функциональности, ситуативности и новизны.

Известно, что использование знаний, навыков или умений основано на переносе, а перенос зависит прежде всего от того, насколько адекватны условия обучения (условия приобретения знания, формирования навыков, развития умения) тем условиям, в которых эти знания, навыки или умения предполагается использовать [Там же: 76].

Важнейшими характеристиками технологий обучения являются: результативность; экономичность; эргономичность; высокая мотивация в изучении языка.

2.1.3. Коммуникативная компетенция

В методике преподавания русского языка как иностранного и иностранных языков цель обучения формулируют как коммуникативную компетенцию

учащегося, поэтому нам необходимо толковать термин «цель» в области обучения прежде чем говорение о коммуникативной компетенции.

Цель – одна из важнейших категорий психологии и педагогики. Она выступает главным системообразующим фактором. Однако существует два типа цели – потенциальная цель (цель-идеал) и конкретная цель (цель-результат). Однако, По мнению Щукина, цель можно понимать как задачу и трактовать как продукт проектно-педагогической деятельности – проект конечного результата. [Сурыгин, 2000: 45].

По мнению Волковой, цель зависит от стадии познания объекта (процесса) и от времени, от внешних и внутренних факторов. Кроме того, при формировании «деревьев целей» используют два подхода: а) «сверху» (структуризация, декомпозиция целей); б) «снизу» (морфологический, лингвистический подход). [Там же: 44-45].

В современной методике при характеристике содержания обучения широко используется термин «компетенция», введенный в научный обиход американским лингвистом Н. Хомским, основоположником теории порождающих грамматик, для обозначения присущей человеку способности к выполнению какой-либо деятельности (от лат. *competentis* – способный).

Понятие «компетенция» определяется как способность к выполнению какой-либо деятельности на основе приобретенных в ходе обучения знаний, навыков, умений, опыта работы.

Д. Н. Ушакова пишет, что «компетенция – это круг вопросов, явлений, в которых данное лицо обладает авторитетностью, познаниями, опытом» [Там же, 2000: 50].

Коммуникативная компетенция. Означает способность средствами изучаемого языка осуществлять речевую деятельность в соответствии с целями и ситуацией общения в рамках той или иной сферы деятельности. В основе коммуникативной компетенции лежит комплекс умений, позволяющих участвовать в речевом общении в его продуктивных и рецептивных видах.

Базируется же этот вид компетенции на ряде других компетенций, которые характеризуются ниже.

Лингвистическая (языковая) компетенция. Означает совокупность знаний о системе языка, о правилах функционирования единиц языка в речи и способность пользоваться этой системой для понимания чужих мыслей и выражения собственных суждений в устной и письменной форме. По Н. Хомскому, – это способность понимать и продуцировать неограниченное число правильных в языковом отношении предложений с помощью усвоенных языковых знаков и правил их соединения между собой.

Речевая компетенция. Означает знание способов формирования и формулирования мыслей с помощью языка, обеспечивающих возможность организовать и осуществить речевое действие (реализовать коммуникативное намерение) и способность такими способами пользоваться для понимания мыслей других людей и выражения собственных суждений в устной и письменной форме в различных ситуациях общения. Речевая компетенция означает способность пользоваться языком в речевом акте. Этот вид компетенции некоторые исследователи называют также **социолингвистической**, стремясь подчеркнуть присущее обладателю такой компетенции умение выбрать нужную лингвистическую форму и способ выражения в зависимости от условий речевого акта: ситуации, коммуникативных целей и намерения говорящего.

Социокультурная компетенция подразумевает знание учащимися национально-культурных особенностей социального и речевого поведения носителей языка: их обычаев, этикета, социальных стереотипов, истории и культуры страны, а также способов пользоваться такими знаниями в процессе общения.

Социальная компетенция проявляется в желании и умении вступать в коммуникацию с другими людьми, способности ориентироваться в ситуации общения и строить высказывание в соответствии с коммуникативным намерением говорящего и ситуацией. Этот вид компетенции называют также

прагматической компетенцией, желая подчеркнуть присущее владеющему языком умение выбрать наиболее эффективный способ выражения мысли в зависимости от условий коммуникативного акта и поставленной цели.

Стратегическая (компенсаторная) компетенция. С помощью такой компетенции учащийся может восполнить пробелы в знании языка, а также речевом и социальном опыте общения в иноязычной среде.

Дискурсивная компетенция (от фр. discours – речь) означает способность учащегося использовать определенные стратегии для конструирования и интерпретации текста.

Дискурсивная компетенция – это знание особенностей, присущих различным типам дискурсов и способность порождать дискурсы в процессе общения. Наиболее употребительными типами дискурсов в учебно-профессиональной сфере общения являются: доклад, сообщение, обсуждение, расспрос и пр.

Предметная компетенция – способность ориентироваться в содержательном плане общения в определенной сфере человеческой деятельности.

Для будущего преподавателя языка исключительно важное значение имеет также **профессиональная компетенция**, приобретаемая в ходе обучения.

Однако **компетентность** представляет собой способность личности к выполнению какой-либо деятельности, каких-либо действий.

Используя термины компетентность и компетенция, необходимо иметь в виду, что обозначаемые ими понятия весьма близко примыкают (если не сказать тождественных) к понятиями 'образованность' и 'содержание образования' ('содержание образованности') соответственно.

Следует подчеркнуть, что если придерживаться разграничения терминов компетенция и компетентность, то в приведенных выше толкованиях термина знания, навыки, умения, которые учащиеся должны усвоить, дают представление о содержательной стороне компетенции, а формируемая при этом способность к

их применению в различных ситуациях общения – о компетентности владеющего языком в рамках приобретенной компетенции.

В стандарте базового уровня владения русским языком как иностранным требования к владению языком разделены на две части: 1) коммуникативно-речевая компетенция (интенции, ситуации и темы общения; требования к речевым умениям) и 2) языковая компетенция (фонетика, графика; словообразование и морфология; синтаксис; лексика).

Коммуникативную компетентность можно определить просто как способность учащегося осуществлять речевую деятельность.

Следует подчеркнуть, что А. И. Сурыгин определяет три уровня общения – язык, речь и речевая деятельность как деятельность общения.

Язык – это система фонетических, лексических, грамматических средств, то есть знаковая система, включающая знаки и правила их соединения. Поэтому к языковой (лингвистической) компетентности относят способность учащегося понимать и продуцировать неограниченное число правильных в языковом отношении предложений с помощью усвоенных языковых знаков и правил их соединения (Н. Хомский).

Речь – это способ объективировать (формировать и формулировать) мысли посредством изучаемого естественного языка. Поэтому речевую компетентность можно определить как способность учащегося объективировать мысли посредством изучаемого естественного языка.

**Понятия `компетентность` и `компетенция` в аспекте обучения
иностранному языку**

Таблица 5

	Компетентность	Компетенция
	Способность к какой-либо деятельности, каким-либо действиям	Содержание соответствующей компетентности. Содержание образования, которое, будучи усвоено учащимся, формирует его компетентность в какой-либо области деятельности
Языковая (лингвистическая)	Способность использовать на практике знания о системе языка. Способность понимать и продуцировать неограниченное число правильных в языковом отношении предложений с помощью усвоенных языковых знаков и правил их соединения	Содержание языковой (лингвистической) компетентности. Совокупность необходимых сведений о системе языка, о правилах образования и функционирования единиц языка (фонетика и графика, морфология и словообразование, синтаксис и лексический минимум)
Речевая	Способность выполнять речевые действия. Способность формулировать и воспринимать мысли на изучаемом языке	Содержание речевой компетентности. Система умений в видах речевой деятельности, умений реализовать коммуникативные намерения в типичных коммуникативных ситуациях в рамках актуальных тем и в соответствии с социально-обусловленными нормами (речевые интенции, типичные коммуникативные ситуации, актуальные темы)
Коммуникативная	Способность осуществлять речевую	Содержание коммуникативной компетентности.

	деятельность	Единство языковой и речевой компетенций
--	--------------	---

[Сурыгин, 2000: 55- 58].

2.2. Характеристика начального этапа обучения наклонениям глагола в Алжирском университете

2.2.1. Начальный этап обучения наклонениям глагола в Алжирском университете

Начальный этап – это период обучения, когда учащиеся приобретают определенные навыки слушания, говорения, чтения и письма, овладевают минимумом грамматики и лексики, который, не будучи чрезмерным, позволяет им общаться в различных ситуациях повседневной жизни, преимущественно устно. Вместе с тем этот минимум должен адекватно отражать систему русского языка: род, число, падеж, время, вид, наклонение, степени сравнения, односоставность и двусоставность предложений, сочинительный и подчинительный характер связей и др. [Костомаров, 1978: 35].

Продолжительность начального этапа овладения русским языком зависит от ряда факторов: общеобразовательной подготовки учащихся, условий обучения и от решения комплекса задач, выдвигаемых в качестве первоочередных.

В Российских вузах начальным этапом часто называют обучение на подготовительном факультете. В настоящее время разработан Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному, согласно

которому начальный этап имеет свою микроцель – обучение на элементарном уровне. Элементарный уровень достигается в первом семестре обучения на подготовительном факультете в рамках вводного курса продолжительностью в 2-3 недели (60-80 часов занятий) и дает студенту-иностранцу возможность удовлетворить элементарные коммуникативные потребности при общении с носителями языка в пределах бытовой, учебной и социокультурной сфер на основе тщательно отобранного лексико-грамматического материала с объемом в 750 единиц [Гос. Образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень. – М., СПб.: 1999].

Разработаны также международные стандарты уровней обучения языкам, в частности, *Пороговый уровень*, которые включает четыре подуровня: *начальный* (уровень начальной ориентации в языке), *средний* (уровень выживания, т. е. органиченного общения и понимания речи в стандартных ситуациях), *продвинуты* (уровень владения языком, который позволяет выполнять ограниченные профессиональные обязанности) и *профессиональный* (достаточно высокий уровень владения языком, приближающийся к уровню носителей языка). В литературе последних лет речь идет о пятом уровне – *уровне носителей языка*. (см. уровни владения русским языком как иностранным с. 99).

В работе со студентами алжирских университетов этот уровень достигается на пороговом уровне в сфере повседневного общения, социокультурной и (органиченно) в профессиональной сферах.

В современной российской методике под базовым уровнем подразумевается уровень владения русским языком в конце первого семестра подготовительного факультета. Этот уровень обеспечивает знание основных категорий системы языка и способность пользоваться языком и речевой деятельностью при лексической базе в 1500 слов в пределах бытовой, социокультурной и учебной сфер общения.

По мнению А. Н. Щукина, на подготовительном факультете достигается пороговый уровень, или первый сертификационный уровень (второй семестр

подфака, 300-350 час.). Этому уровню предшествуют элементарный (уровень выживания) – на подготовительном факультете это вводный курс речевой адаптации (60-80 час.) и базовый (допороговый) уровень (400 час.) [Щукин, 2003: 55].

Таким образом, общая продолжительность курса для достижения порогового уровня составляет 760-830 час. В Алжирском университете продолжительность обучения на первом году обучения составляет 500 часов в год, что соответствует приблизительно базовому уровню.

В нашем университете на начальном этапе отводится максимальное количество часов занятий в зависимости от условий учебного процесса. Например, возможна такая пропорция, когда на *начальном этапе* даются 19.5 часа в неделю, и они распределяются по предметам следующим образом: 4.5 часов в неделю отводятся устной речи, 6 часа – для письменной речи; 4.5 часа – для грамматики и 1.5 часа – для фонетики; 3 часа – для методики.

Прежде всего, следует заметить, что наклонение русского глагола изучается как на занятиях по грамматике, так и на занятиях по устной и письменной речи, но если на грамматике даются основные грамматические значения наклонений и правила их образования, то на занятиях по устной и письменной речи изучаются некоторые частные значения, выполняются упражнения с целью закрепления грамматического материала.

Обучение русскому языку на начальном этапе носит комплексный характер, при котором в основу обучения кладется фонетический, лексический и грамматический материал в их взаимосвязи, а работа по развитию речи направлена на развитие разных видов речи.

Итак, начальный этап рассматривается как первый период обучения коммуникативному владению русским языком «от нуля», характеризующийся определенной завершенностью в коммуникативном отношении и относительной открытостью по отношению к последующим этапам. Последнее означает, что на начальном этапе используется принцип концентризма, позволяющий, с одной

стороны, на его базе расширять и углублять владение русским языком в различных сферах общения и обеспечить представительное отражение системы иностранного языка с другой [Степанова и др., 1976], что требует значительного времени.

Опираясь на концепцию начального этапа, предложенную З. Н. Иевлевой, согласно которой «базисный языковой минимум составляет основную часть учебного минимума начального этапа, включает элементы различных уровней языка, употребленные во всех формах, типах, видах речи, образует фундамент владения иноязычной речевой деятельности» [Иевлева, 1985: 47], мы считаем возможным начать работу по формированию речевых навыков, необходимых для адаптивно-моделирующего уровня владения языком [Бурнисса, 2005: 91-97].

2.2.2. Проблема уровней владения иностранным языком по Щукину

По мнению Щукина, система уровней владения языком в окончательном виде в документе «Общеввропейская компетенция» выглядит следующим образом.

Пороговые уровни владения языком:

- **Уровень А элементарное владение языком:** А - 1 – уровень выживания и А - 2 – допороговый уровень,
- **Уровень Б свободное владение языком:** Б - 1 – пороговый уровень и Б - 2 – пороговый продвинутый уровень,
- **Уровень В совершенное владение языком:** В - 1 – высокий уровень и В - 2 – уровень совершенного владения языком.

Для характеристики уровней владения языком была разработана система *дескрипторов* (описаний) умений, достигаемых изучающими язык на каждом уровне, и их *реализации* для каждого вида речевой деятельности.

Описание дескрипторов и их реализаций применительно к названным уровням выглядит следующим образом.

Описание дескрипторов для разных уровней владения языком

Т а б л и ц а 6

	ЭЛЕМЕНТАРНОЕ ВЛАДЕНИЕ ЯЗЫКОМ (А)
А 1.	Понимает и может употреблять в речи знакомые фразы и выражения, необходимые для выполнения конкретных речевых задач. Может представиться / представить других, задавать / отвечать на вопросы о месте жительства, знакомых, имуществе. Может участвовать в несложном разговоре, если собеседник говорит медленно и отчетливо и готов оказать помощь.
А 2.	Понимает отдельные предложения и часто встречающиеся выражения, связанные с основными сферами жизни (например, сведения о себе и членах своей семьи, покупки; устройство на работу и т. п.). Может выполнять задачи, связанные с простым обменом информацией на знакомые или бытовые темы. В простых выражениях может рассказать о себе, своих родных и близких, описать основные стороны повседневной жизни.
	СВОБОДНОЕ ВЛАДЕНИЕ ЯЗЫКОМ (Б)
Б 1.	Понимает основные идеи четкого сообщения, сделанного в среднем темпе носителей языка на разные темы, хорошо известные по работе, учебе, касающиеся досуга и т. п. Может общаться в большинстве ситуаций, которые возникают во время пребывания в стране изучаемого языка. Может составить связное сообщение на известные или интересующие темы. Может передать впечатления о событиях, обосновать свое мнение и планы на будущее.

Б 2.	Понимает общее содержание текстов на разные темы, в том числе тексты по специальности. Говорит достаточно быстро в среднем темпе носителей языка и спонтанно, что обеспечивает возможность общения с носителями языка без особых затруднений для любой из сторон. Может сделать четкое подробное сообщение на различные темы и изложить свой взгляд на проблему, показать преимущества и недостатки разных мнений.
	СОВЕРШЕННОЕ ВЛАДЕНИЕ ЯЗЫКОМ (В)
В 1.	Понимает содержание больших по объему текстов, разных по тематике, распознает их значение на уровне смысла. Говорит спонтанно в темпе носителей языка, не испытывая затруднений в выборе языковых средств. Гибко и эффективно использует язык для общения в научной и профессиональной деятельности. Может создать точное, детальное, хорошо конструированное сообщение на любую тему, демонстрируя владение моделями организации текста, средствами связи и объединением его элементов.
В 2.	Понимает любое по содержанию устное или письменное сообщение, может составить связный текст, опираясь на разные источники. Говорит спонтанно с высоким темпом и степенью точности, подчеркивая оттенки значений в различных ситуациях общения.

А вот как выглядит реализация уровня (А 1) по четырем видам речевой деятельности.

Учащийся может:

Аудирование

- понимать литературно-разговорную речь носителя языка как в профессиональной, так и бытовой сферах общения;
- выделять смысл и существенные детали воспринимаемой информации при

личном контакте и по телефону.

Говорение

- передать элементарные фактические сведения иноязычному собеседнику при личном контакте и по телефону;
- отвечать на поставленные вопросы, соблюдая правила этикета, характерные для лингвокультуры носителей языка;
- адекватно реагировать и при необходимости дать информацию о личных данных, касающихся происхождения, семьи, образования и потребностей говорящего;
- осуществлять речевое взаимодействие согласно принятым в данном социуме нормам речевого поведения.

Чтение

- читать праграммические тексты, регулирующие повседневную жизнь людей в стране изучаемого языка: меню и вывески, маршруты и карты дорог, различные указатели и предупреждения, расписания и извещения – ту информацию, которая вырабатывает ориентировочные основы действий в новой социокультурной среде;
- читать тексты, представляющие собой инструкции по выполнению профессиональных задач невысокого уровня операционной сложности в хорошо знакомой области специализации обучаемого.

Письмо

- писать имена собственные, числа, даты;
 - заполнять простую анкету, формуляр с основными сведениями о себе;
 - писать поздравительные открытки зарубежному коллеге к праздникам, отмечаемым в стране изучаемого языка;
 - составлять личное письмо (о себе, своей семье, интересах и т. д.), используя основные правила его оформления «Общеввропейской компетенции»
- справедливо утверждали, что точные определения дескрипторов и их реализаций для каждого уровня владения языком должны создаваться по мере накопления

опыта учебными заведениями стран – участников проекта.

Шкала уровней владения языком получила широкое распространение благодаря:

- 1) ее пригодности для всех иностранных языков;
- 2) нацеленности на практическое овладение языком благодаря положенному в ее основу деятельностному подходу в обучении;
- 3) отражению интересов различных профессиональных и возрастных групп учащихся.

Заслугой создателей шкалы уровней владения языком следует считать не только описание самих уровней, но и разработку параметров для их выделения. К числу таких параметров были отнесены следующие:

- а) коммуникативные задачи, которые учащиеся могут решить средствами изучаемого языка на каждом этапе обучения (functions);
- б) сферы, темы, ситуации общения, в рамках которых такие задачи решаются, т. е. была определена предметно-содержательная сторона общения (context/ content);
- в) степень лингвистической и экстралингвистической корректности поставленных коммуникативных задач (accuracy).

Что касается успешности продвижения от одного уровня к другому, то она, в свою очередь, зависит от ряда обстоятельств, среди которых первостепенное значение имеют следующие:

1. сложность языка изучения с точки зрения его «легкости – трудности». Как известно, по степени сложности языки принято подразделять на четыре группы (от легкости – к трудности) *Первая – итальянский, испанский. Вторая – английский, французский, немецкий. Третья – русский, финский, венгерский, польский, иврит, турецкий. Четвертая – арабский, китайский, японский, корейский* (т. е. языки иероглифические);
2. количество часов, отводимое на изучение языка;
3. способности обучающегося к овладению языком.

Для достижения порогового уровня, согласно наблюдениям, требуется около 500 учебных часов.

Уровни владения русским языком как иностранным

В российской государственной системе уровней владения языком применительно к вузовскому образованию речь идет о следующих уровнях (*Гос. образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. – М., – СПб., 1999*):

Элементарном (ЭУ), базовым (БУ), пороговом (РКИ - 1), промежуточном (РКИ - 2), продвинутом (РКИ - 3), сверхпродвинутом (РКИ - 4), профессиональном (РКИ - 5), уровне носителя языка (РКИ - 6).

Впоследствии эта система уровней была приведена в соответствие с общеевропейской системой уровней владения языком (Клобукова, 1999).

Сопоставительная таблица уровней владения русским языком как иностранным и иностранными языками за рубежом

Т а б л и ц а 7

Российская система уровней	Общеевропейская система уровней
Базовый уровень	Waystage User
1 - й сертификационный уровень	Threshold User
2 - й сертификационный уровень	Independent User
3 - й сертификационный уровень	Competent User
4 - й сертификационный уровень	Good User

Эту систему сертификационных уровней целесообразно дополнить *пятым уровнем*, достигаемым в результате повышения квалификации (стажировка, учеба

в аспирантуре и др.).

Прокомментируем содержание представленных в таблице 7 уровней владения РКИ.

Элементарный уровень. Достигается в первом семестре обучения на подготовительном факультете в рамках вводного курса продолжительностью 2 – 3 недели занятий и обеспечивает возможность студентку-иностранцу удовлетворять элементарные коммуникативные потребности при общении с носителями языка в пределах бытовой, учебной и социокультурной сфер на тщательно отобранном лексико-грамматическом материале при объеме словаря в 750 единиц (Гос. образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень. – М., – СПб., 1999). В работе со слушателям зарубежных курсов и кружков этот уровень достигается на предпороговом уровне в сфере повседневного общения (Русский язык. Предпороговый уровень. Повседневное общение / Е.М. Степанова и др. – М., 1999).

Базовой (допороговый) уровень. Характеризует уровень владения русским языком в конце первого семестра подготовительного факультета. Этот уровень обеспечивает знание основных категорий системы языка и способность пользоваться языком в четырех видах речевой деятельности при лексической базе в 1500 слов в пределах бытовой, социокультурной и учебной сфер общения. Специализация в рамках гуманитарного и естественно-научного профиля, которая проводится во 2-м семестре обучения, позволяет целенаправленно говорить студентов к поступлению в вуз по избранной специальности.

Пороговый (1-й сертификационный) уровень. Характеризуется уровень владения языком выпускников подфака и поступающих на обучение в российские вузы. Дифференциация *базового* (допорогового) и *порогового* уровня объясняется тем, что абитуриентами российских вузов являются не только выпускники подфактов, имеющие соответствующую языковую и общеобразовательную подготовку, но и иностранцы, получившие начальное образование у себя на родине. Их уровень подготовки может быть ниже уровня студентов подфаков, и

им требуется дополнительная подготовка для сдачи вступительных экзаменов в вуз.

Объектами тестирования при этом являются: владение фонетической, лексической, грамматической сторонами речи, умение пользоваться системой языка в четырех видах речевой деятельности (аудирование, говорение, чтение, письмо).

Этот уровень позволяет абитуриенту вуза пройти курс обучения в высшей школе и удовлетворять свои потребности при общении с носителями языка в социально-бытовой, учебно-профессиональной и социально-культурной сферах общения.

Лексический минимум порогового уровня, согласно Государственному образовательному стандарту, определяется в 2300 единиц; содержание языковой компетенции предусматривает углубленное знакомство с системой языка, а уровень коммуникативной компетенции обеспечивает возможность общения в различных ситуациях, актуальных для данного уровня (рассказ о себе, семья, учеба и будущая профессия, рабочий день, язык как предмет изучения, свободное время, город, здоровье, природа).

Для достижения порогового уровня владения языком при условии владения языком на базовом уровне ориентировочно требуется, согласно Государственному образовательному стандарту, 160 – 180 часов, а при обучении с нуля необходимо примерно 440 – 480 часов.

Содержание порогового уровня владения русским языком дается в следующих публикациях: Пороговый уровень. Русский язык / Е.М. Степанов, Л. Б. Трушина и др. Т. 1 Повседневное общение. Т. 2. Профессиональное общение. Совет Евпоры Пресс, 1996; Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. 1- й сертификационный уровень. Общее владения. – М., СПб., 1999.

2.3. Структура целей обучения русскому языку как иностранному

А. И. Сурыгин зафиксировывает глобальную, обобщенную цель обучения на русском языке как иностранном как способность учащегося осуществлять учебно-познавательную деятельность средствами русского языка как иностранного в неродной материальной и социокультурной среде.

Во-первых, А. И. Сурыгин формулирует три частные цели глобальной цели:

1) коммуникативная компетентность учащегося в социально-культурной и учебно-научной сферах общения.

2) способность использовать базисные понятия и методы профильных общенаучных дисциплин в учебно-познавательной деятельности на русском языке;

3) адаптированность учащегося к неродной материальной и социокультурной среде, в которой осуществляется учебно-познавательная деятельность.

Во-вторых, он представляет обобщенную цель обучения на русском языке как иностранном трехуровневой иерархической системой частных целей:

1) коммуникативная компетентность учащегося в социально-культурной и учебно-научной сферах общения;

2) общенаучная компетентность в контексте будущей профессиональной деятельности;

3) адаптированность учащегося к неродной среде.

Учащиеся должны владеть необходимыми понятиями и методами профильных общенаучных дисциплин, сведениями о языке науки и речевыми умениями в профильной учебно-научной сфере общения, а также сведениями об организационных формах и умениями применять приемы учебно-познавательной деятельности.

Способность учащегося осуществлять учебно-познавательную

деятельность средствами иностранного языка в неродной среде:

- 1) коммуникативная компетентность в социально-культурной и учебно-научной сферах общения;
- 2) способность использовать базисные понятия и методы профильных общенаучных дисциплин в учебно-научной деятельности на русском языке как иностранном;
- 3) адаптированность к неродной материальной и культурной среде.

Обобщающие цели по стандарту и публикациям:

1. Способность учащихся продолжать обучение на русском языке в вузах Российской Федерации (формулировка стандарта).
2. Готовность к обучению в вузе или техникуме.
3. Готовность к обучению на первом курсе вуза в соответствии со специальностью.
4. Всесторонняя готовность к активной жизнедеятельности в вузе.
5. Сформированность общеучебных умений и способностей.
6. Сформированность индивидуальных способностей к обучению.
7. Сформированность навыков учебной работы [Сурыгин, 2000: 43-75].

2.4. Принципы обучения русскому языку как иностранному

Принцип обучения – это исходные положения, которые в своей совокупности определяют требования к учебному процессу в целом и его составляющим: целям, задачам, методам, средствам, организационным формам, процессу обучения. Они относятся к числу базисных категорий методики, а их реализация в учебном процессе обеспечивает его эффективность.

Принципы обучения подразделяются на дидактические, лингвистические, психологические и собственно методические.

К ведущим методическим принципам относится принцип коммуникативности. А среди дидактических принципов важное значение придается реализации

на занятиях принципов *сознательности* и *наглядности*, а среди психологических – *принципу мотивации обучения*. Кроме того, существуют другие принципы как *принцип межкультурного взаимодействия* и *принцип учета уровней владения языком* и т. к.

1. Дидактические принципы

Дидактические принципы отражают основные положения теории образования и обучения, разрабатываемые в дидактике. Дидактические принципы обучения впервые были сформулированы Я. А. Коменским (1592 – 1670). Они содержат следующие принципы:

1) Принцип сознательности. Этому принципу предплагает понимание учащимися содержания иноязычной речи, сознание единиц, из которых она состоит, способов пользования такими единицами. Другими словами, такие знания приобретаются в результате знакомства учащихся с правилами, инструкциями, поясняющими значения лексико-грамматических единиц.

Некоторые правила реализации принципа сознательности на занятиях по языку.

А. Использование различных приемов, помогающих осмыслению вводимого материала и действий с ним (правила, инструкции, объяснение, перевод), избегая при этом многословных пояснений и перевода там, где в этом нет необходимости.

Б. Формирование приемов самостоятельной работы с языком, так как самое главное в работе – научить учиться.

В. Отметить продвижение учащихся в овладении языком, что повышает мотивацию обучения.

Г. Помощь учащимся там, где это возможно, самостоятельно прийти к умозаключению о способах формирования и употребления единиц языка в речи.

2) Принцип активности подразумевает речевую активность учащихся в ходе урока, что предполагает напряженность психических процессов обучаемого, направленных на внимание, мышление, память, формирование и формулирование мыслей средствами языка. Основными источниками активности являются цели, мотивы, желания и интересы.

Некоторые правила реализации принципа активности на занятиях, по Щукину.

А. Вовлечение каждого учащегося в активную речемыслительную деятельность за счет сокращения своей речевой активности.

Б. Обращение внимания на работу всех учащихся. Обучение в сотрудничестве способствует активизации учебного процесса.

В. Использование соответствующих приемов обучения. Подводить итоги занятий на каждом уроке, демонстрируя успехи, достигнуты в ходе обучения.

Г. Учет интересов учащихся.

3) Принцип наглядности. Необходимость этого принципа в обучении обосновывается диалектикой перехода от чувственного восприятия к абстрактному мышлению в процессе познания. Существует два направления реализации данного принципа на занятиях по языку: использование наглядности в качестве средства обучения и средства познания. Это принцип имеет *языковую* (словесно-речевую) и *неязыковую* (предметно-изобразительную) формы выражения. Наглядность может быть *статичной, динамичной, внешней и внутренней*.

На занятиях по языку выделяются следующие функции наглядности: обучающая (семантизация, стандартизация, воссоздание ситуации общения и стимуляция высказывания), контролирующая и организующая.

Некоторые правила реализации принципа наглядности на занятиях:

А. Следует с первых уроков использовать звукозапись как источник образцовой речи для формирования звукопроизносительных навыков и развития понимания иноязычной речи на слух.

Б. В качестве визуальных средств обучения следует использовать натуральную наглядность, учебные картинки, диафильмы, кино- и видеофильмы, таблицы.

В. Особенно внимание следует уделять самостоятельной работе учащихся с использованием технических средств, что позволяет продлить время пребывания в речевой среде и повысить эффективность обучения.

4) Принцип доступности и посильности. С первых уроков материал представляется в соответствии с возрастными и интеллектуальными возможностями учащихся, а его усвоение не вызывает у них непреодолимых трудностей.

Некоторые правила реализации принципа доступности и посильности на занятиях:

А. Постоянно контролировать как происходит усвоение материала учащимися с тем, чтобы трудности не превышали их возможностей.

Б. Учитывать посильность заданий, ориентируясь при этом на разные группы учащихся (сильные, средние, слабые).

Г. С помощью контрольных вопросов проверять, как учащиеся усваивают материал урока.

5) Принцип прочности. Следование этому принципу обеспечивает сохранение учебного материала в памяти учащихся и возможность его применения в различных ситуациях общения.

6) Принцип межпредметной координации. Следование этому принципу предполагает согласование тем различных дисциплин с целью исключения их дублирования и для формирования в сознании учащегося целостного восприятия предметов и явлений окружающего мира.

Межпредметная координация проявляется в том, что знания и умения, сформированные на занятиях по практике языка, получают углубленное осмысление и систематизацию на занятиях по современному русскому языку. Чтение текстов филологической направленности, лингвострановедческий анализ

таких текстов способствуют лучшему усвоению содержания теоретического курса.

7) Принцип межкультурного взаимодействия. Следование этому принципу предполагает такую организацию учебно-воспитательного процесса, при которой преподаватель учитывает национально-культурные особенности учащихся в условиях межкультурного взаимодействия с носителями языка.

8) Принцип профессиональной компетентности преподавателя. Характеризует способности преподавателя к профессиональной деятельности в качестве преподавателя языка на основе приобретенных в ходе обучения и практической работы знаний, навыков и умений в данной области деятельности.

2. Лингвистические принципы

Базируются на данных языкознания как базисной для методики науки. Наиболее важными для методики представляются следующие принципы.

1) Принцип системности. Согласно этому принципу язык рассматривается как системное образование, состоящее из взаимосвязанных элементов разных уровней, объединенных в единое целое.

2) Принцип концентризма. Предусматривает такой характер отбора и введения лексико-грамматическим материалом, при котором обеспечивается многократное обращение к уже изученному материалу с постепенным его углублением и расширением.

3) Принцип разграничения явлений на уровнях языка и речи. Предполагает выделение трех аспектов в общей совокупности языковых и речевых явлений, являющихся объектами усвоения и определяемых как *язык, речь, речевая деятельность*.

4) Принцип функциональности заключается в том, что языковой материал на занятиях вводится с учетом содержания высказывания. В практическом курсе языка этот принцип находит выражение в рассмотрении

формы и значения грамматического явления в их единстве. При этом возможны два подхода к подаче языкового материала: а) системно-структурный подход и б) функционально- смысловой подход.

5) Принцип стилистической дифференциации означает важность учета в процессе обучения языковых и речевых особенностей, характерных для разных стилей речи.

6) Принцип минимизации языка заключается в отборе языковых и речевых средств для занятий.

3. Психологические принципы

Наиболее важными для методики считаются следующие психологические принципы обучения.

1) Принцип мотивации. Мотив есть побуждение к деятельности, связанной с удовлетворением потребностей человека. Для преподавателя важно знание мотивов, лежащих в основе деятельности учащихся, и умение поддерживать мотивацию обучения на достаточно высоком уровне.

Различают *внешнюю* и *внутреннюю* мотивацию. Первая зависит от окружающей среды. Вторая обусловлена значимостью информации о стране, культуре, истории страны изучаемого языка, важностью языка для реализации потребностей.

2) Принцип поэтапного формирования знаний, навыков, умений. Этот принцип определяет динамику изменения структуры речевой деятельности в процессе обучения. Так как толкование названных терминов, опирающееся на понятие деятельности, было заимствовано методикой из психологии, это обстоятельство позволяет рассматривать данный принцип в ряду психологических.

При реализации названного принципа обучения выделяются четыре этапа формируемой речевой деятельности: *ознакомительный, стандартизирующий, варьирующий и творческий*.

3) Принцип учета индивидуально-психологических особенностей учащихся. Следование этому принципу предполагает необходимость учета в процессе обучения индивидуальных особенностей учащихся в целях максимальной индивидуализации учебного процесса. Принято говорить о трех видах индивидуализации: *личностной, субъектной, индивидной*.

4) Принцип учета адаптационных процессов. Этот принцип обучения впервые был предложен А. И. Сурыгиным и базируется на понимании адаптации как процесса приспособления человека к изменившимся условиям окружающей среды и жизнедеятельности. Это определение включает адаптацию *физиологическую, социально-психологическую, академическую*.

4. Методические принципы

Такие принципы отражают особенности преподавания дисциплины «Русский как иностранный».

1) Принцип коммуникативности. Ведущий методический принцип обучения. Согласно этому принципу обучение организуется в естественных для общения ситуациях или максимально к ним приближенных. Следование принципу коммуникативности предполагает такую направленность занятий, при которой цель обучения (овладение языком как средством общения) и средство достижения цели (речевая деятельность) выступают в тесном взаимодействии.

К числу признаков этого принципа относятся *мотивированность, целенаправленность, личностный смысл, индивидуальность отношений, речемыслительная активность, взаимодействие, контактность, ситуативность, информативность, новизна, эвристичность, функциональность и проблемность*.

Принцип коммуникативности был использован при обосновании концепции коммуникативного метода обучения и реализован в ряде популярных курсов языка («Темп», «Мосты доверия», «Русский язык по-новому» и др.).

Принцип коммуникативности в современной методике определяет: 1) содержание обучения; 2) организацию обучения; 3) органическое соединение языка и культуры в процессе обучения.

2) Принцип учета родного языка. Согласно этому принципу при отборе учебного материала для занятий, его представлении и закреплении учитываются трудности изучаемого языка, вызванные существующими расхождениями в системе изучаемого и родного языка учащихся.

Этот принцип обучения реализуется на занятиях в двух формах: 1) латентной, или скрытой, когда подача материала производится с установкой на предупреждение возможных ошибок, и 2) открытой – путем сознательного сопоставления особенностей родного и изучаемого языков.

3) Принцип устного опережения (или устной основы обучения). Следование названному принципу предполагает: а) устное введение и закрепление учебного материала; б) наличие речевой практики, протекающей в устной форме на основе отобранных для занятий тем и ситуаций общения.

4) Принцип взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности. Следование этому принципу предусматривает такое обучение языку, в ходе которого происходит одновременное формирование четырех видов речевой деятельности (аудирование, говорение, чтение, письмо) в рамках последовательно-временного соотношения на основе общего языкового материала и с помощью специальных упражнений.

5) Принцип ситуативно-тематической организации учебного материала. Этот принцип обучения предполагает организацию и проведение занятий, при которой введение и закрепление учебного материала проводится на материале тем и ситуаций общения, отражающих содержание избранной для занятий сферы общения.

6) Принцип аппроксимации (от лат. approximate – приближаться). Следование этому принципу означает «снисходительное отношение» преподавателя к допускаемым учащимися ошибкам в процессе речевой деятельности, если они не нарушают коммуникацию и не приводят к искажению смысла сообщения.

7) Принцип профессиональной направленности обучения (учета специальности). Предусматривает учет будущей специальности и профессиональных интересов учащихся на занятиях по языку и другим дисциплинам учебного плана.

8) Принцип учета уровня владения языком. Следование этому принципу предполагает организацию процесса обучения в соответствии с уровнем владения учащимися языком обучения.

В российской государственной системе уровней владения русским языком речь идет о шести уровнях, разрабатываемых применительно к общему владению языком как средством получения специальности, как средством делового общения: *элементарный, базовый, 1 – 4 сертификационные уровни*. Последний уровень характеризует компетенцию специалиста-филолога (преподавателя, переводчика), уровень владения языком которого приближается к уровню его носителей («совершенный пользователь») [Щукин, 2003: 151-174].

2.5. Наклонение глагола в методике по обучению русскому языку как иностранному (начальный этап)

С тех пор, как русский язык стал преподаваться в качестве иностранного языка, лингвисты и методисты проявляют особенный интерес к изучению грамматической категории глагола, так как трудности, с которыми встречаются иностранные учащиеся в процессе изучения русского глагола, очень часто связаны с категорией наклонения.

Русские лингвисты настаивают на обязательном введении наклонения глагола вообще, и повелительного в частности, на начальном этапе, так как этот материал необходим для самого элементарного общения. По их мнению, студенты должны не только знать значения наклонения вообще и повелительного в частности, но и уметь правильно употреблять их в речи. Эта задача реализуется посредством упражнений направленных на выработку умений и навыков, определяемых в соответствии с коммуникативными целями обучения.

2.5.1. Несколько подходов к овладению наклонением

Известно, что понимание и прочность усвоения нового материала учащимися зависит от условий экстралингвистического плана: от правильного выбора путей объяснения материала, от способа его введения и др.

Обычно говорят о двух способах: индуктивном – от примеров и конкретного наблюдения к выводам и обобщениями – и дедуктивном – от общих правил и выводов к анализу конкретного материала.

Практическое овладение грамматикой русского языка должно идти в основном «методом открытий», т. е. преимущественно индуктивным путем, при котором значительно повышается самостоятельная умственная деятельность учащихся.

Для активного усвоения лексико-грамматического материала особое значение имеет умение учащихся устанавливать между разными языковыми явлениями нужные аналогии и ассоциации, умение сопоставлять и разграничивать материал, поэтому преподаватель должен суметь так расположить материал, так его подать, чтобы учащимся стали ясны и убедительны выводы, которые в ряде случаев они смогут сделать и сами.

Уже на начальном этапе обучения при введении и объяснении грамматического материала используются не только схемы, рисунки, таблицы, речевые образцы, но и сопоставления.

В практическом курсе языка учащиеся знакомятся с грамматическими средствами общения – единицами языка, являющимися носителями его грамматических свойств и средством выражения грамматических значений, знание которых и умение пользоваться которыми обеспечивает возможность участвовать в речевом общении.

В практическом курсе языка грамматика выделяется в самостоятельный аспект обучения на всех этапах занятий: начальном, основном, продвинутом. На начальном этапе учащиеся усваивают языковой материал в виде грамматического минимума, достаточного для участия в речевом общении в пределах органиченного числа тем и ситуаций, определяемых программой обучения. На основном и продвинутом этапах организуется углубленное знакомство с грамматической системой языка, систематизация пройденного материала с учетом профессиональных интересов учащихся и их будущей специальности.

Конечной целью обучения грамматике и овладения грамматическими средствами общения является формирование грамматической компетенции как составной части компетенции языковой.

В истории преподавания русского языка как иностранного можно выделить несколько подходов к овладению грамматическими средствами общения.

Первый подход, по лингвистам, получил обоснование в рамках переводно-грамматического метода и считался ведущим вплоть до начала XX столетия. Сторонники второго подхода отводили грамматике вспомогательную роль, уделяя основное внимание практике языка. А третий подход, получивший название сознательно-практического. Основоположник третьего подхода Б. В. Беляев думает, что «грамматические знания положительно влияют на овладение языком, если с помощью таких знаний учащиеся осознают (понимают) грамматические особенности иноязычной речи и непосредственно за этим осознанием следует тренировка учащихся в продуктивно-творческой иноязычной речи» [Беляев, 1965: 141].

По известному методисту Щукину, «это подход к обучению русскому языку

как иностранному в отечественной лингводидактике считается более предпочтительным, что объясняется: а) существующими традициями в преподавании языка, в своей основе опирающимися на обучение русскому языку как родному; б) трудностями русского языка для иностранных учащихся, объяснимыми как сложностью самой системы языка, так и расхождениями в системах изучаемого и родного языка учащихся» [Щукин, 2012: 138].

Грамматические навыки формируются на основе приобретенных знаний, подражания речи носителей языка, выполнения упражнений, наблюдения над использованием грамматического явления в контексте предложения. Они могут быть продуктивными и рецептивными.

Продуктивные грамматические навыки обеспечивают грамматическое оформление речи при говорении и письме. *А рецептивные грамматические навыки* используются в процессе аудирования и чтения.

Кроме того, методисты считают, что основными показателями грамматического навыка являются автоматизм, безошибочность выполнения, сознательность, низкий уровень напряженности выполнения речевой операции, способность к переносу и включению в разные по содержанию речевые действия.

Можно говорить о трех этапах становления грамматического навыка:

Ориентировочный: введение речевого образца и ознакомление учащихся с его содержанием;

Стандартизирующий: стабильное выполнение речевых действий в результате усвоения учащимися содержания речевого образца;

Варьирующий: включение навыка в речевое умение.

Следует заметить, что сформированность грамматического навыка и возможность его включения в речевое умение является необходимым условием успешного речевого общения.

2.5.2. Особенности организации занятий по наклонению

Принято различать грамматику для носителя языка и иностранных учащихся. Это две разные грамматики, отличающиеся своим назначением и способами представления материала. У русско-язычных школьников уже сформировалась языковая компетенция, которая нуждается лишь в осмыслении, систематизации и коррекции. В ходе обучения ее нужно привести в соответствие с литературной нормой, укрепить «правильное словоупотребление» и осуществить руководство «в сомнительном случае» [Пешковский, 1930: 49].

Студент-иностранец не обладает языковой компетенцией в русском языке, и она должна быть сформирована в ходе занятий. В этом состоит принципиальное отличие школьной грамматики, т. е. предназначенной для школьника – носителя языка, от грамматики, ориентированной на иностранного учащегося, для которого изучаемый язык не является родным.

Грамматика для студента-иностранца может быть активной и пассивной. Идея разграничения этих двух видов грамматик принадлежит Л. В. Щербе, который писал: «Пассивная грамматика изучает строевые элементы данного языка, исходя из их формы, т. е. из внешней их стороны. Активная грамматика учит употреблению этих форм... В активной грамматике необходимо исходить из потребностей, ищущих себе выражения мыслей, приказаний, желаний и т. п.» [Щерба, 1974: 91–93].

Вслед за А. Н. Щукиным, мы считаем, что способ представления грамматического материала является решающим условием достижения целей обучения языку. При практической направленности обучения предпочтение отдается активной грамматике, которая содержит варианты выбора грамматической формы в зависимости от содержания высказывания. Такие грамматики определяются так же, как практические и функциональные, а научные основы функционального описания языка и функциональной

грамматики связаны с именами А. В. Бондарко, Г. А. Золотовой, Г. И. Рожковой, М. В. Всеволодовой, И. Г. Милославского.

Способы выражения временных, причинных, целевых, пространственных, модальных отношений стали содержанием учебных пособий и темой научных публикаций, посвященных функциональному описанию русского языка, в том числе: А. В. Бондарко. *Основы функциональной грамматики*. СПб., 1999; М. В. Всеволодова, Ф. И. Панков. *Функциональное описание русского языка*. М., 1999; Г. А. Золотова и др. *Коммуникативная грамматика русского языка*. М., 1997; И. Г. Милославский. *Краткая практическая грамматика русского языка*. М., 1991; *Практическая грамматика русского языка для зарубежных преподавателей-русистов* / Под ред. Н. А. Метс. М., 1985. [Щукин, 2012: 146 – 147].

2.5.3. Ценность особенностей родного языка учащихся

Грамматические средства общения могут изучаться либо с учетом родного языка учащихся, либо без учета. От этого зависит характер отбора и представления учебного материала.

Процесс усвоения РКИ небезразличен к тому, в каких взаимоотношениях русский язык находится с родным языком учащихся. Близость грамматических структур является благоприятным фактором овладения языком, а расхождения вызывают языковые затруднения.

Использование на занятиях сопоставительных грамматик и элементов таких грамматик в практическом курсе языка является наилучшим способом опоры на родной язык при знакомстве с грамматическими средствами общения.

Предусматривается одновременность в овладении средствами общения, означающая, что каждое средство усваивается с самого начала обучения, а усвоение единиц языка одного уровня способствует усвоению других, облегчает овладение ими.

Взаимосвязанный характер обучения средствам общения предусматривает

введение нового материала от известного учащимся к неизвестному, доступное изложение материала, постоянный контроль за его усвоением.

Активный грамматический минимум состоит из набора грамматических форм, владение которыми необходимо для продуктивной речевой деятельности (говорение, письмо). Пассивный грамматический минимум включает единицы языка, которые используются в первую очередь в рецептивных видах речевой деятельности (аудирование, чтение).

По своему объему пассивный грамматический минимум превосходит активный.

При составлении продуктивного грамматического минимума учитывается употребительность грамматической структуры в устном общении, ее распространенность, образцовость. При этом исключаются синонимические грамматические явления, что объясняется требованием экономичности и необходимости преодоления трудностей, возникающих при грамматическом оформлении высказывания.

Содержание обучения грамматическим средствам общения отражает цели, которые ставятся на занятиях по РКИ на разных этапах обучения языку.

На начальном этапе планируется достижение порогового уровня владения грамматическими средствами общения, достаточными для удовлетворения коммуникативных потребностей учащихся в учебной, бытовой и социокультурной сферах деятельности.

Грамматический материал в программе по РКИ для 1-го сертификационного уровня и в описании порогового уровня владения русским языком (повседневное общение) включает следующие разделы: морфология, словообразование и синтаксис.

Глагол (словоизменение, 1–5 продуктивные классы, непродуктивные группы и неправильные, вид, образование видовых пар, времена глагола, наклонение, императив, залог, причастие, деепричастие, глагольное управление, модальные глаголы, глаголы волеизъявления, глаголы движения) и др.

Словообразование существительных, прилагательных, наречий, глаголов и др.

Как видно из перечня грамматических тем, для начального этапа они представлены в виде традиционного системного описания, охватывающего с достаточной полнотой все грамматические категории русского языка.

Описание материала в программе сопровождается иллюстрацией его применения в контексте моделей предложения и в ряде случаев формулировками грамматических правил. Предусматривается опора на принцип концентризма в подаче материала: его постепенное углубление и расширение на протяжении занятий с переходом от простого к сложному.

Знание грамматических механизмов речи дает возможность преподавателю наметить наиболее эффективные пути овладения грамматическими средствами общения.

2.5.4. Грамматические механизмы порождения и восприятия речевого высказывания

В основе процесса грамматического оформления речи лежат автоматизированные компоненты в виде грамматических навыков.

Формирование фразовых стереотипов происходит в результате выполнения языковых упражнений.

При сформированности грамматического навыка внимание участников общения сосредоточено на содержании высказывания, в то время как его грамматическая форма воспринимается в автоматическом режиме благодаря сформированности грамматических автоматизмов. Лишь в случае затруднений, возникающих при приеме информации, внимание актуализируется на его грамматической форме. Так как грамматические признаки текста воспринимаются наряду с лексическими признаками, они также участвуют в осмыслении его содержания.

Обучение грамматическим средствам общения (наклонению) направлено на приобретение учащимися практических необходимых знаний, формирование на их основе грамматических навыков и развитие речевых умений, свидетельствующих о достигнутом уровне грамматической компетенции как составной части компетенции коммуникативной.

Ознакомление

На этом этапе работы представляется новый грамматический материал (для этого используется общедидактический метод показа со стороны преподавателя и метод ознакомления с материалом со стороны учащихся) и демонстрируются способы его применения в речи для достижения целей общения.

Объяснение

Цель объяснения грамматического явления – демонстрация его формальных признаков, семантических особенностей и возможностей использования в речи. Одновременно в процессе объяснения проводится и первичное закрепление введенного материала. Объяснение связано с активизацией мыслительной деятельности учащихся, поиском закономерностей, лежащих в основе грамматического явления.

При объяснении нового материала преподаватель может опираться на уже знакомый учащимся материал, а также сходные грамматические явления в родном языке учащихся, что облегчает понимание и усвоение нового материала.

На начальном этапе при введении нового материала не всегда возможно адекватное понимание грамматического явления через объяснение на русском языке. Здесь на помощь приходит родной язык учащихся. Однако объяснение на родном языке учащихся не должно быть излишне пространным и иметь практическую направленность.

Известны два способа ознакомления с новым грамматическим материалом:

1) Объяснение на основе правила (теоретико-практическим способ)

Этот способ введения грамматического материала объясняется сложностью многих тем грамматической системы русского языка и важностью опоры на принцип сознательности при объяснении грамматического материала. Получили распространение два варианта применения этого способа.

Вариант 1: от правила к его применению – дедукция (от лат. deduction – выделение).

Вариант 2: от содержания высказывания к правилу – индукция.

Тема варианта 2: Спрягаемые формы глагола (по книге Остапенко, 1998: 95).

Сообщив тему урока, преподаватель записывает на доске глагол *читать* и его спрягаемые формы.

читать

я чита-ю	Мы чита-ем
Ты чита-ешь	Вы чита-ете
Он, она чита-ет	Они чита-ют
Чита-й!	Чита-йте!

Преподаватель обращает внимание студентов на суффикс *-ть* инфинитива. Затем спрашивает учащихся, какую букву они видят перед *-ть*? Это букв – *а*, которая определяет спряжение глагола и предшествует окончанию. Далее преподаватель спрягает глагол, обращая внимание на место ударения в каждом слове. Образует форму повелительного наклонения. Затем глагол спрягают студенты. По заданию преподавателя учащиеся делают разбор глагола *работать*, указывают суффикс инфинитива, гласную букву перед *-ть*, определяют ударение в глаголе, затем спрягают глагол по образцу и образуют форму повелительного наклонения. В результате объяснения и выполнения нескольких упражнений

учащиеся подводятся к следующему выводу.

В русском языке есть большая группа глаголов с суффиксом инфинитива *-ть*, и гласным *-а* перед суффиксом. Эти глаголы в спрягаемой форме имеют окончания *-ю, -ешь, -ет, -ем, -ете, -ют*. Ударение в таких глаголах всегда падает на ту же гласную, что и в инфинитиве, а повелительное наклонение они образуют прибавлением окончаний *-й, -йте*.

Способ представления глаголов по их классам освобождает от необходимости записи в тетради спряжения вновь встречающихся глаголов. Достаточно дать образец глагола определенного класса в качестве образца, а запись новых глаголов того же класса будет выглядеть следующим образом: *работать – как читать, делать – как читать*. Многие преподаватели для обозначения глаголов одного класса используют цифровую нумерацию. Тогда все глаголы типа *читать* будут значиться под цифрой 1 (*обедать – 1*).

На занятиях используются – правила-обобщения, правила-инструкции, правила-модели и правила-запрещения.

По Щукину, оба способа объяснения грамматического явления и ознакомления с грамматическими средствами общения (от формы к содержанию и от содержания к форме) могут дополнять друг друга.

2) Объяснение на основе применения (практический путь)

Этот способ ознакомления с грамматическим материалом предполагает его усвоение в результате наблюдения над использованием грамматической формы в контексте предложения и выполнения речевых действий по образцу, что ведет к формированию грамматического навыка.

В «Методическом руководстве для преподавателей русского языка» (Костомаров, Митрофанова, 1988) были рекомендованы три способа практического ознакомления с грамматическим материалом – предметный, глагольный и ситуативный способы.

В глагольном способе преподаватель использует различные действия, демонстрируя возможности грамматического оформления таких действий. Учащиеся повторяют фразы вслед за преподавателем и отвечают на вопросы.

По Щукину, этот способ был разработан известным методистом Г. Пальмером, который успешно использовал его в пособии *English Actions* (1930).

Закрепление

На этом этапе овладения грамматическими средствами общения с помощью специальных тренировочных упражнений достигается уровень сформированности грамматического навыка, который в процессе своего становления проходит следующие стадии (Пассов, 2006): имитация, подстановка, трансформация и собственно репродукция.

На разных стадиях становления и развития грамматического навыка используются языковые и условно-речевые упражнения. Различия между ними достаточно условны и заключаются в том, что языковые упражнения предназначены для образования грамматических навыков в результате выполнения стандартных действий с языковым материалом в условиях учебной ситуации. С помощью условно-речевых упражнений достигается развитие грамматического навыка в рамках учебной ситуации, но приближенной к ситуации реального общения. Навык при этом формируется в результате взаимосвязанного усвоения грамматической формы и ее функции в речи.

Применение

На этом этапе формирования грамматического навыка достигается возможность его включения в различные умения, обеспечивающие возможность участия в речевой деятельности.

Здесь имеет место стадия комбинирования грамматического навыка, благодаря которой обеспечивается возможность переключения с одного речевого образца на другой с соблюдением грамматических норм. Эта сторона грамматического навыка является переходной от навыка к речевому умению.

На этапе применения используются условно-речевые и речевые упражнения.

Контроль в обучении грамматическим средствам общения

Цель контроля на занятиях по грамматике состоит в определении уровня сформированности навыков и способности учащихся пользоваться грамматическими средствами в различных видах устного и письменного общения.

Система контроля владения грамматическими средствами общения сложилась в российской методике к середине XX столетия и была отражена в *Рекомендациях по организации учебного процесса (1978)*.

С середины 1990-х годов в качестве контроля стали широко использоваться тесты, составленные в рамках Российской государственной системы тестирования по РКИ. Были опубликованы тесты для разных уровней владения языком: элементарного, базового, 1 – 4 сертификационного. В них число входили и тесты для определения уровня грамматической компетенции. При этом тест по лексике и грамматике проводился комплексно.

Образцы тестовых заданий

1. Выберите правильный вариант ответа.

Эта станция метро «» а) зовут
 б) называют
 в) называется.

2. Выберите правильную форму.

Я давно собирался эту оперу а) послушаю
 б) послушал
 в) послушать.

Рекомендации по обучению наклонению

1. При планировании занятий следует руководствоваться: а) целью, которую предполагается достичь в ходе урока; б) значимостью грамматического явления для достижения конечной цели обучения – формирования коммуникативной компетенции; в) местом, которое изучаемое грамматическое явление занимает в системе языка; г) наличием или отсутствием сходного грамматического явления в родном языке учащихся; д) трудностями, которые могут возникнуть при знакомстве с грамматическим явлением, и способами их преодоления.

2. Порядок и последовательность изучения грамматической темы определяются рекомендациями программы, содержанием учебного пособия, которое используется на занятиях, методическими пристрастиями преподавателя.

3. Грамматический материал следует вводить на знакомой учащимся лексике в пределах темы общения.

4. Выбор способа представления материала зависит от характера материала, его трудности для усвоения, методической концепции, которой следует преподаватель в своей работе.

5. При введении нового материала следует опираться на пройденный ранее материал и широко использовать в качестве опоры средства наглядности.

6. Распространенной ошибкой начинающего преподавателя является

излишне пространное толкование грамматического явления и злоупотребление при этом родным языком учащихся.

7. Объяснив материал, преподаватель часто без достаточной тренировки по его закреплению переходит к контролю за усвоением материала, что вызывает ошибки в речи студентов [Щукин, 2012: 136 – 175].

Выводы по второй главе

Представленный во второй главе материал позволяет сделать следующие выводы:

1. Методика обучения русскому языку как иностранному представляет собой самостоятельную педагогическую дисциплину о законах и правилах обучения языку и способах овладения им, а также об особенностях образования и воспитания средствами языка.

2. В процессе занятий учащиеся овладевают русским языком как средством общения, а в их сознании формируется представление о системе изучаемого языка, что делает владение языком сознательным.

3. Существует три метода – методы преподавания, методы учения, методы познания.

4. Понятие «компетенция», введенный в научный обиход американским лингвистом Н. Хомским, определяется как способность к выполнению какой-либо деятельности на основе приобретенных в ходе обучения знаний, навыков, умений, опыта работы.

5. Коммуникативная компетенция базируется на ряде других компетенций: лингвистическая (языковая), речевая (социолингвистическая), социокультурная, социальная (прагматическая), стратегическая (компенсаторная), дискурсивная, предметная и профессиональная компетенции.

6. Российские методисты предложили описание шести уровней владения языком – элементарный (ЭУ), базовый (БУ), пороговый (РКИ - 1),

промежуточный (РКИ - 2), продвинутый (РКИ - 3), сверхпродвинутый (РКИ - 4), профессиональный (РКИ - 5), уровень носителя языка (РКИ - 6).

7. Начальный этап имеет свою микроцель – обучение на элементарном уровне.

8. В Алжирском университете продолжительность обучения на первом году обучения составляет 500 часов в год, что соответствует приблизительно базовому уровню.

9. Наклонение русского глагола изучается как на занятиях по грамматике, так и на занятиях по устной и письменной речи, но если на грамматике даются основные грамматические значения наклонений и правила их образования, то на занятиях по устной и письменной речи изучаются некоторые частные значения, выполняются упражнения с целью закрепления грамматического материала.

10. Принципы обучения подразделяются на дидактические, лингвистические, психологические и собственно методические.

11. Грамматические навыки могут быть продуктивными и рецептивными. Продуктивные грамматические навыки обеспечивают грамматическое оформление речи при говорении и письме. А рецептивные грамматические навыки используются в процессе аудирования и чтения.

12. Можно говорить о трех этапах становления грамматического навыка: ориентировочный, стандартизирующий и варьирующий.

13. Обучение наклонению направлено на приобретение учащимися практических необходимых знаний, формирование на их основе грамматических навыков и развитие речевых умений, свидетельствующих о достигнутом уровне грамматической компетенции как составной части компетенции коммуникативной.

14. Известны два способа ознакомления с новым грамматическим материалом: 1) Объяснение на основе правила (теоретико-практическим способом) и 2) Объяснение на основе применения (практический путь).

Глава III. Методическая организация обучения наклонению глагола на практическом уроке русского языка для алжирских студентов-филологов (начальный этап)

3.1. Отбор материала по обучению наклонению русского глагола для начального этапа обучения алжирских студентов-филологов

По мнению В.Н. Вагнера, Методика преподавания целевого языка, ориентированная на определенный языковой контингент учащихся, известна под разными названиями: сопоставительная, контрастивная, конфронтативная. В отечественной русистике получил распространение термин «принцип учета родного языка учащихся».

Важно отметить, что ориентация на язык учащихся – это не один из принципов, а лингводидактическая основа данной методики, на которой реализуются ее отдельные принципы: сознательность, системность, функционально-семантический подход, коммуникативная направленность, – определяют адекватные формы и приемы обучения.

С учетом национально-языковой специфики восприятия и усвоения русского языка учащимися отбирается, организуется, излагается и закрепляется языковой учебный материал и строится весь учебный процесс оптимальным образом для данного языкового контингента учащихся [Вагнер, 2001: 12].

Представление учащимся языковых материалов направлено на формирование у них новой внутренней языковой системы – системы русского языка, русского языкового сознания. Этот процесс происходит поэтапно, по мере усвоения новых языковых явлений, а также новых понятий, специфичных для русского языка.

Может возникать скрытая (пассивная) интерференция, она проявляется в том, что учащиеся избегают употреблять в своей речи те явления русского языка,

которые не имеют аналогии в исходном языке, заменяя их сходными по значению явлениями, имеющими в исходном языке аналогию.

Предлагаются разработанные автором научно обоснованные лингводидактические универсалии – обобщенные конкретные определители по установлению способов представления языкового материала. Данные универсалии служат ориентиром для проведения методически верного отбора и расположения языкового материала, выбора адекватных способов и форм его представления и закрепления [Там же: 12-15].

Отбор языкового материала соответствует целям обучения. Он установлен на основании определения языковых средств для выражения заданных речевых тем, смыслов высказывания и их элементов. При отборе языковых материалов учитывается также сопоставительный аспект.

Учет бинарных межъязыковых соотношений гарантирует включение таких специфических ориентиров, которые в наилучшей степени обеспечивают восприятие и усвоение материалов русского (целевого) языка в определенной языковой аудитории и служат надежным руководством при порождении речевых высказываний.

Благодаря дифференцированному подходу к отбираемым языковым материалам становится возможно рационально распределить время на изучение языковых явлений, меньше затрачивая его на представление сходных фактов и больше – на выявление различий [Там же: 15-16].

В данной части мы остановимся на отборе языкового материала, предназначенного для обучения наклонению русского глагола алжирских студентов-филологов на начальном этапе.

Грамматический материал, а следовательно, и категория наклонения русского глагола составляет важнейшую часть содержания обучения русскому языку иностранных студентов на начальном этапе; наклонение русских глаголов представлен в различных компонентах содержания обучения.

Поскольку в методической литературе существуют разные подходы к

трактовке самого понятия «содержание обучения» и его компонентов, изложим точку зрения по вопросу категории наклонения русских глаголов как элемента содержания обучения алжирских студентов – будущих учителей русского языка и переводчиков.

Под содержанием обучения практическому овладению иностранным языком понимается совокупность того, что студенты должны освоить для того, чтобы качество и уровень их владения изучаемым языком (русским) соответствовали задачам данного учебного заведения. В качестве одного из компонентов содержания обучения выступает языковой материал. Под языковым материалом понимаются «фонемы, буквы, слова, словосочетания, готовые фразы, грамматические формы, структуры и т. п., подлежащие изучению в процессе овладения иностранным языком» [Азимов, Щукин, 1999: 480].

При решении вопросов отбора грамматического материала для коммуникативно-ориентированного курса иностранного языка в филологическом вузе В. А. Лapidус подчеркивает, что отбору подлежат как совокупность грамматических явлений, необходимых для формирования соответствующих навыков, так и совокупность знаний о грамматическом строе изучаемого языка [Лapidус, 1986: 70].

Изучение категории наклонения русского языка на начальном этапе в алжирской аудитории на филологическом факультете ставит первоочередной задачей овладение этим материалом в целях формирования грамматических навыков, на которых базируются общекоммуникативные навыки. Однако, профессиональная направленность обучения ставит и другую, не менее важную, задачу – формирование умений профессионально-педагогического общения, в составе которых присутствует и умение объяснить функционирование категории наклонения, сопоставить эти категории в русском и арабском языках, сформулировать правила образования наклонений и их употребления.

Данная трактовка содержания обучения и его компонентов определяет подход к характеристике категории наклонения русского глагола как составной

части учебного грамматического материала. В числе этих характеристик важны следующие:

1. Выделение объема коммуникативно значимых знаний о категории наклонения русского языка для арабо-говорящих студентов.

2. Определение круга операций, которые необходимо превратить в способ действий с материалом, относящимся к категории наклонения. Такая характеристика должна быть комплексной и, следовательно, важно:

- а) раскрыть понятие разных наклонений;
- б) ввести формальные средства выражения разных наклонений и способы их образования;
- в) представить правила употребления глаголов совершенного и несовершенного вида в разных наклонениях и т. д.

Главным фактором при отборе учебного материала является цель обучения, отражающая коммуникативные потребности учащихся. Отбор учебного грамматического материала, а, следовательно, и категорий наклонения, базируется на ниже следующих основных принципах.

1. *Принцип комплексности обучения*, согласно которому наклонение должно изучаться в тесной связи с категориями времени и вида, что является актуальным для обучения словоизменительным характеристикам глаголов.

2. *Принцип аспектности*. При аспектной подаче материала о наклонении работа проводится над правилами образования и употребления наклонений, а при комплексной – над словосочетаниями, предложениями, диалогами и текстами, на примере которых вводится и закрепляется материал об изъявительном, повелительном и сослагательном наклонениях.

Современные методисты русского языка как иностранного подчеркивают, что на начальном этапе обучения студентов эффективна комплексная подача материала. Однако они не исключают применения аспектного подхода и на начальном этапе [Колкер и др., 2001].

3. *Аспектно-комплексный принцип*. Некоторые методисты считают, что

целесообразно строить учебные знания по аспектно-комплексному принципу, используя тот или иной принцип в зависимости от конкретной методической задачи и цели.

Речевой образец есть типичный отрезок речи (предложение, сочетание предложений, диалогическое единство), построенный на основе отобранной для изучения структурной схемы и выполняющий конкретное речевое задание. Речевой образец служит учащемуся моделью для построения других единиц по аналогии [Иевлева, 2003: 54].

4. Принцип учета родного языка учащихся. Он связывает с интерференцией, которая является одной из многих причин возникновения ошибок, выявленных учеными в речи иностранных учащихся на русском языке [Рожкова, 1979].

5. Принцип концентризма. Он предполагает подачу основного значения наклонения, наиболее типичные средства выражения грамматических значений, оставляя второстепенные значения, менее типичные случаи функционирования и средства выражения для последующих концентров. Однако подача на основе этого принципа требует проведения обобщения и систематизации изученного материала.

6. Сопоставительный принцип. Он предполагает выявление сходств и различий русского и арабского наклонений, учет на этой основе интерференционных явлений и определение путей их предупреждения и преодоления.

При отборе грамматических явлений принято исходить из соотношения морфологических явлений с лексикой, т. е. отбор проводится на основе выделения морфологических разновидностей распространенных грамматических явлений, охватывающих значительную часть лексики словарного минимума.

Отобранный материал должен представлять собой относительно небольшой круг коммуникативно значимых синтаксических форм глагола, что связано с особенностью начального этапа обучения. На начальном этапе проведение занятий по наклонению возможно только на ограниченном

лексическом материале.

Отбор материала проводился в два этапа:

- 1) отбор употребительных глаголов;
- 2) отбор значений наклонения, характерных для употребительных глаголов, коммуникативно значимых для данного этапа обучения, и способов передачи этих значений.

3.2. Принципы и способы ознакомления с новым материалом по наклонению русского глагола в алжирской аудитории

3.2.1. Обучение наклонению

Большинство русских лингвистов соглашались с тем, что овладеть иностранным языком как средством общения невозможно без знания грамматики.

Однако в учебном пособии «Практическая методика обучения русскому языку как иностранному» лингвисты Крючкова Л. С. и Мощинская Н. В. отмечают, что безусловно, грамматическим строем языка можно овладеть и без изучения правил, как это происходит в родном языке, но знание правил сокращает путь к практическому усвоению иностранного языка, к тому же каждый русский обучается в школе и там изучает грамматику.

Следовательно, они утверждают, что сознательность в обучении иностранному языку предполагает учет специфических черт изучаемой языковой системы. Каждое явление языка следует изучать не как изолированный факт, а как элемент системы, т.е. во взаимосвязи и взаимообусловленности с другими явлениями языка, другими словами: грамматику нельзя изучать без лексики и фонетического оформления языковой единицы.

При изучении иностранного языка с практической целью грамматика выполняет важную функцию, она должна помогать студентам:

- *правильно понимать иноязычное высказывание;*
- *правильно строить иноязычную речь;*
- *сознательно контролировать построение высказывания и сознательно выбирать подходящие грамматические формы и конструкции.*

По мнению Крючковой Л. С. и Мощинской Н. В., с первых уроков учащихся встречается с необходимостью познавать языковую систему русского языка, знакомиться с его национально-культурной спецификой и вступать в коммуникацию.

В первых уроках приводятся также речевые интенции типа «Как поздороваться», «Как попрощаться». Форма «До свидания» является универсальной и употребляется почти во всех языках, а форма «Здравствуйте» – национально-специфична и требует особого пояснения культурологического характера: она включает в свою семантику пожелание здоровья.

Крючкова Л. С. и Мощинская Н. В. подчеркивают, что грамматика в чистом виде не существует, в ее ткани растворена национально-культурная специфика, и погружение в русскую культуру благотворно влияет на изучение языка, поэтому они рекомендуют, чтобы учащийся не только заучивал формы и конструкции, но и понимал их семантику.

Кроме того, они думают, что грамматика живет и полезна только в речевом высказывании, поэтому в задачу преподавателя входят одновременное формирование языковой системы, а также коммуникативной и социокультурной компетенций.

Каждое грамматическое явление обладает:

- грамматическим значением;
- грамматическим способом выражения этого значения;
- лексической семантикой.

Изучать грамматику – значит изучать единство формы, значения, способа его выражения и функциональной роли в предложении.

Взаимоотношение форм и их значений может быть описано двумя способами, в зависимости от того, с какой целью мы обращаемся к грамматике:

Первый способ описания грамматического материала – от системы форм к их значениям и функциям в построении высказывания, например, сначала даются формы повелительного наклонения, затем описываются их значения и функции.

Другой способ – от функции и значения к средствам выражения этого значения. При описании языка от функции и значения к форме языковые средства разных уровней объединяются в так называемые логико-семантические группы в зависимости от значений, которые этими средствами выражаются.

Грамматический материал должен быть рационально организован и введен в учебный процесс. Коммуникативная методика определяет необходимость отработки в первую очередь тех грамматических категорий, которые непосредственно связаны с высказыванием. Самые первые высказывания, с которыми учащиеся встречаются в учебнике, должны быть предикативными и образовывать естественный связный текст. Необходимо избегать некоммуникативных методов и следует помнить, что без знаний системного характера не может быть полноценной коммуникации.

Принцип организации языкового материала на синтаксической основе позволяет более полно реализовать коммуникативную направленность обучения путем учета процессов, происходящих непосредственно в речевой деятельности, и объединить в учебном материале содержательную характеристику изучаемых явлений и лингвистические факторы, актуальные для оформления смысла высказывания.

Практическая морфология в коммуникативной методике обучения выглядит довольно пестро: на одном уроке может использоваться материал частично по теме «Глагол», частично по теме «Имя существительное» или по теме «Наречие» и т.д. Такой подход определяется ситуативными задачами: в практике речи в одном и том же высказывании встречаются обычно различные грамматические явления.

Одним из принципов методики преподавания русского языка как иностранного является принцип концентрического расположения учебного материала, что связано с повторением учебной грамматики по завершении того или иного концентрического обучения. Однако не следует думать, что учебный процесс заключается в круге. Принцип концентричности характеризует движение не по кругу, а по спирали, так как с каждым концентром расширяется и углубляется представление учащихся об изучаемом языковом явлении.

Лингвисты советуют, что преподаватель должен поставить в качестве одной из самых главных задач – задачу формирования в сознании учащегося русской языковой системы на начальном этапе. Кроме того, языковая составляющая речи иностранного учащегося всегда должна находиться в поле зрения преподавателя.

Русский лингвист и методист Л. В. Щерба ввел в методику понятие об активной и пассивной грамматике. Пассивная грамматика, по нему, рассчитана на восприятие и понимание строевых элементов, поэтому обслуживает такие виды речевой деятельности, как чтение и аудирование, называемые в методике рецептивными. Активная грамматика предназначена для употребления этих форм в речи, и обслуживает она продуктивные виды речевой деятельности – говорение и письмо.

Преподаватель, работающий в аудитории, должен понять для себя, что грамматика преподается на функциональной основе, и он должен формировать в сознании учащегося обобщенные функционально-грамматические категории.

В современной методике преподавания РКИ выделяются два пути ознакомления с грамматическим материалом:

- *индуктивный – путь от наблюдения к выводу;*
- *дедуктивный – от постулата к наблюдению явления.*

Выбор того или иного способа введения материала зависит:

- от характера самого языкового материала;

- от возраста учащихся;
- от степени их лингвистической подготовленности.

Последовательность введения грамматического материала *на первом этапе* работы с грамматическим материалом представляется таким образом:

- объяснение нового явления;
- правило-инструкция;
- речевой образец.

Второй этап составляет автоматизация навыков. Следует помнить, что реальный автоматизм достигается, когда форма усваивается вместе с ее функцией. Отработка изолированных форм при выполнении формальных упражнений с дальнейшим введением их в речь не считается эффективной: упражнения должны давать форму в ее функционировании с самого начала. Поэтому при формировании грамматических навыков необходимо использовать подготовительные упражнения коммуникативной направленности.

Третий этап работы заключается в формировании коммуникативно-речевых умений в различных видах речевой деятельности.

При введении учебного грамматического материала, а также при его тренировке и автоматизации на начальном этапе обучения используются речевые образцы. Каждый речевой образец обладает конкретностью и в то же время построен на основе абстрагированной обобщающей модели. Общая семантика речевого образца и семантика единиц, наполняющих его, должны быть понятны учащемуся, понятной должна быть функциональная роль предложения, построенного по речевому образцу.

Введение и объяснение грамматического материала целесообразно сопровождать:

- таблицами;

- схемами;
- Рисунками;
- Компьютерными презентациями.

Использование речевых образцов в обучении становится результативным, если для их построения выбирается преимущественно типовой грамматический материал, достаточно обеспеченный лексическим и ситуативно-тематическим минимумом данного этапа. Лексически и ситуативно обусловленный материал может быть использован в речевых образцах, только когда учебный словарь этапа обучения позволяет построить семь-десять вариативных фраз на основе предлагаемого образца.

По Л. С. Крючковой и Н. В. Мощинской, грамматику для обучения иностранцев русскому языку называют учебной, или педагогической, грамматикой. На занятиях она присутствует как:

1. грамматика конкретного урока;
2. грамматика обобщающего (повторительного) урока. Грамматикой обобщающего урока называют такой блок грамматического материала, который обобщается и повторяется после нескольких конкретных уроков;
3. грамматика разговорной темы и грамматика изучаемого текст. Они включают все элементы грамматического материала, которые входят в состав темы или текста, однако отработка грамматического материала в этих случаях является сопутствующим элементом в работе преподавателя;
4. грамматика лексико-семантической группы и грамматика лексико-словообразовательной группы. Они обладают набором грамматических свойств, определяющих грамматику этой группы. Грамматика сопутствует системному изучению лексики;
5. грамматика в языковой системе. Языковая система формируется с самого начала обучения, а на продвинутых этапах обучения учащийся проникает в систему языка [Крючкова, Мощинская, 2011: 176-177].

Они рекомендуют, что каждая изучаемая грамматическая форма должна быть последовательно проведена через этап подготовительных упражнений к упражнениям речевым, т.е. упражнениям в естественной коммуникации.

Обучая грамматике, преподаватель прежде всего должен формировать лингвистическую компетенцию учащегося и главную ее составляющую – грамматическую компетенцию. Только когда учащийся овладеет грамматически правильной русской речью, без ошибок, можно говорить о сформированности его знаний, умений и навыков, о формировании вторичной языковой личности.

**Таблица владения определенными грамматическими знаниями и навыками
в зависимости от уровня владения языком**

Т а б л и ц а 8

A1	может использовать ограниченное число простейших заученных конструкций и моделей предложений;
A2	правильно использует простые грамматические конструкции, однако систематически допускает типичные ошибки (например, путает времена, неправильно оформляет согласование), тем не менее общий смысл высказывания обычно ясен;
B1	имеет достаточно грамотную речь в знакомых ситуациях общения; заметно влияние родного языка; ошибки допускает, но общий смысл высказывания ясен;
	достаточно грамотно употребляет определенное число стандартных конструкций, связанных с наиболее предсказуемыми ситуациями;
B2	имеет хороший уровень контроля: допускает немногочисленные ошибки и незначительные неточности в построении предложений, которые сам может исправить;
	имеет относительно высокий уровень грамматической правильности, не допускает ошибок, искажающих смысл высказывания;

C1	имеет стабильно высокий уровень грамматической правильности речи: ошибки допускает редко;
C2	имеет стабильно высокий уровень грамматической правильности сложной речи, даже если его внимание сосредоточено на чем-то другом (например, планирование дальнейшего высказывания, наблюдение за реакцией собеседников).

В таблице указаны уровни владения языком, принятые в Европейском сообществе. Уровни владения, утвержденные Государственными образовательными стандартами для русского языка как иностранного, подстраиваются под европейскую систему: элементарный, базовый и первый сертификационный уровни соответствуют уровням A1, A2, B1, следующие, соответственно, подстраиваются под второй, третий и четвертый сертификационные уровни.

3.2.2. Материалы по обучению наклонению

Элементарный уровень владения русским языком

Урок по обучению наклонению

Пассов утверждает, что «хорошие учителя всегда стремились к тому, чтобы урок был логичным, интуитивно чувствуя и понимая, что логика урока составляет внутреннюю сущность урока и связана не столько с эстетической, с его внешней формой, сколько с его структурой. Именно поэтому логика урока – важнейшее понятие, представляющее для учителя иностранного языка *практический* интерес» [Пассов, 2002: 201].

Следовательно, он выделяет четыре аспекта этого понятия.

1. Соотнесенность всех элементов урока с его главной задачей, выступающей в роли цели. Этот аспект урока можно назвать *целенаправленностью*.

2. Соразмерность всех элементов урока, их соподчиненность друг к другу, или *целостность* урока.

3. Движение по стадиям усвоения материала, что можно назвать *динамикой* урока.

4. Единство и последовательность материала в различных планах, или *связность* урока [Там же].

Кроме того, Пассов пишет «чтобы добиться необходимой логической стройности, целостности урока, важно знать, что при общей вариантности элементов урока в нем должно быть нечто постоянное, обязательное, инвариантное, без чего урок не может быть таковым.

Каковы эти варианты?

Это, во-первых, создание атмосферы иноязычного общения (с точки зрения учеников, вхождение в эту атмосферу), что необходимо на уроках любого типа и вида. Создать на уроке атмосферу иноязычного общения означает ввести учащихся в тему беседы, вызвать у них желание говорить, обеспечить партнера по общению.

Во-вторых, показ функционирования усваиваемого материала и сообщение правил-инструкций для совершения учебных действий (с точки зрения ученика, осознание способов действий).

В-третьих, управление тренировкой учащихся для достижения намеченного уровня владения материалом (с точки зрения ученика, тренировка, выполнение упражнений) [Там же: 209].

Для работы под темой «Урок по обучению грамматике» предлагается тема: **«Как выразить действие в настоящем и прошедшем времени»**

Цель урока: – научить:

1. понимать, как образуются в русском языке формы:
настоящего времени,
прошедшего времени;
2. что обозначают эти формы;
3. употреблять эти формы в составе предложения.

Ход работы:

1. вводное слово преподавателя;
2. объяснение и закрепление нового материала;
3. совершенствование языковых умений и навыков;
4. закрепление языковых умений и навыков.

Вводное слово преподавателя

Преподаватель объясняет, что глагол в русском языке обозначает действие, которое совершает субъект. Это действие происходит **сейчас** – в настоящем времени, или оно происходило в прошлом, т.е. **до (сейчас)**.

Для выражения этих знаний русский язык использует окончания – в настоящем времени, а в прошедшем времени – суффиксы и окончания.

Императив

С формами императива 2-го лица знакомим учащихся при изучении парадигмы спряжения глагола *читать*. Указываем, что формы 2-го лица императива образуются от основы настоящего времени (*чита-ют*). Мы не комментируем их значение, а только можем приводить перевод: *читай, читайте, не читай, не читайте* اقرأ، اقرأوا، لا تقرأ، لا تقرأوا.

Употребление форм *(не) читай, (не) читайте* соотносим с известным учащимся правилом об употреблении местоимений *ты* и *вы* и форм 2-го лица настоящего времени.

При изучении первых глагольных групп отмечаем формальные признаки императива (у глагольной группы типа *читать* – согласная **й**: *читай, читайте*; у глаголов типа *писать* – гласная **и**: *пиши, пишите*).

После изучения нескольких глагольных групп даем общее правило образования форм императива: формы императива глаголов разных групп с основой настоящего времени на гласную оканчиваются на согласную **-й-те**: *работаю* – *работай/те*, *гуляю* – *гуляй/те*. Формы императива глаголов разных групп с основой на согласную с ударением в форме 1-го лица единственного числа на окончании оканчиваются на **-и-те**: *пишу* – *пиши/те*, *беру* – *бери/те*, *говорю* – *говори/те*, *лежу* – *лежи/те*. Формы императива глаголов разных групп с основой на согласную и безударным окончанием в форме 1-го лица единственного числа оканчиваются на **-ь/-те**: *готовлю* – *готовь/те*. Ударение – как в форме 1-го лица единственного числа; при чередовании согласных согласная – как в форме 3-го лица множественного числа: *куплю* – *купят* – *купи/те*. Говоря о формах на согласную **-й**, можно также указать, что фактически они совпадают с основой настоящего времени [читај-], т. е. имеют нулевой аффикс.

В связи с изучением соответствующих глагольных групп обращаем внимание учащихся на образование форм императива от основы, отличающейся от основы настоящего времени.

Глаголы с основами инфинитива **дава-, става-, -знава-** образуют формы императива от основ инфинитива: *давай/те*, *вставай/те*, *узнавай/те*.

Глагол *лечь* имеет форму *ляг/те*; глагол *есть* – форму *ешь/те*; приставочные глаголы, образованные от глагола *ехать*, имеют основу **-езжа-**: *поехать* – *поезжай/те*, *приехать* – *приезжай/те*. Формы *поезжай/те* выступают также в качестве формы императива глагола *ехать*, который не имеет своей специальной формы.

При изучении будущего простого сообщаем учащимся, что формы императива образуются одинаковым образом как от глаголов несовершенного,

так и совершенного вида: *пиши/те, напиши/те* أكتب، اكتبوا. Употребление форм императива глаголов несовершенного и совершенного вида регулируется общими правилами употребления видов в русском языке.

Специально отмечаем, что при отрицании употребляются формы императива глаголов несовершенного вида: **Напишите** это упражнение! ...أكتبوا... – **Не пишите** это упражнение! ...لا تكتبوا...

Императив, выражающий просьбу, соотносим с арабскими конструкциями أرني هذه الصور، من فضلك!; *Покажите мне, пожалуйста, эти фотографии!* من فضلك

Значительно позже, в связи с изучением особенностей употребления видо-временных форм при отрицании и изучением форм 1-го и 3-го лица императива, знакомим учащихся со значением форм императива глаголов совершенного вида с отрицанием, выражающих предостережение: *Не простудись!* В арабском языке это значение не передается: *Не простужайся!* *Не простудись!* أن (حذاري) احتس (حذاري) أن تقع !! *Не упади!!* ! تصيبك نزلة برد! (حذاري) احتس (حذاري) أن تقع !!

Тогда же знакомим учащихся с употреблением двойных форм императива: а) словосочетаний с формами глаголов *идти* – *пойти*, соответствующих в арабском языке словосочетаниям с союзом: *Иди посмотри!*, *Пойдите посмотрите!* اذهب و أنظر (شاهد)، اذهبوا و أنظروا (شاهدوا) ; б) словосочетаний с формами глагола *смотреть*, которые обозначают предостережение, выражаемое в арабском языке лексически: *Смотри/те не упади!* ! حذاري أن تسقط !

В арабском языке формы 1-го и 3-го лица императива образуются единообразно – с помощью دع أو ل: ليتكلم، لأتكل، لتتكلم : دع أو ل. Установив аналогию между ل и *пусть*, учащиеся тяготеют к уподоблению всей структуры русского предложения структуре арабского. Отсюда ошибки типа «Пусть его пойти».

В структуре русского предложения выступает не объектный падеж, а именительный в функции подлежащего, с которым согласуется глагол-сказуемое в форме настоящего времени или будущего простого:

Пусть ваш брат позвонит мне завтра. *دع أخاك يهاتفني غدا أو ليهاتفني أخاك غدا*; Пусть она говорит. *ليطمئنوا نفسا*; *انتكلم (دعها تتكلم)*; Пусть они не боятся.

Усвоив образование формы 3-го лица императива, учащиеся по аналогии с арабским языком таким же способом: «Пусть мы пойдем»; «Пусть я помогаю». Информировуем учащихся, что в русском языке формы 1-го лица императива отличаются от форм 3-го лица и требуют иной структуры предложения. Даем следующие правила.

В русском языке существуют две формы 1-го лица множественного числа императива: простая и сложная. Простая форма формально совпадает с формой 1-го лица множественного числа будущего простого при обращении к собеседнику на *ты* и отличается только отсутствием личного местоимения: *Саша, пойдем домой! لنذهب الى البيت ساشا*. При обращении к нескольким лицам или одному лицу, с которым мы на «вы», эта форма принимает постфикс **-те**: *Николай Иванович! Поедьте за город!; Дети, поедьте. Сложная форма образуется с помощью частицы давай/те и формы 1-го лица множественного числа будущего времени без личного местоимения. Вспомогательный глагол будем обычно опускается: Давай/те будем читать! – Давайте читать! لنقرأ!; Давайте пойдем в театр. لنذهب الى المسرح*.

Форма 1-го лица единственного числа императива только сложная. Она совпадает с формой 1-го лица будущего простого или сложного в сочетании с частицей *давай/те*. Личное местоимение не опускается: *Давай/те я буду помогать тебе/вам! – давай/те я помогу тебе/вам!*

Сослагательное наклонение

Образование и употребление форм сослагательного наклонения не вызывает у учащихся больших затруднений, поскольку оно по сравнению с арабским *صيغة الشرط* значительно проще в отношении формообразования и близко к нему по значению. Сообщаем учащимся, что, в отличие от арабского языка, в

русском языке сослагательного наклонение не имеет форм времени. Значение сослагательного наклонения выражается сложной формой, которая состоит из глагольной формы на *-л*, совпадающей с формой прошедшего времени, и частицы *бы/б*. Частица *бы/б* может стоять непосредственно после глагола, перед ним непосредственно или отделенная другими словами. В отличие от арабского сослагательного наклонения, форма сослагательного наклонения русского языка не показывает, к какому периоду времени относится высказывание: *Он пришел бы – он не пришел бы – Он бы пришел – Он бы не пришел – Он бы вчера/завтра пришел – Он бы вчера/завтра не пришел*. *حبذا لو لم يأتي بالأمس. حبذا لو* . *يأتي غدا. حبذا لو لا يأتي في الغد. حبذا لو يأتي (لم يأتي)*

Сослагательное наклонение употребляется для выражения желания и для выражения обусловленности одного действия другим при невыполнимом условии:

В августе я хотел/а бы поехать к морю. أود لو ذهبت (أذهب) الى البحر في شهر أوت. حبذا لو تساعدني. Вы бы помогли мне.

В сложных предложениях с придаточным условия в обеих частях предложения употребляются одинаковые глагольные формы. Для сравнения употребления форм сослагательного наклонения русского и арабского языков со значением нереальной обусловленности можно предложить следующую таблицу:

Т а б л и ц а 9

Действие относится	Глагольная форма сослагательное наклонение	Глагольная форма главное предложение ح جملة الشرط لو/إذا + فعل الحاضر لو/إذا + فعل المضارع
-----------------------	--	---

к настоящему времени к будущему времени к прошедшему времени к разным временам	Если <i>бы</i> я <i>знал/а</i> его адрес, я <i>написал/а бы</i> ему. Если <i>бы</i> он завтра <i>был</i> свободен, он <i>пошел бы</i> в театр Если <i>бы</i> мы <i>не спешили</i>, мы <i>бы опоздали</i>. Если <i>бы</i> мы вчера <i>Встретили</i> вас, мы <i>попросили бы</i> вас помочь нам. Если <i>бы</i> я вчера <i>кончил/а</i> работу, я <i>смог/ла бы</i> завтра поехать на экскурсию.	Придаточное предложение جواب الشرط. صيغة الشرط الماضية لو أعرف عنوانه لراسلته لو يكون حرا غدا سيذهب الى المسرح главное предложение إذا + فعل ماضي придаточное предложение فعل ماضي لو لم نسرع لتأخرنا لو التقيناكم بالأمس لطلبنا منكم المساعدة لو أنهيت عملي البارحة لإستطعت أن أذهب الى الرحلة في الغد
--	---	--

3.3. Виды упражнений для обучения наклонению

Русские методисты утверждают, что иностранный язык, как и другие практические дисциплины, предполагает для своего усвоения выполнение большого объема тренировочных упражнений, которые ведут к формированию речевых навыков и умений. В то же время, как и в теоретических научных дисциплинах, предусматривается значительный объем языковых знаний в виде правил и инструкций.

Пассов думает, что второй уровень обучения иностранному языку – это «упражнения». Он называет их деятельностными средствами обучения. По отношению к упражнению прием есть его модель, а упражнение – воплощение, реализация приема в деятельности, или точнее: упражнение есть специально организованная целенаправленная деятельность, основанная на структуре того или иного приема обучения.

По нему, третий уровень обучения иностранному языку – это учебники и учебные пособия, вернее «учебных комплекс», который включает в себя через систему упражнений все нижележащие уровни и является новой качественной формой организации средств обучения [Пассов, 2002: 109-110].

В методике под упражнением понимается тренировка, т. е. регулярно повторяющееся действие, направленное на овладение каким-либо способом действия. Известно, что при изучении второго языка, каким бы совершенным не было изложение теоретического материала, система закрепления его, формирование умений и навыков всегда является главной задачей обучения. В связи с этим, особую актуальность приобретают специальные исследования, посвященные вопросам определения принципов построения системы упражнений эффективных видов работы.

Следует отметить, что особенно много в этой области сделано специалистами, занимающимися методикой преподавания иностранных языков.

В условиях господства грамматико-переводного метода вопрос о классификации упражнений не ставился, а упражнения в процессе обучения не менялись. Построение системы связывается с именем Г. Пальмера, который выделил пять стадий усвоения (восприятие, узнавание, имитативное воспроизведение, полусвободное воспроизведение и свободное воспроизведение).

В советской методике первая попытка обоснования системы упражнений принадлежит И. А. Грузинской. «Иностранный язык принадлежит к числу тех предметов, для овладения которыми недостаточно получить определенную сумму знаний, самое главное и самое трудное при изучении иностранного языка – это, получив сумму знаний, научиться правильно и четко использовать ее на практике, оформить для себя иностранный язык как деятельность» [Грузинская, 1940: 7-26].

И. В. Рахманов осуществил поворот в теории упражнений. В отношении упражнений для формирования рецептивных навыков он писал: «Вся система упражнений должна быть приведена в соответствие с теми психическими процессами, которые происходят при рецептивном усвоении языка – осмысление, запоминание, воспроизведение или узнавание» [Рахманов, 1980: 18]. На основании этого он предлагает различать два основных типа упражнений: языковые и речевые.

Практика обучения иностранному языку (и русскому языку как иностранному) развивалась на основе этой концепции. Уже в конце шестидесятых годов прошлого века методисты осознавали то, что языковые упражнения должны содержать объединяющее звено, т. е. такие задания, которые не только обеспечивали бы автоматизацию языкового материала, но и готовили бы студента к акту коммуникации, в котором от него требовалось бы творческое использование усвоенного языкового материала.

Далее А. А. Миролубов выделяет пять типов систем упражнений: «В методике представляется возможным различать пять типов систем упражнений: одна – для обучения диалогической речи, две – для обучения монологической речи (порождение, распознавание), две – для обучения письменной речи

(порождение – письмо и распознавание – чтение)» [Миролюбов, Сосенко, 1976: 52]. Эти идеи находили поддержку и у Е. И. Пассова: «Сказанное приводит к мысли о целесообразности создания иерархии критериев классификации упражнений. Такая иерархия должна распространяться, по крайней мере, на обучение каждому из видов речевой деятельности» [Пассов, 1989: 93]. В дальнейшем Е. И. Пассов пишет: «Все упражнения прежде всего следует разделить на две большие группы: упражнения для формирования навыков и упражнения для развития речевого умения. Такими упражнениями соответственно являются условно-речевые и речевые» [Там же].

Иной подход предлагает И. Л. Бим для классификации упражнений. Он полагает, что разграничение упражнений следует усматривать в соотнесении их со структурой человеческой деятельности в целом и формируемой речевой деятельностью. На этом основании ею различаются:

1. упражнения, ориентирующие в осуществлении того или иного способа действия с учебным материалом;
2. исполнительские упражнения:
 - а) воспроизводящей речевой деятельности;
 - б) творческой деятельности;
3. контролирующие упражнения [Бим, 1985: 30-37].

Целесообразность деления упражнений по способу формирования умений и навыков на имитационные, оперативные и коммуникативные доказывает М. Б. Успенский [Успенский, 1979: 50].

Исходя из практики преподавания русского языка как иностранного И. А. Пашковская показывает, что эффективными нужно считать такие упражнения как имитационные, оперативные и коммуникативные [Пашковская, 1990: 192].

Д. И. Изаренков выделяет следующие упражнения:

1. имитативные упражнения;
2. аналоговые упражнения;
3. имитативно-аналоговые упражнения;

4. творческие;

5. творческие, выполняемые без опоры на образец или какие-либо предварительно зафиксированные элементы содержания и формы [Изаренков, 1994: 77-85].

В методике принято делить упражнения на языковые и речевые (коммуникативные), тренировочные и творческие, аналитические и синтетические, подготовительные и речевые, условно-коммуникативные и коммуникативные и т. д.

В методической литературе упражнение рассматривается как учебное действие, направленное на формирование или совершенствование речевого умения и навыка, и в качестве такового составляет главную часть учебно-речевой деятельности вообще [Иевлева, 1981: 120].

Такой подход позволяет рассматривать упражнения в качестве определенных структурных единиц методической организации материала, обеспечивающих предметные действия с этим материалом, способствующих формированию на их основе умственных действий. Упражнения направлены на решение конкретной методической задачи, строятся на определенном иноязычном учебном материале и в них непосредственно заданы надлежащие действие оформления и оперирования.

Так как упражнения непосредственно выполняют функции упражнения усвоением, это дает основание И. Л. Бим и З. Н. Иевлевой рассматривать их в качестве основных методических единиц при обучении иностранным языкам. Причем под единицей обучения понимается не столько единица организации языкового материала, сколько минимальная единица организации учебной деятельности. Упражнения организуют деятельность учащихся с иностранным языком. Поэтому упражнения выступают в качестве основных единиц обучения, являясь клеточкой во взаимодействии преподавателя и студента.

В нашей диссертации мы выделяем следующие упражнения: подготовительные, речевые и коммуникативные упражнения.

3.3.1. Подготовительные упражнения

Подготовительными упражнениями называют упражнения, формирующие навыки употребления той или иной грамматической формы в речи, имеющие коммуникативную задачу [Щукин, 1990: 231].

К подготовительным упражнениям относятся следующие типы упражнений: имитативные, подстановочные, трансформационные и репродуктивные.

А. Типы имитативных упражнений

Имитативные упражнения направлены на тренировку употребления грамматических форм и конструкций и предполагают многократное повторение речевых и языковых образцов, что способствует автоматизации этих образцов. При выполнении упражнений следует особо следить за интонацией переспроса, удивления.

В имитативных упражнениях в языковой реакции учащихся представлены все необходимые элементы исходной реплики с выбором или без выбора готового содержания. Получая готовый образец, учащийся учится соотносить релевантные черты ситуации с грамматическими категориями (категорией наклонения) и знакомится с правильным выбором и комбинированным языкового материала (по наклонению русских глаголов). К имитативным относятся следующие виды упражнений:

А 1. Типы упражнений для имитации без возможности выбора

Имитация без возможности выбора (предлагается повторить за преподавателем предложения, опираясь на которые нужно прочесть

подстановочную таблицу), например:

Скажите, что вы смотрели, читали, слушали.

Образец: – В субботу мы смотрели фильм Тарковского «Зеркало».

– Я тоже его смотрел.

А 2. Типы упражнений для чтения по ролям предложенных диалогов

Например:

Скажите свое отношение к тому, что вы читали, видели, смотрели.

Образец: – Вчера я был в Большом театре и смотрел балет Чайковского «Лебединое озеро».

– Тебе понравился балет?

– Да, мне очень понравился.

1. Вы были в Московской консерватории и слушали Первый концерт Чайковского. 2. Вы были в Большом театре и слушали оперу Чайковского «Евгений Онегин». и т. д.

А 3. Типы упражнений для наблюдения и анализа грамматического материала

Упражнения направлены на наблюдение над связью между формой и функцией грамматического явления. Выполняя упражнения, учащиеся должны научиться распознавать новый грамматический материал, соотносить грамматическую форму со значением, находить место нового материала среди изученного ранее. Грамматические формы вводятся с помощью таблиц, специально составленных микротекстов. Осмыслив грамматическую форму, студенты с помощью преподавателя, который руководит процессом, выводят правила.

Например:

1. Прочитайте предложения, подчеркните в главном предложении глагол, допускающий употребление как союза *что*, так и союза *чтобы*. Обратите внимание на то, что в предложениях с союзом *что* выражается сообщение о факте, а в предложениях с союзом *чтобы* выражается желание или просьба.

1. Хуан сказал, что студенты сейчас придут. 2. Хуан сказал, чтобы студенты пришли на экскурсию. 3. Я написала подруге о том, что у нас уже стало тепло. 4. Я написала подруге в Москву, чтобы она приезжала на лето ко мне.

2. Сравните диалоги а) и б). Скажите, где говорится о движении в одном направлении, а где о движении туда и обратно.

1. – Куда ты едешь на каникулы? – Во Францию.	1. – Куда ты ездил на каникулы? – На море.
2. – Маша, куда ты идешь? – На концерт.	2. – Маша, куда ты вчера ходила? – На концерт.
3. – Куда вы летите? – В Мадрид.	3. – Куда вы летали на прошлой неделе? – В Мадрид на конференцию.

3. Прочитайте предложения. Сравните предложения левого столбика, где глаголы обозначают однонаправленное единичное движение, и глаголы повторяющегося действия правого столбика.

Где мой брат? Сейчас он едет в банк. Вы идёте в кино? Извините, я не могу с вами разговаривать. Мы идем в театр.	Каждый день мой брат ездит в банк. Вы часто ходите в кино? Иногда мы ходим в театр.
--	---

А 4. Упражнения, ориентированные на перевод

В плане соблюдения принципа функциональности важным представляется исключение перевода как средства формирования навыков и развития умения. Перевод и говорение суть разные функциональные процессы, основанные на разных механизмах. Перевод в принципе не способен формировать такие механизмы, как выбор и упражнения, такие качества умения, как целенаправленность и самостоятельность [Пассов, 2002: 93-94].

Перевод на родной язык является весьма эффективным средством контроля понимания вводимого языкового материала по наклонению, поскольку он помогает точнее понять значение наклонения русского глагола. Эти упражнения тоже служат для формирования и укрепления профессиональных знаний преподавателя РКИ.

Например:

1. Ответьте на вопросы, обратите внимание на то, что длительность действия передается в русском языке глаголами НВС, хотя его маркеры обозначают ограниченный отрезок времени: *ВСЬ ВЕЧЕР*, *ВСЬ ДЕНЬ*, *ВСЕ УТРО*, *ВСЕ ЛЕТО*, *ВСЕ КАНИКУЛЫ*.

Образец: – Ты долго был в библиотеке? – Да, весь день готовился к семинару.

1. Ты вчера был на дискотеке? – ... (весь вечер). 2. Ты в воскресенье утром был дома? – ... (весь день) 3. Вы были в лингафонном кабинете? – ... (все утро). 4. Ты в каникулы работал? – ... (все каникулы).

2. Дайте видовые пары указанных глаголов, если они есть, и соответствия каждому глаголу в вашем языке.

3. Определите, в чем состоит несовпадение в употреблении данных

глаголов в двух языках – вашем и русском.

Б. Типы подстановочных упражнений

В данных упражнениях учащимся необходимо, исходя из предложенного языкового материала, произвести подстановку, соединение, выбор и т. д. При выполнении упражнения не может быть грамматической ошибкой, так как все части предложения даны, но неправильное соединение может исказить смысл.

В подстановочных упражнениях учащиеся должны дать другое лексическое наполнение предложенной конструкции, подставить другую лексическую единицу в воспринятую конструкцию и т. д. Во многих учебниках можно найти задания типа: «Раскройте скобки», «Вставьте вместо точек...». К этому виду упражнений относятся подстановочные таблицы усложненного типа, когда слова для постановки даются в исходной форме. Учащийся самостоятельно (с опорой на образец или без опоры) должен включить их в структуру высказывания.

Главное достоинство этих упражнения состоит в том, что они обеспечивают большую повторяемость изучаемых структур.

Например:

1. Составьте предложения, используя данные ниже слова и словосочетания.

Образец: Исаак Ньютон открыл закон всемирного тяготения.

Л. Толстой	открыл	балет «Лебединое озеро».
Д. Менделеев	изобрел	роман «Война и мир».
П. Чайковский	написал	телеграфный аппарат.
Морзе	создал	периодическую систему.

Использование наглядного материала помогает мобилизовать психическую активность учащихся, повышает интерес к упражнениям, помогает лучше запомнить изучаемый материал.

2. Узнайте у товарища, куда он идет, и предложите пойти вместе.

Образец: – Куда ты идешь?

– В деканат.

– Хочешь, пойдем вместе.

В библиотеку, на дискотек ...

3. Дайте совет другу.

Образец: – Вчера я смотрел интересный фильм «...». Советую тебе его посмотреть.

смотреть – посмотреть	спектакль
читать – прочесть	книгу

4. Спросите у товарища, где находится МГУ, Большой театр, ...

Образец: – Скажи, пожалуйста, где находится памятник Пушкину?

– На Пушкинской площади.

– Спасибо.

Большой театр	на Театральной площади
Центральный телеграф	на Тверской улице

5. Допишите предложения, вставив вместо точек слова из правого столбика.

– Это университет.

– ... здесь учишься?

– Нет, я ... в гимназии, а здесь сестра.

учится

учусь

ты

6. Выберите нужное слово из скобок и вставьте его в предложение.

Я (идёт, идём, иду) в библиотеку. Ты тоже (иду, идёшь, идут) туда? А Миша

куда (идёт, идёте, идём)

7. Какой глагол надо поставить вместе точек? Выберите из данных в рамке слов.

Слова в рамке могут содержать избыточный материал.

- Я решил каждый день ... маме письма по электронной почте.
- Молодец! А сегодня ты уже ...?
- Нет, но обязательно

послал, посылать, послать,
посылал, пошлю,
посылаю

8. Ответьте на вопрос, используя словосочетания, данные в рамке.

1. Ты часто делаешь зарядку?
2. Когда ты ходишь в бассейн?
3. Когда у вас занятия по фонетике?

Каждый вторник, каждый
день, каждую неделю

9. Закончите предложения, выбрав один из вариантов.

1. Я всегда ...	а) ... гуляю в саду.
2. Мария часто ...	б) ... написал письмо родителям.
3. Наконец он ...	в) ... слушает музыку.

4. Они сразу ...

г) ... решили задачу.

10. Вместе точек вставьте глаголы:

Живёт, учимся, изучаем, изучаю, изучает, говорит, читает, пишет, читаю, говорю, пишу, люблю, пою.

Я и мой друг ... в городе Лас-Пальмас. Мы ... в университете на переводческом факультете. На факультете мы ... французский, английский и русский языки. Я ... русский язык, а мой друг ... французский. Он уже хорошо ... по-французски, ... французские романы, ... письма друзья во Францию. Я еще не ... книги на русском языке. Я немного ... и ... но особенно я ... русские песни. Я ... песню «Очи черные».

В. Типы трансформационных упражнений

Трансформационные упражнения предлагают изменения конструкции в зависимости от именившегося коммуникативного задания (речевой интенции) или ситуации. При их выполнении студенты должны сами использовать названную в исходной реплике лексическую единицу в нужной форме. Упражнение выполняется с опорой на речевой образец, рисунок, контекстную подсказку и т. п. Задание к упражнению может быть чисто грамматическим.

В упражнениях требуется поставить в нужную форму данную лексическую единицу.

1. Как вы позовете к телефону?

Образец: Маша – Позовите, пожалуйста, Машу.

Саша – ..., Ваня – ..., Иван – ..., Федор – ...

2. Допишите недостающие формы глаголов *забыть*, *успеть*.

Я	ты	он, она	мы	вы	они	прош. вр.
забуду	...	забудет	...	...	забудут	забыл (-а, -и)
...	успеешь	...	успеем	...	...	...

3. Дополните таблицу соответствующими формами будущего времени.

посмотреть фильм	я посмотрю новый фильм	они посмотрят новый фильм	мы посмотрим новый фильм	она посмотрит новый фильм
учить новые слова	я буду учить новые слова			
взять книги		они возьмут книги		
писать тест			мы будем писать тест	

4. Что вы скажете в данной ситуации: вам позвонил товарищ и спросил, что вы делаете.

Образец: – Алло! Я слушаю.

– Иван, здравствуй. Это Миша. Что ты делаешь?

– Привет, Миша. Я смотрю телевизор.

Читать книгу, слушать музыку, смотреть видео, учить новые слова.

5. Ответьте на вопросы

Образец: это детективный роман. – Что читает Анна? – Анна читает детективный роман.

1. Это сегодняшняя газета. Что читает отец? 2. Это классическая музыка. Что слушает мама?

6. Напишите, кто кому помогает

1. Наташа пишет по-русски хорошо, а Мария плохо. Кто кому помог написать письмо по-русски? 2. Хуан знает математику хорошо, а Виктор плохо. Кто кому помог решить задачу?

7. Узнайте у соседа, что он делал вчера вечером?

Образец: (учить - выучить) – Алисия, ты вчера вечером учила новые слова? – Учила, но еще не выучила. Очень слова, но обязательно выучу.

1. (переводить - перевести) газетную статью. 2. (читать - прочитать) рассказ Чехова. 3 (делать - сделать) домашнее задание.

8. Узнайте у товарища, любит ли он слушать рок-музыку, читать детективы, писать письма, смотреть телевизор, делать домашнее задание, учить стихи на русском языке.

Образец: – Ты любишь читать стихи? – люблю. / Не люблю.

Г. Типы репродуктивных упражнений

В данных упражнениях учащийся самостоятельно формирует высказывание, используя тренируемый грамматический материал. Упражнения могут строиться на чтении или прослушивании разного рода текстов, но при этом следует направленно работать с изучаемым грамматическим материалом. Активизируют работу рисунки, таблицы, схемы.

Выполняя репродуктивные упражнения, студенты продуцируют высказывание, используя введенный материал. К репродуктивным упражнениям относятся вопросно-ответные упражнения, в которых студенты дают свободные ответы на некоторые вопросы. Основой репродуктивного упражнения может служить небольшой текст или диалог, прослушанный или прочитанный несколько раз. Нужно только помнить, что текстовый материал подбирается таким образом, чтобы студенты не могли обойтись без обрабатываемого грамматического материала.

Например:

1. Ответьте на вопросы.

1. Где вы живете? А где живет ваша семья? А ваш друг где живет? 2. На каком факультете вы учитесь? На каком курсе? А где учится ваш друг или подруга?

2. Попросите своего друга сделать это.

Образец: У меня нет учебника. (дать) – Миша, дай мне его, пожалуйста.

1. Я не понял грамматику нового урока (объяснить). 2. Я скоро буду (подождать). 3. Я не знаю, как это слово сказать по-русски (посмотреть в словаре).

Репродуктивные упражнения, можно считать переходными к речевым. Еще ближе к речевым находятся комбинационные упражнения, которые большинство методистов относят к подготовительным.

Усложнение задания с использованием рисунков приближает учебные действия студентов к речевой деятельности. Репродуктивные упражнения представляют собой, как бы, переходный этап от упражнений подготовительных к речевым.

Имитация, наблюдение и активное повторение введенного материала являются важнейшими упражнениями в процессе обучения. Их никак нельзя недооценивать, тем более перескакивать через них. Как показали исследования Э.

Ю. Сосенко, пренебрежение такими упражнениями ведет к слабой выработке грамматических и лексических навыков речи, к росту ошибок.

3.3.2. Речевые упражнения

Речевые упражнения служат для развития речевых умений на основе фонетических, лексических и грамматических навыков и применяются для тренировки спонтанного употребления заученных языковых явлений в речи, как правило, без их осознания в момент речи. При их выполнении внимание учащихся должно быть сосредоточено на содержании высказывания, в то время как форма последнего является объектом произвольного внимания. Речевые упражнения ситуативно обусловлены, коммуникативно мотивированы, направлены на использование учащимися тренируемого материала для выражения собственных мыслей и понимания чужих в связи с разнообразными стимулами и мотивами.

Будет ли упражнение речевым, зависит от самого вопроса, а также от формы его проведения: игра, загадка, соревнование, обычное учебное действие и т. д. Приведем несколько примеров возможных речевых ситуаций на уроке, в которых вопросы появляются в условиях, близких к естественным.

– вопросно-ответный обмен репликами между преподавателем и студентами во время выполнения учебной деятельности, письменных работ, выяснения университетских обстоятельств;

– Студенту предлагается нарисовать действия в процессе и завершённые действия. С опорой на эти рисунки выполняется вопрос-ответное упражнение или делаются подписи к рисункам и т. д.

3.3.3. Коммуникативные упражнения

Среди коммуникативных упражнений следует особо выделить три группы – ситуативные, игровые и упражнения в контексте межкультурной коммуникации.

А. Типы ситуативных упражнений

В ситуативных упражнениях высказывания студентов определяются предлагаемой коммуникативной ситуацией. Ситуация – это комплекс факторов, стимулирующих ситуацию. Е. И. Пассов пишет: «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].

Описывая ситуацию, преподаватель должен определить возможные ее компоненты (обстоятельства, условия, социальные роли участников, их отношения друг к другу, характеры, настроения и т. д.). коммуникативная ценность подобных упражнений определяется тем, что язык здесь используется в своей основной функции – средства общения, целью является не правильно построенное высказывание само по себе, а нахождение решения [Щукин, 1990: 231].

Внимание учащихся, выполняющих данные упражнения, направлено на смысл высказывания, которое необходимо грамматически правильно оформить.

1. Выступите в роли корректора. Исправьте грамматические и логические ошибки.

1. Моя подруга *учится* русский язык. 2. Наша учительница хорошо *знает* по-русски. 3. Я *изучаю* в университете. 4. Ваш брат *говорит* испанский язык? 5. Сегодня я *занимаюсь* больше письмо.

Б. Игровые упражнения

Игра является действенным инструментом преподавания, который активизирует мыслительную деятельность студентов, позволяет сделать учебный процесс привлекательным и интересным, заставляет студентов волноваться и переживать. Это мощный стимул к овладению языком. По мнению А. А. Леонтьева, мотивация, создаваемая игрой, т. е. Игровая мотивация, должна быть представлена в учебном процессе наряду с коммуникативной, познавательной и эстетической мотивацией.

Е. И. Пассов выделяет шесть основных целей использования игры на уроках иностранного языка:

- 1) формирование определенных навыков;
- 2) развитие определенных речевых умений;
- 3) обучение умению общаться;
- 4) развитие необходимых способностей и психических функций;
- 5) познание в сфере страноведения и языка;
- 6) запоминание речевого материала.

По их цели игры можно разделить на четыре группы:

- 1) игры для ознакомления с новым материалом,
- 2) игры для тренировки в использовании нового материала в составе высказывания;
- 3) игры для организации практики в употреблении грамматических единиц в составе высказывания;
- 4) игры для контроля усвоения.

Место игр на уроке и отводимое им время зависят от ряда факторов: подготовки студентов, изучаемого материала, конкретных целей и условий урока.

Индивидуальные и тихие игры можно выполнить в любой момент урока, коллективные желательно проводить в конце урока. Что касается фиксации

ошибок во время игры, то желательно, чтобы преподаватель делал это не отвлекая студентов, осуществляя анализ после окончания игры.

Учебный материал, закрепляемый в упражнениях, должен быть системно-функционирующим, всегда пригодным к использованию в реальной жизни. Тренировать надо не ради формы, а ради речи. Это значит, что при составлении упражнений необходимо в первую очередь исходить из жизненных ситуаций, в которых рассматриваемое явление может реализоваться и ради которых оно и существует в языке » [Костомаров, 1965: 199-211].

В научном произведении «Русский язык как иностранный» методисты Крючкова Л. С. и Мощинская Н. В. предлагают несколько очень интересных упражнений по принципу – грамматические игры. Мы излагаем тут некоторые из них.

1. *Скажи, что я делаю. Цель:* формирование навыка употребления глагола в форме первого и второго лица единственного числа.

Ход игры: Студенты разбиваются на пары. Один из играющих изображает действие, другой озвучивает воспринимаемое действие в настоящем времени, употребляя изученные глаголы.

2. *Игра с мячом: Цель:* формирование навыка употребления глагола в составе предложения.

Ход игры: Студенты разбиваются на две команды. Студент из первой команды придумывает предложение. Он бросает мяч студенту из второй команды, но озвучивая придуманное предложение, пропускает глагол. Студент, поймавший мяч, должен повторить предложение, вставив глагол в нужной форме. Затем представитель второй команды придумывает свое предложение и, бросая мяч, озвучивает его, не употребляя глагол.

За каждую ошибку преподаватель или судья из студентов начисляют штрафное очко. Побеждает команда, набравшая наименьшее количество штрафных очков.

3. *«Что мы делали, не скажем, но что делаем, покажем».* **Цель:** формирование навыка употребления в речи различных высказываний.

Ход игры: Студенты разбиваются на пары. Один из них изображает действия с помощью жестов или мимики, другой должен сказать, что делает его друг. Затем студенты меняются местами, и игра продолжается. Побеждает тот, кто больше придумает ситуаций.

4. *Что вчера делал(а) студент/студентка.* **Цель:** формирование навыка употребления глагола в форме прошедшего времени единственного числа.

Ход игры: На рисунке изображен парк. Студент или студентка (их несколько): делает зарядку, бросает баскетбольный мяч в корзину, сидит на скамейке, идет по дорожке, читает книку (сидя на лужайке), разговаривает с преподавателем и т. п. Побеждает тот, кто правильнее образует все формы прошедшего времени.

5. *Это было недавно!* **Цель:** формирование навыка употребления глагола в форме прошедшего времени единственного числа.

Ход игры: Студентам предлагается картинка. Они смотрят на нее две-три минуты и затем записывают предложения с глаголами в прошедшем времени. Побеждает тот, кто запишет больше предложений с глаголами в прошедшем времени.

6. *Я только что сделал(а).* **Цель:** тренировка употребления глаголов в прошедшем времени совершенного вида.

Ход игры: Студенты должны, рассматривая рисунок, сказать, что только что сделал тот или иной персонаж. Задание выполняется на скорость.

В. Упражнения в контексте межкультурной коммуникации

1. В пословицах выделите глаголы в форме повелительного наклонения. Объясните смысл этих пословиц. Какие пословицы в вашей культуре выражают ту же мысль?

Скажи мне, кто твой друг, и я скажу, кто ты. Нет друга – ищи, нашел – береги. Не говори, что делал, а говори, что сделал. Не имей сто рублей, а имей сто друзей. Временем бранись, а в пору мирись. Всяк руби дерево по себе. Выбирай не невесту, а сваху. Готовь сани летом, а телегу – зимой. Дай бог нашему теляти да волка поймати. Дают – бери, бьют – беги. Двум смертям не бывать, а одной не миновать. Держи ноги в тепле, голову – в холоде, а живот – в голоде. Держи нос по ветру. Держи порох сухим. Держи ушки на макушке.

3.4. Экспериментальная проверка эффективности предложенной методики обучения глагольному наклонению в алжирской аудитории

Эффективность урока во многом зависит от профессионализма преподавателя. Он должен уметь:

- определить тип урока (определение содержания урока);
- выбрать метод обучения;
- знать уровень студентов;
- правильно планировать время урока (объяснения – закрепление – практика – контроль);
- понятно и целесообразно объяснять материал;
- использовать материал, интересный и доступный для учащихся;
- использовать ТСО и средства наглядности;
- использовать приемы индивидуальной – групповой – хоровой – парной работы;

- стимулировать активность учащихся на уроке;
- обеспечивать мотивационную сторону урока. Особого внимания заслуживает проблема соотношения речи преподавателя и учащихся. Преподаватель должен больше говорить: 1) при введении нового материала; 2) во время объяснения заданий; 3) когда он оценивает работу учащихся и объявляет результаты. Однако к недостаткам следует отнести ситуацию, когда преподаватель говорит слишком много, поэтому основное правило в работе по РКИ – поощрять учащихся на то, чтобы они говорили как можно больше на русском языке.

В соответствии с задачами исследования было проведено обучение в двух группах первого курса на кафедре славянских и восточных языков филологического факультета Алжирского университета в г. Алжир. Целью данного способа обучения была практическая проверка эффективности реализации предлагаемого нами метода в естественном учебном процессе.

Педагогические наблюдения за процессом усвоения наклонений глагола русского языка в алжирских вузах подтвердили важность учета родного языка и роли наглядности в процессе работы. Было отмечено, что студенты усваивают наклонения русского глагола значительно легче, когда при объяснении наклонений опираются на сопоставление с родным языком, использование схем, таблиц и различного рода наглядности. На основе эмпирических наблюдений за процессом усвоения русского языка в группе студентов разрабатывалась конкретная методика организации обучения в арабской аудитории, в общем, и в Алжирской, в частности.

Опытное обучение проводилось в течение февраля–июня 2014 года во время плановых занятий по практическому курсу русского языка.

Основная задача опытного обучения заключалась в проверке целесообразности и эффективности отобранного материала по наклонениям, вообще, и повелительному наклонению, в частности, в разработанных серии упражнений по формированию грамматических навыков, необходимых арабским

(Алжирским) студентам для успешного овладения наклонением на начальном этапе.

Опытное обучение проводилось на материале темы «категория наклонения в русском языке, вообще, и повелительного наклонения, в частности».

При подготовке опытного обучения мы исходили из необходимости его четкой организации и проведения, а также контроля за достигнутыми результатами. В соответствии с этими требованиями, опытное обучение осуществлялось следующим образом:

1. Составление плана предстоящей работы.
2. Подготовка необходимых дидактических материалов.

3. Отбор экспериментальной группы (ЭГ) и контрольной группы (КГ) студентов первого курса на кафедре славянских и восточных языков филологического факультета Алжирского университета в г. Алжир, характеризующихся примерно одинаковым уровнем владения русским языком. Общее количество участников эксперимента – 40. Они были распределены следующим образом:

Т а б л и ц а 10

Группа	КГ	ЭГ
Количество студентов	20	20

При определении практической подготовки студентов по русскому языку учитывались уровень предварительной подготовки испытуемых по русскому языку, а также практическая и теоретическая подготовка по русскому языку к моменту проведения эксперимента.

Уровень предварительной подготовки испытуемых по русскому языку в ЭГ к моменту проведения эксперимента определялся по результатам устных ответов и по оценкам успеваемости. Экспериментальное обучение началось после

вводно-фонетического курса с первых занятий знакомства студентов с категорией наклонения в русском языке.

Исходный уровень знаний, умений и практической подготовки по русскому языку в ЭГ и КГ был примерно одинаковым, что способствовало получению объективных данных по результатам опытно-экспериментального обучения.

Во время прохождения выбранного нами программного материала в обеих группах первого курса Алжирского университета занятия проводились по двум разным методикам с использованием одного учебника Э. Эндрюса, Г. Аверьяновой и Г. Пядусовой под названием «Русский глагол. Формы и их функции».

В опытных группах по теме исследования было проведено по 20 часов практических занятий. Работа с наклонениями включает несколько этапов.

Первый этап – в первой группе провести сопоставительный анализ значений трех наклонений в русском и арабском языках. Выделенные сходства и различия мы предлагаем представить в таблице. Таблица создается при активном участии студентов. А во второй группе провести анализ трех наклонений только в русском языке.

В качестве основной единицы презентации речевого материала выступает речевой образец. Речевой образец позволяет говорящему реализовать ту или иную интенцию в определенной ситуации общения. Грамматические единицы повторяются и закрепляются в системе соответствующих упражнений, имеющих языковой и коммуникативный характер. Речевые образцы можно сочетать с различного рода таблицами.

Презентация языкового материала по учебникам, не учитывающими родной язык учащихся, приводит к тому, что арабские студенты приступают к изучению русского языка, в общем, и категории наклонения, в частности, с боязнью, так как считают их трудными для усвоения.

Все средства, используемые на данном этапе, направлены на осознание наклонения как грамматической категории. Формальные показатели передаются с

помощью определенного цвета. Цвет помогает выразить наглядную сущность языкового явления. Цветовое оформление способствует тому, что студенты, воспринимая таблицу, могут самостоятельно делать выводы о языковых закономерностях, отраженных в ней.

Второй этап – анализ таблицы. Здесь студенты знакомятся с новым для них материалом. В процессе анализа таблицы они сопоставляют ее с той таблицей, которая уже существует у них в родном языке. Почти всегда сначала учащиеся будут переходить от нового символа языка к опыту и обратно посредством символов родного языка. Анализируя таблицу, изучаемого и родного языка, или на те, которые требуют коррекции в изучаемом языке или отсутствуют в родном языке учащегося.

Третий этап – варьирование. С целью усвоения правила выработки навыков употребления материала с опорой на таблицы студенты оформляют наклонения, строят предложения, диалоги, которые могут быть использованы в разнообразных ситуациях, заданных преподавателем. На этом этапе у студентов формируется навык образования разных наклонений, использования грамматических норм.

Четвертый этап – применение типовых таблиц (моделей) в практической деятельности. Усвоив правила употребления наклонения, студенты переносят эти значения в новые условия. Типовая таблица становится внутренней опорой, которая управляет правильностью оформления речевой деятельностью на изучаемом языке. На этом этапе студенты учатся правильно употреблять разные наклонения в речевой деятельности. Нами уже были рассмотрены проблемы отбора материала о наклонении и предлагаемые типы упражнений для закрепления материала в арабской аудитории.

В Алжирском университете работали по учебникам, которые ориентированы на франкоговорящих и весь материал изложен традиционно. В последние годы в нашем университете мы, вообще, работаем по учебнику русского языка Дорога в Россию В.Е. Антоновой, М.М. Нахабиной, М.В.

Сафроновой и А.А. Толстых. Кроме того по обучению наклонению в данной аудитории мы работаем по учебнику Э. Эндрюса, Г. Аверьяновой и Г. Пядусовой под названием «Русский глагол. Формы и их функции». Однако мы решили проверить систему обучения наклонению с опорой на арабский язык.

Первый шаг в подготовке эксперимента – планирование. Мы уточнили типовые таблицы (ЭГ), речевые образцы (КГ) и количество часов, отводимых на одно занятие, срок обучения русскому языку на начальном этапе, грамматический минимум, виды упражнений на развитие у студентов навыков и умений правильного употребления трех наклонений в устной и письменной речи.

Нами были разработана форма рабочего дневника, куда записывались наблюдения и где определены параметры успеваемости студентов и число ошибок, а также подготовлен материал для обучения в экспериментальной группе.

В ходе наблюдений в процессе экспериментального обучения нас интересовало то, насколько активны студенты во время занятий и каково качество формируемых навыков использования правил употребления наклонений, вообще, и повелительного наклонения, в частности, на каждой стадии. Наблюдения основывались на количественных и качественных параметрах высказываний студентов.

Для того, чтобы иметь данные по этим показателям в ходе экспериментального обучения, была проведена текущая проверка в экспериментальной группе и контрольной группе.

Текущая проверка проводилась в течение учебного часа – 60 минут. При этом студентам предлагались следующие задания: оформить императив разных глаголов, составить предложения, диалоги, описать ситуации с опорой на изученные глаголы: *показать/показывать; бросить/бросать; снять/снимать; набрать/набирать; отправить/отправлять; надписать/надписывать; заполнить/заполнять.*

Как утверждает В.Н. Вагнер: «методика национально-языковой ориентации базируется на положениях психолингвистики и на данных сопоставительного анализа языков и анализа ошибок учащихся» [Вагнер, 2001: 12].

По нашему мнению, важным способом установления характера межъязыковых соотношений является анализ типичных ошибок учащихся. Одни из них порождаются интерференцией исходного языка. Другие представляют собой ложные образования, возникающие в результате ошибочных обобщений явлений целевого языка... Типичные ошибки учащихся представляют собой фактический материал для определения адекватной стратегии обучения целевому языку. С одной стороны, они служат реальным подтверждением априорно установленных фактов проявления интерференции, с другой стороны, – сигнализируют о тех трудностях при изучении явлений целевого языка, которые не были обнаружены на основании межъязыкового сопоставительного анализа.

Учитывались следующие показатели:

– количество ошибок оформленных каждым студентом глаголов в императиве в течение часа;

– количество ошибок подчеркивания глаголов в форме императива в тексте А. Чехова «*Дама с собачкой*»; количество ошибок в переводе двух пословиц с русского языка на арабский – *Не говори, что делал, а говори, что сделал; Не имей сто рублей, а имей сто друзей.*

Результаты текущей проверки приведены в таблице:

Т а б л и ц а 11

ЭГ

№ студента	К-во ошибок оформленных глаголов в императиве	К-во ошибок подчеркивания глаголов в императиве
1	07	02

2	09	01
3	07	01
4	07	02
5	05	02
6	05	07
7	06	00
8	08	02
9	06	02
10	07	01
11	10	06
12	05	01
13	09	03
14	05	03
15	11	06
16	13	07
17	10	05
18	08	01
19	05	01
20	08	03
Средний итог	08	03

Т а б л и ц а 12

КГ

№ Студента	К-во ошибок оформленных глаголов в императиве	К-во ошибок подчеркивания глаголов в императиве
1	11	05
2	13	06

3	09	04
4	13	05
5	09	03
6	10	04
7	12	06
8	08	03
9	12	15
10	14	08
11	14	04
12	07	04
13	12	08
14	12	07
15	13	14
16	11	08
17	13	09
18	10	04
19	12	05
20	11	05
Средний итог	11	06

Данные таблиц показывают, что студенты первой группы за единицу времени почти в два раза быстрее управлялись с заданиями, чем студенты второй группы.

Каждый студент ЭГ активно использовал изучаемое правило образования императива. В среднем количество ошибок распределяется следующим образом: 08 ошибок приходится на оформление императива, а 03 ошибки – на подчеркивание императива в тексте и перевод пословиц.

Качественный анализ данных, полученных в результате текущей проверки, показал следующее:

В первой группе усвоение повелительного наклонения осуществлялось осознанно, поскольку учет родного языка и таблицы помогают студентам быстрее оформить навыки использования повелительного наклонения. Это объясняется организацией внимания студентов само собой переключалось на содержание, а оформление высказывания усваивалось произвольно, с опорой на таблицу. Студенты быстрее реагировали на совершаемые ошибки, что свидетельствует о сформированности речевого навыка. Наши наблюдения показали, что студенты, использующие наглядный материал, не боятся ошибиться.

Во второй группе низкий уровень навыков оформления при недостаточно сформированном уровне усвоения материала создает особенно трудные условия для выполнения заданий; студенты не всегда замечают свои ошибки, а когда преподаватель указывает на них, не всегда могут их исправить.

Показатели текущего контроля были подтверждены данными поэтапной проверки. В течение 90 минут студентам предлагались следующие задания: образуйте форму императива следующих глаголов; переводите следующие словосочетания на арабский язык; выразите по образцу.

Проверка осуществлялась письменно. Учитывались следующие показатели:

- количество ошибок оформленных каждым студентом глаголов в императиве в течение 90 минут;

- количество ошибок в отрицании императива по образцу *Подожди меня → Не жди меня!*

- количество ошибок в переводе шести словосочетаний, в которых существуют пары глаголы СВ и НСВ с отрицанием (*не говори/не скажи; не забудь про меня/ не забывай про меня; не трогай его/ не тронь его*).

Результат поэтапной проверки в первой группе

Т а б л и ц а 13

№ Студента	К-во ошибок оформленных глаголов в императиве	К-во ошибок в импер. с отрицанием	К-во ошибок в переводе
1	04	02	02
2	03	01	02
3	04	01	02
4	04	01	03
5	01	02	02
6	03	01	02
7	05	02	01
8	03	03	02
9	03	02	02
10	01	01	02
11	01	01	02
12	02	02	03
13	02	02	01
14	02	00	01
15	02	01	02
16	05	01	01
17	00	02	01
18	02	00	02
19	00	02	01
20	00	03	01
Средний итог	02	1.5	1.75

Результат поэтапной проверки во второй группе

Т а б л и ц а 14

№ Студента	К-во ошибок оформленных глаголов в императиве	К-во ошибок в импер. с отрицанием	К-во ошибок в переводе
1	03	02	04
2	02	03	03
3	04	02	03
4	06	02	03
5	06	03	03
6	05	03	03
7	05	01	03
8	05	01	03
9	06	03	03
10	06	02	03
11	05	00	03
12	05	01	03
13	06	03	05
14	06	04	03
15	06	03	05
16	06	04	04
17	06	03	04
18	06	05	04
19	06	03	05
20	06	02	05
Средний итог	05	2.5	3.5

Данные таблицы показывают, что процент ошибок во второй группе почти два раза выше, чем в первой. Число ошибок влияет на понимание и воспроизведение воспринимаемой информации.

У студентов второй группы наблюдалось много ошибок оформленных глаголов в императиве, в отрицании императива по образцу *Подожди меня → Не жди меня* и в переводе словосочетаний, в которых существуют глаголы СВ и НСВ с отрицанием, однако в первой группе наблюдалось мало подобных ошибок.

Итоговая проверка сформированности навыков оформления и употребления повелительного наклонения в русском языке проводилась во время экзамена. Цель ее состояла в следующем: определить прочность навыков и умений правильно использовать их в нужной ситуации.

Формой итоговой проверки служило письменное экзаменационное задание. Работа выполнялась в течение 90 минут, отведенных на письменный экзамен. Сопоставительные результаты оценок в двух группах отражены в таблице.

Т а б л и ц а 15

Группа 1	Максимальный балл – 20	Группа 2	Максимальный балл – 20
1	11	1	07
2	12.5	2	07.5
3	16	3	02
4	14	4	12.5
5	12	5	10
6	10,5	6	11
7	10	7	05
8	11	8	07
9	10	9	06
10	13	10	12

11	13.5	11	05
12	10	12	13
13	03	13	07.5
14	12	14	10
15	10	15	07
16	03	16	08
17	10.5	17	08
18	8.5	18	07.5
19	12	19	09
20	11	20	08

Студенты первой группы по оценке выданной ими информации имеют такие показатели: студент № 6 набрал 16 баллов, что составляет 80% правильности и свидетельствует о высоком уровне понимания повелительного наклонения и его оформления и использования в речи. Три студента № 4 набрал 14 баллов, т.е. 70% всей информации. Студент № 11 набрал 13.5 баллов, т.е. 67.5% всей информации, кроме того, 13 студентов (№ 1, 2, 5, 6, 7, 8, 9, 12, 14, 15, 17, 19, 20) набрали 10–12.5 баллов, однако только три студента (№ 13, 16, 18) набрали меньше 10 баллов.

Студенты второй группы по оценке выданной ими информации имеют такие показатели: студент № 12 набрал 13 баллов, что составляет 60% правильности и свидетельствует о среднем уровне понимания повелительного наклонения и его оформления и использования в речи. Пять студентов (№ 4, 5, 6, 10, 14) набрали 10–12.5 баллов. Однако 14 студентов (№ 1, 2, 3, 7, 8, 9, 11, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 20) набрали меньше чем 10 баллов.

Проведенный эксперимент подтвердил эффективность представления грамматического материала о наклонении в типовых таблицах с учетом родного языка. В процессе усвоения ими материала о наклонении отмечалось сокращение

времени на осознание его значения и употребления. У студентов развивалась самостоятельность при анализе наклонения.

Выводы по третьей главе

Представленный в третьей главе материал позволяет сделать следующие выводы:

1. Методика преподавания целевого языка известна под разными названиями: сопоставительная, контрастивная, конфронтативная.
2. Успешность урока зависит от выбора метода обучения, уровня студентов и цели урока. В задачу преподавателя входят одновременное формирование языковой, коммуникативной и социокультурной компетенций.
3. Грамматическим строем языка можно овладеть и без изучения правил, как это происходит в родном языке, но знание правил сокращает путь к практическому усвоению иностранного языка.
4. Обучая наклонению, преподаватель прежде всего должен формировать лингвистическую компетенцию учащегося и главную ее составляющую – грамматическую компетенцию.
5. Взаимоотношение форм и их значений может быть описано двумя способами: первый способ описания грамматического материала – от системы форм к их значениям и функциям в построении высказывания, а другой способ – от функции и значения к средствам выражения этого значения.
6. Упражнение есть специально организованная целенаправленная деятельность, основанная на структуре того или иного приема обучения.

В методике принято делить упражнения на языковые и речевые (коммуникативные), тренировочные и творческие, аналитические и синтетические, подготовительные (имитативные, подстановочные, трансформационные и репродуктивные) и речевые, условно-коммуникативные и

коммуникативные (ситуативные, игровые и упражнения в контексте межкультурной коммуникации) и т. д.

7. Главным фактором при отборе учебного материала является цель обучения, отражающая коммуникативные потребности учащихся. Отбор учебного грамматического материала базируется на аспектно-комплексном и сопоставительном принципах и на принципах комплексности обучения, аспектности, учета родного языка учащихся и концентризма.

8. Чтобы добиться необходимой логической стройности, целостности урока, важно знать, что при общей вариантности элементов урока в нем должно быть нечто постоянное, обязательное, инвариантное, без чего урок не может быть таковым.

Эти варианты – во-первых, создание атмосферы иноязычного общения, во-вторых, показ функционирования усваиваемого материала и сообщение правил-инструкций для совершения учебных действий, В-третьих, управление тренировкой учащихся в достижения наметенного уровня владения материалом.

9. Проведенный эксперимент и педагогические наблюдения за процессом усвоения наклонений глагола русского языка в алжирских вузах подтвердили важность учета родного языка и роли наглядности в процессе работы. Было отмечено, что студенты усваивают наклонения русского глагола значительно легче, когда при объяснении наклонений опираются на сопоставление с родным языком, использование схем, таблиц и различного рода наглядности.

10. Ориентация на язык учащихся – это лингводидактическая основа данной методики, на которой реализуются ее отдельные принципы: сознательность, системность, функционально-семантический подход, коммуникативная направленность.

Заключение

Лингводидактика – это общая теория обучения языкам независимо от того, какому языку обучают, родной это язык или неродной, кого обучают (филологов или нефилологов, взрослых или детей), в каких условиях (в языковой среде или вне ее, на начальном этапе или на продвинутом); а предметно-языковая методика – это практическая сторона обучения определенному языку учащихся определенного возраста, в определенной форме организации обучения, на определенном этапе обучения, в определенных языковых условиях.

В диссертации рассмотрены лингводидактические основы обучения наклонениям в начальном коммуникативно ориентированном курсе русского языка для учащихся-арабов. В программах и учебниках русского языка как иностранного для начального этапа, как правило, даются элементарные сведения о языковом материале без достаточного учета особенностей родного языка и будущей профессии учащихся. Изучение означенного материала идет от формы к содержанию, что не согласуется с коммуникативно-деятельностным подходом к обучению и значительно затрудняет процесс усвоения наклонений в иностранной аудитории, в частности, в арабской.

Основное внимание в задачи диссертационной работы уделяется, во-первых, описанию категории наклонения глагола в русском и арабском языках в целях обучения русскому языку алжирских учащихся на начальном этапе, а во-вторых, анализу его значений вообще и значений повелительного наклонения в частности. Кроме того, мы сосредоточивали свое внимание на стилистических функциях повелительного наклонения в русском языке и восприятии его разнообразных модальных значений, с одной стороны, и его отношения с видами глаголов, с другой стороны.

Сопоставление двух языков имеет немаловажное значение не только для их практического изучения (оно заставляет вникать в самые тонкие оттенки родного

языка), но и для развития теории этих языков, способствует более глубокому анализу лингвистических явлений сопоставляемых языков.

Основные выводы и результаты проведенного исследования состоят в следующем:

1. Арабский язык как и русский относятся к флективным языкам, однако арабский язык относится к семитским языкам, а русский язык относится к числу восточнославянских языков, которые принадлежат к индоевропейской языковой семье.

В русском языке выделяется три формы наклонения: изъявительное, сослагательное и повелительное. Все наклонения образуются из изъявительного. Оно может быть иногда использовано в значении сослагательного и повелительного. Кроме того, частицы модально-императивного типа приближают изъявительное наклонение к области повелительного наклонения.

Изъявительное наклонение обозначает реальное действие и потребляется в трех формах времени: настоящее, прошедшее и будущее.

2. Повелительное наклонение в русском языке выражает волеизъявление говорящего, просьбу, мольбу, требование, приказ; побуждение; повеление; совет; приглашение; обращение; поучение; предупреждение; призыв; извинение; предложение; предположение; увещевание; указание; проклинание; приветствие и т. д.

Повелительное наклонение несовершенного вида выражает волеизъявление в более прямой, фамильярной форме, чем императив совершенного вида. Оно обозначает самое широкое приглашение к действию – просьбу, совет и т. д.

Для выражения приказа или категорического требования чаще употребляются формы глаголов совершенного вида.

В арабском языке императив имеет три формы – ед. ч. اكتب (пиши), дв. ч. اكتبوا (пишите) и мн. ч. اكتبوا (пишите) и он изменяется по родам اكتب "пиши!" (м. р.) и اكتبين "пиши!" (ж. р.), а в современном русском языке императив изменяется только по двум числам – двойственное число исчезло и не изменяется по родам.

В арабском языке для выражения приказания или увещевания в 1-м и 3-м лице, а также для выражения запрещения или отрицания приказания во всех трех лицах употребляется усеченное наклонение с союзом ل , либо с отрицанием لَا .

Усеченное наклонение употребляется для выражения приказания, запрещения, пожелания, просьбы, условия и отрицания.

3. Сослагательное наклонение в русском языке выражает, либо зависимость одного действия от другого, где употребляются обозначения обуславливаемого и обуславливающего действия, либо предположение, связанное с противопоставлением с указанием на обусловленность или на желательность действия.

Есть большая разница в значении сослагательного наклонения в русском и арабском языках; Когда мы говорим например:

قَصَدْتُ أَنْ أَذْهَبَ مَعَهُ ‘я намеревался пойти с ним’

Мы видим, что это предложение (قَصَدْتُ أَنْ أَذْهَبَ مَعَهُ) относится к сослагательному наклонению в арабском языке, а его сопоставление в русском языке (‘я намеревался пойти с ним’) относится к изъявительному наклонению.

Сослагательное наклонение в арабском языке используется в придаточных предложениях.

Условные предложения в арабском языке можно разделить на 2 типа: предложения, выражающие реально-условное действие и предложения, выражающие ирреально-условное действие.

4. В русском языке инфинитив может употребляться в функции всех основных наклонений глагола (в значении изъявительного наклонения в прошедшем и будущем времени, в значении сослагательного наклонения (но с прибавлением частицы бы), в значении повелительного наклонения (для выражения решительности приказания). Но интонация играет важную роль в выполнении этого и в значении волюнтативного наклонения.

5. Методика обучения русскому языку как иностранному представляет собой самостоятельную педагогическую дисциплину о законах и правилах

обучения языку и способах овладения им, а также об особенностях образования и воспитания средствами языка.

В процессе занятий учащиеся овладевают русским языком как средством общения, а в их сознании формируется представление о системе изучаемого языка, что делает владение языком сознательным.

6. Российские методисты предложили описание шести уровней владения языком – элементарный (ЭУ), базовый (БУ), пороговый (РКИ - 1), промежуточный (РКИ - 2), продвинутый (РКИ - 3), сверхпродвинутый (РКИ - 4), профессиональный (РКИ - 5), уровень носителя языка (РКИ - 6).

Начальный этап имеет свою микроцель – обучение на элементарном уровне.

В Алжирском университете продолжительность обучения на первом году обучения составляет 500 часов в год, что соответствует приблизительно базовому уровню.

7. Грамматические навыки могут быть продуктивными и рецептивными. Продуктивные грамматические навыки обеспечивают грамматическое оформление речи при говорении и письме. А рецептивные грамматические навыки используются в процессе аудирования и чтения.

Можно говорить о трех этапах становления грамматического навыка: ориентировочный, стандартизирующий и варьирующий.

Известны два способа ознакомления с новым грамматическим материалом: 1) Объяснение на основе правила (теоретико-практический способ) и 2) Объяснение на основе применения (практический путь)

Грамматическим строем языка можно овладеть и без изучения правил, как это происходит в родном языке, но знание правил сокращает путь к практическому усвоению иностранного языка, к тому же каждый русский обучается в школе и там изучает грамматику.

Обучая наклонению, преподаватель прежде всего должен формировать лингвистическую компетенцию учащегося и главную ее составляющую – грамматическую компетенцию. Только когда учащийся овладеет грамматически

правильной русской речью, без ошибок, можно говорить о сформированности его знаний, умений и навыков, о формировании вторичной языковой личности.

Коммуникативная компетенция базируется на ряде других компетенций: лингвистическая (языковая), речевая (социолингвистическая), социокультурная, социальная (прагматическая), стратегическая (компенсаторная), дискурсивная, предметная и профессиональная компетенции.

8. В методике под упражнением понимается тренировка, т. е. регулярно повторяющееся действие, направленное на овладение каким-либо способом действия. В методике принято делить упражнения на языковые и речевые (коммуникативные), тренировочные и творческие, аналитические и синтетические, подготовительные (имитативные, подстановочные, трансформационные и репродуктивные) и речевые, условно-коммуникативные и коммуникативные (ситуативные, игровые и упражнения в контексте межкультурной коммуникации) и т. д.

9. Главным фактором при отборе учебного материала является цель обучения, отражающая коммуникативные потребности учащихся. Отбор учебного грамматического материала базируется на следующих основных принципах – принцип комплексности обучения, принцип аспектности, аспектно-комплексный принцип, принцип учета родного языка учащихся, принцип концентризма, сопоставительный принцип.

10. Чтобы добиться необходимой логической стройности, целостности урока, важно знать, что при общей вариантности элементов урока в нем должно быть нечто постоянное, обязательное, инвариантное, без чего урок не может быть таковым.

Эти варианты – во-первых, создание атмосферы иноязычного общения, во-вторых, показ функционирования усваиваемого материала и сообщение правил-инструкций для совершения учебных действий, В-третьих, управление тренировкой учащихся в достижения наметенного уровня владения материалом.

11. Проведенный эксперимент и педагогические наблюдения за процессом усвоения наклонений глагола русского языка в алжирских вузах подтвердили важность учета родного языка и роли наглядности в процессе работы. Было отмечено, что студенты усваивают наклонения русского глагола значительно легче, когда при объяснении наклонений опираются на сопоставление с родным языком, использование схем, таблиц и различного рода наглядности.

Ориентация на язык учащихся – это лингводидактическая основа данной методики, на которой реализуются ее отдельные принципы: сознательность, системность, функционально-семантический подход, коммуникативная направленность.

Библиография

1. **Абид Л. М.** Взаимодействие вида и контекста в повествовании в современном русском языке. Докт. Дис. – Алжир, 2005.
2. **Авилова Н. С.** Вид глагола и семантика глагольного слова. – М., Наука, 1976.
3. **Адмони В. Г.** Грамматический строй как система построения и общая теория грамматики. – Л.: «Наука», 1988.
4. **Азимова Э. Г.** Методика преподавания русского языка как иностранного. Часть I. – М.: Русский язык, 2003
5. **Акишина А. А., Каган О. Е.** Учимся учить. Для преподавателя русского языка как иностранного. 2 изд-е, испр. и доп. / Под общ. Ред. Н. М. Подъяпольской. – М.: Русский язык, 2002.
6. **Апресян Ю. Д.** Лексическая семантика. Синонимические средства языка. – М., 1974.
7. **Апресян Ю. Д.** О структуре значений языковых единиц. – Вроцлав, 1983.
8. **Арутюнов А. Р.** Коммуникативный учебный курс РКИ для заданного контингента учащихся: Методическое пособие. – М., 1989.
9. **Арутюнов А. Р., Костина И. С.** Коммуникативная методика русского языка как иностранного и иностранных языков (конспекты лекций). – М., 1992.
10. **Арутюнов А. Р.** Теория и практика создания учебника русского языка для иностранцев. – М.: Русский язык, 1990.
11. **Арутюнов А. Р., Трушина Л. Б.** Современный учебник русского языка для иностранцев и внедрение его в учебный процесс// Учебник и словари в системе средств обучения русскому языку как иностранному: Сб. статей / Под редакцией Морковкина В. В. и Трушиной Л. Б. – М.: Русский язык, 1986.
12. **Арутюнова Н. Д.** Понятие пресуппозиции в лингвистике. – Известия АН. Серия лит-ры и языка. – М., 1973.

13. Бакеева Н. З. Научные основы методики обучения грамматическому строю русского языка в национальной школе. – М.: Педагогика, 1983.

14. Белошапкова В. А., Земская Е. А. и др. Современный русский язык. – М.: Высш. шк., 1989, с. 560.

15. Берта Л., Галл Р., Игнатьева М. В. О реализации принципа учета родного языка в пособии «Лингвометодическое описание некоторых трудностей русской грамматики для преподавателей-русистов из Венгрии» // Тезисы докладов и сообщений 7 Конгресса МАПРЯЛ. – М., 1990.

16. Бим И. Л. Ключевые проблемы теории учебника: структура и содержание // Содержание и структура учебника русского языка как иностранного / Под редакцией Л. Б. Трушиной. – М.: Русский язык, 1981.

17. Бим И. Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника. – М.: Русский язык, 1977.

18. Бим И. Л. Подход к проблеме упражнений с позиции иерархии целей и задач // Иностранные языки в школе. – М.: 1985. № 5.

19. Бин И. Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе: Проблемы и перспективы: Учебное пособие для студентов педагогических институтов по спец. № 2103 "Иностр. яз.". – М.: Просвещение, 1998.

20. Болдырев А. В. Рассуждение о глаголах // Труды Общества любителей российской при Моск. Ун-те. – М., 1812.

21. Бондарев Ю. В. Простите нас! // В сб.: Повести, рассказы. – М., 1981.

22. Бондаренко В. Н. Отрицание как логика грамматическая категория. – М.: Наука, 1983.

23. Бондарко А. В. Вид и время русского глагола. – М.: Просвещение, 1971.

24. Бондарко А. В. Грамматическая категория и контекст. – М.: Наука, 1971.

25. Бондарко А. В. Некоторые особенности переносного употребления времени глагола // РЯШ. №5. 1965.

26. **Бондарко А. В.** О значениях видов русского языка // ВЯ. № 4. 1990.
27. **Бондарко А. В.** Принципы функциональной грамматики и вопросы аспектологии. – М., 2003.
28. **Бондарко А. В.** Проблемы грамматической семантики и русской аспектологии. – СПб.: Изд. С.- Петерб. Ун-та, 1996.
29. **Бондарко А. В. и Буланин Л.П.** Русский глагол. – Л., 1967.
30. **Бондарко А. В.** Теория значения в системе функциональной грамматики. – М.: Языки славянской культуры, 2002. – 736с.
31. **Бондарко А. В.** Теория морфологических категорий. – Л., 2005.
32. **Бондарко А. В.** Теория функциональной грамматики: введение, аспектуальность, временная локализованность, таксис. Изд. 3-е, стереотипное. – М.: Едиториал УРСС, 2003.
33. **Борисова Е. Г., Соколовская К. А.** Русский глагольный вид в прикладных исследованиях. – М.: Институт русского языка им. А. С. Пушкина, 1994. – 87с.
34. **Булыгина Т. В.** К построению типологии предикатов в русском языке. // Семантические типы предикатов. – М., 1982.
35. **Булыгина Т. В.** Классы предикатов и аспектуальная характеристика высказывания // Аспектуальные и темпоральные значения в славянских языках: Материалы заседания комиссии по изучению грамматического строя славянских языков МКС: Москва, 9-11 декабря, 1981. – М.: Наука, 1983. – С. 20-39.
36. **Булыгина Т. В., Шмелев А. Д.** Языковая концептуализация мира (на материале русской грамматики). – М.: Языки русской культуры, 1997. – 574с.
37. **Бурнисса А.** Лингводидактические основы обучения виду русскому глагола арабских студентов-филологов на начальном этапе. – М., 2005.
38. **Вагнер В. Н.** К вопросу о сопоставительном описании русского языка и использования его результатов в практике изучения русского языка как иностранного // Сопоставительное описание изучение русского языка. Сб. научных трудов. – М.: Издательство УДН, 1985. – С. 5-16.

39. Вагнер В. Н. Методика преподавания русского языка англоговорящим и франкоговорящим на основе межъязыкового сопоставительного анализа. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – М.: Гуманитарный издательский центр Владос, 2001. – 383с.

40. Вайнрайх У. Языковые контакты состояние и проблемы исследования. – Киев, 1979. – 260с.

41. Валгина Н. С., Розенталь Д. Э., Фомина М. Н., и Цапукевич В. В. Современный русский язык. 3-е изд., доп. и перераб. – М.: Высшая школа., 1966.

42. Валгина Н. С. Синтаксис современного русского языка. Учебник для вузов. – М.: Высш. школа. 1973.

43. Васильева А. Н. Вопросы стилистики в преподавании русского языка иностранцам. – М.: МГУ, 1972.

44. Васильченко Э. П. Определение объёма языкового материала для обучения русскому языку на первоначальном этапе. Автореф.дисс..кан. пед. Наук. – М., 1969. – 27с.

45. Вейсман А. Заметки к истории русской грамматики. – «Журнал министерства народного просвещения», 1894, № 7, с. 121 – 122.

46. Верещагин Е. М. Психологическая и методическая характеристика двуязычия (билингвизм). – М.: Изд. Моск. Ун-та, 1969. – 160с.

47. Веселов П., Кохтев Н. Актуальные вопросы преподавания русского языка и литературы // Русский язык в национальной школе. – М., 1969. – № 6 – С. 78-82.

48. Виноградов В. В. История русских лингвистических учений: Учебное пособие для филологов. – М.: Высшая школа, 1997. – 376с.

49. Виноградов В. В. Русский язык. Грамматическое учение о слове. Из. 2. Высшая школа. М., 1972.

50. Виноградов В. В. Русский язык (Грамматическое учение о слове). 4-е изд. – М.: Русский язык, 2001. – 720с.

51. Виноградов В. В. Словообразование в его отношении к грамматике и лексикологии // Вопросы морфологии и синтаксиса современного русского языка. – М., 1952.

52. Виноградов В. В. Стратификация нормы, интерференция и обучение языку // Лингвистические основы преподавания языка / Н. А. Байскакова, А. М. Шахнарович. – М.: Наука, 1983. – С. 44-65.

53. Власова И. С., Алексеева Н. И., Барбанова И. Р. и др. Практическая методика преподавания русского языка на начальном этапе. – М.: Русский язык, 1990. – 230с.

54. Востоков А. Русская грамматика. – СПб.: Типография И. Гладунова, 1831. – 408с.

55. Всеволодова М. В. Методические аспекты функционально – коммуникативного описания языка. // Русский язык за рубежом. – М., 1986. – №4. – С. 87-95.

56. Всеволодова М. В. Основная практической функционально – коммуникативной грамматики русского языка. // Языковая системность при коммуникативном обучении. – М.: Русский язык, 1989. – С. 26-36.

57. Выготский Л. С. Собрание сочинений в 6-ти томах. Т.1. Мышление и речь: Проблемы общей психологии. – М.: Педагогика, 1982. – С. 6-33.

58. Вятютнев М. Н. Традиции и новации в современной методике преподавания русского языка. // Научные традиции и новые направления в преподавании русского языка и литературы / VI Международный конгресс преподавателей русского языка и литературы (доклад советской делегации). – М.: Русский язык, 1986. – С. 78-90.

59. Гак В. Г. Межъязыковые сопоставление и преподавания иностранного языка // Иностранные языки в школе. – М., 1979. – № 3. – С. 3-11.

60. Гак В. Г. Ответы на вопросы анкеты аспектологического семинара филологического факультета МГУ // Труды аспектологического семинара

филологического факультета МГУ им. М. В. Ломоносова. – М.: Изд-во Моск. Ун-та, 1997. – Т. 2. – С. 151-153.

61. Гак В. Г. Русский язык в сопоставлении с французским. – М.: Русский язык, 1975. – 275с.

62. Галкина-федорук Е. М. Современный русский язык. Ч. 2. – М., 1964.

63. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам. – М.: АРКТИ-ГЛОССА, 2000. – 165с.

64. Гвоздев А. Н. Очерки по стилистике русского языка. – М., 1955.

65. Гвоздев А. Н. Современный русский литературный язык. Ч. 1. фонетика и морфология. – М., 1958. 406 с.

66. Гвоздев А. Н. Современный русский литературный язык. Ч. 2. – М., 1960, 344 с.

67. Гос. Образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень. – М., СПб., 1999

68. Готфрид Герман. Критический разбор труда А. Дювернуа. – «Материалы для словаря древнерусского языка». Спб., 1896.

69. Главинская М. Я. Семантические типы видового противопоставления русского глагола. – М., 1982.

70. Гловинская М. Я. Ещё раз к вопросу об инвариантах совершенного и несовершенного вида // Труды аспектологического семинара филологического ф-та МГУ им. М. В. Ломоносова. Т. 1. – М., 1998. – 255с.

71. Гловинская М. Я. Инвариант совершенного вида в русском языке // Типология вида: Проблемы, поиски, решения / Под ред. Чертковой М. Ю. – М.: Шк. Яз. Рус. Культуры, 1998 – С. 125-134.

72. Гловинская М. Я. Семантические типы видовых противопоставлений русского глагола. – М.: АН СССР Инст.рус. яз., 1982. – 155с.

73. Глухов Б. А., Щукин А. Н. Термины методики преподавания русского языка как иностранного, М. Рус. яз. 1993, 369 с.

- 74. Голанов И. Г.** Морфология современного русского языка. – М.: Высшая школа, 1965.
- 75. Городилова Г. Г.** Обучение речи и технические средства. – М.: Русский язык, 1979. – 208с.
- 76. Грамматика современного русского литературного языка.** – М.: Наука, 1976. – 756с.
- 77. Грамматика современного русского литературного языка.** – М., «Наука», 1970.
- 78. Гранде Б. М.** Курс арабской грамматики в сравнительно-историческом освещении. – М.: Вост. Лит., 1998. – 592с.
- 79. Грузинская И. А.** Упражнения в V. VI. VII. и VIII. Классах // Иностранные языки в школе. – М., 1940. – № 3. – С. 7-26.
- 80. Гуревич В. В.** Видовая семантика в русском и английском языках // Типология вида: Проблемы. Поиски. Решения. / Под ред. Чертковой М. Ю. – М., 1998. – С. 145-150.
- 81. Гуревич В. В.** Глагольный вид в аспекте актуального членения // Труды аспектологического семинара филологического факультета МГУ им. М. В. Ломоносова. – Т. 1. – М., 1997. – С. 160-163.
- 82. Гуревич В. В.** Модальность и семантика глагольного вида // Вопросы языкознания. – М., 2000. – № 2. – С. 7.
- 83. Гуревич В. В.** О значениях глагольного вида в русском языке // РЯШ. №5. 1971.
- 84. Давыдов И. И.** Опыте общесравнительной грамматики русского языка. СПб.: В типологии Императорской Академии Науки. 1852. 507 с.
- 85. Даль В. И.** Пословицы русского народа. – М., 2008.
- 86. Дежё Л.** Вопросы обучения русской грамматике в свете проблематики преподавания иностранных языков в Венгрии. – Debrecen, Slavica, 1983.

87. Дергачева Г. И., Кузмина О. С. и др. Методика преподавания русского языка как иностранного на начальном этапе. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Русский язык, 1986. – 239с.

88. Земская Е. А. Вопросы изучения приставочного словообразования глаголов в современном русском языке: Автореф. дис. ...канд. филол. Наук. – М., 1952.

89. Золотова Г.А. Коммуникативные аспекты русского синтаксиса. – М., 2006.

90. Иевлева. З. Н. Начальный этап обучения русскому языку как иностранному// РЯЗР. № 4. 1985.

91. Изотов А. И. Императивность как прагмалингвистический феномен: На материале чешского языка. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2008. – 256 с.

92. Исаченко А. В. Грамматический строй русского языка в сопоставлении с словацким. Т.1 – 2. – Братислава, 1960.

93. Искаченко А. В. К вопросу об императиве в русском языке. М.: Русский язык в школе, № 6. 2003.

94. Калинина И. К., Аникина А. Б. Современный русский язык. Морфология: учебное пособие. – М., «Русский язык», 1975. 214с. с табл.

95. Карцевский С.О. Система русского языка // В сб.: Вопросы глагольного вида. – М., 1962.

96. Касилова. М. Ф. К вопросу о побудительных предложениях. М.: «Вестник МГУ», серия VII, № 4. 1962.

97. Комплекс « Русский язык для всех» под редакцией В. Г. Костомарова. Издательство «Русский язык». М., 1984.. Издание 7. С. 304.

98. Костомарова В. Г. Комплекс « Русский язык для всех». Издательство «Русский язык». М., 1984. Издание 7. С. 304.

99. Костомарова В. Г., Митрофанова О. Д. Русский язык и литература в общении народов мира: проблемы функционирования и преподавания. Методика преподавания русского языка как иностранного. – М.: Рус. яз. – 267 с.

- 100. Кошмидер Э.** Назначение категории вида в системе грамматики // В сб.: Вопросы глагольного вида. – М., 1962.
- 101. Кошмидер Э.** Очерки науки о видах польского глагола // В сб.: Вопросы глагольного вида. – М., 1962.
- 102. Краткая философская энциклопедия.** М., Издательская группа «Прогресс» – «Энциклопедия», 1994. – 576 с.
- 103. Крекич Й.** Прагматика и семантика отрицательных форм императива // РЯЗР, № 6. 1988.
- 104. Кржижкова Е.** Категория времени в современном русском языке // ВЯ. №3. 1962.
- 105. Кривенко. Б. В.** Сказуемое, выраженное глаголами в форме повелительного и сослагательного наклонений, в памятниках русской публицистики первой половины XVIII в. Воронеж: Труды Воронежского гос. Ун-ат, т. LXIII. 1961.
- 106. Крючкова Л. С., Мощинская Н. В.** Практическая методика обучения русскому языку как иностранному (Русский язык как иностранный). 2-е изд. – М.: Флинта: Наука, 2011. – 480 с.
- 107. Кузин Ф. А.** Кандидатская диссертация методика написания, правила оформления и порядок защиты практическое пособие для аспирантов и соискателей ученой степени. – М., 1997. – 208 с.
- 108. Ли Цзишен.** Стилистические функции форм повелительного наклонения в русском языке // РЯЗР. № 3. 1989.
- 109. Лобанова Н. А., Степанова Л. В.** Употребление видов глагола. – М.: МГУ, 1970.
- 110. Ломов А. М.** Аспектуальная характеристика действия и ее типы // Воронеж: Известия Воронежского госпединститута. Т.146. 1975.
- 111. Ломов А.М.** Вид и длительность // Материалы по русско-славянскому языкознанию. – Воронеж, 1974.
- 112. Ломов А. М.** Очерки по русской аспектологии. – Воронеж, 1977.

- 113. Маслов Ю. С.** Вопросы глагольного вида. – М., 1962.
- 114. Маслов Ю. С.** Глагольный вид в современном болгарском литературном языке. – М., 1959.
- 115. Маслов Ю. С.** Избранные труды. – М., 2004.
- 116. Маслов Ю. С.** Очерки по аспектологии. – Л., 1984.
- 117. Методическое пособие к дистанционному курсу повышения квалификации преподавателей русского языка как иностранного: В 2-х частях: Часть I: Методика преподавания русского языка как иностранного / Под ред. Э. Г. Азимова.** – М.: МАКС Пресс, 2004. – 268 с.
- 118. Методика преподавания русского языка как иностранного для зарубежных филологов-русистов (включенное обучение) / Под ред. А. Н. Щукина.** – М.: Рус. яз., 1990 – 231 с.
- 119. Мещанинов И. И.** Глагол. Издательство академии наук СССР. – М., –Л. 1948.
- 120. Милых М. К.** Побудительные предложения в русском языке. Уч. Зап. Ростовского н / Д гос. ун-та, т. XXII. Труды историко-филол. Ф-та, вып. 4. 1953.
- 121. Мучник И. П.** Грамматические категории глагола и имени в современном русском литературном языке. – М., 1971.
- 122. Мучник И. П.** О значениях форм повелительного наклонения в современном русском языке. Учёные записки Московского областного педагогического института. Т. XXXII Вып. 2. – М., 1955.
- 123. Назарян А. Г.** Французско-русский учебный словарь лингвистических терминов. – М., 1989.
- 124. Немешайлова. А. В.** Повелительное наклонение в современном русском языке. Уч. зап. Пензенского гос. пед. ин-та, Серия историко-филол., вып. 5. 1958.
- 125. Новиков Л. А.** Семантика русского языка. – М., 1982.
- 126. Нурен А.** Вид // В сб.: Вопросы глагольного вида. – М., 1962.

127. **Падучева Е. В.** О семантике грамматической категории времени и вида в повествовательном тексте // Семиотика и информатика, вып. 29, – М., 1996.
128. **Панова Г. И.** О содержательных типах повторяемости действия в русском языке // Функциональный анализ грамматических единиц. – Л., 1980.
129. **Пассов Е. И.** Методология методики: теория и опыт применения (Избранное). Методическая школа Пассова, 2002 – 228 с.
130. **Пете И.** Видовое противопоставление глаголов в повелительном наклонении // РЯНШ. – № 6. 1976
131. **Пете И.** Некоторые замечания о структурных и семантических типах глагольных побудительных предложений в русском языке // Slavica Slovaca. – № 1. 1980.
132. **Пешковский А. М.** Русский синтаксис в научном освещении. – М., 2001.
133. **Попов Р. Н., Валькова Д. П., и др.** Современный русский язык. – М.: Просвещение, 1986.
134. **Поспелов Н. С.** О значении форм прошедшего времени на л – в СРЛЯ // Ученые записки/ МГУ, вып. 128, 1948.
135. **Поташкина Ю. А.** Категория временной соотносительности действий в современном русском языке: Автореф. Дис. ...канд. филол. наук. – М., 1984.
136. **Потебня А. А.** Из записок по русской грамматике. Т.4. – М. – Л., 1958.
137. **Прокопович Е. И.** Глагол в предложении. – М., 1982.
138. **Пулькин И. М., Захава-некрасова Е. В.** Учебник русского языка для студентов-иностранцев. «Вышая школа». – М., 1960.
139. **Размусен Л. П.** О глагольных временах и их отношении к видам в русском языке // Журнал министерства просвещения. – М., 1891.
140. **Рассудова О. П.** Употребление видов глагола в русском языке. – М., 1968.
141. **Розенталь Р. Э.** Современный русский язык. Ч.2 Морфология. – М., 1969.

- 142. Розенталь Р. Э., Теленкова.** Практическая стилистика русского языка. – М. Русский язык. 1978.
- 143. Рощина Л. М.** Соотношение лексической семантики и видовых значений в глаголе (в сфере повторяемости действия) // Семантический аспект изучения языковых единиц. – Ашхабад, 1982.
- 144. Рощина Л. М.** Способы выражения повторяемости действия в современном русском языке: Автореф. дис. ...канд. филол. наук. – Ташкент, 1977.
- 145. Русская грамматика.** Т. I, фонетика, фонология, ударение, интонация, словообразование, морфология – М.: Наука. 1980.
- 146. Русская грамматика.** Т. I. II. Синтаксис – М.: Наука. 1980.
- 147. Русская грамматика /** Под. Ред. Шведовой Н. Ю. и Лопатална В. В., 2 – е изд., исп. – М.: Русский язык. 1990.
- 148. Серенсен Х. К.** Вид и время в славянских языках // Вопросы глагольного вида. – М., 1962.
- 149. Синтаксис и норма.** Сборник статей // Академия наук СССР институт русского языка. – М.: Наука. 1974.
- 150. Соколова М. А.** Очерки по исторической грамматике русского языка. Издательство ленинградского университета, 1962. 311с.
- 151. Сурыгин А. Н.** Основы теории обучения на неродном для учащихся языке. – СПб: Издательство «златоуст», 2000. 230 с.
- 152. Тендряков В. Ф.** Собрание сочинений в 4-х томах. – М., 1978.
- 153. Теория функциональной грамматики:** Введение, аспектуальность, временная локализованность, синтаксис. – М., 2003.
- 154. Толстая Т.** Изюм. – М.: Подкова, Эксмо, 2005.– 384 с.
- 155. Харраш Н. И.** Морфолого-синтаксические конструкции, образуемые глаголами движения идти – ходить и их производными. Автореф. дис. . . канд. филол. наук. – Майкоп, 1999.
- 156. Черных П. Я.** Историческая грамматика русского языка. Краткий очерк. Издательство Министерства просвещения РСФСР. – М. 1962. 375с.

157. **Шахматов А. А.** Синтаксис русского языка. – М., 2001.
158. **Шведова Н.Ю.** Один из возможных путей построения функциональной грамматики русского языка // Проблемы функциональной грамматики. – М., 1985.
159. **Шведова Н. Ю.** Современные проблемы литературоведения и языкознания. – М., 1974.
160. **Шелякин М.А.** Категория вида и способы действия (теоретические основы). – Таллин, 1983.
161. **Шелякин М.А.** Употребление вида в повелительном наклонении. – Fremdsprachunterricht. № 6. Berlin., 1969.
162. **Широкова Е. Г.** Значения несовершенного вида русского языка и условия их реализации // Тезисы VI межвузовской студенческой конференции по структурной и прикладной лингвистике. – М., 1976.
163. **Шмелев Д. Н.** Внеимперативное употребление формы повелительного наклонения в современном русском языке. // РЯШ., № 5. 1961.
164. **Шмелев Д. Н.** Русский язык в его функциональных разновидностях. – М., 1977.
165. **Щерба Л. В.** Фонетика французского языка. 2-е изд. – М., 1939.
166. **Щерба Л. В.** Языковая система и речевая деятельность. – Л., 1974.
167. **Щукин А. Н.** Методика преподавания русского языка как иностранного: учебное пособие для вузов / А. Н. Щукин. – М.: Высш. шк., 2003. – 334 с.
168. **Щукин А. Н.** Обучение речевому общению на русском языке как иностранном: учебно-методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного / А. Н. Щукин. – М.: Русский язык. Курсы, 2012. – 784 с.
169. **Юрий Боров.** Эстетика, 3-е изд. – М.: Политиздат, 1981. – 339 с., ил.
170. **Якобсон Р.О.** Шифтеры, глагольные категории и русский глагол // Принципы типологического анализа языков различного строя. – М., 1972.

171. **André Mazon.** Grammaire de la langue russes. – Paris. Institut d'études slaves. 1963.
172. **Any Barda et Irina Ivanova.** Manuel de Russe. Langues mondes l'asiathèque. 1999.
173. **Benveniste E.** Problèmes de linguistique générale. – Paris, 1976.
174. **Churg S. Timberlake A.** Tense, aspect and mood // language typology and syntactic description. – Cambridge, 1985.
175. **Comrie B.** Aspect : An introduction to the study of verbal aspect and related problems. – Cambridge, 1977.
176. **Dik S. C.** Studies in functional grammar. – London, 1980.
177. **Durin J.** Langues romanes / langues slaves. Problèmes d'aspect // Revue Ibérica. Université de Paris, décembre 1995.
178. **Fontaine J.** Grammaire du texte et aspect du verbe en russe contemporain. – Paris, 1983.
179. **Fontaine J.** Sur les rapports syntaxiques de l'aspect verbal et des pronoms indéfinis // Revue des études slaves. – Paris, 1978.
180. **Forsyth J.** A grammar of aspect. – Cambridge, 1970.
181. **Hulanicki L.** The actional perfect russian // Slavic and East European Journal. 1973. Vol. 17. N.2.
182. **Michel B.** L'art de la thèse. – Alger. Casbah Editions. 1999.
183. **Paul G.** Grammaire russe Phonologie et morphologie. – Paris. Institut d'études slaves. 1998.
184. **Poulkina I. M.** Mémento grammatical de la langue russe. – Moscou, «la langue russe», 1978.
185. **Roger C.** Grammaire du Russe contemporain. Presse universitaires du Mirail. – Toulouse. 1997.
186. **Veyrenc J.** Etudes sur le verbe russe. – Paris, 1980.
187. **Veyrenc J.** Que sais-je? Grammaire du russe. Presses universitaires de France. 1968.

Приложение. Урок по теме повелительного наклонения для студентов первого курса

А. Образование императива

Правила:

Форма повелительного наклонения 2-го лица единственного или множественного числа образуется от основы настоящего и простого будущего времени по следующим основным правилам:

1. формы императива глаголов разных групп с основой настоящего времени на гласную оканчиваются на согласную **-й-те**: *работаю – работай/те*.
2. Формы императива глаголов разных групп с основой на согласную с ударением в форме 1-го лица единственного числа на окончании оканчиваются на **-и-те**: *пишу – пиши/те*.

Кроме того, в глаголах на **-ить** повелительного наклонения оканчивается на **-и**, если ударение падает на флексию (*присуди́, поместí*) или совпадает с глагольной основой, если ударение на основе (*крой, нашéй, поста́вь, затра́ть*).

Когда ударяемая основа настоящего времени оканчивается на два согласных (но не на **-ст-** и первый не **-р-**), то форма повелительного наклонения обычно оканчивается на **-и**, например: *продолжи, помедли, не езд*и.

3. Формы императива глаголов разных групп с основой на согласную и безударным окончанием в форме 1-го лица единственного числа оканчиваются на **-ь/-те**: *готовлю – готовь/те*.

Чередование происходит только с глаголами из следующих классов:

- (а) **-а-**: писать, сказать → пиши (те), скажи (те)
- (б) **-ова-**: танцевать, организовать → танцуй (те), организуй (те)
- (в) **-о-**: бороться → борись/боритесь (р → р')

Форма 2-го лица множественного числа повелительного наклонения

образуется от 2-го лица единственного числа посредством присоединения к последней форме окончания *-те*, например, *неси – несите*. Ударение сохраняет то же место, какое оно занимает в единственном числе.

Таблица 16

	ОСНОВА	ОКОНЧАНИЕ	ИМПЕРАТИВ
1. говорить:	говори	+ '-и →	говори! تكلم
2. спросить:	спроси	+ '-и →	спроси! اسأل
3. сказать:	сказа	+ '-и →	скажи! قل
	(-а- class: з > ж)		
4. помочь:	помог	+ '-и →	помоги! ساعد
5. жаловаться:	жалова(ся)	+ '-и →	жалуйся! إشك
	(-ова- class: ова > уй)		
6. читать:	читай	+ '-и →	читай! اقرأ
7. ответить:	ответи	+ '-и →	ответь! أجب
8. резать:	реза	+ '-и →	режь! اقطع
	(-а- class: з > ж)		
9. помнить:	помни	+ '-и →	помни! تذكر

Внимание:

1. Глаголы *бить, пить, лить, вить, шить* образуют повелительное наклонение на: *бей, вей, лей, пей, шей*.

2. Глаголы, имеющие в основе инфинитива суффикс *-ва-* сохраняют этот суффикс в повелительном наклонении, например, *давать – давай*.

3. Изолированные формы повелительного наклонения: *есть – ешь; ехать – поезжай; лечь – ляг*.

4. При наличии глагольной приставки *вы-* наблюдается колебание в образовании форм повелительного наклонения. Это проявляется в том, что формы, имеющие при отсутствии приставки ударение на окончании, сохраняют

конечное *-и* при переносе ударения на приставку *вы-*, например: *вези – вывези, гребь – выгребь, потроши – выпотроши; но кинь – выкинь, ставь – выставь.*

Т а б л и ц а 17

Исключения:					
1. бояться	→ бойся!	اخشى	4. петь	→ пой!	غني
2. стоять	→ стой!	قف	5. пить	→ пей!	اشرب
3. смеяться	→ смейся!	اضحك			

Повелительное наклонение (2-е лицо) не выражает время. Оно существует в пяти различных форм: 2-ое и 3-ье лицо (собственное побуждение):

	Единственное число	множественное число
2-ое лицо	делай/сделай	делайте/сделайте
3-ье лицо	пусть делает/сделает	пусть делают/сделают

Форма **совместного** действия (побуждения):

делаем/сделаем вместе (ты и я, мы) – первое лицо множественное число = будем делать;

давай (те) **делать** вместе – НСВ = будем делать;

давай (те) **сделать** вместе – СВ = сделаем;

ср.: напишем, пойдём = хочу, чтобы ты и я сделали что-либо **вместе**.

Задание 1. Образуйте по образцам формы:

а. Совместного действия. Обратите внимание на то, что эти формы обычно образуются от глаголов СВ и от глаголов движения: **идти, бежать, лететь, плыть, лезть, ползти** (и их производных с приставками).

О б р а з е ц: почитать – почитаем (1-е л. мн. ч.): – почитаем вместе = почитаемте = давай/те почитаем = давай/те читать:

написать, посмотреть, испечь, помочь, покричать, взять, бросить, купить, почистить, погулять, ответить, разрезать, поставить, сесть, выпить, съесть, спеть, станцевать/танцевать, вставать, дать, пойти, уйти, зайти, побежать, убежать,

забежать, пробежать, лететь, плыть/уплыть, поплыть/поплавать, заплыть, залететь, полезть, поползти, проползти, уползти, ехать;

б. 3-го лица повелительного наклонения. Помните, что в русском языке они образуются аналитически, т. е. с помощью частиц *пусть* и *пускай*:

О б р а з е ц: читать/прочитать – читают/читает/прочитает – пусть/пускай читает/читают/прочитают:

писать/написать, бросать/бросить, гулять/погулять, брать/взять, купить/покупать, садиться/сесть, ложиться/лечь, давать/дать, вставать/встать, уходить/уйти, забегать/забежать, поплавать/поплыть, ездить/ехать, есть/съесть.

Задание 2. Образуйте форму повелительного наклонения следующих глаголов НСВ и СВ.

1. делать/сделать
2. читать/прочитать
3. звонить/позвонить
4. петь/спеть
5. выяснять/выяснить
6. писать/написать
7. пить/выпить
8. рисовать/нарисовать
9. смотреть/посмотреть
10. строить/построить
11. говорить/поговорить
12. говорить/сказать
13. резать/нарезать
14. ставить/поставить
15. забывать/забыть
16. изучать/изучить
17. кончать/кончить
18. обсуждать/обсудить

19. отказывать/отказать
20. вставлять/вставить
21. создавать/создать
22. отвечать/ответить
23. отдыхать/отдохнуть
24. переводить/перевести
25. собирать/собрать
26. печь/испечь
27. держаться
28. поддаваться/поддаться
29. спрашивать/спросить

Б. Употребление вида глагола в императиве

Б1. Отрицательный императив:

С отрицанием **чаще всего** употребляется **несовершенный вид**.

НСВ: Не говорите! لا تتكلم

Не закрывайте дверь! لا تغلق الباب

Несмотря на нюансы (кроме одного), использовать НСВ когда императив является необходимым

Использование СВ только при выражении **предупреждение!** Такие команды часто сопровождаются императивом **смотреть: смотри (те)**.

Когда выражается **предупреждение**, следует употреблять **совершенный вид**.

СВ: Не упали (те)! لا تسقط (احترس من أن تقع)!

Не забудь (те) о собрании! لا تنس الاجتماع!

Смотри, не скажи матери об этом. انظر، لا تخبر والدتي بذلك!

Не возьми по ошибке мои ключи! لا تأخذ مفاتيحي عن طريق الخطأ!

Примечание: "Предупреждение" это контекст русского императива относится к действиям, которые могут непреднамеренно происходить.

В таких контекстах часто употребляется слово **смотри**.

Одним из основных принципов, который диктует формат выбора является ожидание или отсутствие ожидания со стороны говорящего и намерением адресата.

Сравните:

1.

Не говори! → Общая команда, чтобы не говорить. (Адресат скорее всего предназначен говорить или уже говорит.)

Не скажи! → Команда не раскрывать определенную информацию, так что адресат не случайно говорит кому-то что-то.

2.

Не забудь про меня! لا تنساني! (единичный случай)

Не забывай про меня! لا تنساني! (при прощании)

3.

Не трогай его! لا تلمسه! (приказ)

Не тронь его! لا تلمسه! (предупреждение)

Б2. Положительные императивы:

1) Значения, связанные с НСВ (значения несовершенного вида):

1. Непрерывные или повторные действия.
2. Запрос, чтобы начать действие.
3. Запрос продолжить прерванный действия.
4. Давать разрешение на выполнение определенных действий, в частности, если другой человек колеблется или не уверены в том, что действие допустимое.
5. Эмоциональные вызывания: приглашения и суровые угрозы (→ более активное участие со стороны говорящего).

6. Индикация, что настало время, чтобы выполнить действие (с сильным чувством неотложности).

7. Запрос на выполнение определенных действий в определенной манере (см. громко, быстро).

2) Значения, связанные с СВ (значения совершенного вида):

1. Простая команда или запрос на выполнение определенных действий с акцентом на результате.

Примечание: - Если глагол переходный [т. е. имеет прямое объект], то непосредственным объектом должно быть указано: ср. Напишите это предложение! = Я пишу это предложение! = أكتب هذه الجملة!

2. Более нейтральный (с точки зрения участия говорящего).

Совершенного императивы являются команды из нейтрального характера, пустоту (лишены) эмоций.

а. Откройте дверь. افتحوا الباب.

б. Принеси мне эту книгу. أحضر (أجلب) لي هذا الكتاب.

Несовершенного императивы по своей природе более эмоциональная со стороны говорящего. Несовершенного императивы могут восприниматься как грубых команд, или вежливых предложений.

а. Открывайте дверь. افتحوا الباب.

б. Садитесь, пожалуйста. اجلسوا من فضلكم.

Задание 3.

I. Запомните значения форм глагола НСВ повелительного наклонения с отрицанием; переведите данные ниже предложения.

а. Совет, требование не делать что-либо постоянно или в данном конкретном случае.

О б р а з е ц 1: Не говорите ему об этом. → (لا تحدثه عن ذلك) → Не говорите ему об этом, **потому что он расстроится.** → لأنه (لا تحدثه عن ذلك)، لأنه سيتكدر.

1. Не говорите ему об этом. 2. Не читайте этой статьи. 3. Не делайте такую работу. 4. Не учите этого стихотворения/это стихотворение. 5. Не смотрите этот фильм. 6. Не помогайте ему. 7. Не ставьте туда цветы. 8. Не режьте эту бумагу. 9. Не садитесь туда. 10. Не обращайтесь в это бюро.

б. Запрещение совершать действие (в этом случае при глаголе должны быть распространители: объект, обстоятельство, часто выраженное отрицательным местоимением).

О б р а з е ц 2: Не закрывайте **окна/окно.** → Не закрывайте окно, **станет душно в комнате.** → لا تغلق النافذة/النوافذ، سيصبح الهواء خائق في الغرفة

1. Не закрывайте **дверь.** 2. Не выключайте **свет.** 3. **Никогда** не опаздывайте на спектакль. 4. Не говорите **так громко.** 5. **Никуда** не ходите **ночью одна.** 6. Не курите **в аудитории.** 7. **Ни в коем случае** не пейте **сырой воды.** 8. Не ешьте **немытые овощи и фрукты.** 9. Не рви **цветы в парке.** 10. **Ни при каких обстоятельствах** не купайтесь **в холодной воде.**

II. Используя форму императива НСВ с отрицанием **не**:

а. Выразите по образцу совет, просьбу, требование не делать действия.

О б р а з е ц: Я хочу **купить** эту книгу → **Не покупайте,** скоро выходит ее новое издание.

1. Стоит посмотреть этот фильм? (посмотреть/смотреть) 2. Надо бы сходить на выставку графики. (сходить/ходить) 3. Мне очень хорошо с вами. (покинуть/покидать) 4. Мы будем ждать вас вечером. (опоздать/опаздывать) 5. Он не хочет этого делать. (заставить/заставлять) 6. Я сегодня занята и не смогу с вами встретиться. (рассердиться/сердиться) 7. Здесь очень темно, но ... (испугаться/пугаться) 8. Так как вы не правы, ... (возразить/возражать)

б. ответьте на вопросы, запрещая совершать действие.

О б р а з е ц: – Закрывать дверь? – Не закрывай, пусть проветрится помещение.

1. Подождать вас? (подождать/ждать) 2. Проводить вас? (проводить/проводжать) 3. Заказать такси? (заказать/заказывать) 4. Рассказать ему о случившемся? (рассказать/рассказывать) 5. Взять нам зонт? (взять/брать) 6. Зажечь свет? (зажечь/зажигать) 7. Предупредить его о твоём приезде? (предупредить/предупреждать) 8. Отказаться от поездки? (отказаться/отказываться)

Задание 4. а. Запомните значение форм глаголов СВ повелительного наклонения с отрицанием; переведите данные ниже предложения.

Предостережение, предупреждение о какой-либо опасности (в этом случае при глаголе может употребляться императив **смотри/те**, а также неопределенное местоимение или наречие).

О б р а з е ц: Не забудь о собрании. → Не забудь о собрании: оно для тебя важно. → لا تنس الاجتماع. لا تنس الاجتماع: إنه مهم جداً بالنسبة لك

1. **Не забудьте принести** книги. 2. **Не опоздай** на поезд. 3. **Смотри, не упали.** 4. Будь осторожен, **не обожгись.** 5. Будь внимателен, случайно **не проговорись.** 6. **Смотри, не скажи** чего-нибудь лишнего. 7. **Не сделайте, смотрите, какой-нибудь** глупости. 8. Перечитайте внимательно свою статью, **не выкиньте**, сокращая ее, самую суть. 9. Осторожно, **не сядь** между стульев.

б. Используя формы императива СВ, выразите предупреждение (предостережение) о нежелательности действия.

О б р а з е ц: Вот тебе билет (терять/потерять). → Смотри **не потеряй** его.

1. Завтра лекция начинается рано ... (опоздать/опаздывать) 2. Нужно принести завтра курсовую работу ... (забыть/забывать) 3. Тебе нужно сесть на автобус № 10, чтобы быстрее доехать ... (ошибиться/ошибаться) 4. На улице ветер, холодно ... (простудиться/простужаться) 5. Сегодня очень скользко ... (поскользнуться) 6. Эта лестница крутая ... (упасть/падать) 7. Нож очень острый ... (обрезаться/обрезаться) 8. Чай горячий ... (обжечься/обжигаться)

Задание 5. а. Замените утвердительные предложения отрицательными. Обращайте внимание на изменение вида глагола.

О б р а з е ц: Подожди меня! → Не жди меня!

1. Расскажи мне об этом. 2. Сходи в магазин. 3. Купи мне билет на этот спектакль. 4. Зайди по дороге домой на почту. 5. Отнеси эту книгу в библиотеку. 6. Перечитай эти книги. 7. Возьми его в туристский поход. 8. Положи тетрадь на стол. 9. Закажи билет на самолет. 10. Проводи меня.

б. Вставьте вместо точек глагол с частицей *не* НСВ или СВ в форме повелительного наклонения с общим значением (а) ненужности действия, (б) запрещения, (в) предостережения или предупреждения.

- | | |
|--|------------------------------|
| 1. Будьте добры, ... окно: на улице очень холодно. | (открывать/открыть) |
| 2. ... свет, он мне мешает. | (включать/включить) |
| 3. Смотри, ... передать ей мою записку. | (забывать/забыть) |
| 4. Осторожно, на тротуаре скользко, | (падать/упасть) |
| 5. Читайте, читайте, ... на меня внимания. | (обращать/обратить) |
| 6. Смотри, ... журнал в вагоне. | (оставлять/оставить) |
| 7. Уже поздно, смотри | (опаздывать/опоздать) |
| 8. Одевайся теплее, | (простужаться/ простудиться) |
| 9. Неси осторожно, ... эту вазу. | (разбивать/разбить) |
| 10. ... ему об этом до моего прихода. | (говорить/сказать) |

Задание 6. I. Запомните значение форм повелительного наклонения глаголов НСВ без отрицания; переведите данные в задании предложения на арабский язык.

а. Совет совершать действие постоянно, систематически или длительное время (в этом случае в предложении обычно употребляются слова, указывающие на постоянность или длительность действия, или же это свойство, действие имеет имплицитное выражение, т. е. становится ясным из контекста) – НВС.

О б р а з е ц: **Ежедневно** ходите пешком. → **Ежедневно** ходите пешком: это сохранит ваше здоровье на долгие годы. → سيروا على أقدامكم كل يوم. سيروا على أقدامكم كل يوم: لأن السير على الأقدام يحفظ صحتكم لسنين عديدة.

1. **Чаще** бывайте за городом, бродите по лесу. 2. Купайтесь в **любую** погоду. 3. Учи новые слова **каждый** день. 4. Пиши друзьям **каждую** неделю.

б. Просьба начать действие или продолжить прерванное – НСВ.

О б р а з е ц: Включайте телевизор. → Включайте телевизор, сейчас начнется трансляция футбольного матча. → شغل (افتح) التلفاز. شغل (افتح) التلفاز، ستبدأ مباراة كرة القدم الآن.

1. Можно начинать ответить? 2. Почему вы перестали играть? 3. Не стойте на пороге. 4. Будьте детей. Им уже пора вставать.

в. Разрешите совершить действие – НСВ.

О б р а з е ц: Можно войти? → Входите, входите, мы ждем вас. → ممكن أن أدخل؟ أدخل، أدخل، نحن ننتظرك.

1. Разрешите войти? 2. Здесь можно курить? 3. Могу я взять эту книку? 4. Вы не позволите позвонить отсюда? Вы не будете возражать, если я сяду вместе с вами?

г. Приглашение совершить действие, сделать что-либо – НСВ.

О б р а з е ц: Приходите к нам в гости в субботу. → Вы свободны в субботу вечером? – Да. – Тогда приходите к нам в гости. → زرونا في يوم السبت. أنتم غير مشغولين في يوم السبت مساء؟ نعم. اذن، زرونا حينها.

1. ... Приезжайте к нам в деревню. 2. ... Раздевайся и проходи в комнату. 3. ... Садитесь, пожалуйста, за стол, поужинаем вместе. 4. ... Чувствуйте себя как дома. 5. ... Заезжайте к нам как-нибудь.

д. Просьба совершить действие каким-либо образом (в этом случае при глаголе употребляются обстоятельства образа действия) – НСВ.

О б р а з е ц: Пишите **разборчивее**. → У вас очень плохой почерк. Пишите, пожалуйста, **разборчивее**. → أكتبوا بصورة واضحة. خطكم سيئ جداً. أكتبوا، من فضلكم، بصورة واضحة.

1. ... Читайте **громко** и **медленно**. 2. ... Делай эту работу **хорошо**. 3. ... Рассказывай эту историю **со всеми подробностями**. 4. ... Пейте горячий чай **маленькими глотками**. 5. ... Проговаривайте каждый звук **очень четко**.

II. Выделите предложения со значением пожелания или приглашения. Обратите внимание на то, что в этих предложениях употребляются глаголы НСВ.

1. Заходите, заходите! Раздевайтесь! Проходите в комнату! Садитесь! 2. Быстрее кончайте вашу статью: ее давно ждут читатели! 3. Выздоровливай побыстрее! 4. Заходи ко мне, я буду тебя ждать. 5. Поправляйтесь, мы с нетерпением ждем вашего возвращения на работу! 6. Приходите на концерт нашей художественной самодеятельности! 7. закуривайте! 8. Наливайте чай! Берите бутерброды!

Задание 7. I. Запомните значение повелительного наклонения глаголов СВ без отрицания; переведите предложения на арабский язык.

а. Просьба выполнить конкретное действие (так, чтобы был получен определенный результат) – СВ.

О б р а з е ц: Переведите эту статью. → Переведите эту статью к **завтрашнему дню**. Мне срочно нужен ее перевод. → ترجموا هذه المقالة. ترجموا هذه المقالة. ليوم غد. إنني بحاجة مستعجلة لترجمتها.

1. Сходите, пожалуйста, в магазин и купите чего-нибудь к ужину. 2. Сдай свои вещи в химчистку. 3. Свяжи мне, будь добра, какую-нибудь красивую шапочку. 4. Покажите, пожалуйста, вашу работу. 5. Решите все свои проблемы как можно скорее.

б. Требование, приказ обязательно совершить названное действие – СВ.

О б р а з е ц: Замолчите! Я вас очень прошу, замолчите! Вы всем мешаете. → أصمتوا. أترجاكم، أصمتوا. إنكم تزعجون الجميع. →

1. Оставьте его в покое! 2. Перестаньте разговаривать! 3. Посиди спокойно! 4. Уберите со стола посуду! 5. Пошлите ему официальное уведомление.

II. Переведите с арабского языка на русский.

Задание 8. Вставьте вместо точек глагол НСВ или СВ в повелительной форме со значением: (а) просьбы, (б) совета, (в) приглашения, (г) побуждения к определенному действию, (д) продолжения прерванного действия или (е) разрешения приступить к действию.

1. Пожалуйста, ... эту тетрадь Саше. (передавать/передать)
2. Не скучайте, побыстрее ... и ... из больницы (поправляться/поправиться),
(выписываться/выписаться)
3. ... к нам в гости. (заходить/зайти)
4. Будьте любезны, ... вперед. (проходить/пройти)
5. Пожалуйста, ... это письмо моей сестре. (отдавать/отдать)
6. Мы вас давно ждем, (приходить/прийти)
7. Обязательно ... эту книгу. (читать/прочитать)
8. Мать мне сказала: «... за советом к врачу». (обращаться/обратиться)
9. Очень прошу тебя: ... со мной. Парикмахер
Обращается к мальчику-клиенту: « ...
спокойно, ты мешаешь мне работать».
10. Будьте любезны, ..., как пройти к станции метро? Почему ты прекратил беседу? ... ! (говорить/сказать)
11. Почему вы остановились? ... вперед. Пожа-
луйста, ... вперед, мне очень неудобно
стоять. (проходить/пройти)
12. Почему вы встали? ... своими делами. (заниматься/заняться)
13. – Можно открыть окно? – (открывать/открыть)
14. Кто-то стучит в дверь. брат говорит: «...» (входить/войти)
15. Ты почему бездельничаешь? ... домашнее
задание. (выполнять/выполнить)
16. Ну, ты перестал работать? ... задачи (решать/решить)
17. ... доклад ко вторнику. (говорить/подготовить)
18. Почему вы не берете эти карандаши? – (брать/взять)

Мне они не нужны, я не буду их брать.

Задание 9. Подготовьтесь к разговору в банке, куда вы пойдете обменять деньги. Используйте в повелительном наклонении данные глаголы СВ или НСВ с отрицанием или без него.

Обратитесь к работнику банка с просьбой обменять деньги, употребите глагол **менять** с приставками.

Менять/поменять; обменять/обменивать *что? на что?* (валюту, доллары на рубли и т. п.); разменять/разменивать *что?* (монеты, рубль на мелочь, мелочь, крупные купюры); наменять/наменивать *что?* (монет, значков и т. п.); заменять/заменить *что?* (старую денежную купюру на новую); подменить/подменять, подменивать *что?* (банкноту, чек, купюру и т. п.) (*разг.*).

Задание 10. а. Прочитайте рецепты приготовления некоторых русских кушаний. Обратите внимание на то, что во всех трех текстах-рецептах разные формы глагола: императив, инфинитив, форма 3-го лица мн. ч. в обобщенном значении; эти три формы в данных текстах употребляются как синонимы. Преобразуйте формы глаголов в текстах 2 и 3 по образцам и перескажите или напишите рецепты, используя в них формы императива.

Кулинарные рецепты

1. Сладкие пирожки с щавелем

Приготовьте обычное дрожжевое тесто, сделайте начинку: нужное количество промытого и мелко нарезанного щавеля перемешайте с сахаром (пропорции берите произвольно, по вкусу) и истолките до получения мягкой массы. Начините пирожки и выпекайте обычным образом. Готовые пирожки обсыпьте, если хотите, сахарной пудрой или полейте взбитой с сахаром сметаной.

2. Салат из моркови

О б р а з е ц: Морковь **натереть** на терке. → Морковь **натрите** на терке.

Морковь натереть на терке. Сбрызнуть соком лимона, подсластить, посолить, перемешать. Посыпать грецким орехом. Украсить зеленью петрушки. В этот салат можно добавить мелко нарезанный или натертый чеснок. Подавать со стаканом морковного сока.

(Состав: 4 моркови, сок одного лимона, полстакана грецких орехов, зелень петрушки, соль, сахар.)

3. Калина в меду

О б р а з е ц: **Подогревают** мед. → **Подогрейте** мед.

Подогревают мед. Обмакивают в него промытые плоды на веточке, затем кладут на блюдо и просушивают. В таком виде калина очень вкусна и долго сохраняется.

Отвар из калины с медом (стакан калины перебирают, моют, заливают 1 литром кипятка, варят 8-10 минут, процеживают и добавляют 3 столовые ложки меда); рекомендуется как хорошее средство от кашля.

б. Составьте рецепты блюд, кушаний или салатов, используя глаголы СВ и НСВ в форме императива.

В. Домашнее задание

Задание 1. Составьте диалоги, используя формы императива.

1. Как позвонить по телефону: (а) просьба, (б) совет, рекомендация

а. позвонить/звонить (по телефону)

показать/показывать, как звонить по телефону

б. посмотреть/смотреть

взять/брать жетон для таксофона

положить/класть жетон сверху
 опустить/опускать в отверстие
 бросить/бросать
 снять/снимать трубку
 услышать/слышать гудок, гудки
 набрать/набирать номер
 подождать/ждать длинные гудки, короткие частые гудки (номер занят)

2. На почте. Как отправить... : (а) просьба, (б) совет, рекомендация

а. сказать/говорить, как отправить

отправить/отправлять (книги, письма, бандероли, посылки, телеграммы)
 показать/показывать (поздравительную открытку, открытку с видами, марки, конверты)

б. написать/писать

надписать/надписывать (адрес, индекс, город, название улицы, номер дома, квартиры, фамилию, имя)
 купить/покупать (марку, конверт, открытку)
 найти/находить (индекс в справочнике)
 наклеить/наклеивать (марку на конверт)
 заклеить/заклеивать (конверт, бандероль)
 опустить/опускать (в почтовый ящик)
 отправить/отправлять (заказное письмо, бандероль)
 заплатить/платить (деньги)
 получить/получать (квитанцию)
 заполнить/заполнять (бланк в двух экземплярах)

Задание 2. Прочитайте тексты. **а.** Укажите глаголы в форме императива; определите по контексту значение этих форм. **б.** Опишите контексты, в которых употребляются глаголы СВ и НСВ в прошедшем времени.

1. < ... > Гуров поехал в театр. < ... > Театр был полон. < ... > В первом антракте муж пошел курить, она осталась в кресле. Гуров, сидевший тоже в партере, подошел к ней и сказал дрожащим голосом, улыбаясь насильно:

– Здравствуйте.

Она взглянула на него и побледнела, потом еще раз взглянула с ужасом, не веря глазам, и крепко сжала в руках вместе веер и лорнетку, очевидно борясь с собой, чтобы не упасть в обморок. Оба молчали. < ... > Но вот она встала и быстро пошла к выходу; он – за ней, и оба шли бестолково, по коридорам, по лестницам, то поднимаясь, то спускаясь. < ... > На узкой, мрачной лестнице она остановилась.

– Как вы меня испугали! – сказала она, тяжело дыша, все еще бледная, ошеломленная. – О, как вы меня испугали! Я едва жива. Зачем вы приехали? Зачем?

– Но поймите, Анна, поймите... – проговорил он вполголоса, торопясь. – Умоляю вас, поймите...

Она глядела на него со страхом, с мольбой, с любовью, глядела пристально, чтобы покрепче задержать в памяти его черты.

– Я так страдаю! – продолжала она, не слушая его. – Я все время думала только о вас и жила мыслями о вас. И мне хотелось забыть, забыть, но зачем, зачем вы приехали?

Повыше, на площадке, два гимназиста курили и смотрели вниз, но Гурову было все равно, он привлек к себе Анну Сергеевну и стал целовать ее лицо, щеки, руки.

– Что вы делаете, что вы делаете! – говорила она в ужасе, отстраняя его от себя. – Мы с вами обезумели. Уезжайте сегодня же, уезжайте сейчас... Заклинаю вас всем святым, умоляю... Сюда идут!

По лестнице снизу вверх кто-то шел.

– Вы должны уехать... – продолжала Анна Сергеевна шепотом. – Слышите, Дмитрий Дмитрич? Я приеду к вам в Москву. Я никогда не была счастлива, я теперь несчастна и никогда, никогда не буду счастлива, никогда! Не заставляйте

же меня страдать еще больше! Клянусь, я приеду в Москву. А теперь расстанемся!
Мой милый, добрый, дорогой мой, расстанемся!

Она пожала ему руку и стала быстро спускаться вниз, все оглядываясь на него, и по глазам ее было видно, что она в самом деле не была счастлива... Гуров постоял немного, прислушался, потом, когда все утихло, отыскал свою вешалку и ушел из театра.

(А. Чехов. «Дама с собачкой»)

2. Не позволяй душе лениться!

Чтобы в ступе воду не толочь,

Душа обязана трудиться

И день и ночь, и день и ночь!

Гони ее от дома к дому,

Тащи с этапа на этап...

(Н. Заболоцкий)

ملخص الأطروحة

تعددت الدراسات اللسانية حول تاريخ ظهور صيغة الفعل و أنواعها في اللغة الروسية بشكل عام و تعمق اللغويون الروس و غيرهم من المهتمين باللغة الروسية في أغوار هذا الموضوع. لعل أهم عالم لسانيات أبهرنا في هذا المجال هو ف. ف. فينو غرادوف، الذي قام بدراسة تاريخية دقيقة في مجال المقارنة بين آراء العلماء الذين سبقوه مثل بوتينينا و شاختاتوف. لذلك ركزنا كثيرا في الجزء الأول من هذا العمل المتواضع على مؤلفه الشهير "اللغة الروسية. دراسة نحوية حول الكلمة".

إن تقديم صيغة الفعل في اللغة الروسية بصفة عامة و صيغة الأمر بصفة خاصة للطلبة الجزائريين ليس بالأمر الهين. لذلك حاولنا في الفصل الأول لهذه الرسالة من وضع دراسة مقارنة بين صيغة الفعل في اللغتين الروسية و العربية أين تقصينا أوجه التشابه و الاختلاف بينهما ثم الانتقال رأسا في الفصل الثاني منها من الدراسة اللسانية لصيغة الفعل في اللغة الروسية المعاصرة إلى دراسة تعليمية بحثة أي طرق و أسس تدريس صيغة الفعل في اللغة الروسية المعاصرة كلغة أجنبية للطلبة الجزائريين في السنة الأولى.

اعتمدنا في دراستنا هذه مجموعة من الطرق العلمية من بينها: طريقة التواصل في تدريس اللغة الروسية المعاصرة كلغة أجنبية في القسم الجزائري و قمنا بتحديد أهداف الدراسة و مبادئها و مستوياتها و مشاكلها و أطوارها، إلا أننا ركزنا اهتمامنا على الطور الأول. كما ثمننا دور اللغة العربية في فهم و تسهيل إدراك الطالب لهذه المفاهيم الجديدة بالنسبة له من جهة و من جهة أخرى تسهيل سير الدروس بالنسبة للأستاذ و بلوغه الأهداف المنشودة أثناء أداء واجبه التربوي و التعليمي في ما يخص صيغة الأمر بصفة خاصة.

من جهة أخرى، يعتبر اللغوي الروسي الشهير أ. ن. شوكين أن طريقة عرض و تقديم المادة العلمية المتعلقة بالنحو هي شرط أساسي للوصول إلى أهداف تدريس اللغة. يستحسن عند التوجيه التطبيقي لتدريس لغة أجنبية تقديم النحو بطريقة فعالة، التي تضمن إمكانية اختيار الصيغة النحوية المتعلقة بمضمون الجملة. يعرف مثل هذا النحو كنحو وظيفي و فعال، أما الأسس العلمية للوصف الوظيفي للغة و النحو الوظيفي فهي مرتبطة بكل من أ. ف. بانداركو و ج. إ. زولوتوفا و ج. إ. روجكوف و م. ف. فسيفولودوفا و إ. ج. ميلوسلافسكيا.

لا يمكن إتمام الدرس دون اختيار و استعمال مجموعة من الكتب العلمية المهمة في مجال طرق و تدريس صيغة الفعل في اللغة الروسية للطلبة الأجانب خاصة و الحديث عن مبادئ و أسس اختيارها ثم تقديمها للطلبة أثناء سير الدرس. هذا ما حاولنا التطرق إليه في الجزء الأول من الفصل الثالث من رسالتنا المتواضعة هذه. كما تحدثنا في الجزء الثاني من الفصل نفسه عن نوع التمارين الواجب استعمالها في هذا المجال لطلبة السنة الأولى. أما في الجزء الأخير من هذا الباب فخصصناه إلى دراسة ميدانية لطلبة السنة الأولى المتكونين من فوجين اثنين و انتهجنا خلالها

طريقتين مختلفتين في التدريس و دونا النتائج في عدة جداول و قمنا في الأخير بتحليلها و استنباط النتائج النهائية لهذه الدراسة الميدانية.

نحاول خلال نهاية كل فصل من هذه الدراسة المتواضعة إعطاء جملة من النتائج المهمة في نظرنا ليأخذها الأستاذ الباحث بعين الاعتبار و يحاول الاعتماد عليها كما كللنا مجهوداتنا التي دامت أكثر من خمس سنوات متتالية بوضع خاتمة لهذا العمل كما أشرنا في الأخير إلى قائمة المراجع التي اعتمدنا عليها إذ ذاك.

جامعة الجزائر 2
كلية الآداب و اللغات
قسم اللغات الشرقية و السلافية

خرقاق الزين

الأسس المنهجية اللغوية في تدريس صيغة الفعل في اللغة الروسية للطلبة الجزائريين في السنة الأولى

رسالة لنيل شهادة الدكتوراه في التعليم الروسية

المشرف:
د. بورنيسة علي

الجزائر 2014