А
44

ТБИЛИССКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
ИНСТИТУТ им. А. С. ПУШКИНА

На правах рукописи

БЕРИДЗЕ Н. З.

МЕТОДИКА ИЗУЧЕНИЯ ЗНАЧЕНИЙ ПАДЕЖЕЙ РУССКОГО ЯЗЫКА В V—VII КЛАССАХ ГРУЗИНСКОЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Автореферат
диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук по методике преподавания русского языка

Тбилиси
1960

ТБИЛИССКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
ИНСТИТУТ им. А. С. ПУШКИНА

На правах рукописи

БЕРИДЗЕ Н. З.

МЕТОДИКА ИЗУЧЕНИЯ ЗНАЧЕНИЙ ПАДЕЖЕЙ РУССКОГО ЯЗЫКА В V—VII КЛАССАХ ГРУЗИНСКОЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Автореферат
диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук по методике преподавания русского языка

Тбилиси
1960

В настоящее время в соответствии с задачами, поставленными перед школой историческими XX и XXI съездами КПСС, происходит перестройка школьного образования, в частности, семилетняя школа реорганизуется в восьмилетнюю.

Для правильной организации работы в новой, восьмилетней школе большое значение имеет изучение передового опыта семилетней школы, выявление и научное обоснование наиболее ценного в нем. Именно с этой точки зрения подходим мы ко всем вопросам, рассматриваемым в предлагаемой диссертации.

Изучение значений падежей русского языка учащимися национальных школ играет большую роль в овладении русской речью и основами ее грамматики.

Серьезные трудности в усвоении значений падежей русского языка в грузинской школе и недоработанность некоторых основных вопросов методики их изучения определили выбор темы настоящей диссертации. Цель ее — попытаться разрешить эти вопросы и дать обоснованную систему работы над употреблением падежей русского языка в V—VII классах грузинской школы, проверенную на практике.

Специфика избранной темы определила пути ее исследования:

I. Изучение лингвистической, методической и учебной литературы;

2. Изучение опыта передовых учителей русского языка в грузинских школах Махарадзевского, Чохатаурского, Карельского, Горийского районов республики и города Тбилиси;

3. Обобщение наблюдений над работой студентов-практикантов;

4. Анализ ошибок грузин-учащихся средних школ названных выше районов республики, города Тбилиси и грузин-студентов Тбилисского государственного университета

им. И. В. Сталина и Тбилисского государственного педагогического института им. А. С. Пушкина.

Все предлагаемые в диссертации приемы и виды работ проверены на практике в 51-ой и 1-ой средних школах города Тбилиси при участии преподавателей школ и студентов-практикантов.

Диссертация состоит из введения, трех глав и библиографии.

Глава I—Общие вопросы изучения значений падежей русского языка в грузинской школе (V—VII классы).

Глава II — Трудности изучения значений падежей русского языка для учащихся-грузин.

Глава III—Работа над употреблением падежей русского языка в грузинской школе (V.— VII классы).

Первая и вторая главы рассматривают теоретические вопросы. Третья глава построена на основе выводов из предыдущих глав и содержит описание системы работы над значением падежей русского языка в школе. Изложенный в главе материал имеет практическое значение и направлен на оказание конкретной помощи преподавателям русского языка в грузинской школе.

Первая глава

В методической литературе постоянно указывается на важность изучения значений падежей русского языка в национальной школе. Все действующие программы по русскому языку для национальных школ также предусматривают их изучение. При этом везде подчеркивается, что изучение значений падежей необходимо для практического овладения употреблением падежей.

Анализ основных путей работы над распознанием и употреблением падежей русского языка, которые предлагались в различное время в советской школе, позволяет сделать вывод, что в национальной школе наиболее эффективным путем будет следующий: систематическим повторением в текстах для чтения сочетаний определенных управляющих слов, большей частью глаголов, с управляемыми существительными и специальными целенаправленными упражнениями у учащихся накапливается запас словосочетаний. Уже этот запас сам по себе обеспечит какой-то минимум правильного употребления падежей в речи наших учащихся. Помимо этого, накопленные словосочетания дают возможность установить связи между управляющим словом и вопросом от него к управляемому

слову, что приводит к выработке умения задавать вопрос. Осмысление указанных связей подводит к пониманию значений падежей, их усвоению. А это, в свою очередь, помогает правильно распознавать и сознательно употреблять падежи.

Умение задавать вопросы от управляющего слова, вырабатываемое в процессе овладения значениями падежей, даст учащимся возможность обращаться и к помощи падежных или логических вопросов, изученных ими в связи с усвоением падежных форм, и, таким образом, еще теснее свяжет работу над значением и формой падежа.

При таком планировании работы найдут свое место среди других упражнений и стандартные фразы, в свое время подвергавшиеся резкой критике.

Для успешного овладения употреблением падежей русского языка имеет значение ряд сведений по грамматике грузинского языка, получаемых учащимися на уроках родного языка в начальной школе и в V — VII классах.

Анализ действующих стабильных учебников русского языка для грузинской начальной школы и изучение опыта передовых учителей показывают, что начальная школа создает языковую базу для осознания значений падежей и дальнейшей работы над употреблением последних.

Основные задачи работы над значением падежей русского языка в V—VII классах грузинской школы заключаются в следующем: 1) организовать дальнейшее накопление запаса словосочетаний и предложений с определенными падежными конструкциями; 2) закрепить и расширить имеющиеся у детей связи: а) между управляющим словом и вопросом от него, б) между вопросом и падежной формой, в) между падежом и предлогом, употребляемым с ним; 3) осмыслить: а) связи между управляющим словом и падежной формой управляемого слова в усвоенных словосочетаниях, б) постановку вопроса от управляющего слова (т. е. осмыслить значения, употребление падежей) и 4) закрепить сознательное употребление падежей в практике речи. В процессе работы над значениями падежей закрепляются и падежные формы существительных.

При изучении значений падежей ставятся и более частные задачи. Например, при работе над предложными конструкциями выделяется задача осмыслить и закрепить в практике речи учащихся дифференциацию в их употреблении по месту и направлению действия.

При отборе значений падежей русского языка для изучения в национальной школе методическая литература совер-

шенно справедливо предлагает руководствоваться принципом частоты употребления и необходимостью знания их для усвоения других разделов грамматики.

Исходя из анализа этих принципов и опыта школы, в диссертационной работе предлагается вести специальную работу над следующими значениями падежей без предлогов: именительным подлежащего (**ученик** читает); родительным принадлежности (тетрадь **ученика**), отсутствия (нет **ученика**), количества и меры (два **ученика**, много **учеников**), сравнения (старше **брата**), даты (первого **января**) и при глаголах с отрицанием **не** (не читает **книги**); винительным прямого объекта (читает **книгу**); творительным орудийным (пишет **мелом**). Из предложных конструкций рекомендуется работать над пространственными значениями родительного с предлогами **с, из, от, до, у** (упала с парты, вынула **из парты**; отошла **от парты**, дошла **до парты**, стоит **у парты**), дательного с предлогами **к, по** (идет **к доске, по дороге**), винительного с предлогами **на, в, за, под** (положил **на парту**; **в парту, за книгу, под книгу**), творительного с предлогами **за, под, перед, над** (лежит **за книгой, под книгой, перед книгой, над книгой**), предложного с предлогами **в, на,** (лежит **в парте, на парте**); родительным с предлогом **у** в значении принадлежности (**у мальчика** книга) и родительным с предлогом **из** в значении материала (платье **из шерсти**), творительным с предлогом **с** в значении совместности действия (иду **с братом**) и предложным с предлогом **о (обо)** в значении предмета речи (говорю **об ученике**). Необходимо познакомить учащихся и с наличием временных значений у названных предложных конструкций **(до утра, к утру,** и т. д.). Тогда дети получат представление и об их многозначности.

Изучение значений падежей связывается с темой «Изменение имени существительного», а также с другими грамматическими темами.

Вопрос о месте изучения значений падежей внутри темы «Изменение имени существительного» тесно связан с вопросом о взаимосвязи между работой над формой и содержанием грамматических категорий и находит различное разрешение в методической литературе и практике нерусских школ.

Наибольшие преимущества имеет следующая последовательность в работе: вначале дать общее понятие о значениях падежей и склонений, остановиться на склонении существительных, а затем уже проводить специальную работу над значением, употреблением падежей, во время которой производить и закрепление формы падежей. Такая организация работы поможет сосредоточить внимание учащихся как на значении падежей, так и на форме, без знания которой невозможна и эффективная работа над употреблением падежей. Кроме того, здесь появляется возможность выделить изучение склонения существительных во множественном числе в особую тему, показать некоторую закономерность ударений у русских существительных[1].

Грамматическая тема «Значение падежей» тесно связана с лексикой, поэтому при ее изучении большое значение получает концентрическое расположение материала.

Работа над изучением значений падежей должна быть начата с изучения падежей с предлогами. Это объясняется тем, что, во-первых, окончания падежей к этому времени в какой-то степени усвоены (окончания существительных I и II склонения); во-вторых, предлог как яркий формальный признак помогает, как указывал проф. А. М. Лукьяненко,[2] нагляднее представить и легче осмыслить некоторые, например, пространственные значения падежа; в-третьих, в V классе учащимся очень трудно понять такие основные функции беспредложных падежей, как например, винительного прямого объекта. К понятию прямого объекта учащиеся подводятся на уроках родного языка при изучении глагола. Глагол же изучается в пятом (категория лица и числа) и шестом классах (серии и категория переходности изучаются в начале года). Правда, в оформлении прямого объекта в русском и грузинском языках имеются существенные расхождения, но уже установление того факта, что в грузинском языке прямой объект находит грамматическое выражение, поможет его усвоению в русском языке.

В V классе должна идти работа, как советует С. Д. Пурцеладзе,[3] над падежами с наиболее употребительными предлогами в пространственном значении: родительным с предлогами **у, с, от, из, до,** дательным с предлогом **к**, винительным с предлогами **в, на,** творительным с предлогами **под, над, перед, за,** предложным с предлогами **в, на.** В пятом же классе желательно обратиться к изучению творительного с предлогом **с** в значении совместности действия. Целесооб-

---

[1] С. Д. Пурцеладзе, Методика преподавания грамматики русского языка в грузинской неполной средней школе, Тбилиси, 1941.

[2] А. М. Лукьяненко, Русский язык как предмет преподавания в тюркско-татарской школе, 1928.

[3] С. Д. Пурцеладзе, Методика преподавания грамматики русского языка в грузинской неполной средней школе, Тбилиси, 1941.

разность такого распределения материала может быть аргументирована следующим: во-первых, пространственные значения падежей дают возможность начать работу с наиболее прямых, конкретных значений падежей с предлогами; во-вторых, падежи с предлогами в пространственном значении, в основном, усвоены учащимися лексически еще в дограмматический период, и у детей имеется определенный запас соответствующих словосочетаний; в-третьих, предложные конструкции с пространственным значением легко поддаются наглядному показу на окружающих учащихся предметах, картинах, могут быть графически изображены и показаны действием. Творительный с предлогом **с** очень часто встречается в нашей речи, находит частичное соответствие в родном языке и поэтому сравнительно легко осмысляется. В то же время в кругу других значений предложных конструкций он стоит особняком.

В VI классе учащиеся должны работать над перечисленными выше значениями падежей без предлогов. В этом же классе расширяются знания и о предложных конструкциях. Так, работая над родительным с предлогом **у** в значении принадлежности, дети получают представление о многозначности предложных конструкций.

Работа над винительным с предлогами **за, под** дает возможность углубить и закрепить понимание дифференциации предложных конструкций по месту и направлению действия, показанной в V классе на более употребительных предложных конструкциях.

Каждый падеж должен изучаться отдельно, как самостоятельная подтема. Исключение в V классе представляют винительный и предложный с предлогами **в, на:** они должны изучаться параллельно, так как иначе невозможно объяснить разницу в употреблении этих конструкций, а именно это и представляет основную задачу при их изучении.

При установлении порядка изучения значений отдельных падежей, обычно, рекомендуется учитывать, насколько они близки к значениям падежей родного языка, как поддаются наглядному показу, сопоставлению с уже изученными значениями падежей.

Изучение значений падежей русского языка в V—VII классах грузинской школы носит практический характер.

Изучение значений падежей тесно связано с работой над развитием речи, проводимой в процессе выполнения специальных упражнений и объяснительного чтения.

В диссертации приводится таблица, отражающая результаты анализа программного материала для чтения в V—VII классах с точки зрения повторяемости в нем изучаемых случаев употребления падежей. Далее описываются отдельные моменты и приемы лексического усвоения падежей. Большой интерес в этом отношении представляет предложение ряда методистов (Тимофеева, Миртова и др.) одновременно с лексическим значением глагола указывать на управление, которое должно найти отражение в словарях учебников по русскому языку для национальных школ[1], а также в словариках учащихся.

В диссертации указываются упражнения на выделение, узнавание падежей, определение связи между словами, а затем на употребление падежей, введение в практику речи.

К числу упражнений первого типа относятся различные виды грамматического разбора (особенно подчеркивается в диссертации значение выделения пар слов или словосочетаний с изучаемыми значениями падежей).

К числу упражнений второго типа относятся: списывание с заданием различного рода, составление словосочетаний и предложений с определенными падежными конструкциями. С работой над составлением предложений тесно связаны ответы на вопросы, которые нередко объединяются определенной темой и перерастают в беседу.

Большое значение для овладения употреблением падежей имеют различные виды переводов. Особое значение придается в диссертации переводу на русский язык сочетаний управляющего слова (обычно глагола) с существительным в изучаемом значении падежа. Такой перевод приучает учащихся к тому, что падеж оформляет связь слов, а не отдельное слово, помогает накопить словосочетания и осмыслить их внутренние связи.

Различного рода изложения и сочинения (в частности, описания картин) способствуют выработке умений сознательно употреблять падежи в связной речи.

Эффективны виды работ, которые рассчитаны на запоминание (заучивание наизусть глаголов, управляющих определенным падежом, загадок, пословиц с изучаемыми падежами).

Изучение отдельных падежей или их значений хорошо связывать с определенными статьями.

Особенности грамматической темы и возрастные особенности учащихся обусловливают максимальное использование картинной и графической наглядности, показа действием, а также

---

[1] В. Авалишвили, Т. Георгобиани, Н. Беридзе Русский язык. Учебник для VII класса грузинской средней школы, Тбилиси, 1959, стр. 157—181.

сопоставления с ранее изученными значениями падежей русского языка и с родным языком учащихся.

Вторая глава

В данной главе проводится группировка и анализ соответствующих ошибок учащихся-грузин. Это дает возможность выяснить все (а не только специфические) трудности, встающие перед учащимися-грузинами при изучении значений падежей русского языка.

Большое значение для анализа ошибок имел эксперимент, который помог собрать материал и проверить результаты выводов из многолетних (1947 — 1958 годы) наблюдений над ошибками в письменных работах и устной речи учащихся-грузин.

Для эксперимента были подготовлены пять основных текстов. В этих текстах существительные всех склонений выступали в различных падежах с интересующими нас значениями. Тексты были рассчитанны на VII класс. Затем они были несколько облегчены, главным образом, за счет сокращения количества слов, замены некоторых трудных (например, с точки зрения образования падежных форм) или малознакомых слов и выражений и упрощения предложений с тем, чтобы можно было провести работу над ними во всех трех классах. Полученные тексты были использованы для проведения списывания русского текста с заданием поставить существительные (указанные в начальной форме) в нужной форме, и, если это требуется, употребить предлог, который не указывался. Далее все тексты были переведены на грузинский язык, что дало возможность провести на них еще два вида работы: 1) перевод с грузинского, 2) пересказ грузинского текста по-русски.

Проведение указанных видов работы объясняется стремлением поставить учащихся в различные условия и тем облегчить выяснение причин ошибок. Так например, списывание и, отчасти, перевод с грузинского вынуждают учащихся сочетать существительные с данным глаголом, т. е. пользоваться предлагаемой конструкцией. То, что при переводе перед учащимися все время находился грузинский текст, должно было привести и привело к большому количеству ошибок, объясняемых влиянием функций родного языка.

Перевод и особенно пересказ давали учащимся возможность обращаться к синонимичным конструкциям, выбирать их. А это очень часто помогало выяснить причину допускаемой ошибки. Пересказ же грузинского, а не русского текста, помог добиться большей самостоятельности учащихся, исключить возможность запоминания падежей существительных в подаваемом русском тексте.

Текст для перевода подавался на доске. Перед тем, как учащиеся приступали к переводу, текст зачитывался, выяснялись и переводились непонятные слова (существительные, прилагательные в начальной форме, а глаголы в нужной), записывались на доске слова, трудные в орфографическом отношении.

Тексты строились на уже усвоенном учащимися лексическом и фразеологическом материале. Но в некоторых случаях мы сознательно отступали от этого принципа, чтобы выяснить, насколько повлияет незнакомая или малознакомая лексика и фразеология на количество и характер ошибок.

При проведении пересказа грузинский текст зачитывался учителем; с целью лучшего запоминания текста учащимся задавались на грузинском языке вопросы по его содержанию. Как и при переводе, останавливались на значении и орфографии отдельных слов. Затем текст перечитывался.

Работа проводилась в конце четвертой четверти 1956/57 учебного года в четырех грузинских школах г. Тбилиси (51-ой, 53-ей, 57—ой, 47—ой) нами, а также под нашим руководством студентами-практикантами Тбилисского государственного педагогического института имени А. С. Пушкина.

Всего для анализа были использованы 954 ученические работы. В результате анализа ошибок установлено, что большая часть ошибок, заключающихся в замене одного падежа другим, представляет собой ошибки в образовании формы (использовании одной формы вместо другой), а не в употреблении падежа. Они появляются в результате отсутствия твердого умения в образовании падежных форм и смешения падежей, имеющих в одном из склонений одинаковую форму.

Происхождение ошибок, заключающихся в неправильном употреблении падежей и предлогов, различно. В основном, эти ошибки делятся на две большие группы:

А. Ошибки, не обусловленные влиянием управления родного языка.

Б. Ошибки, обусловленные влиянием управления родного языка.

Ошибки первой группы появляются в результате смешения: а) падежных конструкций (близких или противоположных по значению), б) управляющих слов или связанных сочетаний слов (синонимов, однокоренных слов, парных или близких по значению возвратных и переходных гла-

голов). Эти ошибки не являются специфичными для учащихся-грузин, а наблюдаются и у русских учащихся.

Ошибки второй группы — это результат расхождения между функциями падежей, а также между употреблением предлогов в русском и послелогов в грузинском языках.

Порой точно установить одну определенную причину появления ошибки бывает очень трудно, потому что ошибка оказывается результатом влияния одного из возможных факторов или даже нескольких одновременно.

Возможность появления ошибки увеличивается, когда учащийся не может сосредоточить все свое внимание на употреблении нужного падежа. Это происходит при: 1) большом объеме предложения, 2) наличии после управляющего слова нескольких управляемых слов, играющих в предложении различную роль и оформляемых различными падежами, 3) соседстве трудной формы, 4) наличии в предложении нескольких управляющих слов с относящимися к ним управляемыми словами (учащиеся неправильно определяют связь слов, неправильно разбивают предложение на словосочетания), 5) инверсии, непривычном порядке слов в предложении.

Ошибки в употреблении падежа тесно связаны с ошибками в образовании формы, поэтому в диссертации приводятся наиболее характерные из ошибок в образовании формы.

Анализ ошибок в употреблении падежей, вызванных влиянием родного языка учащихся, предваряется указанием на общие расхождения в системе падежей русского и грузинского языков. Отмечаются особенности употребления предлогов русского языка по сравнению с послелогами грузинского языка. При анализе указанных ошибок используется сопоставление значений падежей русского и грузинского языков.

В результате анализа всех рассмотренных в главе ошибок делаются следующие выводы:

Ошибки в употреблении падежей русского языка учащимися-грузинами тесно связаны и обусловлены ошибками в образовании формы, поэтому работа над употреблением падежей должна быть поддержана и тесно связана с работой над формой падежей.

При работе над употреблением падежей русского языка особого внимания требуют слова (главным образом глаголы), управление которых смешивается учащимися, а также близкие и контрастные по значению падежи.

При изучении значений падежей с предлогами необходимо сосредоточить внимание на дифференциации в их употреблении в зависимости от обозначения места или направления действия. Определенного внимания требует и дифференциация в употреблении предлогов **с, из, от** с родительным падежом.

Необходимо остановиться на самом факте употребления или неупотребления предлогов с некоторыми падежами, выступающими в различных значениях.

Необходимо учитывать, что одному значению падежа русского языка может соответствовать в грузинском несколько падежей, и поэтому отдельные случаи, оттенки этого значения воспринимаются и усваиваются учащимися различно. Внимание учащихся должно быть заострено на наиболее трудных случаях.

Трудности, специфичные для усвоения значений отдельных падежей с предлогами и без предлогов, определяют следующие моменты, требующие соответствующего внимания при их изучения.

Для овладения употреблением именительного, в общем легко усваиваемого, необходимо остановиться на оформлении им подлежащего, независимо от формы сказуемого.

Родительный принадлежности требует фиксации внимания на его месте в предложении, порядке слов, а родительный количественный и меры, отсутствия и сравнения — на самом факте его употребления.

Для овладения употреблением дательного косвенного объекта и винительного прямого объекта необходимо помочь учащимся уяснить различие между ними.

При работе над винительным прямого объекта надо обратить внимание и на то, что падеж, оформляющий прямой объект, не зависит в русском языке от формы сказуемого. Специальной работы требуют те случаи, когда прямому объекту русского предложения соответствует косвенный объект грузинского предложения.

Творительный в орудийном значении требует особого внимания в том случае, когда он употребляется при глаголах, переходность которых в русском и грузинском языках расходится.

Третья глава

Передовые учителя в своей практике успешно связывают начало работы над изучением значений падежей с имеющимися у учащихся сведениями о роли окончания как части

слова. Сопоставление падежей русского и грузинского языков, указание на частичное совпадение между названиями и основными значениями падежей, упражнения в процессе изучения I и II склонений, способствующие и правильному употреблению падежей, подготавливают учащихся к изучению специальной темы: «Основные случаи употребления падежей».

В V классе работа идет над предложными конструкциями, и поэтому изучение темы предваряется грамматическим осмыслением предлога, выяснением его функции в предложении (путем сопоставления с функцией падежного окончания и послелога в грузинском языке).

В главе подробно описывается последовательность и содержание работы над темой «Основные случаи употребления падежей с предлогами» в V классе. Когда речь идет об употреблении падежа с несколькими предлогами, то устанавливается последовательность их изучения; в некоторых случаях работа распределяется на несколько уроков. Например, изучение родительного с предлогами — на три урока. На первом уроке ведется работа над употреблением родительного с одним предлогом **у**. На этом же уроке восстанавливаются в памяти учащихся формы родительного падежа существительных I и II склонения. Выбор предлога **у** объясняется его особым положением в ряду других пространственных предлогов, употребляемых с родительным падежом.

На втором уроке изучается родительный с предлогами **из, с, от**. Это объясняется сходством значений родительного с перечисленными предлогами (отделительное значение) и необходимостью остановиться на различии в их употреблении.

На третьем уроке идет работа над употреблением родительного с предлогом **до** и обобщением сведений об употреблении родительного падежа с предлогами.

В каждом отдельном случае в данной главе диссертации указываются конкретные задачи работы над употреблением падежа с теми или иными предлогами. В соответствии с этим развертывается и работа над ним.

Так, при работе над родительным с предлогом **у** ставится задача закрепить употребление родительного с предлогом у, прочно увязать в памяти учащихся эту конструкцию с вопросом **где?** и определить ее пространственное значение; обратить внимание на соответствие в грузинском языке в рассматриваемых случаях предлогу **у** послелога თან. Последнее необходимо для подготовки дальнейшей работы

над темой, а именно для осмысления различия между употреблением родительного с предлогом **у** и дательного с предлогом **к**, смешение которых отмечалось во второй главе. В соответствии с этими задачами работа над употреблением родительного с предлогом **у** строится следующим образом.

Восстановив в памяти учащихся предлоги, употребляемые с родительным падежом (известно по IV классу), и добившись, таким образом, преемственности в работе с начальной школой, приступают к анализу предложений с рассматриваемой конструкцией. Анализируемое предложение составляется классом, которому предлагается описать действие, совершаемое одним из учеников, или ответить на вопрос: **у чего** стоит ученик? Выделение словосочетания с существительным в родительном падеже с предлогом **у**, установление падежа существительного, падежного, а затем обстоятельственного вопроса **(где?)**, задаваемого к существительному обязательно от управляющего слова, помогает определить пространственное значение рассматриваемой конструкции. Перевод использованных предложений на грузинский язык и наглядная запись дают возможность сопоставить родительный с предлогом **у** с соответствующей конструкцией грузинского языка (при этом выбираются случаи соответствия მაგიდაზე с послелогом თან, вызывающие смешение). Проделанная работа закрепляется частичным переводом с грузинского (переводится словосочетание) и постановкой к существительному в родительном падеже с предлогом **у** вопроса **где?**

Работа над употреблением падежей с несколькими предлогами закрепляется и обобщается путем упражнений. Например, изучение родительного падежа с предлогами закрепляется грамматическим разбором предложений, постановкой к существительным в родительном падеже с предлогами вопросов **где? откуда?**, составлением предложений по данным существительным в родительном падеже с предлогом (с горы, от окна, до лагеря, у реки, из альбома и т. д.) или по сочетаниям этих существительных с управляющим глаголом (сбежал с горы, отошел от окна и т. д.); предлагается дать учащимся для запоминания ряд пословиц с изучаемыми предложными конструкциями.

После изучения творительного падежа проводится закрепление всего, что пройдено к этому времени по теме, так как учащиеся переходят к чрезвычайно трудному для них разделу — «Употребление винительного и предложного падежей с предлогами **в** и **на**,» — изучение которого потребует большого

внимания и твердого знания учащимися предшествующего материала. С указанной целью предлагается использовать описание картин, в которое легко включить рассмотренные конструкции. Этот вид работы дает возможность ввести изучаемые падежные конструкции не только в отдельные предложения, как это делалось на предыдущих уроках, но и ввести их в связную речь. Таким образом, это будет и новым этапом в работе над развитием речи учащихся.

В конце изучения темы также проводится обобщение (составляется сводная таблица «Существительные с предлогами обозначают место») и закрепление материала.

Работа над употреблением падежей в V классе заканчивается контролем умения учащихся употреблять падежи с предлогами.

Через все изучение темы в V классе проходит работа над осмыслением и закреплением в практике речи учащихся дифференциации между вопросами **где?** и **куда?**, а также употреблением соответствующих им падежных конструкций. Это способствует тому, что вся работа над темой оказывается связанной и внутри нее устанавливается определенная преемственность. Так, при работе над родительным с предлогом **у** подчеркивается его связь с вопросом **где?** Когда же обращаются к дательному с предлогом **к**, то указывается на его связь с вопросом **куда?**, проводится сопоставление названных конструкций и т. д.

В следующем разделе главы аналогичным образом описывается работа над употреблением падежей в VI классе. Вместо последовательности изучения падежей с различными предлогами здесь рекомендуется последовательность изучения различных случаев употребления (значений) одного падежа без предлога. Например, указывается, что в грузинской школе целесообразно начинать работу над родительным без предлогов с родительного принадлежности, потому что он передает основное значение падежа и полностью соответствует основному значению одноименного падежа родного языка учащихся.

Работа в VI классе несколько усложняется по сравнению с V классом: здесь учащиеся работают над употреблением падежей без предлогов, повторяются и расширяются сведения и умения, связанные с употреблением падежей с предлогами; навыки и умения, полученные учащимися в процессе работы над темой в V классе, дают возможность чаще обращаться к самостоятельной работе учащихся (например, самостоятельное выведение правила об употреблении предлогов **за** и **под** с винительным и творительными падежами), усложняется характер упражнений; картинная наглядность и показ действием чаще

сменяется графической наглядностью и сопоставлением с ранее изученными значениями падежей.

Последний раздел третьей главы посвящен работе над употреблением падежей в VII классе, где она целиком подчинена изучению смежных грамматических тем и носит чисто практический характер.

В главе указывается примерный материал для анализа и упражнений, приводятся соответствующие работы учащихся 51-ой и 1-ой средних школ г. Тбилиси.

В результате описанной системы работы учащиеся, оканчивающие VII класс, накопляют большой запас слов, управляющих теми или иными падежами, запас словосочетаний (управляющее слово и существительное в изучаемом значении падежа с предлогом или без него), получают практические умения задавать вопросы от управляющего слова и отвечать на него, знакомятся с основными значениями падежей русского языка и, таким образом, учатся правильно употреблять их в своей речи.

Но учащиеся еще связаны материалом, круг изученных ими значений падежей ограничен основными. Поэтому в старших классах работу над употреблением падежей следует продолжить.

* * *

Наиболее значительные части диссертации были опубликованы в виде отдельных статей:

1) в 1956 году в методическом сборнике Научно-исследовательского института педагогических наук Министерства просвещения Грузинской ССР «Вопросы преподавания русского языка и литературы» (Сборник IV) напечатана статья «Изучение винительного падежа в грузинской семилетней школе», в которой дается описание трудностей усвоения падежа и работы над ним в семилетней школе;

2) в 1957 году в XI томе Трудов Тбилисского педагогического института им. А. С. Пушкина напечатана статья «К вопросу изучения винительного падежа в грузинской школе (по экспериментальным данным)», где описан использованный в труде эксперимент и анализ ошибок в употреблении винительного, выводы из которого также использованы в труде;

3) в 1959 году в №2 журнала «Комунистури агзрдисатвис» (ежемесячный педагогический журнал Министерства просвещения Грузинской ССР) опубликована на грузинском языке статья «Изучение дательного падежа в грузинской школе»;

4) в 1959 году в XIII томе Трудов Тбилисского педагогического института им. А. С. Пушкина — статья «Трудности практического овладения употреблением русских падежей для грузин-учащихся»;

Сдана в печать статья «Работа над употреблением родительного падежа в грузинской семилетней школе», помещаемая в методическом сборнике Научно-исследовательского института педагогических наук Министерства просвещения Грузинской ССР «Вопросы преподавания русского языка и литературы» (Сборник VI).

Заказ 5 УЭ 00478 Тираж 150

Типография Изд. ЦК КП Грузии „Заря Востока“ им. А. Ф. Мясникова
Тбилиси, проспект Руставели, 42.