

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

**Филологический факультет**

На правах рукописи:

**Вахиба Салах Мабрук**

**(ЛИВИЯ)**

**Отбор и организация грамматического материала  
для обучения русскому языку арабговорящих  
студентов на начальном этапе**

Специальность 520316 – русский язык как иностранный

Диссертация на соискание академической степени  
магистра филологии

Научный руководитель –  
кандидат педагогических наук,  
профессор **З. Н. Ивлева**

**МОСКВА - 2002**

## ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение.....	4
<b>Глава 1. Характеристика понятия «начальный этап» в методике обучения русскому языку как иностранному.</b>	
1.1. Трактовка термина «начальный этап» в коммуникативно направленном обучении иностранных учащихся русскому языку.....	7
1.2. Принципы выделения начального этапа.....	15
Выводы.....	19
<b>Глава 2. Отбор и презентация грамматического материала, для начального этапа обучения русскому языку арабговорящих учащихся.</b>	
2.1. Понятие методической системы грамматики в методике преподавания иностранных языков .....	20
2.2. Отбор и презентация грамматического материала для начального этапа обучения русскому языку в условиях Ливии .....	26
2.3. Способы презентации грамматического материала в арабговорящей аудитории.....	36
Выводы.....	43
<b>Глава 3. Презентация категорий имени в ливийской аудитории на начальном этапе обучения русскому языку .....</b>	
3.1 - Понятие одушевленности / неодушевленности и его взаимосвязь с категорией рода.....	47
3.2 - Отсутствие среднего рода в арабском языке и трудности его усвоения арабами.....	50
3.3 - Учет рода имен в образовании и употреблении падежных форм...55	55

3.4 - Трудности для арабских учащихся в овладении падежной системой русского языка.....	58
3.5 - Вопросы ориентации учебников и учебных пособий на преподавание русского языка в ливийской аудитории.....	68
Выводы.....	72
<b>Заключение.....</b>	<b>73</b>
<b>Литература.....</b>	<b>76</b>

## ВВЕДЕНИЕ

*Актуальность и новизна темы диссертации.* Проблема начального этапа обучения иностранному языку привлекала внимание многих ученых. (См. работы Г. Пальмера, Г. Мюллера, З.М. Цветковой, А.А. Мирюлюбова, З.Н. Иевлевой, Т.М. Дорофеевой, Е.М. Степановой, Э.Ю. Сосенко и др.). Но и в настоящее время существуют разные подходы к трактовке термина «начальный этап обучения», по-разному понимается роль грамматики на этом этапе при ориентации обучения на коммуникативную цель. Выдвинуты новые понятия «базовой этап», «пороговый уровень владения языком», соотносимые с понятием начального этапа.

Однако до настоящего времени недостаточно разработана проблема учета арабского языка в конкретных условиях преподавания русского языка в Ливии, система презентации грамматики и упражнений мало учитывает особенности усвоения. Существующие учебные материалы чаще всего построены на основе формального подхода, недостаточно отражают функционально-семантический аспект характеристики учебной грамматики, речевой характер упражнений, способы подачи материала учащимся - ливийцам. Все сказанное свидетельствует об актуальности и новизне темы работы.

*Целью диссертации* является теоретическое обоснование и практическая разработка грамматического содержания начального этапа обучения русскому языку в условиях Ливии. Сформулированная цель требует решения следующих задач:

1- Охарактеризовать понятие «начальный этап» для коммуникативно-ориентированного обучения русскому языку арабговорящих учащихся.

2- Дать общую характеристику отбора грамматического минимума как современной научно – практической проблемы; определить состав

грамматического материала для начального этапа обучения русскому языку в ливийских университетах.

3-Проанализировать трудности усвоения категории рода арабоязычных, способы подачи и методику работы, обеспечивающие усвоение грамматического материала учащимися – ливийцами на начальном этапе с целью использования этого материала в практике речи (на примере категории рода).

*Объектом* данного исследования является учебный грамматический материал, необходимый для практического овладения русским языком (в пределах целей начального этапа) арабоязычными учащимися, а также приемы введения и отработки этого материала в ливийской аудитории.

В процессе подготовки работы использовались следующие методы исследования:

- изучение научных трудов по методике преподавания русского языка как иностранного, лингвистике, дидактике, психологии;
- анализ программ, учебников и других учебных материалов по русскому языку для иностранцев;
- сопоставительный анализ русской и арабской грамматики (в пределах минимума начального этапа).

*Материалом исследования* послужили программы, учебные материалы по русскому языку как иностранному.

*Теоретическая значимость* работы состоит в уточнении понятия «начальный этап обучения» применительно к обучению русскому языку в условиях Ливии, выявлении соотношений понятий «базовая грамматика» и «грамматическое содержание начально-базового курса русского языка».

*Практическая значимость* диссертации заключается в том, что в ней даны рекомендации по отбору и приемам работы с русской грамматикой в арабоязычной аудитории.

*Структура диссертации.* Работа состоит из введения, трех глав и заключения.

-Во введении дана общая характеристика работы, обоснована актуальность темы, методов исследования, определены цели, задачи, структура работы.

-В первой главе охарактеризовано понятие начального этапа, принципы его выделения.

-Во второй главе дается характеристика учебного грамматического материала, принципы отбора и подачи грамматики для начального этапа обучения в арабговорящей аудитории.

-В третьей главе на примере категории рода показана технология введения и отработки грамматического материала в ливийской аудитории.

В заключении подводятся итоги, намечаются дальнейшие перспективы исследования.

Список литературы содержит перечень лингвистических и научно-методических работ, использованных в диссертации, а также список проанализированных программ, учебников и учебных пособий.

## **Глава 1. Характеристика понятия «начальный этап» в методике обучения русскому языку как иностранному.**

### **1.1. Трактовка термина «начальный этап» в коммуникативно-направленном обучении иностранных учащихся русскому языку.**

В современной методике преподавания русского языка как иностранного проблемы начального этапа рассматриваются с точки зрения методической концепции, ориентированной на коммуникативно (практически) направленное обучение. Поскольку обучение общению на русском языке, как и всякое обучение, является разновидностью человеческой деятельности, его структура должна выявляться и характеризоваться на коммуникативно-деятельностной основе (А. А. Леонтьев, И. А. Зимняя, З. Н. Ивлева и другие).

Обучение представляет собой целенаправленное, последовательно изменяющееся взаимодействие обучающего и обучаемых, в ходе которого решаются задачи образования, воспитания и развития личности. Всякое дидактическое взаимодействие само по себе не одномоментно, оно является целостным процессом. Понятие «процесс» употребляется в значении «ход, развитие какого-нибудь явления» и отражает закономерную, последовательную, непрерывную связь и смену следующих друг за другом моментов, состояний и стадий развития, представляющих непрерывное единое движение. Процессность обучения учитывается в его циклическом строении, когда процесс усвоения и сам учебный материал распределены на преемственные стадии в рамках полного курса обучения (Клингберг, 1984, с.92).

Выделяемые в учебном процессе стадии различны по протяжённости и характеру, они составляют этапы, концентры, циклы обучения. Этапом

называется стадия в развития процесса, вычленение которого связано с какими-либо качественными изменениями в нём.

Отдельная стадия может существовать самостоятельно в виде замкнутого цикла, а может включаться в систему «блоков», взаимосвязанных курсов, надстроенных друг над другом, образуя отдельный этап учебного процесса. Этап обучения должен обладать свойством открытости по отношению к другим этапам, создавая тем самым целостность процесса обучения, он не может быть замкнутым. В то же время этап обучения характеризуется определённой завершённостью в знаниях, умениях и навыках. Каждый этап имеет собственные цели, содержание, приёмы работы, что и составляет его специфику. Именно наличие специфики в задачах, содержании, приёмах служит основанием для выделения этапов обучения: постепенные изменения, накапливаясь в учебном процессе, приводят к некоторому качественному скачку в области умений и навыков, который и обеспечивает переход к следующему этапу, позволяет сформулировать новый комплекс задач.

Однако цели, содержание и приёмы каждого этапа подчинены целям всего обучения: на базе конечных целей для каждого этапа определяются промежуточные цели и задачи, реализация которых и служит основанием для выделения данного конкретного этапа. Относительная завершённость этапа проявляется прежде всего в плане обеспечения комплекса коммуникативных задач: овладения определённом объёмом языкового материала, формирования речевых умений и навыков пользования этим материалом в целях общения в какой-либо сфере (или сферах) деятельности (Миролюбов, Иевлева, 1976).

Таким образом, под этапами обучения понимаются взаимосвязанные циклы, каждый из которых имеет свою цель, свой учебный материал и приёмы работы. Внутри каждого этапа осуществляется более детальное



подразделение содержания учебного материала и формируемых речевых навыков и умений.

Чем выше конечный уровень овладения языком, тем большее количество этапов может быть выделено в обучении. В качестве этапов обучения могут быть выделены целые организационные формы. Например, обучение иностранному языку в средней школе составляет самостоятельный цикл, имеющий помимо коммуникативной общеобразовательную направленность, но одновременно может быть рассмотрено как начальный этап (база) по отношению к обучению в вузе. Правомерно и выделение этапов внутри организационных форм, важно только, чтобы каждый этап выделялся не по формально-организационному принципу (четверть, семестр, год обучения), а реализовывал собственные цели, соотнесенные с конечными целями полного курса обучения. Граница между этапами показывает момент качественного перехода от одного комплекса задач обучения к другому.

Весь процесс обучения может быть представлен, таким образом, в виде концентрических окружностей, расходящихся от единого центра, причем термин «начальный этап» используется не только по отношению к центральному кругу, но может относиться и к начальному периоду каждого концентрического круга. В первом случае термин «начальный этап обучения» используется в абсолютном значении (обучение от нуля), во втором – в относительном, когда под начальным этапом понимается первый цикл (подэтап) в данной организационной форме обучения, например, вводный курс в средней школе или корректировочный курс в вузе, в основе которого лежит материал школьной программы (Миролюбов, Иевлева, 1976).

Начальный период обучения в конкретной организационной форме, осуществляя преемственность с предыдущим обучением, не решает новых задач, а составляет «стартовую площадку» для реализации целей обучения данной формы или этапа. Абсолютное начало имеет ряд методических

характеристик, принципиально отличающих его от «неначальных» периодов.

В методике обучения русскому языку как иностранному начальный этап обычно связывается с абсолютным началом изучения русского языка. Под начальном этапом понимается относительно завершённый в коммуникативном плане период обучения, который выделяется по отношению к обучению в целом и характеризуется нулевым «стартовым уровнем» владения русским языком (Иевлева, 1985).

Основные методические характеристики начального этапа, его специфика по сравнению с другими этапами обучения обусловлены двумя факторами. Во-первых, это абсолютное начало изучения русского языка: у учащихся отсутствуют какой-либо языковой запас, а также навыки и умения пользования русским языком в общении. Все это необходимо создать в самые короткие сроки, причем и языковой материал, и речевые умения и навыки начального этапа должны быть «базисными», составляющими фундамент владения русским языком в соответствии с конечными целями. Последующие этапы «наращивают» запас учебного материала, развивают и углубляют умения и навыки его использования. При этом возникают задачи, которые на начальном этапе не так актуальны: включение сформированных умений и навыков в новые виды деятельности в новых сферах общения, коррекция и совершенствование сформированных навыков и умений. Специфическая задача начального этапа – отобрать такой материал, сформировать такие навыки и умения использования его в речи, которые позволят учащемуся в минимальные сроки включиться в реальную сферу общения, используя изученный материал русского языка в целях коммуникации.

В связи с этим следует затронуть понятие **коммуникативной компетенции**. В методике под коммуникативной компетенцией понимается способность, необходимая для решения задач общения

средствами изучаемого языка. Коммуникативная компетенция характеризует определенный уровень владения языком и включает взаимосвязанные компетенции: языковую (лингвистическую), речевую, социокультурную и т. д. (Азимов, Щукин, 1999, с. 119). Языковая (лингвистическая) компетенция означает владение системой сведений об изучаемом языке (фонетике, лексике, грамматике), (там же, с. 407); речевая компетенция – это владение способами формирования и формулирования мыслей средствами языка и умение пользоваться такими способами в процессе восприятия и порождения речи (там же, с. 291). Социокультурная компетенция подразумевает знакомство учащихся с национально – культурной спецификой речевого поведения и способностью пользоваться этими знаниями в процессах общения (там же, с. 333). Для решения вопросов отбора и организации грамматического материала наибольший интерес представляют языковая (лингвистическая) и речевая компетенции, хотя, конечно, необходимо учитывать и другие составляющие коммуникативной компетенции: дискурсивную, социокультурную и т. д. (Пороговой уровень, 1996, с. XV). Это позволяет разносторонне охарактеризовать учебный грамматический материал.

Второй фактор, определяющий специфику начального этапа по сравнению с другими этапами обучения, связан с его выделением по отношению к обучению в целом. Обучение на начальном этапе носит подготовительный характер по отношению к обучению на последующих этапах, что требует, как уже говорилось, известной «открытости» содержания начального этапа, тесной связанности его с содержанием всего обучения.

В методической литературе часто называется начальным этапом подготовительное обучение, или обучение на подготовительном факультете. Как нам кажется, здесь необходимо внести некоторые уточнения. На подготовительном факультете кроме общекоммуникативной и

социокультурной ставятся специальные задачи: овладение русским языком как языком образования и языком будущей профессии.

В условиях занятий на подготовительном факультете при конечной цели обучения – свободное владение языком - задачи начального этапа сводится к тому, чтобы научить студентов общению на русском языке в социально-бытовой и учебно-профессиональной сферах. Объем языковых средств при этом строго минимизирован и учитывает будущую специальность студентов. Предусматривается комплексный подход к обучению видам речевой деятельности с преимущественным вниманием к аудированию и чтению, которые рассматриваются как цель и как средство обучения (Программа по русскому языку для студентов-иностранцев, обучающихся на подготовительных факультетах вузов СССР / сост. М.М, Галеева и др. – М.1984, - С.79.).

Особенностью программы для подготовительных факультетов является ее профессиональная направленность, учет будущей специальности учащихся. Этот материал представлен, в основном, в третьем концентре, в разделе «Синтаксические структуры, рекомендуемые для включения в пособия по языку специальностей» и в отдельных приложениях.

В кружках и на курсах цели изучения языка достаточно подвижны и могут ограничиваться задачами научить объясняться в пределах ограниченного круга тем и ситуаций с преимущественным вниманием к развитию устной речи. В кружках для деловых людей русский язык изучают, чтобы вести деловую переписку и уметь объясняться на русском языке в сфере профессионального общения, при этом возрастает роль письменной коммуникации.

В некоторых случаях может возникнуть потребность за ограниченный отрезок времени (30 - 40 учебных часов) научиться читать газету или овладеть специальной терминологией. Цели обучения в этом случае являются преимущественно рецептивными (Гармашова, 1991).

Особо следует остановиться на проблеме профессионализации обучения на начальном этапе. Выше мы уже касались этой проблемы в связи с подготовительным факультетом. Но во многих университетах различных стран, в том числе и в Ливии, нет подготовительных факультетов, поэтому задачи начального этапа, в том числе и профессиональные, решаются на первом году обучения. В зарубежных условиях не стоит задача подготовки студентов к участию в учебном процессе на русском языке, так как он проводится на русском. Но задача профессиональной подготовки остается. При этом необходим дифференцированный подход к **студентам – филологам** (будущим преподавателям русского языка и будущим переводчикам) и к **студентам – нефилологам** (гуманитарный и естественно - технический профиль). Главным средством учета будущей специальности является подбор соответствующих текстов, на базе которых проводятся различные виды работы над лексико – грамматическим материалом, обучение устной речи, чтению и письму (Саяс Касали,1982; Арутюнов, 1987; Махалкина,1994 и др.). При обучении студентов – филологов возникают дополнительные задачи: от них требуется более глубокое осмысление изучаемых явлений (Митрофанова, Костомаров,1990; Сааведра, 1988 и др.).

Разработка целей и содержания обучения русскому языку для общения в сфере повседневной жизни проведена в соответствии с проектом совета Европы, предусматривающем унификацию уровней овладения языком.

Методистами Государственного Института русского языка им. А.С. Пушкина разработана программа «Пороговый уровень. Т.1. Повседневное общение», которая по целям и содержанию во многом совпадает с начальным этапом общекоммуникативного обучения, так как кроме материала бытовой сферы содержит значительный культурный компонент (Пороговый уровень, Т.1,с.vii).

Опираясь на работы А.А. Миролубова, З.Н. Иевлевой, Э.Ю. Сосенко, мы имеем в виду начальный этап обучения в курсе общекоммуникативной направленности, при отсутствии среды изучаемого языка, в котором не ставятся профессиональные цели. Целью обучения общекоммуникативного начального курса является овладение русским языком в повседневной и социокультурной сферах общения (Гармашова, 1991, С.11).

## 1.2. Принципы выделения начального этапа.

Необходимо подчеркнуть, что при выделении начального этапа следует учитывать его значимые методические характеристики в комплексе. Акцентирование внимания на одной характеристике приводит к односторонней трактовке целей и содержания начального этапа обучения, что противоречит коммуникативности и комплексности, которые определяют циклическое строение учебного процесса.

Для выделения конкретного начального этапа необходимо установить в соответствии с конечными целями обучения (ограничивая их) элементарный уровень владения языком. В методике при выделении этапов на основе определения уровня овладения языком существуют различные подходы. Одни методисты, например, Ч.Фриз, Г. Мюллер принимают во внимание только овладение определенными видами речевой деятельности в выделенных ситуациях общения. Другие придают большее значение овладению основными способами упорядочения высказывания или базисной грамматикой. Остановимся более подробно на точках зрения Г. Мюллера и Ч. Фриза, в работах которых особенно четко представлены эти направления.

Г. Мюллер выделяет в обучении три этапа. Внутри полного этапа, конечной целью которого является овладение языком в его устной и письменной форме, он выделяет этап повседневного общения, который вводит обучаемого в сферу устного бытового общения (говорение и понимание). Внутри этапа повседневного общения, в свою очередь, Г. Мюллер считает возможным выделение еще более упрощенного элементарного этапа. На элементарном этапе предлагается сообщить материал, необходимый для изъявления желания (в современном понимании это «уровень выживания»). Этот ограниченный материал не обеспечивает возможности свободного говорения и понимания в

повседневной сфере общения, но позволяет выразить желание знать что-либо (в определенных границах) и понять ответ на свой вопрос. Основное различие элементарного этапа и этапа повседневного общения состоит в широте круга тем и ситуаций общения и характере и разнообразии типов речевых задач. При таком подходе начальный этап обеспечивает выход в элементарную коммуникацию (выражение желания в определенных границах), но не может являться законченным циклом обучения, так как не дает возможности нормальной коммуникации в ограниченной сфере общения, но с более широким набором выполняемых коммуникативных задач. С другой стороны, начальный этап, выделенный таким способом, не может составить базу для дальнейшего обучения, так как способы выражения «желание знать что-то» не исчерпывают всего разнообразия значений, выражаемых в языке, и не обеспечивают формирования навыка переноса. Для этого необходимо, прежде всего представить систему изучаемого языка в ее существенных чертах (Дорофеева, Степанова и др., 1975).

Для Ч. Фриза при выделении уровня владения языком на начальном этапе главным является то, что начальный этап - это база для дальнейшего овладения языком. Он считает, что на начальном этапе учащиеся должны овладеть звуковой системой в пределах ограниченного количества лексики и довести владение структурными средствами до степени автоматизма. Таким образом, начальный этап у Фриза является чисто подготовительным, не ставящим целью выхода в реальную коммуникацию. Ч. Фриз считает достаточным «учебное» общение в «классных ситуациях». В этом случае начальный этап по своему языковому содержанию не зависит от конечных целей обучения, но грамматический минимум, отобранный при таком подходе, не обеспечивает нормального общения (Фриз, 1967, с.34.).

Для последовательного учета общедидактических требований, предъявляемых к начальному этапу, целесообразно при выделении



начального этапа обучения объединить оба подхода, что позволит выделить элементарный начальный этап. Как нам представляется, эта задача успешно решена в программе по русскому языку «Повседневное общение» (1996). Отобранный коммуникативный минимум учитывает коммуникативные потребности «иностранцев, временно проживающих в России, заинтересованных в установлении контактов с носителями русского языка в повседневной жизни» (Пороговый уровень, Т. 1, 1996, с.111). В программе представлены необходимые языковые средства: фонетические, лексические, грамматические, речевой материал, социокультурные реалии, выражения, необходимые в ситуациях знакомства, при контакте по телефону и т.д. При этом учитывается официальный / неофициальный характер общения. Представлены и правила неречевого поведения (принятое время визитов, поведение в гостях и т. д.). Отобраны страноведческие сведения актуальные для иностранца, посещающего Россию и изучающего русский язык. Все это создает возможность строить на основе данной программы самостоятельный начальный курс русского языка. В то же время в программе представлена система русского языка в ее существенных чертах, базовая языковая и коммуникативная компетенция. Таким образом, обучение может быть продолжено для достижения владения русским языком на более высоком уровне в других сферах общения.

Подводя итоги вышесказанному, назовем основные принципы выделения начального этапа в обучении русскому языку с общекоммуникативной целью: 1) начальный этап отсчитывается «от нуля», то есть имеется в виду абсолютное начало обучения русскому языку; 2) начальный этап имеет коммуникативную завершенность, то есть обеспечивает возможность коммуникации в какой – либо сфере (сферах) общения, при этом необходимо ориентироваться на цель обучения; 3) начальный этап составляет базу дальнейшего обучения русскому языку; 4) для начального этапа свойственны строгий отбор учебного материала,

некоторые специфические учебные приёмы, такие как, широкое применение наглядности и технических средств обучения, допущение использования родного языка учащихся как учебного средства. Особое внимание к обучению произношению и графике.

В современной методике можно встретить термин «базовый», или «начально-базовый этап» (А.А. Миролубов, З.Н. Ивлева, Т.М. Дорофеева, М.Н. Лебедева и др.) Этот термин подчёркивает фундаментальный характер первичного периода обучения, составляющего базу для дальнейшего овладения языком. Реализуемый на данном этапе учебный курс, обычно называют базовым, он решает общекоммуникативные задачи (обычно в сфере повседневного общения и социокультурной). Для базового курса отбираем самый употребительный языковой материал. При определении конкретного уровня овладения языком, на начальном этапе кроме основных общих принципов (коммуникативная завершённость и базовый характер), необходимо учитывать частные факторы условий обучения (статус русского языка – первый, второй и т.д. иностранный), обучение в условиях России или родной страны учащихся, возможность применения русского языка на практике и т.д.

В нашей работе проблема отбора и организации грамматического материала рассматривается применительно к условиям Ливии.

Русский язык является третьим иностранным в Ливии. Количество учебного времени в неделю -28 часов, т.е. 1120 часов на начальный этап.

## Выводы по главе 1

1. Учебный процесс составляют этапы, концентры, циклы обучения, каждый из которых имеет свои цели, содержание и приёмы работы, т.е. свою специфику.
2. Процесс обучения может быть представлен в виде концентрических окружностей расходящихся от единого центра.
3. Основные методические характеристики начального этапа обусловлены тремя факторами:
  - абсолютное начало изучения русского языка;
  - подготовительный характер по отношению к обучению на последующих;
  - относительная коммуникативная завершённость.
4. Для выделения начального этапа нужно установить в соответствии с конечными целями обучения уровень владения языком, а также учесть условия обучения (наличие или отсутствие русской языковой сферы, количество учебного времени и его распределение, уровень общеобразовательной подготовки учащихся и т. д.).

## **Глава 2. Отбор и презентация грамматического материала для начального этапа обучения русскому языку арабоязычных учащихся.**

### **2.1. Понятие методической системы грамматики в методике преподавания иностранных языков.**

При овладении иностранным языком как средством общения грамматика выполняет служебную роль, выступает в качестве методического средства. Цель обучения составляет речевая деятельность на изучаемом языке, выражение и понимание мысли на этом языке. Объектом усвоения при таком взгляде на роль грамматики в овладении иноязычной речевой деятельностью выступают единицы изучаемого языка и действия, которые производят с этими единицами участники речевого акта. Данную мысль обосновал академик Л. В. Щерба в своей книге, написанной в 40 – е гг. и изданной уже после его смерти в 1947г. профессором И. В. Рахмановым. В главе «Троякий аспект языковых явлений и методические выводы отсюда» Щерба предлагает рассматривать изучаемые явления иностранного языка с трех сторон: язык – система, языковой материал (этот аспект сейчас можно назвать речевыми единицами) и язык – деятельность (то есть использование языка в различных видах речевой деятельности).

Л. В. Щерба пишет, что в реальности, в непосредственном наблюдении нам «дана» именно речевая деятельность, в ней мы можем выделить языковые единицы: словоформы, словосочетания, предложения. Ученые – лингвисты, когда анализируют речь и языковой материал, описывают язык – систему, в первую очередь, грамматику. При этом Щерба подчеркивает большое значение изучения грамматики иностранного языка в практическом курсе; язык – система, т.е. «обработанный, упорядоченный лингвистический опыт, состоит из

грамматических и лексических правил... совершенно очевидно, что именно эти правила и дают нам возможность говорить и понимать еще не сказанное и никогда не слышанное. Отсюда вытекает, что старая и столь осмеянная формула «грамматика учит говорить» вовсе не глупость, а отражает объективную действительность»...(Щерба, 1974, с.75).

Анализ использования грамматики в различных видах речевой деятельности показывает, что необходимо рассматривать активную грамматику, т. е. грамматику для выражения мыслей в устной или письменной форме, и «грамматику понимания», ее называют рецептивной или пассивной. Активная и рецептивная грамматики различаются теми действиями, которые выполняет человек. В активных процессах речи он выбирает конструкцию (по Щербе – «форму, в которую должно отлиться высказывание»), выбирает нужные слова, соединяет их между собой, образуя нужные формы. В рецептивных процессах поток речи делится на смысловые отрезки, на основе распознавания словоформ и их связей проходит понимание высказывания (Общая методика, под ред. А. А. Миролюбова и др. 1967).

Поэтому в методике рассматриваются разные виды грамматического материала: грамматические понятия и категории, не представленные в родном языке учащегося; грамматические элементы, с помощью которых образуются формы слова, служебные слова; морфолого-синтаксические структуры; правила соединения элементов высказывания и употребления грамматических средств в речи и грамматические навыки, как важнейшие компоненты речевых умений говорения, аудирования, чтения и письма (Иевлева, 1994, с. 83-84).

Задачи методики обучения иностранному языку в отношении грамматики заключаются в том, чтобы найти наиболее рациональные пути овладения грамматическими действиями, составляющими автоматизированные компоненты речевой деятельности, а также пути

усвоения того грамматического материала, с которым производятся эти действия (Общая методика..., 1967.).

При обучении русскому языку как иностранному необходимо выделить языковые элементы, нужные для оформления данной мысли, действия, которые необходимо совершить при выражении и восприятии мысли в устной и письменной форме, и научить учащегося автоматически выполнять эти действия так же, как их выполняет носитель русского языка. Для этого нужно, чтобы учащийся овладевал единицами языка различных уровней в их взаимосвязи.

В методике выдвинуто положение о взаимосвязи учебного грамматического материала с лексикой и фонетикой (см. работы Л. В. Щербы, Г. И. Рожковой, З. Н. Иевлевой и др.). Это положение реализует принцип комплексности в подаче изучаемого материала, который соответствует коммуникативной направленности обучения.

С учетом взаимосвязи с фонетикой и лексикой можно провести дифференциацию единичного и типового грамматического материала выделить общие правила, которые распространяются на большое количество слов, и исключения из правил. Например, при выражении значения места с помощью предлогов **в** и **на** и предложного падежа большинство слов в ед. числе приобретает окончание – **е**, но небольшая группа существительных, мужского рода употребляется с окончанием – **у**: *в институте, на окне, в комнате, но на полу, в углу, в Крыму, в лесу*. То же можно сказать об употреблении предлога **на** в значении **в**: *на почте, на заводе*. Эти особенности зависят только от слова, которое обозначает место. Их усвоение происходит так же, как усваивается лексика, в основном, за счет **запоминания**. Типовой материал усваивается за счет усвоения правил, которым подчиняется большинство слов. Здесь важную роль играет осознание, **сознательность** усвоения материала.

Фонетические особенности также могут создавать отступления от общего правила. Например, при спряжении глаголов, образовании падежных форм имени возникают чередования согласных, «беглые» гласные, меняется место ударения (писать – пишет, товарищем, но: плащом, день – дня, окно – окон, и т.д.) (Иевлева, 1994, с. 81- 82).

Для целей обучения необходимо провести методический анализ с точки зрения трудностей усвоения этого материала для данного контингента учащихся. В этом плане важно провести сопоставление с родным языком учащихся, чтобы выявить материал, трудный для носителей того или иного конкретного языка.

Сам характер действий с языковым материалом определяется видом речевой деятельности, в которой эти действия совершаются. Производятся действия при выражении мысли (в письменной или устной форме) или при восприятии и понимании речи (аудировании и чтении). Овладение языком означает овладение всеми его сторонами – формой, значением, употреблением в различных видах речевой деятельности, в различных речевых ситуациях с учетом коммуникативной цели.

Следовательно, у учащегося необходимо создать прочные и гибкие ассоциации между языковыми средствами и содержанием речи, с тем, чтобы учащийся мог использовать грамматический материал для выражения своих мыслей на русском языке и понимания чужого высказывания на этом языке (Методика..., 1982).

Таким образом, требованиям обучения иностранному языку в наибольшей степени соответствует многостороннее описание языка: лингвистическое, логическое, коммуникативное, деятельностное, которое моделирует речевую деятельность в пределах, ограниченных целями обучения. Поэтому методисты считают необходимым в целях обучения построить особую «педагогическую грамматику» - методическую систему, отвечающую задачам обучения иностранному языку, учитывающую

психологические закономерности процесса усвоения иностранного языка, формирование речевых умений и навыков. (Общая методика...,1967; Иевлева, 1981).

Учет целевой установки приводит к построению различных методических систем грамматики. Цели обучения конкретизируются методистами в различных аспектах: в зависимости от того, какими формами речи, видами речевой деятельности, какими навыками и умениями должен овладеть учащийся и в какой сфере общения он будет применять сформированные навыки и влияет на состав методической системы грамматики и этап обучения.

Ориентация на вид речевой деятельности означает учет самого характера речевой деятельности (рецепция – продукция), что отражается в наборе формируемых навыков, и учет видов речевой деятельности – чтения и аудирования (рецептивные виды речевой деятельности), письма и говорения (продуктивные виды). Соответственно в методике разграничиваются пассивная (рецептивная) и активная (продуктивная) грамматики (Щерба Л.В., 1974).

Таким образом, состав методической системы грамматики варьируется в зависимости от многих факторов: целей, этапа обучения, родного языка учащихся. Состав методической системы грамматики устанавливается путем методического анализа грамматического материала, выявления в нем трудностей для данного контингента учащихся при данных целях на том или ином этапе обучения. В методической системе грамматики необходимо выделять общие правила и исключения, учитывать взаимосвязь грамматики, лексики, фонетики. Кроме того, в ней находят отражение сопоставительный анализ родного и изучаемого языка и грамматические действия (навыки) в рецептивных и продуктивных видах речевой деятельности.



Понятие методической системы грамматики аналогично понятиям «учебный грамматический материал», «грамматический компонент содержания обучения». Можно также рассматривать «грамматику для преподавателей» и «грамматику для студента».

## **2.2 Отбор и презентация грамматического материала для начального этапа обучения русскому языку в условиях Ливии.**

Отбор учебного материала является неотъемлемым компонентом разработки всех моделей обучения. Однако в зависимости от преобладания того или иного метода разные исследователи используют разные подходы к отбору учебного материала.

Отбор «есть процесс, в соответствии с которым, зная, что нельзя научить (всему) языку, мы ограничиваем себя каким-то стилем и видом языка, и именно он попадает в наш учебный материал, т.е. инвентарь лингвистических единиц» (Методика...,1990, с.57). В результате отбора выделяется так называемый «учебный язык», достаточный для обеспечения выдвинутых коммуникативных целей. В состав учебного языка обязательно входит – методическая система грамматики или учебный грамматический материал.

Отбор учебного языкового материала зависит от многих факторов. В.Мэки /1971/ разделяет эти факторы на внешние и внутренние. К внешним фактором автор относит цель, этап и продолжительность обучения. Данные факторы влияют на тип и количество отбираемого материала, т.е. на объем и характер учебного материала.

Под внутренними факторами В. Мэки понимает расположенность системы языка к ограничению. К внутренним факторам автор относит: 1) численность, 2) порождаемость, 3) информативность, 4) вероятность, 5) комбинаторность и 6) структурность (Мэки, 1971, с.34). По мнению В.Мэки, первые три фактора увеличивают ограничение, остальные факторы уменьшают его.

Внешние и внутренние факторы находятся во взаимодействии друг с другом. В результате взаимодействия этих факторов формируются показатели отбора, с помощью которых определяется учебный языковой

материал, достаточный для реализации целей обучения на определенном этапе и в рамках необходимого количества учебного времени.

В нашей работе используется классификация показателей отбора учебного языкового материала, предлагаемая З.Н. Иевлевой /1981,с.94-102/ По ее мнению, показатели отбора разделяются на принципы и критерии. Принципы отбора, в свою очередь, включают исходные принципы, содержащие основополагающие идеи, на которых базируется отбор и способы проведения отбора. Среди них можно различать общие, применяемые к отбору любого материала, и частные (специальные), используемые только при отборе определенной категории материала.

Исходные принципы отбора учебного материала разделяются З.Н. Иевлевой на коммуникативные и дидактико-психологические. Коммуникативные принципы включают принцип коммуникативной необходимости и достаточности и тематико- ситуативный принцип. Дидактико-психологические принципы составляют принцип методической целесообразности и принцип адекватного представления системы изучаемого языка в учебном материале.

Исходные принципы реализуются при отборе учебного языкового материала различными способами, к которым относятся сопоставление системы родного и изучаемого языка, исключение функционально взаимозаменяемых единиц и др. Эти показатели, по мнению З. Н. Иевлевой, являются способами проведения отбора.

В практике проведения отбора учебного языкового материала, помимо исходных принципов и способов отбора, используются критерии отбора. Под критерием мы понимаем вслед за З.Н. Иевлевой «количественный или качественный показатель, признак, на основе которого проводится классификация или определения» (Иевлева, 1981, с.95).

Критерии выступают инструментом реализации принципов и способов проведения отбора, они носят конкретный характер, четко определяют отбираемое явление с количественной или качественной стороны. К количественным показателям относят распространенность и частотность.

Главное место принадлежит критериям, характеризующим отбираемую единицу с качественной стороны. К их числу относятся «продуктивность, типичность, образцовость, нормативность, стилистическую маркированность и др. (Общая методика..., 1967).

Далее автор справедливо указывает, что стабильная иерархия критериев не может быть установлена вне процедуры отбора. Иерархия критериев определяется в процессе реализации принципов и осуществлении способов отбора. Так как сама процедура отбора «зависит от характера взаимодействия исходных принципов, реализующих цели обучения и обеспечивающих методические требования к обучению» (Иевлева, 1981, с.96). У нас имеется основание ограничиться в данном параграфе общим описанием исходных принципов отбора учебного материала для курса русского языка общекоммуникативной направленности для ливийцев (начальный этап). Мы также считаем необходимым рассмотреть некоторые положения современной коммуникативной методики, связанные с отбором и организацией материала, а также проанализировать отбор грамматического материала в некоторых программах и учебниках русского языка для иностранцев.

Главный фактор при отборе учебного материала составляют цели обучения. При проведении отбора учитываются также условия обучения и характеристика контингента обучаемых (общее количество и распределение учебного времени, уровень подготовленности учащихся, соотношение систем родного и изучаемого языка и т.п.). Цели обучения выступают как базисная методическая категория: «от определения целей обучения зависят

все методические решения преподавателя: подбор текстовых материалов и построение отдельного занятия, выбор учебных единиц, способы их презентации» (Арутюнов, Костина, 1992, с. 47).

В процессе определения грамматического содержания начального этапа прежде всего встает вопрос о **единицах отбора**. Как известно, грамматический аспект включает морфологию и синтаксис, рассматривает формы и значения. На основе исследований речевых процессов в понятие грамматического содержания обучения включаются грамматические действия, представленные грамматическими навыками. Следовательно, конкретная речевая деятельность не может быть представлена как сумма языковых единиц, она «имеет отличное от языка качество – деятельность в которой важны не только знания языковых средств, но и умения и навыки владения ими» (Васильченко, 1969, с. 4).

Одно и то же грамматическое явление может выступать в учебном грамматическом материале в разных формах и в различном объеме в зависимости от того, разрабатывается оно в «грамматике для обучающего» или в «грамматике для обучаемого», для каких целей обучения обрабатывается эта единица, для какого контингента учащихся и т. д.

«Грамматика для обучающего» содержит сведения о том, какие должны быть отобраны факты языка для изучения при данной целевой установке, как они должны быть представлены для данного контингента учащихся. Поэтому в «Грамматике для обучающего» грамматический материал разработан таким образом, чтобы он давал возможность эффективно организовать учебный процесс, провести методический анализ грамматического материала для данной стадии обучения.

В состав этого материала может входить и системное теоретическое описание изучаемого языка в сопоставлении с родным языком учащегося, и списки единиц, отобранных для изучения на данном этапе.

Учащийся получает материал в готовом для «употребления» виде, в методически целесообразно организованной системе: в форме словесных объяснений учителя (или объясняющего текста учебника), таблиц, схем, оформленных речевых высказываний – образцов, в наборе языковых единиц и инструкций о действиях с этим материалом.

Учет психологических трудностей оперирования языковым материалом в речи на иностранном языке обнаруживает сложную связь между единицей отбора и грамматическим компонентом единицы обучения, которую мы понимаем как учебное действие выделения и закрепления грамматического *материала*. Единица отбора является статической, она представляет стандарт грамматического аспекта изучаемого языка; грамматический компонент единицы обучения является подвижным, он изменяется в зависимости от уровня сформированности способа действия у данного учащегося в речевой деятельности на изучаемом языке. Иными словами, грамматический компонент единицы обучения составляет оперативную единицу деятельности и представляет определенный уровень языковой способности, а единица отбора представляет элемент языковой системы (Васильченко, 1969, с.7-10).

В качестве единиц отбора учебного грамматического материала для начального этапа обучения русскому языку как иностранному следует рассматривать грамматические понятия и значения русского языка с правильными (регулярными) способами их выражения, морфолого-синтаксические структуры простого предложения с их грамматическими вариантами (синтаксическими формами времени, лица, числа), выражающие основные типы смысловых отношений; синтаксические построения, отражающие способы связи простых единиц в сложные предложения и связном высказывании; способы реализации типов речевых заданий в пределах, определяемых целями обучения (выражение вопроса, согласия, несогласия, подтверждения и т. п.). При таком подходе единица

отбора учебного грамматического материала должна быть охарактеризована в различных аспектах: как принадлежность обобщенной грамматики, представленной в системе (морфологии или синтаксиса); как конкретная структура с правилами ее построения и употребления; должна быть проведена характеристика отбираемых единиц в плане их содержания и формы; необходимо рассмотрение отбираемого грамматического материала в плане его обусловленности ситуацией и лексикой; выделение трудностей усвоения данной единицы для обучаемого контингента (методическое препарирование материала) (Иевлева, 1981, с. 71).

При коммуникативной цели обучения отбор и организация изучаемого материала ориентированы на общение, коммуникацию. Еще в 70 – е годы была разработана процедура отбора, в которой ориентирами отбора являются сферы, тематика, ситуации общения, виды речевой деятельности, в которых студент будет пользоваться русским языком. Для проведения отбора конкретного грамматического материала выделяются типовые речевые произведения – тексты, диалоги, которые функционируют в выделенных сферах, ситуациях, представляют тематику (З.Н. Иевлева, Э.С. Касали, И.В. Гармашова и др.). В современной методике ставится вопрос об отборе коммуникативного минимума и на его основе – языкового минимума (Арутюнов, 1987).

Детальный отбор учебного материала на коммуникативной основе (для обучения профессиональному общению) разработан в кандидатской диссертации И.В. Михалкиной (1994). Если кратко охарактеризовать предлагаемую процедуру отбора, то она исходит из цели обучения, которая отвечает социальному заказу общества, выделяются **сферы** общения, которые позволяют реализовать данную цель, **тематическое ядро** учебного курса (темы с типичными коммуникативными ситуациями, коммуникативные задачи, решаемые в типичных ситуациях, **речевые действия**, в процессе которых решаются данные задачи). **Языковые**

**средства** выделяются на базе анализа коммуникативного минимума (Михалкина, 1994, с. 11 – 16).

При решении вопросов отбора в коммуникативно ориентированном обучении русскому языку как иностранному возникает вопрос – нужен ли системный подход к отбору грамматического материала при строгом лимите учебного времени на начальном этапе. Положительный ответ на этот вопрос сформулировали еще в 1976 г. методисты группы, возглавляемой Е.М. Степановой. Ими выдвинут важный принцип представления в учебном минимуме начального этапа грамматической системы русского языка в ее существенных чертах (Дорофеева, Степанова и др., 1976, с.83). Такой взгляд разделяют и многие современные методисты. Необходимость представления в учебном материале основных особенностей системы изучаемого языка вытекает из той роли, какую играет грамматика в процессе овладения иноязычной речевой деятельностью. На основе знания системы языка в ее основных и типичных чертах происходит обобщение и расчленение языкового материала, выступающего в речи в виде типичных речевых единиц (речевых образцов, типовых текстов и диалогов). С этой точки зрения нельзя не согласиться с авторами современной «Практической методики обучения иностранному языку», которые используют термин «сознательно – коммуникативный метод обучения» и особое значение придают осмыслению вводимого материала на этапе ознакомления и обобщению и систематизации материала, подсознательно усвоенного в речевых ситуациях и коммуникативных упражнениях (Колкер и др., 2001, с. 6). Можно сделать выводы, что коммуникативные задачи обучения невозможно решить, если коммуникативный и языковой минимум не рассматриваются во взаимосвязи. Овладение системой языка необходимо для речевых умений, но только владение системой языка не создаёт речевых умений, для этого



необходимо соответствующая организация и коммуникативная отработка грамматического материала.

Из факта необходимости представления в учебном материале грамматической системы изучаемого языка в ее существенных чертах иногда делается вывод, что ограничить грамматический материал невозможно, что нужно изучать всю грамматику уже на начальном этапе. Но практика отбора строго ограниченных учебных языковых минимумов на основе принципа коммуникативной необходимости и достаточности показывает, что можно строго ограничить грамматику за счет исключения синонимических явлений, ограничения способов выражения близких значений. Например, из ряда конструкций со значением пространственной близости: около + род. п., недалеко от + род. п., вблизи + род. п., рядом с + творит. п. и т. д. для начального цикла избирается конструкция с предлогом **около**. Другие конструкции постепенно вводятся в последующих циклах (см. грамматический минимум «Программы по русскому языку для курсов и кружков») М., 1971; «Русский язык как на ладони» (Н. И. Соболева и др., 1995) грамматический минимум учебников «Русский язык для всех» (под ред. В. Г. Костомарова), «Базовой курс русской грамматики (Т. М. Дорофеевой и М. Н. Лебедевой), «Русский язык – I» (под ред. М. Н. Вятютнева).

Для реализации принципа тематико-ситуативной обусловленности выделяются темы и ситуации, актуальные для учащихся. Например, на начальном этапе - это бытовые ситуации в темах «Город», «Транспорт», «Занятия человека» и т.д. Выделяются типичные диалоги, которые мы слышим в автобусе, в магазине, при покупке билетов в кино и т. п.; составляются монологические высказывания на тему «Семья», «Как я провел выходной день», «Московское метро» и т.д. Типовые диалоги и тексты также выступают в качестве речевых образцов, их анализируют, чтобы выделить языковые средства для высказываний учащихся.

Аналогичным образом составляются типовые тексты для чтения и из них выделяется учебный материал для обучения чтению. Ситуативно-обусловленный материал может быть шире коммуникативно необходимого минимума, выделенного на основе минимизации системы языка. Например, в минимумы начального этапа в первую очередь включаются такие способы обозначения места по теме «Город», как «В, НА + предложный падеж» (в Москве, на улице Волгина). Но при анализе диалогов с носителями русского языка выделяются такие конструкции, как «За углом» (За + творительный падеж), «На той / этой стороне (улицы)». В последнем случае нужно ввести обычно отсутствующие в лексических минимумах начального этапа слово «сторона» и предложный падеж указательных местоимений.

Таким образом, в современной методике обучения русскому языку как иностранному отбор грамматического материала ориентирован на коммуникативную цель обучения. Отсюда следуют такие принципы, как **текстовая основа отбора**, то есть выбор материала, употребительного в текстах и диалогах, соответствующих темам и ситуациям программы; **принцип комплексности**, то есть учет взаимосвязи фонетики, лексики и грамматики; **принцип ориентации на речевые действия**. Остановимся подробнее на последнем принципе. Выше уже говорилось, что в учебный грамматический материал включаются грамматические навыки (грамматические действия в различных видах речевой деятельности, отработанные до нужного грамматического уровня). Грамматические действия нельзя представить как теоретическую грамматику. В современных учебниках они представлены исходя из **речевых интенций**. Под речевой интенцией понимается «Намерение говорящего выразить некий коммуникативно-значимый смысл с помощью речевых средств» (Азимов Э.Г., Щукин А.Н., 1999, с.291). В основе речевой интенции лежат побуждающие факторы речевого действия (потребности, мотив, цель), а

также обобщенное значение (денотат) речевого высказывания. На основе речевых интенций представлен материал современных программ и учебников (см. напр. Пороговый уровень, 1996; Практический курс русского языка Журавлева Л. А. и др., 1989).

Большое значение для отбора материала, ориентированного на носителей конкретного языка, имеет принцип **учета родного языка**, который реализуется способом сопоставления. Благодаря этому принципу выделяется материал, особенно актуальный для данной аудитории.

Рассматривая вопрос об отборе грамматического материала для студентов – ливийцев, мы пришли к выводу, что целесообразно в целом ориентироваться на первые два концентратора программы для подготовительных факультетов (1986), а также на грамматические минимумы учебников «Русский язык для всех» или «Практический курс русского языка для начинающих» Л. С. Журавлевой и др. (1989). Конечно, в процессе подготовки учебных материалов для ливийцев должна будет сделана коррекция с учетом условий страны и особенности арабского языка.

### 2.3 Способы презентации грамматического материала в арабаговорящей аудитории.

Существует два основных способа подачи грамматического материала: индуктивный и дедуктивный. При индуктивном способе учащиеся на основании наблюдения конкретных примеров делают выводы, обобщения. При дедуктивном - учащимся дается правило, которое затем, иллюстрируется примерами. На первый взгляд, предпочтительнее первый – индуктивный путь. Он стимулирует мыслительную активность учащихся, материал лучше понимается и запоминается. Это действительно так, но нужно иметь в виду следующее: вводя грамматику индуктивным путем, преподаватель должен уделять особое внимание языковым особенностям прорабатываемого материала, чтобы избежать недоразумений и ошибок. Проиллюстрируем это на приставочных глаголах движения. В практике преподавания, при объяснении значения глаголов типа «уехать», нередко даются для наблюдения такие примеры: *он приехал в Москву, он уехал из Москвы*. Соответственно делаются выводы: *уехал из Москвы = покинул Москву*, значение префикса *у* - связано со значением предлога *из*.

Однако, приведенные примеры не объясняют другие, гораздо более частые случаи употребления глаголов этого типа. Ведь глаголы с префиксом *у* - гораздо чаще функционируют в структуре типа: *он уехал в Москву в марте; он приехал в Москву в марте*.

Поэтому целесообразнее будет показать эту разницу на таких примерах:

1- Мы не могли встретить Виктора здесь в Петербурге. Он уехал в Москву ещё в марте.

2- Да, Виктор сейчас здесь, в Москве. Он приехал ещё в марте (Методика, 1988,с.69-70).

Предложив учащимся данные примеры для наблюдения, преподаватель помогает им сделать необходимые выводы. Это проще всего сделать при помощи вопросов: «Что подчеркивается в первом примере: то, что Виктора нет сейчас в Москве или то, что он сейчас в Петербурге? А во втором? Где находится говорящий в первом примере: в Москве или в Петербурге? А во втором?»

После такой работы с примерами учащиеся уже самостоятельно смогут сделать вывод, касающийся значения глагола *уехать* и вообще префикса *у -*, а именно, что предложения *Он уехал в Москву ещё в марте* и *он приехал в Москву ещё в марте* содержат разную информацию: в первом сообщается, что в марте его не было в Петербурге, а во втором – что в марте он был в Москве.

Но не всегда сам языковой материал дает возможность ввести его индуктивным путем. Иногда более рациональным оказывается путь от объяснения к иллюстрациям, примерам (например, при введении глагольных видов). В арабской аудитории из – за больших расхождений между родным и изучаемым языком, преподаватели довольно часто используют дедуктивный путь, а при индуктивном пути дают подробные комментарии, объяснения, используют различные виды наглядности.

Преподаватель должен стремиться при объяснении нового материала максимально использовать различного рода предметы, карточки, рисунки, схемы, дать возможность учащимся самим с ними манипулировать, т. е. помочь формированию у учащихся внутренних умственных действий через необходимый этап внешних материальных действий.

Способ реализации объяснений на уроке зависит от самого характера материала. Родовые окончания прилагательных лучше вводить на примерах словосочетаний типа *высокий человек, высокая девушка, высокое здание и т.п.*; словесные объяснения без предварительного анализа примеров

учащемуся будет очень трудно понять. В то же время рассмотрение примеров *Ахмед писал письмо, Ахмед написал письмо* (на употребление видов глагола) необходимо сопроводить рисунками и словесными объяснениями.

**Рис. 1.(Ахмед пишет  
рядом лежит конверт)**

*Ахмед п и с а л письмо.*  
(Факт действия или процесс действия, совершаемого в прошлом, обозначается глаголом несовершенного вида)

**Рис. 1.(Ахмед опускает  
письмо в почтовый ящик)**

*Ахмед н а п и с а л письмо.*  
(Законченное результативное действие, реализованное в прошлом, обычно обозначается глаголом совершенного вида)

При объяснении грамматического материала необходимо иметь в виду, что понимание грамматического явления само по себе еще не означает достижения цели обучения: можно знать грамматику и не владеть языком. Поэтому, как уже отмечалось, объектом усвоения для учащегося нужно сделать не только правила, но и действие этих правил в речи. Для этого правила должны включаться в систему учебно-речевых действий, составлять ее компонент. Необходимо подчеркнуть, что в естественном речевом процессе правила языка используются, главным образом, подсознательно. Поэтому при подготовке учебного процесса преподаватель должен продумать для себя эти правила, сформулировать их в том виде, который наиболее соответствует задачам учебного процесса, обеспечивает его результативность.

В методике различают два основных вида учебных правил: правила-обобщения и правила-инструкции. Оба вида правил органически связаны с системой речевых единиц, на основе которой ведется преподавание.

Правила – обобщения часто используют при индуктивном пути, когда грамматический материал вводится на уроках фрагментарно, в ситуациях общения. Необходимо сформировать у учащихся представление о месте изучаемого в системе русского языка. Для этого в некоторых учебниках даны уроки – обобщения («Русский язык для всех», «Старт»). Обобщения можно проводить в виде таблиц. Хорошо если учащиеся сами сделают обобщающие наблюдения и сформулируют правило – обобщение, например, в виде таблицы. Правила – обобщения полезны и при дедуктивном пути, потому что нельзя на одном уроке на начальном этапе, представить новый материал с полной системной характеристикой. У учащихся пока ещё маленький запас языковых средств.

Правило-инструкция служит учащемуся непосредственным руководством к действию и поэтому учитывает характер речевого действия, которое учащийся будет осуществлять. При порождении речи правило-инструкция базируется на активной грамматике, которая строится по принципу «ищущих себе выражения мыслей» (Щерба Л.В., 1974, с.93), т.е. перечисляет формы, употребляемые для выражения данного значения, а также причины и условия, при которых значение выражается именно этой, а не какой-либо другой формы языка. Речевое правило понимается в этом случае не столько как вербальная инструкция, сколько как описание условий речевой деятельности, т. е. регламентация, ограничение какими-либо средствами творчества учащегося. Так, например, можно сформулировать следующее правило : «при выражении объекта действия после глаголов *писать, читать, купить* слова мужского рода (обозначающие неодушевленные предметы), среднего рода и женского рода на *-ь* не изменяют своей формы; слова женского рода на *-а (-я)* в единственном числе меняют окончание на *-у (-ю)*. Но и это правило лучше ввести не в вербальной форме, а в виде примеров, таблиц, схем.

При формировании правила-инструкции для реализации речевого действия восприятия и понимания (то есть рецептивного речевого действия) мы исходим с того, что учащийся осмысливает содержание речи на основании ее формы. Можно сформулировать, например, такое правило для понимания придаточных предложений с союзным словом *который*: «Форма слова, *который* указывает на род и число заменяемого им слова главного предложения. Падежная форма слова *который* указывает на его синтаксическую роль в придаточном предложении». Очевидно, что вербально формулировка данного правила слишком сложна для учащихся, поэтому лучше представить его в системе примеров-образцов:

*Площадь, по которой* (ж. р. ед. ч.) *мы сейчас проезжаем, одна из самых старых в этом городе - мы проезжаем по площади.* (по которой - дат. падеж ед. ч.).

Это правило целесообразно подкрепить упражнениями на замену слова *который* соответствующим существительным (Методика, 1982, с.52.).

Правила, которые преподаватель дает учащимся при введении нового материала, чаще всего носят характер инструкций. Следуя таким инструкциям, учащийся сможет средствами русского языка выразить то или иное содержание. Например, после объяснения значения временных конструкций типа *два часа – за два часа* правило-инструкция может быть сформулировано следующим образом: «Итак, если вы хотите сказать, в течение какого времени продолжалось действие, используйте конструкцию типа *решал задачу два часа*; если вы хотите сказать, в течение какого времени был получен результат, используйте конструкцию типа *решил задачу за два часа*».

Правило-инструкция должно сопровождаться образцом, на основе которого учащиеся смогут строить аналогичные высказывания.



Таким образом, последовательность введения грамматического материала при дедуктивном пути может быть представлена так: объяснение нового явления – правило-инструкция – речевой образец.

После того как учащиеся познакомились со всеми падежными формами существительных в единственном числе на основе речевых образцов, можно провести обобщение, показывающее разницу типа словоизменения существительных мужского и женского рода, оканчивающихся на - ь. Такое обобщение может быть проведено как путем анализа контрастивных примеров, (в словаре - в тетради; со словарём – с солью и т. д.), так и с помощью таблицы, приведенной после примеров. Таблицу могут составить сами учащиеся, это будет способствовать более прочному и глубокому усвоению материала.

Выше уже говорилось о важности выработки у учащихся грамматических навыков, которые необходимы для реализации речевых интенций.

Чтобы учащийся мог реализовать речевую интенцию, он должен усвоить определенные знания и выработать навыки употребления материала, поэтому методисты определяют и **учебные действия** (упражнения), необходимые для усвоения и знаний и навыков. Упражнения с грамматической направленностью делятся на подготовительные и речевые (коммуникативные).

Приведем пример из учебника Л. С. Журавлевой и др.

Речевая интенция: КАК ОХАРАКТИРИЗОВАТЬ ОБЪЕКТ. С помощью рисунка, речевого образца и таблицы вводятся словосочетания: интересный журнал, интересная книга, интересное письмо. После необходимого количества имитативных упражнений, благодаря которым учащиеся запоминают окончания, даются речевые задания. Например, «Выскажите свою оценку этих предметов (объектов)», образец:

- Вот парк.

- Очень красивый парк.

«Подтвердите высказанную мысль»:

- Это новый проспект.

- Да, новый.

Заключительное упражнение построено на базе текстов, ситуаций, фотографий («Прочитайте текст, посмотрите фотографии и скажите, какие вопросы Жан мог задать Виктору»; «Ваш друг написал вам о городе, в котором он живет. Напишите вопросы, которые вы зададите ему в ответном письме») (Русский язык, 1989, с. 58-59).

В презентации грамматического материала, как и в отборе, следует учитывать принцип учета родного языка учащихся. Русский и арабский языки принадлежат к разным языковым семьям, поэтому многие грамматические категории составляют для арабговорящих большую трудность, так как они отсутствуют в арабском языке или сильно отличаются по функционированию (Талеб Мохаммед Нур-Эддин, 1988).

В частности, к таким категориям относится род существительных. На примере этой категории можно раскрыть ряд главных проблем методики преподавания русского языка как иностранного. Например, проблема знаний и грамматических навыков, которые представляют собой автоматические компоненты речевой деятельности; проблема взаимосвязи лексики и грамматики (слово не всегда имеет формальный показатель рода: словарь, площадь, такси и т. п.); соотнесенность категории рода и падежа (типы склонения существительных частично связаны с родом), синтаксическая проблема согласованная существительных с прилагательными и другими согласуемыми словами (хороший фильм, моя книга, первое слово и т. д.). Учитывая сказанное, мы представим в следующей главе разработанную нами систему работы над категорией рода существительных в арабговорящей аудитории.

## Выводы по главе 2

1. Отбор языкового материала относится к подготовительному этапу учебного процесса. Главнейший фактор при отборе учебного материала составляют цели обучения. При коммуникативной цели отбор языкового материала ориентирован на коммуникативный минимум, который в свою очередь, определяется сферой, тематикой, ситуациями общения, набором речевых интенций, речевыми действиями.
2. Отбор учебного материала базируется на следующих основных принципах:
  - принцип адекватного представления в учебном материале грамматической системы изучаемого языка;
  - принцип тематико-ситуативной обусловленности;
  - принцип учёта родного языка.
3. Единицами отбора учебного грамматического материала являются грамматические понятия, отсутствующие в родном языке учащегося или отличающиеся от них, морфологические формы, синтаксические конструкции словосочетаний и предложений, средства построения различных видов текстовых единиц (монолог, диалог, полилог).
4. В методической системе грамматики необходимо учитывать её связь с фонетикой и лексикой, а также влияние родного языка на усвоение русского, этапы, цель обучения.
5. Способ организации отобранной грамматики зависит от характера материала и конкретной методической задачи, которая решается в данный момент. В учебном процессе используются правила - обобщения и правила – инструкции, речевые образцы, различные средства наглядности.
6. Основными принципами организации материала служат: принцип комплексности, синтаксическая основа организации, ориентация на смысловое содержание высказывания, ситуации речи, речевые интенции.

7. Отбор учебного материала является неотъемлемым компонентом разработки всех моделей обучения и зависит от внешних и внутренних факторов, и находятся во взаимодействии друг с другом. В результате взаимодействия этих факторов формируются показатели отбора, с помощью которых определяется учебный языковой материал, достаточный для реализации целей обучения на определенном этапе и в рамках необходимого количества учебного времени.

### **Глава 3. Презентация категории имени в ливийской аудитории на начальном этапе обучения русскому языку.**

В данной главе будут выделены трудности, с которыми встречаются ливийские студенты (являющиеся носителями арабского языка) при изучении грамматических категорий рода, числа, падежа, одушевлённости/ неодушевлённости. Данные категории характеризуют имена существительные, прилагательные, местоимения, числительные. Трудности выявляются на базе сопоставления русского и арабского языков.

Имя существительное в русском и в арабском языках объединяет слова с грамматическим значением предметности. Грамматическое значение предметности находит свое выражение во внешней форме существительного.

Значение предметности, выраженное именем существительным, выражается формальными показателями рода, числа и т. д., иначе говоря, имя существительное в русском и в арабском языке может обозначать не только собственно предметы, но и действия, состояния, отношения, свойства, отвлеченно мыслимые как предмет.

Результаты наших наблюдений показали, что для арабских студентов усвоение грамматической категории рода в русском языке представляет определенную трудность. Вызвано это и тем, что языковые системы русского и арабского языка, т. е. системы изучаемого языка и родного языка обнаруживают при передаче данного грамматического значения существенные расхождения.

Для практического владения русским языком как иностранным совершенно необходимо знать, какого рода то или иное существительное, так как это важно для его правильного употребления. Склонение,

образование множественного числа, окончание согласуемых определений в русском языке не могут обойтись без участия категории рода.

Среди ошибок, которые учащиеся - иностранцы допускают в устной и письменной речи, наиболее часты ошибки при согласовании в роде. Преподаватели русского языка в арабских странах считают категорию рода наиболее важной и трудной грамматической категорией имен существительных на первом году обучения. Поэтому преподавателям необходимо с первых дней обучения русскому языку вести планомерную и систематическую работу над этим грамматическим материалом.

Русская грамматика определяет категорию рода существительного следующим образом: это не словоизменяемая синтагматически выявляемая морфологическая категория, выражающаяся в способности существительного в формах единственного числа относиться избирательно к родовым формам согласуемой с ним словоформы: *письменный стол, большое дерево, вечер наступил...* Морфологическая категория рода выявляется в формах единственного числа, однако она принадлежит существительному, как слову в целом, во всей системе его форм. (Русская грамматика, 1982, Т. I, с.465).

Подробное изучение категории рода в русском и в арабском языке дает основание остановиться на понятии одушевленности/неодушевленности. Категорию рода невозможно рассматривать вне связи с названным понятием, которое связано с семантической и формальной характеристикой рода. Трудности, которые возникают перед учащимися в связи с усвоением грамматических категорий, можно выявить на базе сопоставления русского и арабского языков.

### 3.1 Понятие одушевленности/ неодушевленности и его взаимосвязь с категорией рода.

В русском языке все существительные делятся на одушевленные и неодушевленные. К одушевленным существительным относятся все существительные, обозначающие людей, животных, птиц (разного пола), такие, как *мальчик – девочка, учитель – учительница, кот – кошка, волк – волчица ...* Понятие одушевленности в русском и в арабском языке совпадают только частично. К одушевленным существительным в обоих названных языках относятся существительные, обозначающие людей и животных (мужского и женского пола). Однако следует иметь в виду, что в арабском языке, в отличие от русского, различие одушевленности/неодушевленности не выражается грамматически. В арабском языке вопрос «кто?» задается исключительно в отношении людей. «Кто?» - это может быть только человек. Поэтому все существительные в арабском языке, за исключением тех, которые обозначают людей, отвечают на вопрос «что?». Отсюда возникают у арабских учащихся, изучающих русский язык, ошибки типа: я видел кошка, лев победил тигра, любить животные и т. п. (Этова, 1975, с. 12).

В русском языке основное различие между одушевленными и неодушевленными именами выражается **грамматически**: формой винительного падежа, которая аналогична форме родительного падежа для существительных мужского рода единственного числа и для всех одушевленных существительных множественного числа. С другой стороны, форма винительного падежа для всех неодушевленных существительных аналогична форме именительного падежа. Например, любить людей, животных, но любить цветы, фрукты и т. д. «Одушевленность» в русском языке выражается противопоставлением форм винительного падежа (вижу дом, книги, но вижу коня, человека).

Следует отметить, что и в русском языке во многих случаях биологическое понимание одушевленной природы может и не соответствовать грамматическим критериям категории одушевленности/неодушевленности. Так, например, о существительных типа «мухи, комары, мошки» и т. п. в русском языке не всегда можно задавать вопрос «Кто?», хотя слова обозначают «одушевленные» существа.

Помимо мужского, женского и среднего рода у одушевленных существительных есть так называемый общий род. Особенностью существительных общего рода является зависимость их синтаксической сочетаемости от пола названного лица: если это лицо женского пола, то существительное общего рода синтаксически ведет себя, как слово женского рода, если же это лицо мужского пола, то такое существительное ведет себя как слово мужского рода (например: горький пьяница, противный плакса, Лора – главная заводила; Иван – главный заводила и т.д.) (Русская грамматика, 1982, Т. I., с.466).

Таким образом, можно сделать вывод, что одушевленные существительные в русском и арабском языке имеют значение мужского или женского рода, и лишь немногие одушевленные существительные в русском имеют значение среднего рода.

Что касается неодушевленных существительных, то к ним как в русском, так и в арабском языке относятся названия всех предметов, вещей и явлений: книга [китабун] ( كتاب ), журнал [мажалльтун] ( مجلة ), самолет [тайратун] ( طائرة ), письмо [рйсальатун] ( رسالة ) и т. п.

Однако в русском языке в отличие от арабского, в которых существительные классифицируются только по женскому и мужскому роду, неодушевленные существительные распределены между тремя морфологическими родами: мужским, женским и средним, принадлежность



существительного к тому или иному роду в двух языках определяется на основе формального показателя.

### 3.2 Отсутствие среднего рода в арабском языке и трудности его усвоения арабами.

Наличие у русских существительных трех родов при двух родовых формах у арабских существительных (мужской и женский) приводит к тому, что у неодушевленных существительных, где категория рода формальна, арабскому слову мужского или женского рода в русском языке соответствует слово аналогичного значения в среднем роде. Ср.:

Русский язык		Арабский язык	
Ср.р.	масло	Ж.р.	زيت      заетун
Ср.р.	поле	М.р.	حقل      хаклун
Ср.р.	море	М.р.	بحر      бахрун
Ср.р.	окно	Ж.р.	نافذة      нафидатун

Отсутствие среднего рода в арабском языке является причиной многих ошибок арабоязычащих учащихся при употреблении не только русских существительных, но и местоимений, количественных числительных, прилагательных и др.

При усвоении категории рода в русском языке студенты арабских стран допускают много ошибок, часть из которых объясняется трудностями усвоения отнесенности русских имен к среднему роду. Вместо среднего рода студенты употребляют мужской или женский род, например: Я получил письмо от брата. *Она шла долго* (вместо оно шло долго); Это наше общежитие. *Он очень высокий* (вместо оно очень высокое); Я выключил радио, потому что *он мешал* мне (вместо оно мешало мне).

Кроме названных нами трудностей при работе над категорией рода в арабской аудитории большие затруднения вызывают существительные русского языка мужского и женского рода с *-ь* в конце. Приводим списки слов, имеющих одинаковый род в русском и арабском языках, и различающихся в роде. В списке приводятся слова, наиболее часто встречающиеся в лексике первого семестра.

Основным источником послужил лексический минимум подготовительного факультета.

I- Существительные мужского рода в русском и в арабском языках:

апрель	ابريل
вождь	قائد
гость	ضيف
декабрь	ديسمبر
день	نهار
житель*	مقيم
зритель	مشاهد
конь	فارس
ноябрь	نوفمبر
писатель	كاتب
рубль	روبل
словарь	قاموس
стиль и др.	اسلوب وغيرها

---

\*) Слова с суффиксами - **тель** относятся к мужскому роду.

II- Существительные женского рода в русском и в арабском языках:

возможность**	إمكانية
глупость	حمافة
дочь	بنت
жизнь	حياة
зелень	خضرة
мать	أم
медаль	ميدالية
область	منطقة
память	ذكري
площадь	ساحة
помощь	مساعدة
скорость	سرعة
смерть	موت
степь	برية
трудность	صعوبة
церковь и др.	كنيسة و غيرها

III- Существительные женского рода в русском языке – мужского в арабском:

боль	ألم
болезнь	مرض

---

\*\*\*) Слова с суффиксами - **ость** относятся к женскому роду.

гибель	هالك
грудь	صدر
дверь	باب
запись	تسجيل
мысль	فكر
надпись	توقيع
нежность	لطف
новость	خبر
ночь	ليل
радость	فرح
речь	حديث
тень	ظل

IV- Существительные мужского рода в русском – женского рода в арабском:

автомобиль	سيارة
деятель	شخصية
контроль	مراقبة
корабль	مركبة
огонь	نار

Интересно отметить, что в связи с отсутствием формального показателя рода в именительном падеже у существительных, орфографически оканчивающихся на -b, студенты арабских стран допускают два типа ошибок:

а) отвердение согласных на конце существительных женского рода, например, *двер*, *лошад*, (вместо *дверь*, *лошадь*), что приводит к тенденции отнесения этих существительных к мужскому роду.

б) смягчение конечного согласного в словах мужского рода типа: *столь*, *стуль*, *ветерь* (вместо *стол*, *стул*, *ветер*). Причины появления подобных ошибок могут иметь фонетический характер (явление твердости / мягкости составляет трудность для арабов). Преодоление названных трудностей заставляет обратить внимание на:

1- Связь между фонетическим и грамматико-лексическим уровнями при обучении русскому языку;

2- Необходимость учета предшествующего опыта учащихся, т.е. автоматизированных слухо-произносительных, лексических и грамматических навыков, выработанных при общении на родном языке, так как при отсутствии конкретного морфологического признака у неодушевленных существительных на *ь*- учащиеся арабских стран, зная, что в русском языке эти слова относятся к мужскому или женскому роду, пытаются придать употребляемым именам форму того или иного рода «наугад». Выбор флексии происходит по ассоциациям, основанным на собственном языковом опыте использования родного языка при ограниченном запасе средств русского языка.

### 3.3. Учет рода имен в образовании и употреблении падежных форм.

В арабском языке всего три падежа. Условно их принято называть именительный, родительный и винительный. Окончания их следующие:

#### *Мужской род*

*И. талиб – ун (студент)*

*Р. талиб – ин*

*В. талиб – ан*

#### *Женский род*

*талибат – ун (студентка)*

*талибат – ин*

*талибат – ан*

Из приведенных примеров видно, что основным показателем женского рода в арабском языке элемент – *ат-*. Окончание падежа **прибавляется** к этому элементу. В русском языке, как известно, окончания существительных в среднем и женском роде **изменяются** при образовании падежных форм: им. п. окно – род. п. окна – дат. п. окну – вин. п. окно – твр. п. окном – пред. п. (об) окне; им. п. сестра – род. п. сестры – дат. п. сестре – вин. п. сестру – твр. п. сестрой – пред. п. (о) сестре.

В первом и втором типе склонения существуют два варианта: «твёрдый» и «мягкий»: институт – института и т.д.; но трамвай – трамвая, учитель – учителя и т.д.; страна – страны, страной и т.д., но земля – земли, землёй и т.д.

Существительные с мягкой основой и нулевым окончанием относятся к разным типам склонения в зависимости от принадлежности к роду: словарь – словаря – словарю – словарь – словарём – (о) словаре (м.р.), но: тетрадь – тетради – тетради – тетрадь – тетрадю – (о) тетради (ж.р.). Это вызывает большие трудности у учащихся, так как отсутствует формальный и семантический показатель принадлежности к роду.

Большие трудности вызывает у арабских учащихся склонение русских прилагательных, местоименных прилагательных и других слов, имеющих одинаковую с прилагательными парадигму склонения (порядковые числительные, причастия и т.п.).

Имена прилагательные в арабском языке не имеют собственного склонения, их падежные флексии ничем не отличаются от падежных флексий имён существительных. Система склонения одна, она общая и для существительных, и для прилагательных, и для числительных. По формальным признакам нельзя выделить имена прилагательные из общего разряда слов категории имени. Для арабских учащихся усвоение склонения прилагательных мужского, среднего и женского рода представляет сложную задачу, как в плане согласования прилагательных с существительными в форме рода и числа, так и в плане выбора падежного окончания. Особенно трудно усваиваются окончания «мягкого варианта» склонения, такие как синий, синее – синего...; синяя – синей...; третий – третьего...; третья – третьей...

По мнению Р.А. Этовой, числительные в арабском языке также не выделяются в специальную грамматическую категорию, по своей синтаксической роли они соответствуют или существительным, или прилагательным. Но она признаёт, что в арабском языке есть количественные и порядковые числительные (Этова, 1975, с.6). Необходимо указать на принципиальное отличие функционирования числительных 1 и 2 в русском и арабском языках. Числительное «один» в арабском языке имеет два эквивалента: 1) уйхид (واحد) (один), уахида (واحدة) (одна) - употребляется как прилагательное и стоит после существительного», 2) 'ахад (احد) (один), 'ихда (احدى) (одна) - употребляется как существительное и управляет родительным падежом имени существительного, стоящего после него во множественной числе: ахаду - т - туллаби - дословно «один студентов», т.е. «один из студентов, кто-то из студентов».



Поэтому учащиеся делают много ошибок в употреблении русских числительных один, одно, одна, особенно, когда они стоят в падежной форме (например, «Я пришёл к одну студенту» вместо «одному»).

Числительное 2 в арабском языке редко употребляется, так как у нас есть двойственное число. Когда студент говорит по-русски, он должен думать не только о роде (два или две?), но и образовать нужную падежную форму числительного, при этом существительное может стоять в родительном падеже единственного числа или падежной форме множественного числа: Здесь два словаря и две книги. Он пришёл на урок с двумя словарями и двумя книгами.

Вызывает трудности и использование притяжательных местоимений. Например, в арабском языке есть местоимение твой, указывающее на принадлежность мужчине, а другое – слово той, указывающее на принадлежность женщине:

***Китабука – твоя книга («ты» - мужчина)***

***Китабуки – твоя книга («ты» - женщина)***

В результате студенты говорят, обращаясь к мужчине: «Это твой книга?», а к женщине: «Это твоя словарь?».

Вопросительные местоимения «'аййу?» (какой?), «'аййату?» (какая?) в арабском склоняются. В отличие от русского языка это не местоимения – прилагательные, а имена, и поэтому они не согласуются в падеже с последующим именем существительным, а наоборот, управляют им, ставя его в родительном падеже. «Какой человек?» - дословно – «какой человека?»

### **3.4. Трудности для арабских учащихся в овладении падежной системой русского языка**

Как уже отмечалось, в арабском языке, в отличие от русского, только три падежа (именительный, родительный и винительный). В арабском языке имеется категория определённости/неопределённости.

В определении состояния существительные получают артикль «'ал» (согласный «Л» перед некоторыми согласными ассимилируется), в этом случае конечное «Н» (нун) отпадает.

В живых разговорных диалектах окончания падежей исчезли, однако в определённых случаях (правила чтения по радио; при присоединении постпозитивных притяжательных местоимений) употребление их обязательно.

Такие же падежные окончания, как же было сказано, имеют и имена прилагательные, а также все имена во множественном числе, если оно образовано при помощи внутренней флексии. В случаях «целого» множественного числа (внешняя флексия) и двойственного числа окончания несколько иные.

Итак, можно отметить, что падежная система имён в арабском языке отличается строгим единством, здесь нет многообразия форм, как это свойственно русскому языку. Это само по себе может явиться причиной ошибок арабских студентов. Но главной причиной ошибок является расхождение в распределении значений падежей.

#### **Именительный падеж**

1. Именительный падеж как в русском, так и в арабском языках употребляется для выражения значения подлежащего. Но в арабском языке, в отличие от русского, подлежащее может стоять в форме винительного падежа.

2. Именительный падеж, как и в русском, так и в арабском языке, употребляется как именная часть сказуемого: *«Этот человек – студент»*. При наличии связки «быть» в русском языке наряду с именительным, употребляется и творительный падеж. В арабском языке при наличии связки обязательен винительный падеж.

3. В русском языке именительный падеж может встречаться в составе приложения: *«город Москва», «газета «Московский комсомолец»* и т.п. В арабском языке названия сочинений, дней недели, месяцев, географические названия при словах, обозначающих общие понятия, ставятся в родительном падеже.

## Родительный падеж

### *Родительный падеж без предлога*

1. Родительный падеж очень ёмкий как в русском, так и в арабском языках.

Общим для обоих языков является его постпозитивное употребление с именем существительным. Это значения:

- 1) принадлежности: *книга брата*;
- 2) отношения: *член общества*;
- 3) целого после существительных, обозначающих часть этого целого: *кусочек хлеба*;
- 4) признака: *вечер встречи*;
- 5) родительного падежа после отглагольных существительных и т.д.

Такие же значения встречаются и в арабском языке. Однако следует иметь в виду некоторые особенности арабского языка, которые могут явиться причиной ошибок студентов даже в этих случаях.

Особенности эти следующие:

а) В арабском языке шире употребляется родительный падеж для определения назначения предмета, тогда как в русском языке мы находим в этих случаях прилагательные или конструкцию с предлогом *«для»*.

б) В арабском языке наряду с оборотом *«книга студента»* может использоваться оборот с предлогом принадлежности.

в) В арабском языке родительному падежу целого с существительным, обозначающим часть – *«кусок хлеба»*, точно соответствующему русскому обороту, соответствует и конструкция с предлогом (من) *«мин» (из, от): «кусок из хлеба»*.

г) Преподавателю надо иметь ввиду также, что если в русском языке родительный падеж употребляется после существительных как со значением части предмета, так и после существительных со значением меры, то в арабском языке после существительных со значением меры стоит винительный падеж.

д) Конструкциям с родительным падежом несогласованного определения, имеющим при себе прилагательное – *«человек высокого роста»*, в арабском языке соответствует совершенно иной оборот: *«Человек высокий»*.

## 2. Родительный падеж после числительных

В арабском языке после чисел от 3 до 10 имя ставится в родительном падеже множественного числа: после 11 до 99 – в винительном падеже единственного числа; после круглых сотен и тысяч – в родительном падеже единственного числа; после сложных числительных типа 115, 127 и т.п. – в зависимости от последнего произносимого слова. Поэтому при объяснении этой темы преподавателю следует исходить только из особенностей русского языка, так как аналогий здесь не имеется.

*3. Родительный падеж после слов «сколько», «несколько», «много», «мало»*

При раскрытии данной темы преподаватель должен учитывать, что после слова **«сколько»** в арабском языке имя стоит в винительном падеже единственного числа. Однако после слова **«несколько»** в арабском языке употребляется также родительный падеж множественного числа, так как это слово в арабском языке является существительным, обозначающим неопределённое количество.

Русское неопределённое местоимение **«некоторые»** - по-арабски переводится тем же словом, что и **«несколько»**.

Слова **«много»**, **«мало»** в арабском языке являются также существительными. После них в арабском языке употребляется предлог **«мин» (от, из)** в сочетании с существительным, стоящим в родительном падеже.

Арабским студентам следует объяснить разницу между употреблением конструкций с количественными наречиями **«много»**, **«мало»** (абсолютное количественное значение) и с прилагательными **«многие»** (большая часть из известного количества).

*4. Родительный падеж после сравнительной степени прилагательных*

В арабском языке после сравнительной степени прилагательных употребляется предлог **«мин» (из, от)** с родительным падежом имени.

Для арабских студентов характерны ошибки, вызываемые смешением предлогов **«из»**, **«от»** и союза **«чем»**: **«Я отвечал лучше, чем его»**, **«Этот текст лучше от этого»**.

*5. Родительный падеж при отрицании после слов «нет», «не было», «не будет».*

В арабском языке, как правило, и в отрицательной и в утвердительной конструкциях употребляется именительный падеж:

*У меня есть книга.* – (عندي كتاب) - *Инди ки табун (У меня книга).*

*У меня нет книги.* - (ليس عندي كتاب) - *Лайса инди ки табун (Не имеется у меня книга).*

#### *6. Родительный падеж при отрицании после переходных глаголов*

В арабском языке отрицание при глаголах не влияет на управление.

#### *7. Родительный падеж даты*

В арабском языке в этом случае используется предлог «**фи**» («**в**») в сочетании с родительным падежом существительного. А так как в арабском языке после всех предлогов употребляется родительный падеж, студенты по аналогии с формами «**в январе**», «**в этом году**», с которыми они знакомятся раньше, и в связи с тем, что в этих временных конструкциях в арабском языке тоже используется предлог (في) «**фи**», и при обозначении даты ставят числительное и существительное в предложном падеже: «**В первом декабре**».

### ***Родительный падеж с предлогами***

#### *1. Родительный падеж направления (откуда?)*

В русском языке здесь используется три предлога: «**из**», «**от**», «**с**». В арабском языке им соответствует только один предлог «**мин**». Отсюда более внимательное отношение преподавателя к отработке форм с этими предлогами. Ошибок здесь очень много: «**из друга**», «**из родины**», «**от родины**» и т.д.

## 2. Родительный падеж с предлогом «у» (у кого? где?)

В арабском языке предлогу «у» соответствует предлог ( عند ) «инда»: «у друга». Однако, в пространственном значении: «у реки» - предлогу «у» в арабском языке соответствует другой предлог ( قرب ) «курба». Поскольку предлог «курба» близок по значению наречию «рядом», арабские студенты часто допускают ошибки типа: «Он стоял рядом стола».

3. Особого внимания требует работа над управлением глаголов «брать, отнимать, спрашивать, просить – у кого?», так как с этими глаголами в арабском языке употребляется предлог «мин», и студенты часто допускают ошибки типа: «взял ручку от товарища».

## Винительный падеж

В связи с тем, что многие глаголы, управляющие дательным падежом в русском языке, в арабском языке являются переходными, целесообразнее раздел «Винительный падеж» дать раньше раздела «Дательный падеж».

1. Как в русском, так и в арабском языке, винительный падеж – это, прежде всего, падеж прямого дополнения.

В арабском языке переходность развита очень хорошо, шире, чем в русском. И затруднения в понимании этой темы студентами часто бывают вызваны этим обстоятельством.

Часто русским глаголам, управляющим родительным, дательным, творительным падежами без предлога, в арабском языке соответствуют переходные глаголы. Поэтому к теме переходности следует возвращаться

всякий раз при изучении других падежей, обращая внимание на случаи расхождения в глагольном управлении.

2. Как указывалось выше, преподавателю надо помнить, что в арабском языке в форме винительного падежа в определённых случаях может стоять подлежащее.

### 3. Винительный падеж в значении направления действия.

В арабском языке здесь употребляется родительный падеж со специальным предлогом направления (إلى) «ила» (к, на, в), который употребляется во всех случаях при выражении значения направления действия или движения. Отсюда смешение этих предлогов студентами, особенно после знакомства с конструкциями типа: *«Они ходили на институт», «Он пошёл к школе», «Она вышла в улицу»* и т.п.

## Дательный падеж

1. Дательный падеж в значении адресата употребляется в русском языке после глаголов речи и некоторых других глаголов. В арабском языке в этом значении ему соответствует предложная конструкция. Используется предлог «ли» (к, для) и родительный падеж имени существительного. Но в ряде случаев мы наблюдаем в арабском языке переходные глаголы, управляющие винительным падежом, тогда как их русские эквиваленты требуют дательного падежа: (*рассказывать кому? что?; сообщать кому? что? и т.д.* – в арабском языке им соответствует винительный падеж).

Ошибки, вызванные смешением винительного падежа и дательного падежа очень многочисленны у арабских студентов (*«советовал его», «отвечал преподавателя»* и т.п.).



2. *Дательный падеж в значении направленности действия с предлогом «к» (к кому?)*

В арабском языке ему соответствует конструкция с предлогом *ила*, специальным предлогом направления. Поскольку этот предлог может использоваться в арабском языке и после некоторых глаголов *типа «писать» кому?; «посылать» кому?*, особенно если адресат находится далеко, и поскольку он лексически близок к предлогу ( ك ) «*ли*» (*к, для*), студенты делают ошибки: *«пишу к брату», «послал письмо к сестре»* и т.п.

### Творительный падеж

1. *Значение совместного действия (с кем?)*

Предлогу «с» в этом значении в арабском языке соответствует предлог ( مع ) «*ма'а*». Особых затруднений это значение не вызывает у арабских студентов.

Следует лишь отметить, что в арабском разговорном языке можно сказать: *«Я был с другом»* вместо *«Я был у друга»*. Такие ошибки нередки. В подобных случаях необходимо указать, где был студент вместе со своим другом: *«Я был с другом в кино»* и т.п.

2. *Творительный падеж в составном сказуемом после глаголов – связок «быть», «стать», «являться», «казаться» и т.п.*

После всех глаголов - связок в арабском языке употребляется винительный падеж. Отсюда ошибки: *«Он был врача»*.

3. *Творительный падеж в значении орудия действия*

В арабском языке это значение также передаётся с помощью предлога ( إلى ) «би». Одна из наиболее распространённых ошибок: «Пишу с карандашом».

## Предложный падеж

1. Предложный падеж в значении места действия с предлогом «в» и «на»

Предлогам «в» и «на», употребляющимся в русском языке с предложным падежом, в арабском языке соответствуют предлоги «фи» («в») и «ала» («на»).

«Фи» – внутри: в комнате, в университете; ( إلى ) «ила» – на поверхности чего-либо: «на столе», «на стене», «на доске». Однако в отличие от русского языка предлог «ила» употребляется исключительно в этом конкретном значении: на поверхности какого-либо предмета. Во всех других случаях, даже со словами «площадь», «улица», где значение на поверхности выражено достаточно ясно, в арабском языке употребляется предлог «фи». Ошибки здесь многочисленны: «в заводе», «в улице», «в почте» и т.д.

2. Предложный падеж в значении объекта мысли, речи.

Русскому предлогу «о (об)» в арабском языке соответствует предлог ( عن ) «'ан»: о ком? – 'ан манн? о чём? – 'ан маза?

Слова ( من ) «манн?» (кто?) ( ماذا ) и маза? (что?) в арабском языке не изменяются по падежам, русские падежные формы могут вызвать у студентов недоумение. Студентам необходимо разъяснить, что в зависимости от падежей местоимения «кто?» и «что?» в русском языке изменяют свою форму.

3. Предложному падежу в значении средства передвижения с предлогом «на» - «на *автобусе*», «на *поезде*» в арабском языке соответствует конструкция с предлогом «би»:

*на самолёте* – ( بالطائرة ) *би – т – та'ирати*

*на поезде* ( بالقطار ) – *би – л – китари.*

Конструкции «*в самолёте*», «*в поезде*» и т.п. в арабском языке передаются с помощью предлога «фи» («в»), как и в русском языке.

### **3.5 Специфика учебника и учебных пособий, ориентированных на ливийскую аудиторию.**

Учебник, как основное средство обучения иностранному языку, играет значительную роль в учебном процессе. Он не только дает материал, но и определяет методику работы, определяет ход и направление всего учебного процесса. (Общая грамматика..., 1967, с. 410).

В методике утвердилось мнение, что современный учебник иностранного языка представляет собой целостный учебно-методический комплекс, включающий книгу для ученика, книгу для учителя, книгу для чтения и разнообразные аудиовизуальные пособия: магнитофонные ленты, пластинки; картинки, диапозитивы, диафильмы для развития умений и навыков монологической и диалогической речи. Часть указанных средств обучения находится в распоряжении студента, часть - в распоряжении преподавателя. Эти две части взаимосвязаны. Некоторые материалы, предназначенные для учащихся, помещены в книгу для преподавателя. Это, например, тексты для аудирования, упражнения, выполняемые без зрительных опор, материалы для контрольных работ; учебник неполон без них.

Возрастающая роль русского языка в современном мире и стремление оптимизации и эффективности его преподавания требуют создания учебников и учебных пособий и материалов для учащихся различного возраста, различных профессий и т. д. и, в первую очередь, разных контингентов. Учет родного языка учащихся, как известно, является одним из важнейших моментов при создании ориентированного учебника или пособия, так как его «реальное осуществление в методическом пособии общего типа практически невозможно описать» (Костомаров В.Г., Митрофанова О.Д., 1978, с. 40).

Так, в методической литературе по обучению русскому языку как иностранному появился ряд работ, в которых излагаются принципы построения ориентированных учебников, и затем появляются сами учебники, например, «Учебник русского языка для англоговорящих» (автор Вагнер В. Н., М., 1984), «Учебник русского языка для лиц, говорящих на французском языке» (авторы Ванеева В. Н., Вишнякова Т.А., Остапенко В. И., М., 1975), вариант комплекса «Русский язык для всех» для англоговорящих, написанный при участии Р. Бейкера и др. Учебники написаны как на основе общих источников, имеющих универсальный характер, но в них реализуются частные принципы. К последним относятся, особенно, соотношение изучаемого или родного языков, цель обучения русскому языку (активное или пассивное знание, учет специальности и т. д.), уровень знания данного языка (год обучения), положение языка в учебном процессе (обязательный предмет, обязательный факультативный, факультативный первый, второй, третий иностранный язык и т. д.), учебная программа, число часов в неделю и т.д.

Обучение языку – в частности, иностранному – сложный, непрерывный процесс, который может дать определенные результаты лишь в том случае, если учитываются объективные и субъективные факторы его эффективности. Таким образом, учет частных принципов при создании учебника и выбор метода обучения выступают как важные условия, которые определяют удачу или неудачу процесса обучения.

Для оптимизации учебного процесса обучения русскому языку как иностранному необходимо уделять особое внимание реальным условиям его преподавания в различных странах. К настоящему времени обоснована и широко распространена теория о том, что национально ориентированное обучение русскому языку учащихся однородного национального контингента может проводиться по специальному варианту изначально неориентированного комплекса. Перед

составителями такого варианта ставится задача национальной модификации всех или некоторых частей комплекса. Из учебной литературы для начального этапа большое распространение получили учебные комплексы «Русский язык для всех» (Русский язык для всех, 1970-1990)\* и «Старт» (Старт-1, 1984; Старт-2, 1984; Старт-3, 1984). Эти комплексы состоят из большого числа компонентов, среди которых, помимо основного учебника, находятся пособия, предназначенные для ведения занятий по различным аспектам учебного материала и различным видам речевой деятельности. Проблема национального ориентирования этих комплексов решается в специальных приложениях.

В Ливии используется в основном учебный комплекс «Старт - 1,2» в том его виде, в каком он был создан для учащихся подготовительных факультетов вузов СССР (без специального приложения для арабов), поскольку в целом он удовлетворяет основным потребностям обучения русскому языку арабоязычных студентов. Но нужно учесть, что между условиями и конкретными задачами обучения на подготовительных факультетах вузов России и задачами обучения в Ливии существует значительная разница, выражающаяся, прежде всего в несоответствии количества часов, профессиональной направленности обучения и актуальности для студентов тех или иных видов речевой деятельности. Кроме того, текстовый материал учебника «Старт - 1,2» устарел по содержанию.

В настоящее время поднимается вопрос о создании национально-ориентированного учебника русского языка для арабов.

При этом имеется в виду, что практическая значимость и ценность ориентированных учебных пособий заключается в их опоре на «картотеку трудностей», выявленную на основе сопоставительного анализа систем

---

\* Этот комплекс имеет ряд национальных переработок, одну из которых мы упоминали выше

изучаемого языка (русского) с языковыми системами известных для конкретной аудитории. Сейчас в РУДН работают над созданием такого учебника (Соболева Н. И. и др.).

В настоящее время в Ливии также используется комплекс – «Русский язык для всех» (Русский язык для всех, 1984).

В идеале было бы хорошо иметь учебник, ориентированный именно на условия Ливии, с учетом местного страноведения в текстах. Возможно, эта задача будет решена в будущем ливийскими методистами – русистами. Но первоочередной задачей мы считаем создание учебника, который ориентирован на более широкий круг студентов – арабов. Особенно начальный этап обучения, создающий фундамент владения русским языком и русской культурой. В названных выше программах и учебниках российских авторов проведён отбор актуальной тематики и ситуаций общения, выделен основной языковой и речевой материал. Но как показало наше исследование, простой перевод этих учебников на арабский язык не может решить проблему эффективности обучения. Учёт арабского языка необходимо проводить на каждой ступени учебного процесса: в отборе, при ознакомлении с новым материалом, в системе подготовительных и речевых упражнений.

## Выводы по главе 3

1. Для арабских студентов усвоение грамматических категорий рода, числа, падежа и др., в русском языке представляет определённую трудность, связанную с расхождением системы изучаемого и родного языков при передаче грамматического значения и способов применения языкового материала в речи.
2. Несовпадение понятия одушевлённости в русском и арабском языках провоцирует ошибки у арабоговорящих студентов.
3. Отсутствие среднего рода в арабском языке влечёт за собой трудности его усвоения арабами.
4. Различия в системах склонения русского и арабского языков ведут к возникновению ошибок в речи арабских учащихся на русском языке. В данном случае взаимодействуют различные грамматические категории: рода, числа, падежа, одушевлённости/ неодушевлённости.
5. Проведённое исследование показало, что в настоящее время отсутствуют современные учебники русского языка, учитывающие особенности арабского языка во всей системе подачи материала. Такой учебник, ориентированный на преподавание русского языка в Ливии и других странах, имеет большую актуальность.



## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В нашем диссертационном исследовании на основе положений коммуникативного подхода к обучению русскому языку как иностранному теоретически обоснована и разработана процедура отбора и организации грамматического материала для обучения русскому языку арабоязычающих студентов на начальном этапе, даны рекомендации по его представлению (для ливийцев в частности). Данное исследование позволяет сделать некоторые заключения, относящиеся к общеметодическим проблемам, таким как принципы выделения начального этапа обучения, уточнение методической характеристики понятий «учебный грамматический материал», «единица обучения».

Результаты проведенного исследования кратко сводятся к следующему:

1. Опираясь на определение начального этапа при общекоммуникативной ориентации, согласно которому под начальным этапом понимается абсолютное начало обучения. При этом начальный этап обладает коммуникативной завершенностью, то есть представляет собой относительно законченный цикл обучения и в то же время обладает открытостью, незамкнутостью, то есть обучение может быть продолжено на высших этапах в опоре на материал начального этапа. Начальный этап выделяется на основе ограничения конечных целей обучения. Ограничение этих целей при выделении начального этапа проводится по следующим линиям: конкретизация сферы общения, в которую предстоит включиться обучаемому, видов речевой деятельности, которую он будет вести, форм речи, которым ему необходимо овладеть, характера и уровня речевых умений и навыков.

2. В настоящей диссертации дана методическая характеристика учебного грамматического материала, обоснована «единица организации

учебного материала», как понятие, относящееся к обучающей деятельности и «единица отбора грамматического материала» как лингвистическая единица; установлена необходимость подразделения грамматического материала на типовой и лексически и ситуативно обусловленный.

3. На примере категорий имени показана необходимость при разработке учебного грамматического материала («методической системы грамматики») проводить сопоставительный анализ родного и изучаемого языков. Это важно на всех этапах учебного процесса: при отборе и выборе способов организации для ознакомления с новым материалом, составлении упражнений, предупреждении и исправлении ошибок.

4. В диссертации проведено сопоставление падежной системы в русском и арабском языках. Это позволило выделить трудности усвоения русских падежей и их употребления в речи. Этот материал диссертации может быть использован для предупреждения и устранения ошибок.

5. Результаты наших наблюдений показали, что для арабских студентов усвоение грамматической категории рода в русском языке представляет определенную трудность. Вызвано это и тем, что языковые системы русского и арабского языка, т. е. системы изучаемого языка и родного языка, обнаруживают при передаче данного грамматического значения существенные расхождения. Поэтому отсутствие среднего рода в арабском языке является причиной многих ошибок арабговорящих учащихся при употреблении не только русских существительных, но и местоимений, количественных числительных, прилагательных и др.

Были также приведены несколько примеров для названных нами трудностей при работе над категорией рода в арабской аудитории как существительные русского языка мужского и женского рода с *-ь* на конце, что подтверждает методическое положение о связи грамматики с лексикой.

6. На основе разработанных положений рассмотрена проблема учебника и учебных пособий, ориентированных на ливийскую аудиторию.

Мы пришли к выводу, что первоочередной задачей является создание учебника, ориентированного на арабговорящих студентов. Это не должен быть учебник, переведенный с универсальной русской основы, так как многие грамматические понятия русского языка или не имеют аналога в арабском (например, согласование определений с существительным при склонении, наличие различных парадигм для разных частей речи и т.д.), или значительно расходиться с соответствующими понятиями арабского языка (различное количество падежей, отсутствие среднего рода в арабском языке и присутствие двойственного числа и т. д.).

## ЛИТЕРАТУРА

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков). – СПб., 1999.- 472с.
2. Арутюнов А. Р. Конструирование и экспертиза учебника. – М., 1987, - 108с.
3. Арутюнов А. Р., Костина И. С. Коммуникативная методика русского языка как иностранного и иностранных языков (конспекты лекций), – М.,1992, - 147с.
4. Васильченко Э.П. Определение объема языкового материала для обучения русскому языку на первоначальном этапе. Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. - М., 1969,- С.4., С. 7-10.
5. Гармашова И. В. Разработка грамматического минимума для обучения чтению иностранных учащихся на пролонгированных курсах русского языка. Автореф. дисс. ...канд. пед наук. – М., 1997. – 25с.
6. Дорофеева М. М., Степанова Е. М. и др. К вопросу об отборе грамматики // Вопросы обучения русскому языку иностранцев на начальном этапе, - М.: Русский язык, 1975, - С. 79 – 88.
7. Зимняя И. А., Леонтьев А. А. Психологические особенности начального овладения иностранным языком //Вопросы обучения русскому языку иностранцев на начальном этапе / под ред. А. А. Миролюбова и Э. Ю. Сосенко. Изд. 2 – е. – М.: Русский язык, 1976. – С. 31 – 38.
- 8.Иевлева З.Н. Презентация грамматики в коммуникативно ориентированном курсе русского языка как иностранного// Вопросы практической методики преподавания русского языка как иностранного. Выпуск второй / Под ред. Щукина. – М., 1994. – С. 70-92.
9. Иевлева З.Н. Методика преподавания грамматики в практическом курсе русского языка для иностранцев. – М., 1981. – 144 с.

10. Иевлева З.Н. Начальный этап обучения русскому языку как иностранному, цели и задачи // Русский язык за рубежом, 1985, №4, - С. 43-50.
11. Иевлева З. Н. Отбор грамматического материала для начального этапа обучения русскому языку как иностранному. Дисс. ...канд. пед. наук. - М., 1977, - С.63.
12. Клигберг Л. Проблемы теории обучения / Перев. с нем.- М., 1984 – 256с.
13. Колкер Я. М., Устинова Е. С. Еналиева Т. М. Практическая методика обучения иностранному языку. – М.: издательский центр «Академия», 2001. – 264 с.
14. Леонтьев А. А. Некоторые психолингвистические аспекты начального процесса овладения языком // Вопросы обучения русскому языку на начальном этапе / Под ред. А. А. Миролюбова и Э. Ю. Сосенко. –М.: Русский язык, 1976. – С. 23 – 30.
15. Методика преподавания русского языка как иностранного на начальном этапе. / Г. И. Дергачова и др. 3-е изд., - М., 1989.- С.248.
16. Методика. / Под ред. А.А. Леонтьева, Т.А. Королевой. Изд.2. - М. 1982. – 110 с.
17. Миролюбов А.А., Иевлева З.Н. Начальный этап в обучении неродному языку и пути его выделения // Вопросы обучения русскому языку иностранцев на начальном этапе. Сб. статей / Под. Ред. А.А. Миролюбова и Э.Ю. Сосенко. Изд. 2-е перераб. и дон.- М,: «Русский язык», 1976.- С.5-22.
18. Михалкина И. В. Коммуникативное и языковое содержание обучения профессиональному общению специалистов в области международных связей. Автореф. дисс... канд. пед. наук.-, 1994.- 21с.
19. Мэки У. Ф. Отбор // Проблемы отбора учебного материала / Под ред. М. Н. Вятюшнева. – М., 1971. – С. 71 – 92.

20. Мюллер Г. Грамматические поля // Методика преподавания иностранных языков за рубежом. - М., 1967.
21. Общая методика обучения иностранным языком в средней школе // А.А. Миролюбова, И.В. Рахманова, В.С. Цетлин. М., 1967.
22. Петрова Н. С. Этапность в формировании навыков и умений письма в начальный период обучения на подготовительном факультете // Русский язык для студентов иностранцев. Сб. методических статей. № 26. – М. 1990. – С. 34-41.
23. Пороговый уровень. Русский язык. Т.1. Повседневное общение. \ Руководитель проекта Е.М. Степанова. Под. Ред. О.Д. Митрофановой. – Совет Европы Пресс, 1996.- 263 с.
24. Рожкова Г. И. Русский язык. Очерки практической грамматики. Изд. 2 – е. – М.: Высш. шк., 1987. – 160 с.
25. Русская грамматика, 1982, Т. I. – 783 с.
26. Сааведра Р.К. Изучение грамматических категорий на первом курсе языкового педагогического вуза (на материале категории рода существительных). Автореф. Дисс. ... канд. пед. наук. – М., 1988. – 21с.
27. Саяс Касали Э.С. Отбор грамматического материала для обучения русскому языку кубинских учащихся – нефилологов (начальный этап). Автореф. Дисс. ... канд. пед наук. – М., 1982. – 22с.
28. Талейб Мохаммед Нур-Эддин. Сопоставительный метод преподавания грамматической категории вида русского глагола в арабской школе. Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – Ленинград, 1988. -18с.
29. Фриз Ч. Преподавание и изучение английского языка как иностранного // Методика преподавания иностранных языков за рубежом. - М., 1967.- С.34.
30. Шарбатов, Г. Ш. Современный арабский язык. – М.: Изд. во восточной литературы, 1961. – 111 с.
31. Щерба Л.В. Преподавание иностранных языков в средней школе. Общие вопросы методики. - М., 1974.

32.Этова Г. А. Материалы сопоставительного анализа грамматических систем русского и арабского языков. – М.: РУДН, 1975. – 42 с.

### **Программы**

1.Программа по русскому языку для кружков и курсов (элементарный курс)/ Сост. Т.М. Дорофеева, Н.Д. Зарубина, З.Н. Иевлева и др. Изд. 2-е. – М.: Русский язык, 1977. – 77с.

2. Программа по русскому языку для студентов – иностранцев, обучающихся на подготовительных факультетах вузов СССР/ Сост. М.М. Галеева, Т.Н. Протасова и др. – М., 1984. – 79 с.

3.Русский язык как на ладони. Программа – справочник по русскому языку для иностранцев/ Авторы: Н.И. Соболева, Н.И. Иванова и др. – М., 1995. – 204 с.

### **Учебники, учебные пособия**

1. Вагнер В. Н. Учебник русского языка для англоговорящих - М., 1984. – 386 с.

2. Ванеева В. Н. Учебник русского языка для лиц, говорящих на французском языке - М., 1975.

3. Вятютнев М.Н. и др. Горизонт – 2. Учебник русского языка. – М., 1988. – 260с.

4. Комплекс учебных пособий «Русский язык для всех»/ Авторы: Е.М. Степанова и др./ Под ред. В.Г. Костомарова. – М. 1990 (15-е изд.) – 302 с.

5.Норейко Л.Н., Кацевич М.А. Лексико-грамматический комментарий к учебнику «Старт – 1». Для студентов, говорящих по-арабски. – М., РУДН, 1990. – 41с.

6.Русский язык. Практический курс. Учебник для начинающих/ Л.С. Журавлёва и др. – М., 1989. – 344с.

7.Учебный комплекс по русскому языку для подготовительных факультетов: «Старт – 1,2»/ М.М. Галеева, Л.С. Журавлёва, М.М. Нахабина и др. – М., 1982.

### Учебники арабского языка для иностранцев

- اللغة العربية لغير الناطقين بها ، منشورات جمعية الدعوة الاسلامية ، طرابلس – ليبيا 1992 .
- العربية للناشئين ، منهج متكامل لغير الناطقين بالعربية ، الجزء الاول ، المملكة العربية السعودية –1983.