

ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО С УЧЁТОМ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО ФАКТОРА

Для иностранных учащихся мотивацией для изучения русского языка является в том числе и стремление познать страну изучаемого языка: культуру народа, его традиции, быт, духовные ценности. «Учащиеся вместе со словом усваивают значимые элементы культуры, знакомятся с бытом и национальными традициями, с некоторыми историческими событиями, а также с деятельностью выдающихся представители страны изучаемого языка в различных областях науки, искусства, политики. Культура другого народа в целом должна выступать важнейшим предметом изучения в процессе овладения иностранным языком» [11, с. 75]. Такая лингвострановедческая направленность на занятиях создает прекрасные условия для успешной межкультурной коммуникации.

С.Г. Тер-Минасова подчеркивает, что основной задачей преподавания любого иностранного языка является, в первую очередь, обучение языку как реальному и полноценному средству общения. «Человек, владеющий двумя культурами, в социологии называется личностью на рубеже культур» [2, с. 191]. Необходимо развитие «транснациональной коммуникативной способности, т.е. умения слушать и понимать друг друга независимо от национальной принадлежности» [2, с. 192]. Развитие транснациональной коммуникативной способности возможно только при условии усвоения иностранными студентами пространственно-жестовых норм общения (дистанция, прикосновения, жесты, мимика), обычаев и традиций народа, стереотипов речевого общения. Большинство лингвистов сходятся во мнении, что ментальный смысл репрезентируется в языке

- 1) фразеологизмами;
- 2) свободными словосочетаниями;
- 3) синтаксическими конструкциями;
- 4) текстами.

Однако наиболее информативным с этой точки зрения элементом становится текст, поэтому на уроках РКИ проводится интенсивная работа с текстами, раскрывающими специфику национальной картины мира. Они могут содержать информацию о принятых в русской культуре традициях, национальных праздниках, традиционной одежде, национальной кухне, устройстве быта, общепринятых обрядах, культовых явлениях, религиозных взглядах носителей языка и т. д. Данные социокультурные явления формируют лингвокультурологический фактор, который находит своё выражение в текстах. Изучение текстов культурологического характера

развивает коммуникативные навыки студентов и формирует у них социокультурные стереотипы речевого общения. В связи с этим, на уроке необходимо использовать наглядность, фрагменты музыки и фильмов, пословицы и поговорки, страноведческие тексты (например «Минск», «Беларусь», «Праздники в Беларуси и в вашей стране», «Полоцк», «Беловежская пуца»), тексты об известных деятелях науки и культуры Беларуси («Ф. Скорина», «Я. Купала», «Я. Колос», «М. Богданович», «Марк Шагал», «В. Быков»). Опыт практического обучения иностранных студентов русскому языку свидетельствует о том, что у иностранных студентов большой интерес вызывают занятия, на которых рассматривается тема белорусской национальной одежды, национальной еды, белорусских праздников и обычаев, семейных традиций.

Знакомство иностранцев с фольклором (пословицы, поговорки, скороговорки, фразеологизмы) позволяет расширить их словарный запас, повысить мотивацию к изучению языка, т.к. у студентов возникает интерес к проведению социокультурных параллелей. Изучение пословиц не должно проводиться обособленно, преподаватель должен связывать их с определённой коммуникативной темой или с изучением грамматики. Например, *В гостях хорошо, а дома лучше. О вкусах не спорят* (при изучении предложного падежа существительных множественного числа). *Ходить вокруг да около. Идти куда глаза глядят. Ходить на голове* (изучение глаголов движения). *Не имей сто рублей, а имей сто друзей* (родительный падеж со значением количества). *Не говори, что делал, а говори, что сделал* (виды глагола). Особое место в межкультурной коммуникации занимает перевод данных единиц, что способствует усвоению нового для них языка через призму родного языка.

Данные примеры свидетельствуют о том, что учёт лингвокультурологического фактора позволяет расширить границы изучения русского как иностранного, максимально включить иностранцев в новую для них языковую среду, сформировать позитивное отношение к стране и к народу. Также включение фактов культуры в изучение языка позволяет иностранцам избежать социокультурных ошибок: отсутствие интегрированных знаний о традициях и культурных ценностях нашей страны, использование устаревших сведений (например, *Беларусь — это часть России*). Также сформированная социокультурная компетенция помогает иностранцам избавиться от стереотипности мышления и реально понимать ценности культуры. Например, это могут быть такие ошибочные мнения, как *В Беларуси не любят жениться; В Беларуси люди редко соблюдают религиозные традиции; В Беларуси люди необщительные* и т.д.

Включение в структуру лингвострановедческих текстов прецедентных высказываний (пословиц, поговорок, афоризмов, фразеологизмов) позволяет не только расширить словарный запас иностранцев, но и сформировать у них интерес к изучению языка и культуры.

Литература

1. *Верещагин, Е.М.* Лингвострановедческая теория слова / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. — М: Русский язык, 1990. — 254 с.

2. *Чумак, Л.Н.* Методика преподавания русского языка как иностранного / Л.Н. Чумак. — Минск: БГУ, 2009. — 304 с.

В. В. Белый (Минск)

ОБ ОДНОЙ ТЕНДЕНЦИИ В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Для современного русского языка, как и других живых языковых систем, характерно постоянное изменение под воздействием как внутренних языковых законов, так и экстралингвистических факторов, отражающих происходящие в обществе носителей этого языка изменения. Наиболее заметны и значительны активные процессы в лексике и фразеологии современного русского языка. Исследователи отмечают нарастание потока заимствований из других языков, причем количество англицизмов многократно превосходит число заимствований из всех других языков; дальнейшее развитие электронных способов фиксации, хранения и воспроизведения информации, в результате которого из сленга бесчисленного числа компьютерных пользователей складывается (если не сложился уже) новый подъязык; проникновение в активный словарь из средств массовой информации и рекламных текстов речевых клише и штампов; продолжение роста терминотворчества в языке науки; и другие тенденции и процессы.

В современном русском языке активные процессы происходят на всех уровнях языковой системы: фонетическом, словообразовательном, морфологическом, синтаксическом и фразеологическом. Остановимся на одной из тенденций, зафиксированной нами на уровне словообразования – в префиксальном глагольном словообразовании. Мы назвали это явление универсализацией префикса ПО- при образовании совершенного вида глагола. Все примеры заимствованы из средств массовой информации, современных произведений художественной литературы и кинофильмов.

В академической грамматике русского языка зафиксировано несколько значений глаголов с префиксом ПО-: «действие, названное мотивирующим глаголом, совершается с незначительной интенсивностью» (*поотстать, поизноситься, поостеречься* и др.); значение глаголов, выражающих «многократное действие, распространенное на многие объекты или совершенное многими субъектами» (*побить, повскакивать, попадать* и им подобные); глаголы, означающие действие, совершаемое в течение некоторого времени, чаще недолгого (*побеседовать, позаниматься, поработать* и т.д.); глаголы со значением начала действия, названного

мотивирующим глаголом (*побежать, понести, почувствовать* и ряд других). Таким образом, глаголы с префиксом ПО- не включают в себе значения доведения до результата действия, названного мотивирующим глаголом, указания на тщательность или интенсивность действия, его однократность и (или) завершенность. Передача таких значений присуща глаголам, образованным с помощью префиксов ВЫ-, ЗА-, ИЗ-, НА-, С- и некоторых других.

Между тем, в современном русском языке – в устной и письменной речи его носителей – наблюдается стойкая тенденция для выражения указанных выше значений использовать глаголы с префиксом ПО-.

Наиболее регулярно в глагольном словообразовании префиксом ПО- замещается префикс ВЫ-. В устной и письменной речи носителей русского языка стали обыденными выражения *помыть пол, посуду; помыть голову, лицо, руки* и т.д.; *посушить голову (волосы), одежду; полечить зуб, ребенка, кошку; побрить лицо; почистить обувь; покрасить волосы; постирать белье; белье уже посохло; поровнять грядки* и другие. Во всех образованиях подобного рода отсутствует значение завершенности (результативности), тщательности проведенного действия, названного мотивирующим глаголом, и уместным было бы использование в них префикса ВЫ-.

Достаточно регулярно в речи носителей русского языка происходит замена и префикса С-(СО-) префиксом ПО-:

Она вышла замуж и поменяла фамилию.

Не могу их найти: они поменяли адрес.

ГАИ настоятельно рекомендует водителям поменять резину.

Пора покосить траву на газоне.

У меня поломалась машина (фен, каблук).

Нужно посчитать, сколько у меня денег (студентов в аудитории).

В операционной зоне нужно побрить волосы.

Птицы поклевали всю рябину.

Пора уже поменять постельное белье.

Я хорошо потушила мясо.

Эта собака поменяла владельца.

Подделала всю работу в доме и присела отдохнуть.

Сначала погрею руки – на улице очень холодно. И т.д.

Во всех приведенных примерах подобная замена префикса придает значение незавершенности, нерезультативности или неоднократности действия, названного мотивирующим глаголом.

Менее регулярно, но все же достаточно часто происходит подмена и префикса НА- в таких выражениях, как: *покормить детей (больного, домашних животных); почистить картошки; погреть воды; потереть морковь (и т.п.) на крупной терке; порезать хлеба, сыра, колбасы; помазать хлеб маслом; не успеть покраситься перед выходом* и в ряде других выражений.

У всех на слуху такие фразы, где в глаголах, обозначающих различное действие, узуально происходит замена префикса ПОД- все тем же префиксом ПО-:

На ужин хочу пожарить рыбу.

Я пошутил над ним, а он обиделся.

Она поровняла клумбу.

Мне нужно побрить виски.

Пора постричь волосы. И тому подобные замены.

И в этих случаях также не удается при помощи префикса ПО- адекватно передать значение всех действий, примеры которых были приведены.

Сказанное выше в равной степени относится и к глаголам совершенного вида с префиксами ИЗ- и ПРО-, которые в речи носителей русского языка нередко заменяются все тем же «вездесущим» префиксом ПО-. Например, префикс ИЗ-:

Я не слышал, чтобы Минские соглашения кто-то хотел поменять.

А вот вокруг них все поменялось.

Нужно померить температуру и давление.

Мы забыли померить высоту и длину.

А пироги-то уже попеклись.

Или префикс ПРО-:

Я посмотрел «Положение о Минздраве» и ничего подобного в нем не нашел.

Послушал сегодня новости, но дополнительной информации нет.

А также в выражениях: *тщательно помыть овощи и фрукты; пополоскать белье (зубы); посушить одежду (обувь); пополоть клумбу (грядку)* и других. Во всех этих примерах передача значения, которым говорящий намеревался охарактеризовать действие, происходит также не вполне адекватно.

Такова же судьба выражения значения префиксальных глаголов совершенного вида, в которых вместо префикса ЗА- используется «универсальный» префикс ПО-. Например:

В огороде все посохло.

Мы посолили на зиму грибы, огурцы, капусту.

Я поменял в автомобиле масло, фильтры и некоторые детали.

Из последней фразы родился такой лексический монстр:
Автомобиль отличный: в нем все ПОМЕНЯНО.

Потеря значения тщательности, интенсивности и завершенности действия происходит вследствие употребления в глаголах префикса ПО- и вместо префикса ОТ-: *поремонтировать, помыть, почистить, погладить (утюгом)* и некоторых других. Можно также сомневаться в достижении завершенности действий, названных глаголами, в которых вместо префикса О-(ОБ-) использован все тот же префикс ПО-: *поменять доллары на рубли; поклеить стены обоями; поцарапать руку; побрить голову; пожарить со всех сторон.*

Потерю части значения глагольного действия влечет за собой и замена префиксом ПО- префикса РАЗ- (*Дети побросали одежду и игрушки; Мастера побрали инструменты и пошли по рабочим местам; Крот порыл весь участок*), префикса ПРИ- (*померить платье, обувь; подвинуть стул к столу; помирить враждующие стороны*), У- (*У нас покрали все цветы; Мать постыдила ребенка*), ПЕРЕ- (*помешать салат, помесить тесто*).

Справедливости ради следует отметить, что существует и ряд глаголов, от которых образуется полнозначная форма совершенного вида и с помощью префикса ПО-: глаголы *поблагодарить, построить, погасить, погибнуть, подарить, позавтракать, поздороваться, посеять, починить* и некоторые другие.

Процесс универсализации префикса ПО- в глагольном словообразовании уводит от использования всего многообразия языковых средств русского языка, влечет за собой потерю части значения глагольного действия, обедняет устную и письменную речь носителей русского языка.

Литература:

1. Русская грамматика. Т.1. – Москва: Наука, 1980. – 784 с.

БЕЛЫЙ ВАЛЕРИЙ ВЛАДИМИРОВИЧ
(БГМУ, МИНСК)

ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ В УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СФЕРЕ

Аннотация: В статье описывается система обучения научной речи в процессе преподавания русского языка как иностранного в медицинском университете. Представлены учебные пособия для формирования умений и навыков профессиональной речи на разных этапах обучения.

В настоящее время в Белорусском государственном медицинском университете ведется подготовка около 1800 иностранных учащихся из более чем 50 стран мира на разных формах обучения: на этапе довузовской подготовки, на основном этапе получения специальности («Лечебное дело», «Стоматология», «Фармация»), на постградуальном этапе – в клинической ординатуре, магистратуре и аспирантуре. В последние годы довольно значительное количество иностранных граждан обучается в БГМУ на английском языке, однако большинство учащихся-иностранцев традиционно получает образование на русском языке.

Успешность подготовки иностранных специалистов напрямую зависит от уровня владения ими русским языком как средством учебно-познавательной деятельности. Поэтому и процесс обучения русскому языку иностранных слушателей этапа довузовской подготовки, студентов, клинических ординаторов, магистрантов и аспирантов имеет прагматическую направленность: в нем доминирует обучение коммуникации в учебно-профессиональной и профессиональной сфере, которое идет параллельно с достижением ими языковой компетенции в социально-бытовой и, отчасти, в социально-культурной сферах.

Как известно, учебный процесс для данной категории учащихся характеризуется коммуникативно-деятельностным подходом, имеющим, имеющим целью обучение реальному общению на изучаемом языке, когда основной единицей обучения является текст. Обучение иностранных учащихся-медиков видам и формам речевого общения в учебно-профессиональной сфере осуществляется на материале текстов профилирующих для каждой специальности учебных дисциплин.

На этапе довузовской подготовки используется учебно-методическое пособие «Научный стиль речи» [1], состоящее из 18 тем и включающее в себя тексты, соотносящиеся по содержанию с учебным материалом по математике, физике, химии и биологии. Учебные тексты объемом от 150 до 350 слов подвергнуты высшей степени адаптации, снабжены предтекстовыми и послетекстовыми заданиями. Цель пособия – подготовка иностранных учащихся к чтению учебников по указанным предметам; овладение ими минимумом общенаучной и специальной лексики, основными синтаксическими конструкциями, характерными для научного стиля; выработка первичных навыков логико-смыслового анализа содержания текста; обучение умению поддерживать беседу по изучаемым темам в условиях ограниченности лексико-грамматических средств выражения.

На основном этапе в учебном процессе обучение коммуникации в учебно-профессиональной сфере доминирует. В связи с незначительным расхождением учебных планов на 1 курсе для специальностей «Лечебное дело», «Стоматология» и «Фармация» занятия ведутся по общим для студентов этих специальностей пособиям: «Читаем тексты по биологии» [2], «Читаем тексты по анатомии» [3], «Читаем тексты по гистологии» [4], «Читаем тексты по химии» [5]. Однако в связи с особой учебной программой по анатомии для студентов-стоматологов нами подготовлены тематически соответствующие этой программе учебно-методическое пособие «Знакомимся с анатомией» [6], практикум «Изучаем язык специальности» [7].

В указанные пособия включены тексты средней степени адаптации объемом от 450 до 600 слов. Работа по этим пособиям имеет своей целью дальнейшее обучение иностранных студентов чтению, пониманию и воспроизведению содержания текстов научного стиля медико-биологического профиля, выработку навыков анализа структуры текста, свертывания и развертывания представленной в тексте информации, расширение запаса общенаучной и терминологической лексики и оперирование ими, изучение принадлежащих данному стилю лексико-грамматических конструкций.

Так, в пособии «Читаем тексты по химии» представлено 14 тем на материале текстов по учебным дисциплинам «Общая химия» и «Биоорганическая химия». Каждая тема включает в себя предтекстовые задания на снятие лексико-грамматических трудностей и презентацию наиболее частотных синтаксических конструкций

языка науки; адаптированный текст; послетекстовые задания на контроль восприятия содержания текста и его анализ.

На 2-3 курсах обучение языку специальности основной целью имеет подготовку иностранных студентов-медиков к работе в клинике. В пособия для этого этапа обучения включаются тексты, соответствующие по тематике учебным материалам профильных учебных дисциплин соответствующих специальностей. Содержание пособий, используемых на этом этапе, система заданий направлены на достижение студентами второго сертификационного уровня владения русским языком (уровня коммуникативной насыщенности и профессиональной достаточности). В пособия включены тексты объемом от 600 до 700 слов незначительной степени адаптации (в текстах для реферативного чтения адаптации подвергается только синтаксис). Методической целью пособий является совершенствование знаний студентов лексико-грамматических особенностей научного стиля в рамках получаемой ими специальности, овладение основами профессиональной речи при общении с пациентами и медицинским персоналом.

Учебно-методическое пособие «Фармация. Изучаем язык специальности» [8] включает в себя 10 тем. Наряду с текстами для изучающего чтения («Строение растительной клетки», «Химический состав клетки», «Лист», «Пластиды», «Хлоропласты» и другие) в нем предлагается 10 текстов для ознакомительного чтения («Драцена – драконово дерево», «Папоротник – тайна брака», «Саговниковые – символ долголетия» и др.).

В учебно-методическое пособие «Языковая подготовка к клинической практике» [9] входят 16 учебных тем, среди которых такие темы, как: «Медицинская этика и деонтология», «Определение пульса», «Измерение артериального давления», «Наружный и внутренний способы введения лекарственных средств», «Уход за лихорадящими больными», «Особенности ухода за тяжелобольными и агонизирующими» и ряд других.

Содержание учебно-методического пособия «Русский язык будущему стоматологу» [10] составляют 27 тем: «Оснащение стоматологического кабинета», «Санация полости рта», «Обезболивание в терапевтической стоматологии», «Расспрос как метод обследования стоматологического больного», «Основные жалобы стоматологических больных», «Клиническое обследование зубов и окружающих их тканей», а также другие.

Практикум «Русский язык в клинике» [11] состоит из 14 разделов по ключевым учебным дисциплинам, изучаемым на

клинических кафедрах медицинских вузов по специальностям «Лечебное дело» и «Стоматология»: фармакологии, лучевой диагностике и терапии, внутренних болезнях, общей и челюстно-лицевой хирургии, патологической анатомии, терапевтической стоматологии. В практикум также помещены 8 медицинских статей аналогичной тематики для реферирования и аннотирования.

Учебно-методическое пособие «Профессиональное общение: врач и пациент» [12] ориентировано на формирование и развитие устной и письменной речи иностранных студентов, их речевого поведения в ситуациях профессионального общения – ведению диалога с пациентом и сбору анамнеза. Пособие включает 11 тем, тексты которых соответствуют основным темам курса «Пропедевтика внутренних болезней» для специальности «Лечебное дело» («Бронхит», «Гипертоническая болезнь», «Гастрит», «Холецистит» и другие).

Все пособия снабжены толковым словарем-минимумом терминологии по каждой учебной дисциплине, словарным минимумом специальной интернациональной лексики и ее русских эквивалентов. Эти материалы могут быть использованы преподавателем для составления дополнительных лексико-грамматических заданий и ориентируют его в понятийно-категориальном аппарате данной сферы знания.

При подготовке специалистов для зарубежных стран обучение в учебно-профессиональной сфере является основной частью учебного процесса по русскому языку как иностранному. Обучение в других сферах является факультативным.

Литература

1. Белый, В.В. Научный стиль речи: учеб.-метод. пособие / В.В. Белый, М.К. Гладышева, Т.И. Самуйлова. – 4-е изд. – Минск: БГМУ, 2016. – 106 с.
2. Белый, В.В. Читаем тексты по биологии: учеб.-метод. пособие / В.В. Белый, М.Е. Будько, Г.Л. Стойка. – 2-е изд. – Минск: БГМУ, 2015. – 75 с.
3. Гладышева, М.К. Читаем тексты по анатомии: учеб.-метод. пособие / М.К. Гладышева, Н.Н. Людчик. – 3-е изд. – Минск: БГМУ, 2014. – 87 с.
4. Читаем тексты по гистологии: учеб.-метод. пособие / Н.Н. Людчик и др. – 4-е изд. – Минск: БГМУ, 2015. – 82 с.
5. Белый, В.В. Читаем тексты по химии: учеб.-метод. пособие / В.В. Белый, В.А. Стадник. – Минск: БГМУ, 2012. – 64 с.
6. Будько, М.Е. Знакомимся с анатомией: учеб.-метод. пособие / М.Е. Будько, П.В. Сушкевич. – 2-е изд. – Минск: БГМУ, 2015. – 52 с.
7. Будько, М.Е. Изучаем язык специальности (на материале текстов по анатомии): практикум / М.Е. Будько, В.А. Манулик, П.В. Сушкевич. – Минск: БГМУ, 2015. – 87 с.

8. Серегина, Н.А. Фармация. Изучаем язык специальности: учеб.-метод. пособие / Н.А. Серегина. – Минск: БГМУ, 2016. – 91 с.

9. Белый, В.В. Языковая подготовка к клинической практике: учеб.-метод. пособие / В.В. Белый, Т.Ю. Васильева, В.А. Стадник. – 2-е изд. – Минск: БГМУ, 2015. – 104 с.

10. Белый, В.В. Русский язык будущему стоматологу: учеб.-метод. пособие / В.В. Белый, В.А. Стадник. – 2-е изд. – Минск: БГМУ, 2015. – 143 с.

11. Адашкевич, И.В. Русский язык в клинике: практикум / И.В. Адашкевич, В.В. Белый. – 2-е изд. – Минск: БГМУ, 2015. – 104 с.

12. Кислик, Н.В. Профессиональное общение: врач и пациент: учеб.-метод. пособие / Н.В. Кислик, И.В. Адашкевич, Н.Е. Кожухова. – 2-е изд. – Минск: БГМУ, 2015. – 116 с.

Bely V.V.

Teaching Russian for foreign medical students in medical professional sphere

In the article the educational process for learning Russian as a foreign language in both conversational and educational levels is described. The suggested textbooks for learning the language on various levels are attached.

Сведения об авторе: **Белый Валерий Владимирович** – доцент кафедры белорусского и русского языков Белорусского государственного медицинского университета, кандидат филологических наук, доцент.

ЛИНГВООРИЕНТИРОВАННОЕ ПРЕПОДАВАНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА В АРАБСКОЙ АУДИТОРИИ

Белый В.В.

Белорусский государственный медицинский университет, Республика Беларусь

Лингвоориентированная методика преподавания русского языка как иностранного (методика, направленная на носителей определенного языка) учитывает существование в сознании учащихся языковой системы родного языка, оказывающей влияние на восприятие и усвоение языковой системы русского языка. При сопоставлении языковых систем родного языка учащихся и изучаемого ими русского языка определяются межъязыковые соотношения их сходства, частичного совпадения или различия. С учетом этого при использовании такой методики учебный процесс выстраивается наиболее эффективным для учащихся определенной этнической принадлежности образом, что позволяет избежать интерференции их родного языка. Одной из категорий таких учащихся являются носители арабского языка.

Оба языка – арабский и русский – относятся к флективным языкам. Однако в отличие от русского в арабском языке широко развилась внутренняя флексия, в то время как внешняя флексия во всех многочисленных арабских диалектах отмирает; грамматические же формы литературного языка образуются посредством внутренней и внешней флексий. Не будет преувеличением сказать, что для падежной системы имен, падежных окончаний в арабском языке характерно строгое их единство в отличие от многообразия форм падежных окончаний в русском языке. И это само по себе может явиться причиной ошибок арабских учащихся в употреблении русских падежных окончаний.

В отличие от предложно-падежной системы русского языка в арабском языке наличествует три падежа, которые у русскоязычных арабистов условно принято называть именительным, родительным и винительным. Как в русском, так и в арабском языке именительный падеж – это падеж подлежащего, родительный – падеж несогласованного определения, винительный – падеж прямого дополнения (при этом родительный падеж употребляется после всех арабских предлогов).

Примером межъязыкового сходства русского и арабского языков могут служить русский предлог «о» и его арабский эквивалент «'ан», употребляемый после глаголов речи. Примером межъязыкового различия является употребление в этих языках предлогов после глаголов, выражающих мысли и чувства, где в арабском языке используется уже предлог «би».

Именительный падеж в обоих языках употребляется для обозначения подлежащего. Но в арабском языке подлежащее может быть выражено и формой винительного падежа имени (т.е. иметь окончание *-a*): а) в простом предложении после модального слова «*ла'алла*» (*вероятно, наверно*). Это провоцирует в речи носителей арабского языка ошибки типа: «Наверно, завтра *погоду* будет хорошо»; б) в простом предложении после частицы «*'инна*» (*действительно, правда*). Этим объясняются ошибки учащихся типа: «Правда, *этой студентки* приехала из Туниса», «Действительно, *этого человека* – известный врач»; в) в сложном предложении – после частиц-соединителей «*'анна*» (*что*), «*ли'анна*» (*потому что*), «*ка'анна*» (*как будто*). Отсюда могут происходить такие ошибки учащихся, как: «Он сказал, что его *друга* сдал экзамен», «Она сказала, что ее *отца* поедет в Каир».

Как в русском, так и в арабском языке именительный падеж имени употребляется в качестве именной части сказуемого («Этот человек – программист»). Однако в русском языке с глаголом-связкой «*быть*» возможно употребление и творительного падежа, чем и объясняются речевые ошибки арабских учащихся типа: «Ахмад Орейби был *врача-терапевта*». Таково и происхождение ошибки во фразе: «Мой отец не *тунисца*», поскольку в арабском языке в отрицательных предложениях такого типа употребляется глагол «*лайса*» (*не является*), требующий после себя употребления имени в винительном падеже.

Именительный падеж существительного функционирует в русском языке и в составе приложения (газета «*Республика*», город Рабат и т.п.). Поскольку в арабском языке названия дней недели, месяцев, географические названия при словах, обозначающих общие понятия, употребляются в родительном падеже, это ведет к появлению в русской речи арабских учащихся ошибок типа: «Сегодня день *понедельника*», «Я читаю газету «*Республики*», «Я живу в городе *Рабата*» и им подобные.

Учет родного языка учащихся, рациональное использование лингвоориентированной методики обеспечивает значительное повышение эффективности преподавания русского языка как иностранного. Сопоставительный анализ языков и анализ типичных ошибок придает процессу обучения ряд преимуществ, способствует положительному переносу и противодействует отрицательному влиянию исходного языка, повышает интерес к изучаемому языку и мотивированность его изучения.

Литература:

1. Берников О.А. Арабская грамматика в таблицах и схемах. – М.: Русский язык, 2008 – 144 с.
2. Болотов В.Н. Арабский язык. Справочник по грамматике. – М.: Живой язык, 2009 – 224 с.

3. Вагнер В.Н. Лингвоориентированная методика преподавания русского языка как иностранного. – Традиции и новации в профессиональной деятельности преподавания русского языка как иностранного. – М.: РУДН, 2002, с.60-74.
4. Джамиль Я.Ю. Литературный арабский язык. – М.: Живой язык, 2006.
5. Ибрагимов И.Д. Арабский язык. – СПб: АСТ, 2007 – 256 с.
6. Фролова О.Б. Мы говорим по-арабски: Учебник. – М.: Филология, 2002 – 286 с.