/ Н. М. Остапенко // Педагогическая наука: история, теория, практика, тенденции развития [е-журнал] – 2008. - Вып. № 1.
10. *Паригін Б. Д.* Анатомія спілкування / Б. Д. Паригін. – СПб. : Вид-во Михайлова В. А., 1999. – 301 с.
11. Словник психолого-педагогічних термінів і понять / [упорядник Ю. В. Буган, В. І. Урупський]. – Тернопіль : Астон, 2001. – 176 с.
12. *Смолкін А. М.* Методы активного обучения / А. М. Смолкін. – М. : Высшая школа, 1991. – 176 с.
13. *Шаталов В. Ф.* Учить всех, учить каждого / В. Ф. Шаталов // Вопросы психологи. – 1978. - № 2. - С. 9.
14. http://intkonf.org/skurativska-mo-suchasni-metodi-ta-tehnologiyi-vikladannya-inozemnih-mov-u-vischiy-shkoli-ukrayini/

Бондаренко В. Ф. Развитие коммуникативной компетенции у студентов морских специальностей КГАВТ при изучении иностранных языков.

В статье рассматриваются проблемы формирования англоязыковой коммуникативной компетенции у студентов морских специальностей высших учебных заведений Украины

Ключевые слова: *морские специальности, английский язык, коммуникативная компетенция, активне методы обучения, ВУЗ.*

Bondarenko V. F. Communicative competency development in students of maritime specialties while learning foreign languages.

In this article problems of forming English language communicative competency in the students of maritime specialties of higher educational establishments of Ukraine.

Keywords*: maritime specialties, English language, communicative competency, school, active learning methods, higher educational establishment.*

Варава С. В.
Харьковский национальный університет
имени В. Н. Каразина

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ НАУЧНОГО СТИЛЯ РЕЧИ ИНОСТРАНЦАМ В КОНТЕКСТЕ ИСТОРИИ ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ

В статье рассматривается вопрос о преподавании научного стиля речи иностранцам подготовительных факультетов вузов. Кратко анализируются основные достижения, накопленные в этой области за годы развития методики РКИ, а также очерчивается круг проблем, возникающих на современном этапе обучения иностранцев.

Ключевые слова: *иностранные студенты, начальный этап обучения, научный стиль речи, профиль обучения, язык специальности, межпредметная координация.*

Вопросы преподавания научного стиля речи иностранным студентам на начальном этапе обучения, то есть в условиях подготовительных факультетов вузов, в настоящее время остаются дискуссионными.

Проблеме необходимости учета специальности в процессе обучения иностранных студентов на подготовительных факультетах (отделениях) вузов уделялось большое внимание на протяжении всей истории преподавания РКИ, и в настоящее время необходимость обучения иностранцев общению в учебно-профессиональной или учебно-научной сферах (некоторые методисты дискутируют по поводу этих терминов) уже на самом раннем этапе (начиная с 4-ой недели обучения) ни у кого, казалось бы, не должна вызывать сомнений и возражений. Ученые и методисты детально разработали и описали многие проблемы, создали фундаментальные труды, посвященные особенностям научной речи и обучению научному стилю речи (НСР) иностранных студентов, которые, бесспорно, очень актуальны и в настоящее время, а также являются базой и фундаментом

для дальнейших исследований в этой области. В то же время современная практика преподавания выдвигает новые проблемы, что подтверждают неизменно возникающие дискуссии на проходящих научно-методических и научно-практических конференциях.

Анализ методической литературы, посвященной преподаванию НСР на начальном этапе (на подготовительных факультетах вузов), показывает, что эти вопросы находились в центре внимания ученых и методистов, начиная с 50-ых годов XX века, и в дальнейшем, в период активного развития и становления методики РКИ. Так, еще в 1955 г. Е. И. Мотина писала о том, что "преподаватель русского языка по возможности должен учитывать в своих занятиях специальность учащихся, помогать учащимся в разделении их учебных и научных задач"; "занимаясь русским языком со студентами и аспирантами-иностранцами, преподаватели русского языка должны обращать внимание на специальность учащихся, особенно в начальный период обучения русскому языку" и т.д. [23, с. 143]. В 1956 г. была разработана и опубликована первая программа по русскому языку для студентов из зарубежных стран, которая, кроме прочих своих достоинств, обращала внимание преподавателей на необходимость учета будущей специальности студентов при отборе и систематизации учебного материала [29, с. 23].

Результаты исследований 50-60-х годов зафиксированы, главным образом, в серии сборников методических статей "В помощь преподавателям русского языка как иностранного" и "Русский язык для студентов-иностранцев", выходивших в то время и отражавших наиболее актуальные вопросы методики преподавания РКИ. Сборник "В помощь преподавателям русского языка как иностранного" издавался Научно-методическим бюро по русскому языку, которое было создано в 1962 г., и основными задачами которого являлись координация научно-методической работы кафедр, обобщение и распространение опыта преподавания русского языка как иностранного в СССР. Сборник "Русский язык для студентов-иностранцев" издавался сначала Научно-методической комиссией, а затем Научно-методическим советом по русскому языку при Министерстве высшего и среднего специального образования СССР. В статьях, опубликованных в этих сборниках, можно найти практически все важные фундаментальные идеи, лежащие в основе преподавания НСР иностранцам сегодня. Интересно, что именно в этих статьях зафиксирована динамика развития основных идей и положений данной проблематики. Рамки статьи не позволяют, к сожалению, подробно все это продемонстрировать, проиллюстрировать с помощью конкретных примеров, конкретных статей, идей, авторов (Е. Г. Баш, И. Ф. Виноградова, В. Г. Костомаров, А. А. Леонтьев, Ю. А. Лигачева, И. В. Меркулов, О. Д. Митрофанова, Е. И. Мотина, В. П. Николаев, Л. А. Попова, И. М. Пулькина, Г. И. Рожкова, Г. В. Соколова, Н. С. Фудель и др.).

Позднее, уже в 70-80-х, годах прошла дискуссия, которая заслуживает отдельного внимания. В настоящее время ход этой дискуссии можно проследить в серии статей, опубликованных в тот период на страницах журнала "Русский язык за рубежом". В то время ученые и методисты активно обсуждали проблемы обучения научной речи иностранцев, в результате чего были получены ответы на многие важные методические вопросы, в том числе: "когда начинать специализацию; полезна ли ранняя специализация; возможно ли обучение языку только на материале специальности и целесообразно ли это; что важнее при изучении русского языка в нефилологической аудитории – лексический состав научных текстов или их грамматика, какова роль терминологической лексики и т.д." [22, с. 3].

Итоги этой дискуссии подвела О. Д. Митрофанова в [12; 22, с. 19-20].

В ходе дискуссии методисты разделились на три группы:

1) первая группа методистов – сторонники общенаучных и научно-популярных текстов (Н. М. Лариохина, Е. Е. Жуковская, Е. С. Кузьмина, Е. А. Блинцовская, Г. И. Володина и др.);

2) вторая группа методистов утверждала, что для будущих специалистов важно

уметь понимать и воспроизводить специальные источники, в том числе научно-техническую деловую литературу, т.к. в этих текстах содержится наиболее важная информация (А. Л. Луговая, З. Р. Разилова, Р. В. Роговина);

3) третья группа считала, что учебные тексты должны представлять собой образцы литературы профильного характера – научно-технические, естественно-научные и научно-гуманитарные (А. А. Бронская, Л. С. Муравьева).

Методисты отрицали необходимость работы с узкоспециальными текстами, утверждая, что на первом и втором курсе в вузах студенты, как правило, не слушают специальных лекционных курсов, не работают с учебниками по узкой специальности и вообще не знакомы с проблематикой своей специальности.

О. Д. Митрофанова считала, что научно-популярные тексты являются наименее пригодными для обучения языку специальности из-за обилия экспрессивных, эмоционально-оценочных средств, используемых в них, а также употребления слов в образных, переносных значениях. Узкоспециальные тексты, содержащие важную серьезную научную информацию, среди которых выделяют статьи из периодических изданий, аннотации, патентные описания, рефераты, монографии и т.п., также являются непригодными, с ее точки зрения, так как на начальном этапе студенты не владеют кругом понятий, соответствующих их будущей специальности, в связи с чем они не способны понять не только языковое оформление и содержание текстов, но и – что особенно важно – их научное содержание. В итоге она видела выход "в выборе прежде всего общенаучных и так называемых профильных текстов, а также в дидактическом приспособлении фрагментов оригинальных научных текстов по узкой специальности к выполнению учебно-языковых и познавательных задач" [22, с. 20].

Как отмечала О. Д. Митрофанова, "споры о том, на каких текстах – общенаучных, научно-популярных или узкоспециальных – вести обучение студентов-нефилологов русскому языку, каким должно быть содержание устной речи, на какие специальные темы студенты-нефилологи должны уметь говорить и какой материал для этого использовать, завершились весьма однозначными и единодушными решениями в пользу общенаучных и так называемых профильных текстов, тем межпредметного характера" [22, с. 20].

В дальнейшем, в 80-е годы, в монографиях ведущих ученых-методистов [10; 11; 13; 17; 20; 22 и некот. др.], посвященных преподаванию научного стиля речи и языка специальности, главным образом, анализировались проблемы обучения иностранных студентов технического и естественно-научного профилей на продвинутом этапе обучения [24].

Очень важными были проблемы, разрабатываемые в 80-90-е годы санкт-петербургскими учеными и методистами (Т. И. Капитонова, Г. И. Кутузова, Г. А. Плоткина, Л. Г. Рогова, В. В. Стародуб и др.), которые ввели и детально описали понятие *единый языковой режим* применительно к работе с иностранцами на начальном этапе обучения, а также сформулировали и опубликовали "Методические рекомендации" по единому языковому режиму на подготовительном факультете для иностранных студентов [18], в которых перечислили конкретные организационные вопросы и пути их решения, необходимые для создания и внедрения единого языкового режима, в том числе:

– составление планов межкафедрального сотрудничества;

– тесная взаимосвязь в работе кафедр русского языка и общеобразовательных дисциплин по учету в учебных материалах по общеобразовательным дисциплинам программных требований по русскому языку;

– создание совместных авторских коллективов из числа преподавателей общеобразовательных дисциплин и русского языка для подготовки учебных материалов по общеобразовательным дисциплинам;

– организация взаимопосещения преподавателями учебных занятий с целью определения предметниками уровня владения студентами русским языком и изучения

опыта внедрения единого языкового режима;

– систематическое проведение межкафедральных семинаров по обобщению опыта внедрения единого языкового режима и проверки эффективности его внедрения и некот. др. [14, с. 131-132].

Позднее, в следующих "Методических рекомендациях" [19] были описаны еще некоторые вопросы, не анализировавшиеся в более раннем варианте "Рекомендаций" [18]:

– задачи и особенности этапа довузовской подготовки студентов;

– задачи обучения научному стилю речи на занятиях по русскому языку;

– организационные вопросы межпредметной координации;

– способы обучения научной лексике и терминологии и некот. др. [14, с. 131-132].

Изучая историю развития преподавания научного стиля речи на подготовительных факультетах вузов, кроме анализа статей, выходивших, в различных методических сборниках, журналах "Русский язык за рубежом" и "Русский язык в национальной школе", а также материалов различных научно-методических и научно-практических семинаров, симпозиумов и конгрессов МАПРЯЛ тех лет, нельзя не упомянуть о статьях и монографиях [17; 28; 1 и др.], в которых непосредственно описывается история развития методики РКИ, и, в том числе, уделяется внимание обучению научной речи иностранцев в различные периоды.

В частности, краткий анализ истории обучения нефилологов находим в монографии [17]. Н. М. Лариохина отмечает, что на протяжении нескольких десятилетий активно разрабатывалась особая область методики преподавания РКИ – содержание и формы обучения нефилологов, – и выделяет в ее становлении "ряд этапов, характеризующихся определенным кругом задач, возникновение которых было закономерным и стимулировалось как общим развитием методики преподавания, так и совершенствованием лингвистического описания научного функционального стиля" [17, с. 3]. В частности, она отмечает, что *уже в 50-е годы* было выдвинуто требование учета специальности при обучении иностранцев русскому языку. То есть "постановка этой задачи свидетельствует о том, что уже тогда была осознана необходимость мотивации овладения языком как средством общения в определенной сфере деятельности" [там же]. Однако в тот период были недостаточно изучены и описаны стилистические особенности научной речи, в связи с чем часто на практике преподаватели занимались лишь интерпретацией содержания научных текстов, внимания грамматико-синтаксическим особенностям научного стиля не уделялось. "*В 60-е годы* началось активное изучение и описание лингвистических особенностей научной речи как в прикладной области – лингводидактике, так и в теоретической лингвистике" [там же]. В этот период большое внимание уделялось синтаксису научной речи, в результате чего появились учебники, учебные пособия для обучения нефилологов, сборники упражнений, которые включали системно отобранный языковой материал. Именно в это время были заложены лингвистические основы обучения научному стилю речи. *В 70-80-х годах* в связи с тенденциями общего развития методики преподавания РКИ в центр внимания были выдвинуты вопросы обучения общению в профессиональной (учебно-профессиональной) сфере деятельности. "В соответствии с этим совершенствование лингвистических основ обучения шло в направлении изучения характеристик научного текста как высшей коммуникативной единицы, а разработка приемов управления усвоением языка имела своей целью создание систем обучения видам речевой деятельности на материале профессиональной сферы общения" [там же]. В результате появились учебные пособия, ориентированные на формирование коммуникативных компетенций в различных видах речевой деятельности.

Таким образом, очевидно, что в 50-80-е годы много писали и говорили об обучении НСР именно на начальном этапе. Научная техническая речь детально исследована и описана в научных и методических трудах, а также разработаны подробные рекомендации по обучению ей иностранных студентов. Создано (и продолжается создаваться сегодня в

различных вузах) большое количество учебных пособий для обучения различных категорий студентов (инженерно-технический, естественно-научный, медико-биологический профили) как на продвинутом, так и на начальном этапах. Бесспорно, характерные особенности научного стиля, выделяемые в данных работах (обобщенно-абстрагирующий, номинативный характер; использование определенных средств для передачи информации с наибольшей точностью и однозначностью, в строгой логической последовательности и т.д.), необходимо учитывать и на начальном, и на продвинутом этапах при работе с иностранцами. В то же время анализ литературы показывает, что в последние годы не выходили значимые работы, посвященные обучению НСР на подготовительных факультетах вузов, кроме [14]. Также частично вопросы обучения языку специальности были описаны в [33; 34].

Из всего описанного выше очевидно, что учет специальности всегда ставился во главу угла обучения иностранцев, и преподавание научного стиля речи (и – шире – языка специальности совместными усилиями преподавателей русского языка и общеобразовательных / специальных дисциплин) являлось одной из приоритетных задач всего учебного процесса на подготовительных факультетах, в связи с чем использование профильных текстов, текстов по конкретной специальности не отрицалось. Теперь представляется логичным проследить, какие же специальности студентов учитывались при оформлении профилей обучения.

А. И. Сурыгин, занимавшийся проблемами педагогического проектирования системы довузовской подготовки иностранных студентов в России, отмечал, что одним из сложных вопросов, возникших во второй половине 90-х годов при разработке государственного образовательного стандарта по русскому языку как иностранному, явился вопрос о перечне профилей, или направлений, довузовской подготовки иностранцев [30, с. 22].

Известно, что в 1989 году Госкомитетом СССР по народному образованию были предложены учебные планы для следующих направлений подготовки студентов: 1) здравоохранение, физкультура и сельскохозяйственные (неинженерные) специальности; 2) инженерно-технические и инженерно-экономические; 3) экономические; 4) гуманитарные; 5) математика и механика; 6) физика; 7) химия; 8) биологические специальности в университетах и педагогических институтах; 9) философия; 10) психология. (Важно отметить, что перечень специальностей, на основе которых Министерством образования и науки Украины, Научно-методической комиссией по довузовской подготовке иностранных граждан в 1999 году были утверждены Типовые учебные планы для подготовительных факультетов (отделений) вузов Украины, практически не отличается от вышеперечисленного, за исключением того, что в планы не вошло направление подготовки "Философия", а специальности, отмеченные в пунктах 1 и 8 были объединены) [25].

А. И. Сурыгин, приводя подробные детальные аргументы, критикует приведенную классификацию, и предлагает свое решение проблемы, а именно – выделение 4-х профилей: гуманитарный, физико-математический, химико-биологический и экономический [30, с. 23]. В то же время он отмечает, что нельзя не считаться со сложившимися традициями подготовки иностранцев в СССР на довузовском этапе, особенностями вузов, со всеми достижениями, накопленными к началу XXI века в области обучения иностранцев, а потому, с учетом всех этих аргументов, считает приемлемым включение в государственный образовательный стандарт годами отработанных, устоявшихся профилей предвузовской подготовки иностранных студентов: 1) гуманитарный; 2) естественно-научный; 3) медико-биологический; 4) технический; 5) экономический [30, с. 23].

Необходимо отметить, что с минимальными изменениями в списке и небольшими разногласиями в наименованиях этих профилей, они и по сегодняшний день используются

практически на всех подготовительных факультетах вузов постсоветского пространства, несмотря на неизменно возникающие дискуссии на научных конференциях, связанные с необходимостью уточнения списка профилей в новых, сложившихся в конце XX-начале XXI веков, условиях.

Практически в тот же период в статье О. Д. Митрофановой находим следующее утверждение: “Полагаем, что уже зарекомендовавшие себя профили обучения (гуманитарный, научно-технический, естественно-научный, медицинский, сельскохозяйственный и др.) достаточны для учета будущей специальности учащихся на уроках русского языка, а вызванная большей специализацией лексическая вариативность (нередко за счет узкоспециальных терминов и номенклатурных наименований) является скорее заботой предметников, нежели русистов” [21, с. 110].

Таким образом, именно тут мы подходим к **вопросам, на которые ученые-методисты и преподаватели-практики на современном этапе не дают однозначных ответов**. В частности, это вопросы о сроках начала обучения научному стилю, о количестве и перечне профилей (направлений) подготовки, с чем тесно связана методическая проблема характера отбираемого текстового материала и создания новых учебных пособий, а также возвращение к детально разработанным проблемам межпредметной координации, которые, к сожалению, соблюдаются далеко не на всех подготовительных факультетах вузов в силу различных объективных и субъективных причин.

Суть проблемы раннего или более позднего ввода научного стиля в учебный процесс заключается в том, что с самого начала функционирования подготовительных факультетов (отделений) для иностранных граждан и до середины 90-х годов XX-го века обучение языку специальности, а затем общению в учебно-профессиональной и учебно-научной сферах начиналось с 4-ой недели от начала изучения русского языка, то есть еще до ввода в учебный процесс общеобразовательных дисциплин.

Сегодня уже, казалось бы, практически ни у кого не должна вызывать возражений идея создания вводно-предметных курсов по научному стилю, во время которых студенты получают определенное количество лексико-грамматического материала, облегчающее их адаптацию к общеобразовательным дисциплинам на первых занятиях по этим дисциплинам [4; 34 и др.]. Необходимость создания таких курсов обусловлена тем, что учебный план предусматривает достаточно ранний ввод предметов на начальном этапе. На этом этапе на занятиях по русскому языку студенты только приступают к изучению грамматического курса, который дается на базе общелитературного стиля речи, проходят первичное знакомство с предложно-падежной системой русского языка в рамках некоторых, наиболее употребительных значений падежей. При этом студенты одновременно сталкиваются сразу с несколькими трудностями, им объективно и психологически трудно приступать к изучению предметов на русском языке. С одной стороны, они не овладели еще грамматикой русского языка, не имеют какого-либо необходимого и достаточного минимума грамматических конструкций, характерных для научного стиля. С другой стороны, им приходится усваивать очень большое количество незнакомых лексических единиц, часто трудно произносимых. При этом они сталкиваются с необходимостью общения с разными преподавателями-предметниками на занятиях. В связи с этим чрезвычайную актуальность приобретает межпредметная координация ввода новой лексики на начальном этапе обучения.

Во вводно-предметном курсе презентацию новой лексики осуществляет преподаватель русского языка. На занятиях по научному стилю студенты знакомятся с некоторыми наиболее важными терминами и понятиями, с которыми они встретятся на первых занятиях по профилирующим предметам, что способствует облегчению первичного ввода предметов. При этом получается, что преподаватель-русист не следует за предметником (как при подаче лексического материала основного курса по научному

стилю), а, наоборот, опережает его. Студенты приходят на первые занятия по предметам, владея некоторым набором терминов, что позволяет частично снять трудности, возникающие в начале изучения предметов на русском языке.

При этом хотелось бы подчеркнуть, что преподаватель-русист на этих занятиях не вводит какие-либо сложные понятия, что не входит в его так называемую предметную компетенцию, о чем сегодня часто говорят предметники, возражая против вводно-предметных курсов и настаивая на том, что они самостоятельно, без помощи преподавателей русского языка смогут научить студентов, а вводит элементарные термины (например, это чтение чисел и название арифметических действий перед вводом дисциплины "Математика", название линий (*прямые/кривые/ломаные* и т.п.) перед вводом "Черчения", чтение химических элементов – символы и их названия – перед вводом "Химии" и т.д. [2, с. 136-137].

Однако на сегодняшний день существует и другая точка зрения. Ее сторонники настаивают на том, что начинать обучение общению в учебно-научной сфере на 4-ой неделе, т.е. в период изучения элементарного курса русского языка, нецелесообразно" [15; 16; 31]. Сторонники этой точки зрения считают, что на 4-ой неделе обучения преподаватели русского языка выступают в качестве "своеобразных репетиторов", т.к. они первыми вводят не только лексико-грамматический материал, но и понятийно-терминологический аппарат специальных учебных дисциплин; при этом, с их точки зрения, весь грамматический материал вводится на лексическом уровне, поскольку на занятиях базового курса русского языка этот грамматический материал еще не изучался, что приводит к неосознанному заучиванию студентами нового лексико-грамматического материала, вне связи этого материала с грамматической системой русского языка. Неблагоприятным последствием такой организации учебного процесса, по мнению этих методистов, становится невозможность "сформировать навыки использования грамматических явлений; одно и то же грамматическое явление, изучаемое на материале разных общеобразовательных дисциплин, воспринимается студентами как нечто новое, т.е. полностью отсутствует перенос навыка" [15, с. 72].

Во втором семестре они видят возможным при обучении научному стилю речи решение следующих задач: изучение специфики грамматики научного стиля, работа над структурой учебно-научного текста, активизация в речи общенаучной лексики, развитие умений чтения, говорения, аудирования и письма на материале, стилистически ориентированном на профиль будущего обучения иностранного студента [15, с. 69].

Однако необходимо отметить, что при подобной организации учебного процесса:

– студенты оказываются неподготовленными к изучению общеобразовательных дисциплин и сталкиваются с большими трудностями при их вводе;

– в первом семестре общеобразовательные дисциплины читаются студентам на основе так называемого интегративного подхода, не предполагающего формирования студенческих групп по будущим специальностям и преподавания профильных для каждой категории общеобразовательных дисциплин;

– преподаватель русского языка в этот период оказывается исключенным из процесса формирования научной речи студентов.

Такой подход во многом обусловлен ещё и организационными проблемами (о чём методисты не говорят в своих статьях), а именно – трудностью формирования групп по специальностям в связи с неравномерностью заезда учащихся и малочисленностью учащихся в рамках одного подфака, что связано со значительным увеличением количества подготовительных факультетов в последние годы. В результате этого подхода к организации учебного процесса у студентов, с нашей точки зрения, не может быть в необходимой мере сформирована предметная и коммуникативная компетенция в учебно-профессиональной (или учебно-научной) сфере.

С нашей точки зрения, чтобы избежать заучивания студентами отдельных

предложений “без осознания того или иного языкового явления”, во вводно-предметном курсе главное внимание должно уделяться работе с лексикой. С целью снятия известной проблемы “двух трудностей” ввод лексики должен производиться в рамках уже известных студентам из грамматического курса русского языка конструкций.

Глагольное управление должно демонстрироваться только в рамках изученных падежных форм (например, на 3-ей неделе обучения, когда студенты знакомы только с Винительным падежом в значении объекта, глагол *обозначать* может вводиться как *обозначать что – Цифры 2 и 5 обозначают число 25*; но при этом не должно демонстрироваться употребление форм Творительного падежа – *обозначать что как (чем)* и Родительного падежа – *обозначать что с помощью чего*).

Аналогично – согласно содержанию базового курса русского языка – должны вводиться и другие синтаксические и грамматические конструкции. В частности, употребление конструкции с использованием слов в сравнительной степени *больше / меньше* может быть введено как *что больше, чем что – пять больше, чем два; что меньше, чем что – три меньше, чем семь*. Употребление форм Родительного падежа в выражениях *что больше / меньше чего* при этом должно сознательно быть опущено, не имплицироваться в связи с тем, что на данном этапе студенты еще не знакомы с употреблением форм Родительного падежа существительных. Кроме того, употребление числительных в форме Родительного, а также Дательного и других падежей представляет достаточно большую трудность для иностранных студентов. Поэтому конструкцию с числительными в форме Дательного падежа *что равно чему* мы считаем целесообразным заменить упрощенной специально для раннего этапа обучения конструкций типа *Пять умножить на пять будет двадцать пять*, *Одиннадцать плюс шесть будет семнадцать* и т.п. Такая организация учебного материала позволяет хорошо затренировать употребление числительных в форме Именительного падежа (формы Винительного падежа в рассматриваемых конструкциях совпадают с формами Именительного), что должно явиться базой для последующего изучения словоизменения числительных.

При подобной презентации грамматического материала является возможным обойти те трудности, о которых говорят противники раннего ввода языка специальности на занятиях по русскому языку, мотивирующие свою точку зрения тем, что “преподаватель русского языка должен ввести понятийный аппарат математики и химии, а новый грамматический материал, который еще не изучался в основном курсе русского языка (сравнительную степень прилагательных и синтаксическую конструкцию со значением сравнения (*больше, чем*), окончания числительных в дательном падеже (*двум, пяти, двадцать трем* и т.д.) ..., студенты должны запомнить (точнее, выучить наизусть)” [15, с. 72].

Таким образом, с нашей точки зрения, может быть достигнута намеченная цель – студенты получат определенный лексико-грамматический минимум, необходимый им для успешной работы на первых занятиях по профилирующим дисциплинам, что будет способствовать снятию некоторых трудностей, возникающих при вводе общеобразовательных (или специальных) предметов.

Суть второй проблемы заключается в том, что в последние годы изменился перечень специальностей, по которым иностранные граждане выражают желание получить образование в Украине. До 90-х годов интерес большинства иностранцев был в основном сосредоточен в области получения образования по медико-биологическим, инженерно-техническим и естественно-научным специальностям. В последнее время количество желающих обучаться по естественно-научным специальностям (математика, физика, химия, биология) существенно сократилось, по инженерным – уменьшилось. В то же время увеличилось количество иностранных студентов, желающих получить образование по гуманитарным, социальным и творческим специальностям: изобразительное искусство, дизайн; театральное искусство, кино-, телеискусство;

хореография, музыкальное искусство; филология, журналистика; психология; международные отношения, право, история; социология [6].

В Харьковском национальном университете имени В. Н. Каразина (ХНУ) за последнее десятилетие накоплен значительный опыт довузовской подготовки иностранных студентов, в дальнейшем получающих образование в вузах Украины по следующим направлениям: "Филология и журналистика" (6.020303 – филология, 6.030301 – журналистика), "История и право" (6.020302 – история, 6.030401 – право, 6.030402 – правоведение), "Изобразительное искусство и дизайн" (6.020205 – изобразительное искусство, 6.020206 - реставрация произведений искусства, 6.020207 - дизайн, 6.020208 - декоративно-прикладное искусство, 6.060102 - архитектура), "Музыкальная культура и искусство" (6.020201 – театральное искусство, 6.020202 – хореография, 6.020204 – музыкальное искусство) [3; 7; 9; 25]. В Типовых учебных планах, утвержденных Министерством образования и науки Украины [25], все эти различные направления подготовки объединены в один широкий так называемый "гуманитарный" профиль [8]. Отметим также, что, в соответствии с постановлением Кабинета министров Украины от 13. 12. 2006 г. № 1719 "О перечне направлений, по которым осуществляется подготовка специалистов в высших учебных заведениях Украины …", к гуманитарным специальностям относятся только "Философия", "История" и "Филология", а остальные вышеназванные – к направлениям "Искусство", "Право" и др. [6].

Мы провели анализ учебных планов и программ для разных специальностей, действующих на сегодняшний день в Украине и России [25; 26], неоднократно затрагивали вопрос и о целесообразности дробления существующего так называемого гуманитарного профиля и необходимости обучения будущих филологов, правоведов, художников и музыкантов на подготовительных факультетах для иностранных граждан по отдельным учебным планам и программам, а также обосновали рациональность обучения научному стилю на материале конкретной специальности студентов и в более ранних публикациях демонстрировали, каким образом можно организовать отбор лексико-грамматического материала для "узкопрофильных" категорий студентов [3].

К чему мы в итоге приходим на практике, обучая студентов так называемого "гуманитарного профиля"? Мы проанализировали лексику, предлагаемую для изучения студентами т.н. гуманитарного профиля подготовительных факультетов вузов [27, с. 121-128]. Кроме общенаучных терминов, действительно, необходимых студентам различных специальностей в рамках гуманитарного профиля обучения, в этот минимум включено много лексем (примерно 2/3, или около 65%), не входящих в сферу активного употребления их иностранцами на начальном этапе обучения: например, *авторитарный, административный, арбитраж, беззаконие, безработица, верховенство, вассал, гнёт, дееспособность, иерархия, исковой, наместник, нравственность, ответчик, предписание, сеньор, стабилизатор, тюремщик, ценз, чиновник, юстиция* и т.д. Бесспорно, студенты в дальнейшем будут изучать в вузах общетеоретические дисциплины, где данная лексика им будет необходима. Более того, на таком лексико-грамматическом материале представляется удобным проводить занятия по развитию речи студентов. Но, с другой стороны, студенты в любом случае не смогут в рамках подготовительного факультета овладеть подобной терминосистемой общественно-политической лексики в полном объеме.

Кроме того, при подобной организации учебного процесса нарушаются важные методические принципы – в частности, принципы преемственности и межпредметной координации в обучении:

1) нет связи между лексикой, изучаемой на занятиях по научному стилю и по специальным (профильным) дисциплинам на подготовительном факультете (горизонтальный срез);

2) после окончания подготовительного факультета студенты оказываются не готовыми к занятиям по специальным дисциплинам на первом курсе вузов (вертикальный срез).

Остается открытым в настоящее время вопрос: что лучше – дать небольшой объем общенаучных терминов или совместно с преподавателями-предметниками, читающими специальные теоретические дисциплины (например, “Теория и история музыки” для студентов, обучающихся по специальности “Музыкальная культура и искусство”, или “Изобразительное искусство и история искусства” – для студентов специальности “Изобразительное искусство и дизайн” и т.п.), дать определенный терминологический минимум конкретной специальности? [3].

“Заботы” (говоря словами Митрофановой О. Д.) предметников и русистов, с нашей точки зрения, должны совпадать. В связи с этим очерченные выше проблемы требуют дальнейшего детального анализа и разработки.

Итак, резюмируя все выше изложенное, сформулируем некоторые проблемы, нуждающиеся в дальнейшей разработке:

– вопрос о необходимости изменения количества и перечня профилей обучения на этапе довузовской подготовки иностранцев;

– тщательный анализ специальных дисциплин, изучаемых студентами на первых курсах вузов по избранной специальности, и создание с учетом этого адекватных учебных планов и программ для новых направлений подготовки иностранных студентов на подготовительных факультетах;

– изучение особенностей подъязыка вновь образовавшихся профилей обучения и создание новых учебных пособий для обучения научному стилю речи и специальным дисциплинам;

– неуклонное соблюдение сложившихся и уже сформулированных принципов межпредметной координации (или, как сейчас настаивают некоторые методисты, – междисциплинарных связей) в современных условиях при обучении новых категорий иностранцев.

Используемая литература:

1. *Бахтиярова Х. Ш.* История методики преподавания русского языка как иностранного / Х. Ш. Бахтиярова, А. Н. Щукин. – Киев : “Выща школа”, 1988. – 178 с.
2. *Варава С. В.* Когда нужно начинать обучение языку специальности иностранных студентов? / С. В. Варава // Технологии обучения русскому языку как иностранному и диагностика речевого развития: Тез. докл. XVII Международной научно-практической конференции. – Минск : БГМУ, 2007. – С. 135-138.
3. *Варава С. В.* Специфика отбора лексического материала для обучения студентов-иностранцев гуманитарного профиля языку специальности на начальном этапе / С. В. Варава // Вісник Дніпропетровського університету. Серія “Мовознавство”. – Вип. 13. – Т. 2. – 2007. – № 4/2. – С. 28-36.
4. *Варава С. В.* Задачи и структура вводно-предметного и основного курсов по научному стилю на подготовительном факультете / С. В. Варава, В. И. Груцяк // Теоретические и методические основы технологий предвузовского обучения российских и иностранных студентов : материалы Всероссийской научно-методической конференции, посвященной 45-летию Российского университета дружбы народов. Москва. – М. : Изд-во РУДН, 2005. – С. 66-70.
5. *Варава С. В.* Новый подход к преподаванию литературы на подготовительном факультете для иностранных граждан / С. В. Варава, В. И. Груцяк // Русский язык, литература, культура в школе и вузе. – Киев, 2010. - № 4 (34). – С. 54-57.
6. *Варава С. В.* О необходимости создания государственного стандарта на довузовскую подготовку иностранцев по гуманитарным и творческим специальностям / С. В. Варава, В. И. Груцяк // Русский язык, литература, культура в школе и вузе. – Киев, 2011. – № 5. – С. 52-55.
7. *Варава С. В.* Про довузівську підготовку іноземних студентів філологічного профілю у ВНЗ України / С. В. Варава, В. І. Груцяк // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв’язки. - Вип. 16. – Х., 2010. – С. 42-48.
8. *Варава С. В.* Про довузівську підготовку іноземних студентів художнього профілю навчання у ВНЗ України / С. В. Варава, В. І. Груцяк // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв’язки. - Вип. 17. – Х., 2010. – С. 15-23.
9. *Варава С. В.* Проблеми підготовки іноземних студентів за гуманітарними спеціальностями на підготовчих факультетах і шляхи їх вирішення / С. В. Варава, В. І. Груцяк // Вісник Харківської державної академії культури. - Вип. 24. – Х., 2009. – С. 224-231.

10. *Вишнякова Т. А.* Обучение русскому языку студентов-нефилологов / Т. А. Вишнякова. – М. : Русский язык, 1980. – 152 с.
11. *Вишнякова Т. А.* Основы методики преподавания русского языка студентам-нефилологам / Т. А. Вишнякова. – М. : Русский язык, 1982. – 126 с.
12. *Костомаров В. Г.* К итогам дискуссии "Учебник русского языка и проблема учета специальности" / В. Г. Костомаров, О. Д. Митрофанова // Русский язык за рубежом. – 1980. – № 6. – С. 50-54.
13. *Клобукова Л. П.* Обучение языку специальности / Л. П. Клобукова. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1987. – 80 с.
14. *Кутузова Г. И.* Междисциплинарные связи в обучении иностранных студентов / Г. И. Кутузова. – СПб. : Изд-во Политехнич. ун-та, 2008. – 378 с.
15. *Кутузова Г. И.* Проблемы подготовки иностранных студентов к обучению в российских вузах на занятиях по русскому языку / Г. И. Кутузова // Мир русского слова. – 2004. – № 4. – С. 68-74.
16. *Кутузова Г. И.* Подготовка иностранных студентов по русскому языку к учебной деятельности в техническом вузе и проблемы учебника / Г. И. Кутузова , В. В. Стародуб // Русское слово в мировой культуре : материалы X Конгресса Международной ассоциации преподавателей русского яхзыка и литературы. В 4-х т. – Т. IV. Проблемы преподавания русского языка: обучение и контроль / под ред. Н. А. Любимовой, Л. В. Московкина, Н. О. Рожковой, Е. Е. Юркова. – СПб. : Политехника, 2003. – С. 141-147.
17. *Лариохина Н. М.* Обучение грамматике научной речи и виды упражнений / Н. М. Лариохина. – М. : Русский язык, 1989. – 160 с.
18. Методические рекомендации для преподавателей общеобразовательных дисциплин, слушателей ФПК, по единому языковому режиму на подготовительном факультете для иностранных студентов / Капитонова Г. И., Кутузова Г. И., Плоткина Г. А. и др. – Иркутск, 1986. – 11 с.
19. Методические рекомендации по обучению иностранных студентов общеобразовательным дисциплинам на русском языке (этап предвузовской подготовки) / Г. И. Капитонова, Г. И. Кутузова, В. В. Стародуб. – СПб. : СПбГТУ, 1996. – 26 с.
20. *Метс Н. А.* Особенности синтаксиса научного стиля речи и проблемы обучения иностранных учащихся / Н. А. Метс. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1979. – 54 с.
21. *Митрофанова О. Д.* Взаимодействие языковой и предметной компетенции в процессе обучения студентов-нефилологов / О. Д. Митрофанова // Современный учебник русского языка для иностранцев: Теоретические проблемы и прикладные аспекты: Международная научно-практическая конференция: 20-22 ноября 2002 г., Москва, МГУ им. М. В. Ломоносова: Тезисы. – М. : МАКС Пресс, 2002. – С. 109-110.
22. *Митрофанова О. Д.* Научный стиль речи: проблемы обучения / О. Д. Митрофанова. – М. : Русский язык, 1985. – 128 с.
23. *Мотина Е. И.* Об учете специальности учащихся на занятиях по русскому языку со студентами и аспирантами-иностранцами (применительно к естественным факультетам МГУ) / Е. И. Мотина // Русский язык для студентов-иностранцев : сборник методических статей. – М. : Изд-во "Сов. наука", 1955. – С. 143-157.
24. *Мотина Е. И.* Язык и специальность: лингвометодические основы обучения русскому языку студентов-нефилологов / Е. И. Мотина. – М. : Рус. яз., 1988 . – 176 с.
25. Навчальні плани та програми (довузівська підготовка іноземних громадян) / [Відпод. ред. Б. А. Циганок]. – Ч. 1. – К., 2003. – С. 6-9.
26. Навчальні програми (довузівська підготовка іноземних громадян). – Частина 2. – Київ : Політехника, 2005. – 168 с.
27. Образовательная программа по русскому языку как иностранному. Предвузовское обучение. Элементарный уровень. Базовый уровень. Первый сертификационный уровень. – М., 2001.
28. *Пулькина И. М.* Основные этапы в развитии методики преподавания русского языка иностранцам, учащимся советских вузов / И. М. Пулькина // Русский язык для студентов иностранцев: Сборник методических статей. – Выпуск 9. – М. : Высшая школа, 1969. – С. 5-21.
29. *Соколова Г. В.* Научно-методический совет по русскому языку / Г. В. Соколова // Русский язык для студентов-иностранцев : сборник методических статей. – Выпуск 9. – М. : Высшая школа, 1969. – С. 22-25.
30. *Сурыгин А. И.* Педагогическое проектирование системы предвузовской подготовки иностранных студентов / А. И. Сурыгин. – СПб. : Златоуст, 2001. – 128 с.
31. *Стародуб В. В.* Актуальные проблемы обучения иностранных студентов русскому языку // Предвузовская подготовка иностранных студентов в СПбГПУ / В. В. Стародуб ; под ред. Д. Г. Арсеньева, О. В. Дороховой, А. И. Сурынига. – Серия "Проблемы обучения иностранных студентов". – Вып. 3. – СПб. : Изд-во Политехнического университета, 2005. – С. 64-78.
32. *Чистякова А. Б.* Организация обучения языку иностранных учащихся в вузе / А. Б. Чистякова. – Харьков : Константа, 2005. – 128 с.

33. *Чистякова А. Б.* Практическое пособие по методике преподавания русского языка как иностранного: Обучение аспектам языка / А. Б. Чистякова. – Харьков : Константа, 2007. – 176 с.

34. *Шустикова Т. В.* Вводно-предметный курс как старт в обучении научному стилю речи // Язык как фактор интеграции образовательных систем и культур (Выпуск 2) : сб. науч. ст. (по итогам научного российско-украинского семинара) / Шустикова Т. В., Воронкова И. А., Журкина Н. В. [та ін.] ; под ред. И. Б. Игнатовой, Л. А. Безкоровайной. – Белгород : Изд-во БелГУ, 2007. – С. 277-279.

Варава С. В. Сучасні проблеми навчання іноземців наукового стилю мовлення в контексті історії фахової мови навчання.

У статті розглядається питання щодо викладання наукового стилю мовлення іноземцям підготовчих факультетів ВНЗ. Коротко аналізуються основні досягнення, накопичені в цій галузі за роки розвитку методики викладання російської мови як іноземної, а також названо деякі проблеми, що виникають на сучасному етапі навчання іноземців.

Ключові слова: *іноземні студенти, початковий етап навчання, науковий стиль мовлення, профіль навчання, фахова мова, міжпредметна координація.*

Varava S. V. Modern Problems of Scientific Style of Speech Teaching to Foreigners in the Context of the History of Professional Language Training.

The article discusses the teaching of scientific style of speech to foreigners of the preparatory departments. The brief review of the main achievements reached in this area over the years is given. The problems that arise at modern stage of training of foreigners are described.

Keywords: *foreign students, the initial stage of training, scientific style of speech, profile of training, professional language, interdisciplinary coordination.*

Василенко О. М.
Національний педагогічний університет
імені М. П. Драгоманова

АКТИВАЦІЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ФАКТОРІВ НАВЧАННЯ ДЛЯ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ОВОЛОДІННЯ ІНОЗЕМНОЮ МОВОЮ

У навчанні англійської мови актуальним є застосування нових методів, розробка яких відбувається з опорою на певну психологічну теорію. В статті автор обґрунтовує, що засвоєння іншомовної мовленнєвої діяльності відбувається за умови активації уваги, мислення і оптимального прояву організованості особистості студентів. Автор наводить приклади ігор і завдань на практичних заняттях англійської мови.

Ключові слова*: увага, розподіл уваги, обсяг уваги, концентрація уваги, переключення уваги, мислення, організованість особистості.*

Методика навчання іноземній мові впродовж багатьох років спиралась на дослідження в області психології. Це не випадково, оскільки засвоєння іноземної мови є складним психологічним процесом. Будь-яка методика навчання базується на певній психологічній теорії, яка й визначає основні підходи до навчання.

Дослідження І. О. Зимньої [2], П. В. Лушина, С. Д. Максименка [4] свідчать, що становлення іншомовного мовлення залежить від багатьох психічних функцій і сторін психічної діяльності, до яких належать сприйняття, увага, пам'ять, мовлення рідною мовою. Щоб дослідити закономірні зміни, які відбуваються у психічних функціях студентів у навчально-виховному процесі опанування іншомовним мовленням, нам доцільно показати їх місце і роль у цьому процесі, обмежуючись при цьому аналізом тих з них, які найбільше впливають на нього. Відповідно до нашого предмету дослідження засвоєння іншомовної мовленнєвої діяльності відбувається при умові активізації