

ввалась в трудах А.Мейе, Бодуэна де Куртене, Шухардта, Сетеля, Л.В.Щербы., Н.М.Шанского, Е.М.Верещагина, Н.И. Жинкина, Л.С.Выготского, И.А.Зимней и др.

По мнению большинства ученых, к смешению языков приводит: 1) недостаточное усвоение какого-либо изучаемого языка; 2) близкое контактирование; 3) заимствования.

Социальная функция языка – обслуживать определенную социальную группу. Развивая эту мысль, мы можем говорить об усвоении учащимися в школе разновидностей языка, то есть языка, обслуживающего различные учебные предметы (математика, природоведение, ИЗО, музыка, география, химия, физика и пр.).

Управление процессом формирования функционального трилингвизма может быть успешно реализовано при использовании учебного перевода как методического приема. «Обучение языкам имеет образовательное значение только тогда, когда оно приучает к анализу мысли посредством анализа средств выражения. А этого достигают, только изучая параллельные языки и всегда отыскивая их соответствующие элементы. Только тогда обучение языкам становится мощным орудием формирования ума, высвобождая мысль (путем сравнения языковых фактов) из оков языка и заставляя учеников замечать разнообразие средств выражения и их значения до самых тонких оттенков. Все это возможно только при применении переводческого метода» [9, с. 64].

Функциональный трилингвизм предполагает смешение языков в речи. Такое смешение не что иное, как автономное сосуществование языков в речи учащегося, ибо при двуязычном обучении он усваивает синхронно лексические, грамматические и синтаксические соответствия в изучаемых языках. Автономность сосуществования трех языков позволяет обучаемому, говоря на одном, черпать из словаря другого языка слова, которые кажутся ему необходимыми, коммуникативно полноценными для данного адресата речевой ситуации.

#### Литература:

1. Васильева С.Г. Проблема адаптации личности в билингвальном социуме.// Учен. записки ТГПИ. – Казань.- 2001.-Вып. 7. - С. 33.
2. Выготский Л.С. Собрание сочинений. -Том 3. - С. 334.
3. Гудзик І.П. Модель переходу з російської мови навчання на українську // Початкова школа, 2000. – №2. - С. 38-41.
4. Загаштоков А.Х. Теоретические основы содержания языкового образования в начальной национальной школе.- Нальчик, 1979 - С. 127.
5. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность.- М., 1987.- С.22.
6. Костомаров В.Г. Мой гений, мой язык.- М., 1991.- С.62.
7. Мацько Л.І., Мацько О.М., Сидоренко О.М. Українська мова: Навч. посібник.- К.: Либідь, 1998.- С.4.
8. Протасова Е.Ю. Психолого-педагогические и лингводидактические основы двуязычного воспитания в детском саду: Автореф. дисс... д-ра педаг. наук. – М., 1966. - С. 7.
9. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. – Л., 1974. – С. 60-64.

*Поступила в редакцию 15.12.2002*

## АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В ГРУППАХ С АНГЛИЙСКИМ ЯЗЫКОМ ОБУЧЕНИЯ

*Л. И. Журомская*

*Крымский государственный медицинский университет им. С.И. Георгиевского*

В статье рассматриваются вопросы, связанные с формированием социального заказа, методами обучения и учебными пособиями в русле коммуникативно-направленного обучения русскому языку иностранных учащихся.

**Ключевые слова:** социальный заказ, метод обучения, коммуникативная компетенция

У статті розглядаються питання, пов'язані з оформленням соціального замовлення, методами навчання та навчальними посібниками в руслі комунікативно-спрямованого навчання російської мови іноземних студентів.

**Ключові слова:** соціальне замовлення, метод навчання, комунікативна компетенція

The article deals with some questions, connected with the forming of the social order, teaching methods and textbooks in the channel of the communicative teaching russian to the foreign students.

**Key words:** social order, teaching method, communicative competention

Сегодня в ряде вузов Украины, ведущих подготовку иностранных специалистов, английский язык всё чаще выступает в качестве основного языка обучения.

Данное обстоятельство заставляет пересмотреть стратегию и тактику обучения русскому языку иностранных студентов-нефилологов в условиях русскоязычного или билингвального окружения. Известно, что обучение иностранному языку методически целесообразно начинать с ответов на вопросы кого обучать, для чего / с какой целью, сколько времени, каким образом, при помощи каких учебных средств. Кроме того, многие методисты справедливо полагают, что вопросы обучения иностранным языкам необходимо рассматривать в контексте окружающей языковой среды и, конечно же, уровня мотивации изучения языка.

Исходя из вышесказанного, составим рабочую паспорт-карту студента. В нашем случае она будет выглядеть так:

- студент Крымского государственного медицинского университета из Малайзии (Индии, Китая), получивший среднее образование на английском языке;
- изучающий русский язык с целью X;
- в объёме X с непостоянным уровнем мотивации;
- в течение 5 семестров в условиях билингвальной языковой среды;
- методом X;
- при помощи X учебных средств.

Как видно из рабочей карты, незнание цели изучения языка не позволяет сформулировать методическую часть карты.

В зависимости от того, кто поставил перед учащимся цель изучения языка - он сам или общество, - методист получает социальный заказ, определяющий, какие экстралингвистические задачи должен решать обучаемый на иностранном языке. Таким образом, «цели обучения представляют собой методическую интерпретацию социального заказа» [1; с.69].

Чтобы обеспечить языковые потребности иностранных учащихся в актуальных сферах деятельности, необходимо иметь конкретный социальный заказ: официальный - учебного заведения и индивидуальный, который обычно является выражением коллективного «Я» обучаемых.

Официальный социальный заказ определяется документами - рабочими программами и учебными планами специальных кафедр вуза, а также результатами социального опроса и посещения занятий на кафедрах.

Индивидуальный социальный заказ также определяется в результате социального опроса учащихся и прогнозирования коммуникативных ситуаций в социально-бытовой и функционально-деловой сферах общения.

Будет справедливым отнести социальный заказ к одному из основных факторов, формирующих функциональное пространство языка.

Попытаемся определить функциональное пространство русского языка для студентов английского факультета в условиях медицинского вуза. Поскольку на I-III курсах английский язык является единственным языком обучения, а следовательно, и учебно-профессиональной коммуникации, то отсутствует образовательное пространство русского языка.

Кроме того, общение в официально-деловой сфере (деканате, визовом отделе, банке, частично поликлинике) также происходит на английском языке и, чаще всего, на протяжении всего периода обучения. Следовательно, функциональное пространство русского языка на I-III курсах ограничено социально-бытовой сферой.

На старших курсах (IV-VI) часть занятий (лекционных и практических) проводится на русском языке. Профессиональное общение с медперсоналом и больными также осуществляется на русском языке. Следовательно, задача учебного курса «русский язык» (660 часов) состоит в том, чтобы сформировать у иностранного студента коммуникативную компетенцию, позволяющую адекватно общаться в коммуникативных ситуациях актуальных для него сфер деятельности: социально-бытовой - в период «выживания» и адаптации и учебно-профессиональной - в период формирования профессиональной компетенции.

Следует отметить, что периоды социально-психологической деятельности учащихся непосредственно связаны с уровнями мотивации изучения русского языка. Так, период «выживания» при отсутствии официального социального заказа характеризуется высоким уровнем мотивации изучения языка. Для следующего периода (II-III семестр) характерно практическое отсутствие мотивации, псевдокоммуникация, но затем (IV-V семестры) мотивация вновь становится доста-

точно высокой. В этот период студенты уже осознают преимущества прямого общения на русском языке с опытными преподавателями клиницистами и больными. В этот период цели обучения лежат в области интересов студентов-медиков и потребностей медицинских кафедр, что обеспечивает высокую мотивацию изучения языка [1, с.69]. Здесь совпадают потребности общества и экспектация учащихся. «Однако в этом случае предмет изучения – сам русский язык – приобретает черты комплексной дисциплины...Это уже другой, вполне самостоятельный предмет,...объект интереса нескольких наук и множества учебных дисциплин...»[2, с.43].

Данное обстоятельство связано с одной из наиболее сложных проблем в обучении студентов-медиков английских факультетов русскому языку: построением актуального профессионально-ориентированного коммуникативного минимума.

По мнению А.Р.Арутюнова, практическим критерием для построения и оценки коммуникативного минимума служит мера адекватности речевых интенций и задач общения потребностям общества и интересам учащихся [1, с.74]. Реализация

коммуникативного минимума невозможна без текстотеки и так называемого формального минимума, под которым А.Р.Арутюнов понимает лексико-грамматические списки и словообразовательные модели.

Опыт преподавания русского языка ( и любого другого ) как иностранного показывает, что лексические, грамматические и т.д. списки эффективны, то есть функциональны, если они организованы как тематико-ситуативные ( ситуативно-коммуникативные ) группы. Особенно это важно на начальном этапе обучения, так как новизна окружающей среды: климатический, социальный, психологический фактор, барьер боязни чужого языка - порождают стрессовую ситуацию, снять которую, наряду с другими методами и приёмами, помогает и правильно организованный учебный материал. Кроме того, имея в виду, что в англоязычных группах русский язык является учебной дисциплиной в ряду других, более приоритетных для студентов медицинского вуза дисциплин, то даже, как уже отмечалось, при достаточно высоком уровне мотивации на данном этапе изучения языка ему всё же уделяется минимальное количество времени. В таких ситуациях необходимо применять интенсифицированные методы обучения, элементом которых является и тематико-ситуативная организация изучаемого материала.

Данное утверждение основывается на положении психолингвистики о том, что у каждого изучающего иностранный язык существует свой индивидуальный словарь, организованный по принципу коммуникативной компетенции, поэтому в похожей ситуации, возникающей в иноязычной среде, появляется ожидание подобным образом организованных и эквивалентных родному языку или языку – посреднику языковых средств. Так, например, ситуация « На приёме у врача» в любой языковой среде требует знания лексики со значением « части тела» , «характер болей», понимания вопросов «Что вас беспокоит? », « На что жалуетесь? »/ «Какие жалобы?» и знания лексико-грамматических моделей типа « У кого болит что? где? как? .

Естественно, что лексико-грамматические и текстовые компоненты подобных коммуникативных ситуаций усваиваются без перевода на родной язык, если они методически адекватно проиллюстрированы или представлены в ходе учебно-ролевых демонстраций.

С нашей точки зрения, проблема переводного/ беспереvodного метода обучения русскому языку студентов английских факультетов стала сегодня достаточно остро в условиях неукомплектованности кафедр преподавателями – специалистами русского языка как иностранного, вынужденной заменой их специалистами в области английского языка.

Эффективность беспереvodного метода обучения доказана как теоретически, так и практически почти полувековым опытом обучения иностранным языкам, особенно в условиях языкового окружения. Разумеется, беспереvodный метод не только не исключает , но и требует обязательно учёта особенностей родного языка или языка посредника, тем более, что в англоязычных группах он одинаков для всех учащихся. Но учёт особенностей вовсе не заключается в сопоставлении языков или синтаксических конструкций. Так, зная, что конструкции со значением « нравиться» в русском и английском языках отличаются по структурному оформлению, целесообразно на них остановиться в допустимо большем количестве ситуаций. Учебники и учебные пособия должны также создаваться с учётом родного языка или языка посредника.

Беспереvodный метод требует тщательного отбора учебного материала и тщательной подготовки преподавателя к занятию, привлечения к обучению всех органов чувств учащегося и обязательной реализации метода в учебных пособиях. К наиболее эффективным способам реа-

лизации этого метода следует отнести иллюстрации и ролевую демонстрацию. Авторы « Английского языка в картинках» И.А. Ричардс и Кристина М. Гибсон считают, что учебное пособие, основанное на иллюстративном представлении материала, формирует навыки мышления на иностранном языке уже на начальном этапе его изучения. « В начальной стадии обучения перевод на родной язык только препятствует быстрому усвоению иностранного языка» [ 3,с.12 ]. Правда, существует мнение (и у нас есть его фактические подтверждения ), что быстрое запоминание языкового материала способствует его быстрому забыванию. Однако данное утверждение справедливо только в случае отсутствия языковой практики.

В заключение, как представляется, можно сделать следующие выводы.

1. Изучение русского языка иностранными студентами английского факультета в условиях неязыкового вуза неэффективно в отсутствие официального социального заказа.
2. Исключение русского языка из учебного процесса, полная замена его английским в качестве языка обучения в условиях русскоязычного / билингвального окружения может привести к снижению уровня профессиональной подготовки иностранных специалистов.
3. Основной задачей обучения русскому языку как иностранному является задача формирования коммуникативной компетенции учащихся.
4. С целью достижения этой задачи, комплекс учебных пособий ( учебник, лексикографическое пособие, тетрадь для лабораторных работ с аудиоприложением ) строятся на основе реализации коммуникативного минимума.
5. Контролем сформированности коммуникативной компетенции может служить пятиуровневая шкала профессиональных уровней владения иностранным языком, принятая в 1992 году советом Европы.
6. Метод беспереводного обучения, как методически наиболее эффективный является ведущим в процессе обучения русскому языку студентов английских факультетов.

#### Литература:

1. Арутюнов А.Р. Теория и практика создания учебника русского языка для иностранцев. – М.: Русский язык, 1990.– 69с.
2. Ховалкина А.А. Обучение языку специальности в коммуникативно-ориентированном учебном курсе // Учёные записки Таврического национального университета им.В.И.Вернадского.– Симферополь.– 2002.– Т.15 (54) № 2 – С.43.
3. Ричардс И.А. и Гибсон К.М. Английский язык в картинках.– СПб : Грифон, 1992.– 13с.
4. Караулов Ю.Н. Лингвистическое конструирование и тезаурус литературного языка.– М.: Наука,1981.
5. Некрасов А.И. Основы социологии.– Харьков : Одиссей, 2002.
6. Пассов Е.И. Коммуникативное иноязычное образование как развитие индивидуальности в диалоге культур // Доклады и сообщения российских учёных. – М.: МАПРЯЛ, 1999.

*Поступила в редакцию 12.12.2002*

## ОБУЧЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ В РАМКАХ СПЕЦИАЛИЗИРОВАННОГО КУРСА ДЛЯ СТУДЕНТОВ-НЕЛИНГВИСТОВ

**Е. И. Ильина**

*Севастопольский технический национальный университет*

Предлагается обучение профессионально-ориентированной монологической речи в рамках специализированного курса. Такое обучение отвечает коммуникативным потребностям специалистов неязыкового профиля и дополняет базовый курс, позволяя получить конкретные умения, необходимые для написания научной статьи или доклада на конференцию или защиты дипломного проекта.

**Ключевые слова:** профессионально-ориентированная монологическая речь, коммуникативные потребности

Пропонується навчання професійно-орієнтованому монологічному мовленню у межах спеціалізованого курсу. Таке навчання відповідає комунікативним потребам фахівців, доповнює базовий курс, дозволяючи набуття конкретних вмінь, необхідних для написання наукової статті або доповіді на конференцію.