**Актуальные проблемы обучения научной речи на этапе предвузовской подготовки**

Традиционно обучение русскому языку студентов-иностранцев на этапе предвузовской подготовки в нефилологических вузах ориентировано на обеспечение речевой деятельности учащихся в различных сферах общения: социально-бытовой, учебно-профессиональной и социально-культурной.

Наиболее важным для дальнейшего обучение в вузе представляется формирование навыков и умений, необходимых в учебно-профессиональной деятельности. Несмотря на то, что вузами накоплен большой положительный опыт в области обучения языку специальности, качество подготовки студентов к речевой деятельности в указанной сфере общения оставляет желать лучшего.

Необходимо признать существование определенных негативных явлений в обучении научной речи, вызванных рядом разноплановых причин. Назовем главные из них.

Во-первых, в связи с поздним заездом студентов-иностранцев и уменьшением реального учебного времени преподавателям-русистам приходится основное внимание уделять выполнению грамматической части программы обучения в ущерб изучению научного стиля.

Во-вторых, само это обучение носит не системный, а фрагментарный характер, так как чаще всего вызвано просьбой преподавателя-предметника объяснить студентам тот и ли иной грамматический материал (в связи с изучением очередной темы в цикле естественнонаучных дисциплин).

В-третьих, в условиях нехватки учебного времени обречена на провал попытка обеспечить полноценную координацию в работе преподавателей-предметников и преподавателей-русистов. Типичная ситуация на начальном этапе обучения: студенты знают только именительный, предложный и винительный падежи в единственном числе, а предметники уже дают определения такого рода: «Вещества состоят из атомов и молекул».

В-четвертых, надежды, возлагаемые русистами на то, что преподаватели-предметники частично возьмут на себя проблему обучения научной речи, оказываются эфемерными. По нашим наблюдениям, преподаватели предметов почти не обращают внимания на лексико-грамматическую сторону высказывания, обычно заменяя живое общение письменными формами работы: решением задач, выполнением тестов, написанием контрольных работ и т.д. Кроме того, существенную роль играет и отсутствие современных учебных пособий и компьютерных материалов по обучению научной речи.

Названные причины существенно снижают качество владения языком специальности на начальном этапе, что в дальнейшем сказывается отрицательным образом на эффективности всей работы студента в учебно-профессиональной сфере общения.

Авторам уже приходилось заниматься некоторыми проблемами, названными выше, однако усиливающиеся негативные тенденции в обучении научной речи заставляют нас обратиться к поставленным вопросам еще раз. Не ставя перед собой задачи в полном объеме предложить решения по всем затрагиваемым проблемам, коснемся лишь наиболее важных недостатков сложившейся методической системы, преодоление которых могло бы помочь повысить эффективность обучения научной речи.

Прежде всего, на наш взгляд, необходимо пересмотреть роль преподавателя-русиста в общей системе обучения языку специальности на этапе довузовской подготовки. Существующее в практической методике РКИ многообразие подходов в обучении языку специальности, определяемое взаимоотношениями русиста и предметника, можно условно разделить на две группы. Первый подход, названный нами «гувернерским», состоит в том, что преподаватель спецпредмета, упрощенно говоря, «нанимает» преподавателя русского языка для выполнения узких практических функций. Как правило, сюда относятся следующие виды работы: знакомство с определенной номенклатурой конструкций научной речи, заучивание терминологической лексики, дефиниций, понятий, затренировывание схем, классификаций, принципов, положений, обслуживающих предметы будущей специальности. При этом роль преподавателя-русиста второстепенная, так как он не владеет в нужном объеме предметной компетенцией, а значит, не может свободно оперировать категориальным аппаратом изучаемой науки с целью формирования умения мыслить научно и выражать мысли русским научным языком. При подобном подходе шаг вправо или влево от подготовленного текста (или конспекта) для русиста смерти подобен. Говорить о должном уровне обучения научной речи здесь не приходится, так как русист не может квалифицированно контролировать смысловое содержание высказываний, построенных на материале разных наук: физики, химии, математики и т.п.

В результате работы по этой системе студент-иностранец полностью теряет интерес к таким общеобразовательным урокам, не видит для себя пользы в изучении научного стиля. Проводимые опросы свидетельствуют о низкой эмоциональной и интеллектуальной мотивации студентов в изучении языка специальности под руководством преподавателя-русиста.

С сожалением можно констатировать, что указанный подход преобладает на многих факультетах, создавая лишь видимость совместной скоординированной работы преподавателей русского языка и естественнонаучных дисциплин.

Более оправданным нам представляется другой подход, который можно было бы назвать «креативным». При таком подходе преподаватель-русист использует на занятии материалы научно-популярного характера, содержательно связанные с профилем обучения студентов. В этом случае проблема владения предметной компетенцией снимается, преподаватель находится в родной стихии, он творец, свободно оперирующий предметным содержанием, ему гораздо проще создавать ситуации, побуждающие студента к активному общению. Здесь мы невольно вынуждены вернуться к прошедшей в 80-ых годах прошлого века методической дискуссии, посвященной тому, на каких текстах проводить обучение студентов технических вузов: общенаучных, научно-популярных или узкоспециальных. В тот период эта дискуссия завершилась решением в пользу общенаучных и профильных текстов [1]. На наш взгляд, в свете изложенного выше, необходимо признать, что научно-популярные тексты в большей степени, чем общенаучные, соответствуют «креативному подходу», обеспечивая подготовку к реальной коммуникации в учебно-профессиональной сфере общения.

Особенно важно полное владение содержательной стороной изучаемого материала при реализации коммуникативных задач, проявляющихся в разнообразных когнитивных речевых действиях, а именно: анализ, аргументация, доказательство, умозаключение, комментарий, довод, аналогия, разъяснение, вывод и т.п. Вполне понятно, что решение таких задач на материале узкоспециальных текстов преподавателю-русисту не под силу.

На наш взгляд, именно при «креативном» подходе принципиально меняется роль русиста, создаются условия для эффективного формирования навыков и умений реальной научной коммуникации: принимать участие в дискуссии, отстаивать свою точку зрения, логически выстраивать факты, строить развернутое монологическое высказывания на уровне большем, чем предложение, и т.п.

Следующее, что необходимо предпринять – это как можно раньше начинать обучение научной речи на начальном этапе, привязывая такое обучение к профилю будущей специальности студента. В связи с этим на повестку дня в настоящее время выходит идея создания «профильных» учебников, то есть учебников, учитывающих специфику обучения одного из профилей обучения, принятых в Украине: а) инженерного; б) медико-биологического; в) экономического; г) гуманитарного. Содержательная сторона «профильных» учебников должна быть переосмыслена в зависимости от профиля обучения; в первую очередь изменения должны коснуться текстотеки учебника. Тексты, диалоги, ситуации общения, программы высказывания и соответствующее им лексическое наполнение должны учитывать «профильный» фактор. Подчеркнем, речь не идет об узкоспециальных учебниках типа «Русский язык для биологов» или о научном стиле, представленном в соответствующих пособиях по профилям обучения. Мы предлагаем моделировать предметно-ситуативное содержание учебно-научной и профессиональной сфер общения не только в пособиях по научной речи, но и в базовом учебнике для начального этапа. При этом поурочное грамматическое наполнение базовых «профильных» учебников может быть идентичным для всех профилей обучения. Кроме того, в «профильных» текстах такого учебника должны быть представлены основные «универсальные» конструкции научной речи типичные для всех профилей обучения. Сюда можно, например, отнести лексико-синтаксические конструкции типа «что состоит из чего», «что является чем», «что зависит от чего», «что влияет на что», «что относится к чему» и т.п.

Попытка реализовать данную идею предпринималась авторами в учебном комплексе «Глобус» [2, 3]. Так, урок 16 посвящен в большей степени инженерно-техническому профилю и включает такие научно-популярные тексты: «Что нас ждет в будущем?», «Великие технические достижения великого века», «Вы и технический прогресс», «Украина как космическая держава». Урок 17 данного учебного комплекса ориентирован на потребности студентов медицинских специальностей и включает следующие тексты: «Сон и характер», «Скажи мне, что ты ешь, и я скажу, кто ты», «Смейтесь на здоровье», «Какие у вас нервы?», «Группа крови», «Сердце Амосова» и другие.

При внедрении профильных учебников с научно-популярными материалами проблема формирования навыков и умений порождения связной монологической научной речи стоит менее остро. В самом деле, при использовании на уроках русского языка общенаучных, профильных и специальных текстов у преподавателя русского языка возникает много проблем, связанных с незнанием понятийно-терминологического содержания дисциплины, а значит, и невозможностью свободно оперировать содержательной стороной обсуждаемых положений. Призывы «пробуждать интерес к языковому механизму порождения научной речи без учета содержательной стороны порождаемого высказывания» представляются некорректными. Например, приводимая в пособиях по научной речи структура математического рассуждения на основе доказательства (закона о параллельности прямых) содержит следующие связочные средства: допустим…, тогда…, в этом случае…, а значит…, таким образом и др. без ущерба может быть использована в известной логической задаче-загадке про волка, козу и капусту. Можно быть уверенным, что в последнем случае и преподаватель, и студенты с большим энтузиазмом примут участие в обсуждении, а методический эффект будет гораздо выше.

На наш взгляд, при реализации указанного подхода возникают условия не только для овладения студентами определенным объемом лексико-синтаксических моделей научного стиля, но и для создания на уроке атмосферы свободного общения, позволяющей эффективно употреблять полученные знания на практике: принимать участие в дискуссии, отстаивать свою точку зрения, приводить факты, делать умозаключение и т.п. Такой положительный опыт во многом определяет эффективность и успешность обучения иностранного студента и на основных факультетах вуза.

**Литература:**

1. Митрофанова О.Д. Научный стиль речи: проблемы обучения. - 2-е изд., перераб. и доп.. - М.: Рус. яз. , 1985. -128 с.

2. Глобус: Практический курс для начинающих изучать русский язык /Безкоровайная Л.С., Штыленко В.Е., Штыленко Е.Л.– 4-е изд., перераб. и доп. – Харьков, 2012. Часть 1.– 184 с.

3. Глобус: Практический курс для начинающих изучать русский язык /Безкоровайная Л.С., Штыленко В.Е., Штыленко Е.Л.– 4-е изд., перераб. и доп. – Харьков, 2012. Часть 2.– 200 с.