

языком специальности, в котором соответствие содержания обучения будущей специальности наиболее полное, спецкурс по переводу);

2) спецкурсы страноведческо-культурологического направления (по художественной литературе, культуре, истории, искусству);

3) формирующие навыки владения второй специальностью (спецкурс по методике преподавания русского языка как иностранного и спецкурс по переводу).

Спецкурс может обеспечить большой объем самостоятельной работы студентов, позволяет полнее учитывать профиль вуза, допускает изменение объема и глубины освещения предмета обучения. Кроме того, система спецкурсов позволяет иностранным студентам добровольно выбрать интересующий их курс и, что тоже очень важно, преподавателя.

Кафедра предлагает для иностранных студентов третьего курса следующие спецкурсы: методика преподавания русского языка как иностранного; спецкурс по переводу; спецкурс по современной русскоязычной литературе; спецкурс по зарубежной литературе XX в. Спецкурс по методике преподавания русского языка как иностранного, существующий уже много лет, не оправдывает себя из-за безработицы русистов на родине студентов и перестает пользоваться популярностью. Наиболее популярен спецкурс по переводу, который обеспечивает мотивацию обучения, его профессионализацию и гуманизацию, большой объем самостоятельной работы, направленной на решение проблемных профессиональных задач, отвечающих коммуникативным потребностям учащихся. Этот спецкурс создает условия для усвоения специальной терминологии одного языка или языка-посредника по профилю обучения, т.е. быстрой профессиональной адаптации выпускника нашего вуза на родине.

Методическое обеспечение спецкурсов в целом осуществляется как за счет имеющейся литературы, так (и прежде всего) силами кафедры.

Таким образом, система спецкурсов на завершающем этапе обучения русскому языку (III—IV курсы) позволяет не только сохранить, но и значительно повысить мотивацию у иностранных учащихся.

**И.И. ГАССИЕВА, ст. преподаватель**

**(Белорусский государственный  
экономический университет)**

## **К ПРОБЛЕМЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИССЛЕДОВАНИЙ ПО СОПОСТАВИТЕЛЬНОМУ ЯЗЫКОВЕДЕНИЮ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ**

Одной из отличительных особенностей сопоставительного языкознания (его теории и практики) является непосредственный выход в методику обучения иностранным языкам, в частности русскому языку

как иностранному. На процесс формирования новой языковой базы и языкового сознания иностранных учащихся всегда влияет ранее сложившаяся внутренняя система родного или языка-посредника, а иногда и того и другого. Это влияние может носить положительный характер, проявляющийся в переносах совпадающих элементов из одной системы в другую. В различных лингводидактических публикациях оно получило разные названия: транспозиция, положительный межъязыковой трансфер, положительный перенос. Влияние родного языка или языка-посредника оказывает и отрицательное воздействие на процесс овладения русским языком (при имеющихся межъязыковых соотношениях различия и частичного совпадения) проявляющееся в интерференции, негативном межъязыковом трансфере, т.е. в противодействии сформированной системы формированию новой. Оно создает специфические трудности усвоения соответствующего материала русского языка, приводит к языковым ошибкам. Поэтому для преподавателя русского языка как иностранного так важно знание основных типологически структурных отличий русского языка от родного языка учащихся, с которым они постоянно сравнивают изучаемый ими иностранный (русский) язык и от которого отталкиваются.

В качестве лингвистического обеспечения принципа опоры на родной язык выступает сопоставительно-типологическое описание языков. Типологический характер сопоставления предполагает, по словам В.Д.Аракина, сравнительное рассмотрение систем обоих языков (родного и иностранного) в целом и их отдельных микросистем в частности. Анализ типологических особенностей языков позволяет установить ряд структурно и функционально сходных (изоморфных) и структурно и функционально различных (алломорфных) признаков, характеризующих системы сравниваемых языков. Алломорфные признаки являются источником типичных устойчивых ошибок.

Хотя до сих пор в педагогической практике отсутствует единство взглядов на основные проблемы сопоставления, и это ясно показала работа секции II "Сопоставительно-типологическое описание русского языка в учебных целях" на VII Конгрессе "АПРЯЛ" в 1990 г., преподаватели русского языка как иностранного в своей работе могут использовать результаты большого количества исследований по системному сопоставлению русского языка и различных языков мира, так как им приходится за годы работы с иностранными учащимися сталкиваться с интерференцией различных языков, знакомых преподавателю, а подчас и совершенно незнакомых. Помочь им выработать наиболее эффективные методики работы с иностранными учащимися, которые бы могли быстро и точно воспринимать явление изучаемого (русского) языка и способствовали предупреждению возможных ошибок, могут многочисленные труды исследователей, методистов-преподавателей, опубликованные в виде отдельных учебно-методических пособий, статей в жур-

налах "Русский язык за рубежом", "Русский язык в иностранной школе". К числу таких изданий можно отнести учебные пособия В.Д.Аракина "Сравнительная типология английского и русского языков", В.Г.Гака "Русский язык в сопоставлении с французским", В.Н.Вагнер "Методика преподавания русского языка в англо- и франкоязычных группах", Р.А.Этовой "Сопоставительный анализ грамматических систем русского и арабского языков", А.В.Широковой "Сопоставительная грамматика русского языка (морфология слова)"; статьи Е.М.Богачевой и М.Б. Успенского "Прием межязыковых сопоставлений на занятиях по неродному языку", В.С.Виноградова и И.Г. Милославского "Русская грамматика в сопоставлении с испанской", Л.С.Бархударова "Русско-английские языковые параллели", статьи по сопоставительной грамматике ряда китайских преподавателей, тезисы докладов преподавателей русского языка как иностранного на конгрессах МА.ТРЯЛ, и региональных конференциях преподавателей.

**Н.В.МОЛОЧКО, ст.преподаватель**

**(Белорусский государственный  
экономический университет)**

## **О НЕКОТОРЫХ МЕТОДИЧЕСКИХ ПРОБЛЕМАХ ОБУЧЕНИЯ И КОНТРОЛЯ УСТНОЙ РЕЧИ НА ПОДГОТОВИТЕЛЬНОМ ФАКУЛЬТЕТЕ**

С позиции теории речевой деятельности обучение иностранному языку представляет собой комплексный процесс, который включает обучение языковой системе (средствам общения) и речевой деятельности (деятельности общения). Отсюда следует, что контроль в обучении иностранному языку должен охватывать как проверку усвоения языкового материала, так и контроль речевых умений. Последний имеет решающее значение для определения успешности обучения, так как перед учащимися стоит задача практического овладения языком.

Так, при обучении устной речи традиционно используется двухэтапная модель, включающая работу на уровне предречевых и речевых упражнений. Рассматривая устную речь не как сумму психических процессов, а как целостное явление, имеющее собственное место и назначение в актах человеческого поведения, психологи разработали трехэтапную модель обучения (А.А.Алхазисвили, 1973). Ее отличие от общепринятой состоит в том, что на завершающем (третьем) этапе речевые действия, структурно отработанные на предыдущих этапах, соединяются с функцией общения. Это происходит благодаря созданию в учебной обстановке естественных речевых ситуаций.

С позиции теории установки каждый конкретный акт поведения человек совершает с целью удовлетворения той или иной потребности.