

УДК 372.881.111.1

ВВОДНО-КОРРЕКТИВНЫЙ КУРС ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

© 2019 г.

Е.Н. Пушкина

Пушкина Елена Николаевна, к.филол.н.; доц.; доцент кафедры преподавания русского языка в других языковых средах Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского
enpushkina@mail.ru

*Статья поступила в редакцию 02.04.2019**Статья принята к публикации 30.04.2019*

Анализируются причины возникновения трудностей в обучении иностранному языку в переходном (от школы к вузу) периоде обучения; затрагивается вопрос об адекватном методическом обеспечении начального этапа обучения. Обсуждается целесообразность деления обучаемых на подгруппы в зависимости от уровня владения языком и индивидуальных языковых способностей в свете данных отечественного и зарубежного преподавания иностранного языка в средней школе и вузе. Обосновывается важность соблюдения принципа однородности состава группы по уровню языковой подготовки, в связи с чем предлагается дифференцировать студентов по результатам тестирования до начала обучения в первом семестре вуза. Рассматриваются требования к вводно-коррективному курсу, структура, система упражнений, принципы отбора и организации языкового материала учебно-методического пособия, составленного с учётом необходимых требований. Обобщается опыт работы над вводно-коррективным курсом английского языка для студентов неязыкового вуза в современных условиях обучения.

Ключевые слова: вводно-коррективный курс, обучение иностранному языку, деление на потоки, уровень языковой подготовки, языковой и неязыковой вуз, начальный этап обучения.

Постановка проблемы

Создание вводно-коррективного курса и его внедрение в процесс обучения иностранному языку в вузе связаны с целым рядом вопросов. Среди них – определение целей и задач курса, его объём, назначение, содержание и соответствие количеству отведённых на его освоение часов, критерии отбора языкового материала, соотношение теоретической и практической частей, структура используемого учебно-методического пособия, типы предлагаемых заданий, последовательность их предъявления и многое другое. Важен также и вопрос о контингенте обучаемых, а именно показатели академической успеваемости по предмету и степень однородности группы по уровню владения языком.

Из вышперечисленных вопросов последний занимает особое место. С одной стороны, он не вызывает возражений. Но, с другой стороны, он фактически игнорируется в практике преподавания иностранного языка – как в средней, так и в высшей школе.

Известно, что студенты начального этапа обучения, на котором, как правило, осуществляется обучение иностранному языку в вузе, имеют разный уровень языковой подготовки и обладают разными способностями к изучению языка. Они могут отличаться, порой существенно, по таким важным параметрам, как

сформированность фонетических навыков, запас слов и грамматическая правильность речи. Не все одинаково хорошо понимают иностранную речь на слух, говорят, читают, пишут и переводят. Скорость усвоения языкового материала также различна у разных категорий студентов; для выполнения одного и того же задания им требуется неодинаковое время.

Причины такого положения различны. Это и слабая мотивация к изучению иностранного языка, и, порой, недостаточно высокий уровень преподавания в школе, частая смена преподавателей, отсутствие интереса или ограниченные способности к изучению языков. Довольно значительное число обучаемых, в силу сложившихся обстоятельств, прибывает из стран ближнего зарубежья, в которых требования к изучению иностранного языка могут не совпадать с теми, которые приняты в российских школах.

Ситуация усугубляется в связи с реформой системы экзаменов и внедрением основного государственного экзамена (ОГЭ) в девятом классе и единого государственного экзамена (ЕГЭ) в одиннадцатом классе, когда многие школьники не сдают экзамены по иностранному языку и практически не владеют его основами в объёме школьной программы. Различие между теми, кто эти экзамены сдавал, и теми, кто их не сдавал, весьма ощутимо.

Выпускникам гимназий (или спецшкол) коррективный курс может не понадобиться вообще. Менее подготовленным студентам он будет необходим. Но, придя в вуз, обе категории студентов оказываются в одной группе, и в плане организации обучения это создаёт проблемы, влияющие на его эффективность и результаты.

В переходный период от школы к вузу необходим единый для всех и несложный языковой материал, позволяющий студентам в сжатые сроки повторить основные правила языка, а преподавателям определить языковой статус группы и каждого студента. Такую возможность даёт вводно-коррективный курс, или, иначе, коррективный курс изучаемого иностранного языка, составленный с учётом реального на данный момент времени уровня языковой подготовки обучаемых студентов. Оговорка о необходимости учёта реального уровня языковой подготовки в настоящий момент представляется важной по двум причинам. Во-первых, через несколько лет, если иностранный язык, как это планируется сейчас, войдёт в число обязательных экзаменов в девятом классе, средний уровень владения языком повысится по сравнению с нынешним периодом и понадобятся другие пособия по коррективному курсу для вузов. Во-вторых, важно, чтобы создаваемое учебно-методическое пособие по коррективному курсу соответствовало уровню именно тех студентов, которых предстоит обучать, с учётом конкретного направления профессиональной подготовки. Естественно ожидать, что студенты, в обязательном порядке сдававшие ЕГЭ (к примеру, студенты-филологи), знают язык лучше, чем студенты других специальностей одного и того же вуза. Вполне возможно также, что очень хорошее пособие, предназначенное для студентов центральных вузов, окажется неприемлемо сложным для студентов других вузов страны. Напрашивается вывод, что оптимальный уровень сложности определяется конкретными условиями, характерными для данного периода обучения иностранному языку.

Целесообразность дифференциации обучаемых по уровню владения языком

Как показывает опыт, чем ближе обучаемые друг к другу по уровню владения иностранным языком, тем быстрее и эффективнее осуществляется процесс обучения. На первый взгляд, это может показаться банальной истиной, не требующей обсуждения и доказательств. Ведь никто не станет, к примеру, предлагать студентам начального и продвинутого этапов обучения заниматься в одной группе, с едиными требова-

ниями или по одному и тому же учебнику. Однако при обучении иностранному языку в школах и вузах имеет место нечто подобное. В одном классе или группе могут находиться обучаемые, которые фактически находятся на разных этапах обучения. К примеру, в девятом классе в школе найдутся ученики, которые знают язык на уровне седьмого класса и ниже, а в седьмом классе могут оказаться те, кто потенциально способен справиться с программой девятого класса и выше. Это, конечно, в меньшей мере касается специализированных языковых школ по той причине, что процесс обучения в них имеет более интенсивный характер и различие языковых способностей не столь существенно влияет на его результаты. В этом отношении языковые школы приближаются к художественным, хореографическим, спортивным и другим училищам и школам, где обучаются дети, от природы одарённые умением рисовать, танцевать, петь, заниматься фигурным катанием или каким-либо иным видом спорта. Вряд ли там будут успешно обучаться дети, не обладающие склонностью к соответствующей сфере деятельности. Другое дело иностранный язык. Он рассматривается как один из учебных предметов, и приём в школу осуществляется по территориальному признаку. Между тем склонность к изучению языков столь же очевидна, как одарённость в области науки, искусства или спорта. Сам факт существования специализированных языковых, математических и других школ служит этому подтверждением. Естественно допустить, что тех, кто остаётся за пределами языковых школ, целесообразнее было бы обучать, предварительно разделив по группам, которые были бы относительно однородными по уровню языковой подготовки и скорости усвоения нового материала.

Деление на потоки (или стриминг (streaming), как его называют в зарубежной учебно-методической практике, когда обучаемые делятся на сильных, средних и слабых) используется за рубежом, но для отечественной средней и высшей школы в целом не характерно. Оно может иметь место в отдельных учебных заведениях, в т.ч. в какой-то период их существования, но не всегда и не везде. В масштабах всей страны обучение иностранному языку традиционно осуществляется в одной языковой группе и на протяжении всего периода пребывания обучаемого в школе или вузе, независимо от его реального языкового уровня. Обучение всех трёх категорий проводится по единым требованиям, по одному и тому же учебнику и в одном и том же объёме часов.

Практика показывает, между тем, что деление на потоки не требует особых усилий и каких-либо существенных изменений в организации образовательного процесса. Так, к примеру, на основе дифференциации студентов по результатам академической успеваемости в шестидесятые годы прошлого столетия в Горьковском педагогическом институте иностранных языков им. Н.А. Добролюбова были созданы спецгруппы для подготовки преподавателей иностранного языка для вузов страны. В такой группе обучались лучшие студенты курса, отобранные по результатам экзамена по иностранному языку в первом семестре. Естественно предположить, что, находясь в группе равных по успеваемости, они имели возможность получить более качественную языковую подготовку, чем если бы они продолжали обучение в смешанной, или разноуровневой, группе.

Деление на группы на основании успеваемости использовалось и в Нижегородском филиале Высшей школы экономики в тот период, когда был отменён вступительный экзамен по иностранному языку в связи с переходом на систему ЕГЭ. Связанные с реформой экзаменов изменения повлекли за собой снижение показателей успеваемости по английскому языку, между тем как необходимость работы с оригинальной литературой по менеджменту и другим дисциплинам требовала более высокого уровня владения языком, что всегда приветствовалось в данном учебном заведении. Деление на обычные и продвинутые группы в зависимости от результатов успеваемости по английскому языку было ответной мерой и адекватной реакцией на сложившуюся ситуацию в сфере среднего и высшего образования.

Применялась методика деления на потоки и в Нижегородской правовой академии, что также было связано с изменениями в системе образования и являлось своего рода ответом на запрос общества. В Академии обучалось немало студентов из бывших республик СССР, и языковой состав каждой группы был весьма неоднородным. С целью совершенствования организации процесса обучения был составлен отборочный тест (*placement test*), по результатам которого студенты каждой группы были разделены на две подгруппы. В «слабой» подгруппе студенты занимались по специально созданным учебно-методическим пособиям: «Изучаем английский для юристов» [1], «Дополнительное чтение» [2], по материалам, которые впоследствии легли в основу «Коррективного курса английского языка» [3], и учебно-методическим разработкам электронного ресурса. При необходимости и по желанию студенты могли переходить из одной

подгруппы в другую, обучаясь там, где они чувствовали себя более уверенно. Ошибки в распределении по подгруппам иногда имели место. Впоследствии выяснялось, к примеру, что студент, получивший сниженный балл за устную речь или за невыполнение ряда грамматических заданий в отведённое время, мог довольно хорошо читать и переводить и неплохо ориентировался в грамматике, что немаловажно в условиях неязыкового вуза. Многие зависело от критериев, положенных в основу теста, от того, чему отдавалось предпочтение: устной речи, грамматике или чтению и переводу текста. Критерии отборочного теста, по необходимости, уточнялись, но в целом подготовительный этап и проведение теста не занимали много времени и вполне оправдывались преимуществами, заложенными в самой идее деления на потоки.

Вопрос о делении на потоки, безусловно, заслуживает более пристального внимания. Но и сейчас ясно, что оно может быть без особых затруднений внедрено в учебный процесс, облегчая как изучение, так и преподавание иностранного языка.

Возможно, не все согласятся с этим, поскольку существует мнение, что традиционный, разноуровневый состав предпочтительнее, поскольку средние и слабые студенты, глядя на отличников, более объективно оценивают свои силы и получают дополнительную мотивацию к улучшению своих результатов. В этом есть своя логика, однако трудно поспорить и с тем, что при отсутствии деления на потоки всегда страдают либо сильные, либо слабые студенты. Если преподаватель ориентируется на сильных студентов, не справляется и некомфортно чувствует себя слабое и среднее звено; если же он уделяет больше внимания слабоуспевающим студентам, неинтересно становится тем, кто занимается на «хорошо» и «отлично». Они неизбежно начнут работать на уроке не в полную силу, не используя всех своих возможностей. Их можно, конечно, обеспечить дополнительным материалом, но это уже другой режим подготовки, при котором они так или иначе выводятся из общего процесса обучения в рамках аудиторного занятия. Очевидно, что в этих условиях сделать каждое занятие эффективным для всех – задача декларируемая, но едва ли выполняемая в действительности.

Основной причиной такого положения, очевидно, является то, что в основу организации обучения негласно положен принцип равенства языковых способностей со всеми вытекающими из его признания последствиями. Но поскольку реальность не подтверждает справедливость данного положения, то следует признать, что в

организацию учебного процесса могут быть внесены определённые изменения. Есть основания полагать, что в вузах целесообразнее было бы формировать академические группы с учётом стартового уровня владения иностранным языком, выявленным в результате тестирования ещё до начала обучения в первом семестре. Такая дифференциация в большей мере соответствовала бы реальному положению дел. В существующих же условиях, т.е. вне дифференциации обучаемых, преподавателю фактически приходится обучать все три потока в одной группе, причём делать это одновременно.

Опыт работы над вводно-коррективным курсом в условиях неязыкового вуза

Работа над коррективным курсом позволяет сделать вывод о необходимости его соответствия определённым требованиям. Данный курс должен быть небольшим по объёму, иметь практическую направленность и ориентироваться в основном на фонетику, грамматику и чтение текстов с нейтральной лексикой, одинаково понятной студентам, специализирующимся в разных областях знаний. В должной мере в нём также должна быть представлена разговорная устная речь, предпочтительно – в её диалогической форме. В соответствии с данными требованиями составлено учебно-методическое пособие «Коррективный курс английского языка» [3], прошедшее апробацию в Нижегородской правовой академии и Нижегородском государственном университете им. Н.И. Лобачевского. Пособие состоит из фонетической, грамматической, текстовой частей, диалогов и приложения и рассчитано на 50–60 часов обучения.

1. Работа над фонетикой

При работе над фонетической стороной речи студенты получают рекомендации по произнесению английских гласных и согласных звуков, повторяют основные типы интонации, знаки фонетической транскрипции, правила чтения буквосочетаний, а также гласных в различных типах слогов. При этом особое внимание уделяется звукам, не имеющим аналогов в родном языке, и звукам, смешение которых приводит к искажению смысла. Студенты читают и передают звучание слова соответствующими знаками транскрипции, что важно не только для адекватного понимания звучащей речи на слух, но и для успешного овладения языком в целом.

Фонетическая часть коррективного курса не претендует на полноту охвата всех данных, имеющих отношение к фонетике английского языка. В задачи коррективного курса входит повторение основных правил и исправление

наиболее распространённых ошибок, характерных для русскоговорящих пользователей английского языка, владеющих фонетическими навыками в объёме средней школы. При этом коррективный курс для неязыковых вузов, естественно, отличается от своего аналога в специализированном языковом вузе, целью которого является максимально возможное совершенствование фонетической стороны речи с полным охватом фонетического материала, в том числе и повышенного уровня сложности [4]. В результате освоения фонетического раздела вводного курса студент неязыкового вуза должен владеть звукобуквенными соответствиями, правильно озвучивать транскрипционные знаки, безошибочно произносить звуки, специфические для английского языка, и знать правила чтения гласных в основных типах слогов, в первую очередь – в открытом и закрытом слоге.

В области интонации основное внимание уделяется использованию нисходящего и восходящего тона, соблюдению интонационной структуры утвердительного предложения и вопроса, различению интонации общего и специального вопроса.

Работа над фонетическим аспектом эффективна, когда она осуществляется на уровне слова, предложения и текста и продолжается в последующих разделах пособия. Другим условием её эффективности является регулярность, сочетание индивидуальной и групповой форм работы, заданий тренировочного и контролирующего характера.

Оптимизировать работу над фонетическими правилами помогают используемые в пособии таблицы, позволяющие в максимально сжатой форме выделить главное, облегчить и сделать более надёжным запоминание информации. Являясь материалом справочного характера, таблица ускоряет поиск ответа на нужный вопрос при использовании пособия в режиме самостоятельной работы.

2. Работа над грамматикой

Таблицы не менее эффективны при работе над грамматикой, в особенности при повторении таких разделов, как грамматическое время, залог, местоимения, числительные, неправильные глаголы. Преимуществом таблиц является то, что они могут использоваться не только как справочный, но и как тренировочный материал. Студенты могут спрягать глаголы в заданных преподавателем фразах и предложениях сначала по таблицам трёх базовых времён [3, с. 88], а затем, усвоив этот материал, постепенно переходить к спряжению глагола в 16 видовременных формах [3, с. 89] и в формах страдательного залога [3, с. 90].

Работа над грамматикой в рамках коррективного курса определяется важностью того или иного грамматического материала для освоения предстоящего базового курса. При повторении глагольных категорий это глагольные формы видовременной системы, формы залога и неличные формы глагола. Страдательный залог и конструкции с причастиями относительно редко встречаются в разговорной устной речи, на которую ориентировано обучение английскому языку в школе, но очень часто употребляются в текстах специальной литературы, с которыми студентам предстоит иметь дело во время учёбы в университете и в дальнейшей работе при написании статей, чтении докладов и выполнении других видов научных работ.

Грамматический раздел коррективного курса предлагаемого учебно-методического пособия не дублирует нормативные грамматики английского языка. В нём не ставится задача представить английскую грамматику полностью и в системе. Здесь важно дать студентам ту информацию, которая выходит за рамки школьной грамматики, и активная роль в этом принадлежит преподавателю, владеющему знаниями теоретических дисциплин, изучаемых в специализированном языковом вузе, и в первую очередь грамматики, лексикологии и типологии. Одной из основных трудностей, с которыми студентам приходится иметь дело при изучении английского языка, является полисемия, или многозначность. Английский язык, как известно, в большей мере, чем русский, характеризуется многозначностью. Для адекватного понимания смысла предложения студенту в первую очередь важно научиться различать разные значения одной и той же словоформы, уметь определить, в каком значении употреблено то или иное слово. К примеру, для адекватного перевода предложения необходимо установить, является ли слово *used* формой глагола *use* в прошедшем времени (*использовал*), формообразующим элементом в страдательном залоге *was used* (*использовался*) или причастием в функции определения *the method used* (*используемый / использованный метод*). Умение различать одинаковые формы не входит в круг первоочередных задач нормативной грамматики для школьников, но является очень важным моментом в снятии грамматических трудностей при обучении чтению и переводу в вузе. Существенную помощь в данном случае оказывает параллельная работа над пособием по переводу, и в частности над теми его разделами, в которых рассматриваются структурный анализ предложения и различение совпадающих по форме слов [5, с. 27].

Немалую трудность для обучающихся, как правило, представляет чтение числительных, выявление значений предлогов и их перевод на русский язык. В связи с этим в коррективном курсе целесообразно повторить правила чтения дат (дни, месяцы, годы), числительных в обозначениях времени, в сравнительных конструкциях, названиях валют, при обозначении температуры, указании адреса, в дробных числах и различных словосочетаниях [3, с. 30–32].

Особую сложность для русскоговорящих студентов представляет тот факт, что одной и той же словоформе английского языка может соответствовать несколько разных слов русского языка, как например, в случае с предлогом и союзом: *for* (*для, поскольку, так как, потому что, ибо, в течение, на, в, к, за, из-за, от, по, для того чтобы* и т.д.). Не для всех привычно и то, что в английском языке предлог может не иметь самостоятельного значения в сочетании с глаголом, например, *bring up, look for*. Объяснения требуют и случаи перевода одного и того же слова разными словами, к примеру, *since*: предлогом *с*, союзом *поскольку* и в конце предложения – наречием *с тех пор*. В русском языке всем этим значениям соответствуют разные слова. Особенно важную роль такая многозначность, или полифункциональность, играет в текстах по специальности. В рамках вводного курса подробное рассмотрение многозначных служебных слов невозможно, да в этом и нет необходимости. Здесь достаточно остановиться на основных значениях предлогов и союзов [3, с. 33–35]. Недостающие знания можно восполнить в дальнейшем при работе над пособием по переводу [5].

В сфере синтаксиса студентам важно научиться узнавать наиболее распространённые виды придаточных предложений и союзы, с помощью которых они присоединяются к главному предложению. При проведении синтаксического анализа предложения важную роль играет выявление главных его членов, или группы подлежащего и группы сказуемого, что является необходимым условием адекватности перевода [5, с. 6–7].

В центре внимания при работе над грамматическим аспектом оказываются как грамматические, так и лексические характеристики слова. Например, работая над глаголом, студенты знакомятся с его суффиксами и префиксами наряду с формами грамматических категорий времени, вида, залога и т.д. Для студента неязыкового вуза традиционное деление на лексикологию и грамматику условно, поскольку он не изучает эти дисциплины тщательно и последовательно, как это делает студент лингвисти-

ческого вуза. В выявлении смысла предложения студент опирается прежде всего на формальные, внешне заметные признаки, какими являются порядок слов, грамматические окончания и лексические элементы слова (суффиксы и префиксы), формальные признаки различных частей речи.

Важную роль в учебно-методическом пособии «Коррективный курс английского языка» играет *Приложение* [3, с. 86–94]. Сюда входят таблицы форм грамматического времени, залога, неправильных форм глагола, личных, притяжательных и возвратных местоимений, количественных и порядковых числительных. Кроме того, даётся краткая грамматическая характеристика основных частей речи (существительного, прилагательного, наречия) и другая информация, необходимая для выполнения практических заданий (правила и исключения, примеры, особенности написания слов и т.д.). Потенциально в *Приложении* может быть размещена любая информация, по тематике дополняющая по необходимости краткую теоретическую часть пособия.

3. Работа над текстом

Трёхчастность структуры предлагаемого пособия [3] – фонетическая, грамматическая, текстовая части – соответствует его основной задаче, заключающейся в коррекции фонетических, грамматических навыков и навыков работы с текстом. Выполняя задания третьего раздела, студенты применяют знания, полученные при работе над предшествующими разделами пособия.

По своему содержанию значительная часть всех грамматических упражнений связана с темами текстовой части пособия, такими как общая характеристика страны (Великобритании, США, России), её географическое положение, экономика, история, столица, достопримечательности, выдающиеся правители, высшие учебные заведения, традиции, обычаи и праздники. Тематическая однородность заданий по грамматике и текстов позволяет расширить тему, дополнить её материалами, не включёнными в содержание текстов пособия. В то же время задания грамматического раздела, выполняемые до работы с текстом, снимают грамматические трудности текстового материала и облегчают работу над смысловым содержанием текста.

Упражнения третьего, текстового, раздела пособия, предполагают многократное обращение к тексту, что способствует запоминанию как отдельного слова или грамматической формы, так и всего текста в целом. При этом студенты могут проверить правильность ответа по тексту, который служит своеобразным ключом к предложенным заданиям. Речь идёт о таких

заданиях, как «Дополните следующие предложения», «Правильно или неправильно?», «Вставьте артикли (предлоги), где это необходимо», «Выразите мысль иными словами», «Переведите на английский язык».

Работая над текстом, студенты выполняют задания, тип и формулировка которых уже знакомы им, поскольку они используются в заданиях предшествующего раздела. Задания по фонетике включают чтение содержащихся в тексте слов согласно транскрипции: географических названий, этнических групп, исторических лиц, достопримечательностей, специфических и трудных для произнесения слов.

В грамматическую часть третьего раздела пособия входят задания на постановку различных типов вопросов к утвердительным предложениям (общих, специальных, альтернативных и разделительных вопросов), определение формы глагола (личной или неличной), залога, грамматического времени, на использование прилагательного в трёх степенях сравнения, глагола в трёх формах, употребление артиклей и предлогов. Предлагаются также упражнения, направленные на определение категориальной принадлежности слова по формообразующему суффиксу, поиск однокоренных слов, составление синонимических и антонимических пар слов.

Задания по переводу основаны на содержании текста и представляют собой несложные предложения, которые должны быть переведены с русского языка на английский. Здесь используется принцип обратного перевода с опорой на текст, что позволяет совершенствовать одновременно навыки перевода и употребления грамматических структур.

В заданиях на проверку понимания прочитанного студентам предлагается на начальном этапе дополнить предложения согласно содержанию текста, определить, содержит ли предложение достоверную информацию, и на завершающем этапе ответить на вопросы по тексту.

Порядок предъявления заданий соответствует принципу «от простого к сложному». Правильность выполнения заданий более сложного характера гарантируется снятием языковых трудностей в ходе выполнения всех предшествующих заданий.

4. Работа над разговорной устной речью

Коррективный курс предусматривает работу и над разговорной устной речью, которая проводится на материале диалогов, представленных в форме интервью. По своему содержанию, диалоги охватывают различные вопросы и стороны жизни студентов (учёба, распорядок дня, спорт, отдых, здоровье, еда, семья, друзья, интересы, взгляды, характер и внешность, одежда,

выходные дни, путешествия, транспорт, экологическая обстановка и т.д.). Они могут использоваться как образец, или форма, придерживаясь которой и внося соответствующие изменения студенты могут рассказать о себе. Диалоги дают возможность в интересной и краткой форме повторить базовую лексику большинства разговорных тем и одновременно закрепить фонетические и грамматические навыки, приобретённые в ходе работы над предыдущими разделами пособия.

Во время занятий работа над разговорной устной речью предшествует выполнению заданий по всем остальным видам речевой деятельности. Каждый урок начинается с вопросов, заключённых в Диалоге I (число, день недели, погода, температура, время, расписание, присутствие/отсутствие, опоздание) [3, с. 79]. Такие вопросы являются благодатным материалом для работы над безличными предложениями, порядком слов английского предложения, употреблением числительных в датах, обозначением времени и температуры, а также для тренировки в произнесении названий учебных предметов. Всё это представляет сложность для студентов и требует многократного повторения, как правило, в течение всего периода обучения.

В задаваемых студентам вопросах по тематике пройденных диалогов, таких как *Распорядок дня, Транспорт, Еда* и др., желательно использовать, помимо настоящего времени, прошедшее и будущее грамматическое время с отнесённостью к предшествующему и последующему периодам (к примеру, *Мой день* вчера, в прошлое воскресенье, завтра, в следующую субботу и т.д.).

Работа в парах создаёт атмосферу непринуждённости, вносит разнообразие в занятие и стимулирует творческий подход. Вопросно-ответная форма к тому же позволяет корректировать и совершенствовать интонацию в различных типах вопросов.

Разговорная речь, несмотря на свою внешнюю лёгкость, является самым сложным видом речевой деятельности. Неслучайно для овладения ею требуется несколько лет обучения в лингвистическом вузе. Регулярность работы над диалогической речью, повторяемость разговорных фраз имеют особое значение для студентов неязыкового вуза, облегчая узнавание слов в высказываниях собеседника и использование их в собственной устной речи. Кроме того, диалоги могут служить основой для развёрнутых монологических высказываний и выполнения разнообразных заданий монологического характера в устной и письменной форме.

5. Дополнительные материалы

При быстром и незатруднённом усвоении материала вводно-коррективного курса могут быть использованы другие учебно-методические материалы и пособия, такие как «Правильно употребляем английский глагол» [6], «Английская грамматика» [7], «Сборник тестовых заданий по английскому языку фундаментального уровня» [8], «Выбери правильный ответ» [9] и др. Студенты, справляющиеся с заданиями дополнительных материалов, могут приступить к выполнению заданий базового пособия «University Universal Prime» [10], предусматривающего совершенствование лексической и грамматической стороны речи на едином языковом материале и содержащего задания более высокого уровня сложности. Вышеупомянутые пособия в совокупности позволяют работать над грамматикой, лексикой и чтением и содержат разнообразные задания, в том числе и повышенного уровня сложности.

Значительная часть материалов пособия по вводно-коррективному курсу при работе с сильными студентами может быть вынесена на самостоятельную проработку с последующей проверкой их выполнения во фронтальном или индивидуальном режиме. Отведённое на работу над коррективным курсом время может варьироваться в зависимости от скорости усвоения учебного материала, которая определяется уровнем подготовки и индивидуальными языковыми способностями студентов.

Выводы

Целесообразность работы над вводно-коррективным курсом объясняется тем, что он подготавливает студента к освоению базового курса иностранного языка, позволяет ему устранить имеющиеся недочёты и «подтянуться», при необходимости и по мере возможности, до уровня более сильных студентов группы.

В отсутствие деления обучаемых на подгруппы по уровню владения языком вводно-коррективный курс способствует выравниванию группы, достижению большей степени однородности её состава, что является одним из важнейших требований в обучении иностранному языку.

Работа над вводно-коррективным курсом позволяет преподавателю на начальном этапе определить языковой статус группы и с большей степенью точности планировать дальнейшую работу над языком, используя вводный курс как точку отсчёта при сравнении с результатами последующих периодов обучения.

Вводно-коррективный курс удовлетворяет основным психолого-педагогическим требова-

ниям: он обеспечивает последовательное продвижение в направлении *от простого к сложному*, снимает языковые трудности и тем самым вселяет уверенность в своих силах, что играет существенную роль при обучении иностранному языку.

Характер заданий вводно-коррективного курса, к тому же, позволяет, по усмотрению преподавателя, постепенно вводить единицы специальной лексики (математической, физической, химической и др.), как бы «перекидывая мостик» от школьной программы к программе обучения языку избранной специальности.

Список литературы

1. Пушкина Е.Н. Learning Legal English. Изучаем английский для юристов: Учебно-методическое пособие. Н. Новгород: Нижегородская правовая академия, 2014. 68 с.
2. Пушкина Е.Н. Supplementary Reading. Дополнительное чтение: Учебно-методическое пособие. Н. Новгород: Нижегородская правовая академия, 2013. 56 с.
3. Пушкина Е.Н. Remedial English. Коррективный курс английского языка: Учебно-методическое пособие для студентов бакалавриата (начальный период обучения). Н. Новгород: Нижегородская правовая академия, 2018. 96 с.
4. Ерофеева Н.М., Кашурникова Л.Д. Комплексный вводно-коррективный курс английского языка для студентов 1 курса педагогических институтов иностранных языков: Уроки 1–6. Горький: ГГПИИЯ им. Н. А. Добролюбова, 1989. 69 с.
5. Пушкина Е.Н. Translation Difficulties. Трудности перевода: Учебно-методическое пособие по переводу. 2-е изд., перераб. и допол. Н. Новгород: Нижегородская правовая академия, 2017. 84 с.
6. Новожилова Л.И., Пыхина Н.В. Правильно употребляем английский глагол: Практикум. Н. Новгород: Нижегородский госуниверситет, 2011. 39 с.
7. Новожилова Л.И., Пыхина Н.В. Английская грамматика: упражнения: Практикум. Н. Новгород: Нижегородский госуниверситет, 2011. 40 с.
8. Орлова Е.С., Богатова О.П. Сборник тестовых заданий по английскому языку фундаментального уровня. Выпуск 1: Методическая разработка. Н. Новгород: Изд-во Нижегородского госуниверситета, 2009. 37 с.
9. Пушкина Е.Н. Choose the Right Answer. Выбери правильный ответ: Учебно-методическое пособие. Н. Новгород: Нижегородская правовая академия, 2016. 44 с.
10. Орлова Е.С. University Universal Prime: Учебник английского языка для университетов. 5-е изд., допол. и перераб., 2011. 531 с.

INTRODUCTORY COURSE OF ENGLISH IN A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY

E.N. Pushkina

Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod

Some problems of the initial period of teaching and learning foreign languages at a university are considered. The main cause of such problems is related to the absence of streaming in foreign language teaching at secondary schools and at the university. The need to differentiate students depending on their level of language proficiency is substantiated. It is suggested that such streaming should be based on the results of the placement test preceding the university course of English. The requirements to manuals used in teaching Introductory English to university students are analyzed, in particular, their structure, the system of exercises and the choice of the material. The experience of teaching the Introductory Course of English to students of a non-linguistic university with the use of the manual specially created for this purpose is summarized.

Keywords: introductory course of English, foreign language teaching, streaming, level of language proficiency, linguistic and non-linguistic universities, initial period of learning.