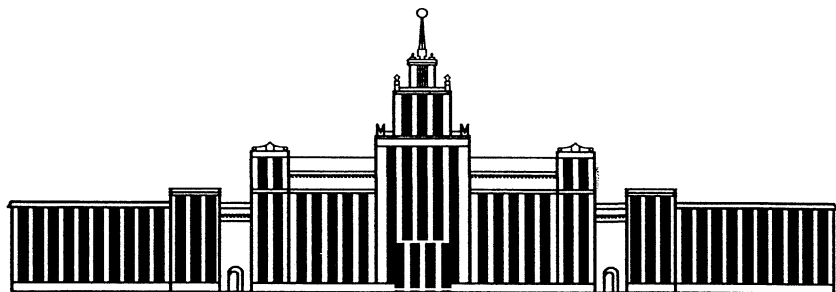

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ



ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

Ш141.2-9
Д693

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ВИДАМ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Хрестоматия

Челябинск
2015

Министерство образования и науки Российской Федерации
Южно-Уральский государственный университет
Кафедра русского языка как иностранного

Ш141.2-9
Д693

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ВИДАМ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Хрестоматия

Челябинск
Издательский центр ЮУрГУ
2015

ББК Ш141.2-923
Д693

*Одобрено учебно-методической комиссией
Института международного образования*

Рецензенты: В.В. Антропова, О.И. Шарафутдинова

Д693

Методика обучения видам речевой деятельности:
хрестоматия / сост. Е.Г. Доронина. – Челябинск: Издательский
центр ЮУрГУ, 2015. – 57 с.

Хрестоматия содержит извлечения из работ специалистов в области преподавания русского языка как иностранного. Материал в книге расположен тематически в соответствии с видами речевой деятельности и сопровождается методическими указаниями и заданиями.

Пособие предназначено для студентов, обучающихся по направлению 450401.68 – «Филология».

ББК Ш141.2-923

1. ОБУЧЕНИЕ АУДИРОВАНИЮ

1.1. Аудирование как вид речевой деятельности

Термин «аудирование» означает «слушание с пониманием», или «понимание речи на слух».

Аудирование можно рассматривать и как деятельность, и как умение.

Как один из видов речевой деятельности аудирование тесно связано с другими видами. Прежде всего, это касается говорения, которому невозможно научиться без аудирования. С тем же основанием можно установить и обратную зависимость. Ведь «говорение» и «аудирование» – две стороны одного явления, которое называется «устная речь». Видимо, поэтому явно или скрыто аудирование не выделялось как полностью самостоятельный вид речевой деятельности: его развитие оказывалось побочным продуктом обучения говорению. Конечно, у аудирования много общего с говорением. Но еще больше с чтением: ведь оба эти вида относятся к рецептивным видам деятельности, у них много одинаковых в принципе механизмов. Нельзя же на этом основании считать аудирование частью чтения! Но никто еще не пытался обучать аудированию через чтение. Почему же считается возможным делать это через говорение?

Несмотря на тесные связи с другими видами речевой деятельности, аудирование – совершенно самостоятельный и специфичный ее вид.

Иногда аудирование называют пассивным видом деятельности. Эта ошибка происходит тогда, когда забывают, что аудирование немыслимо без встречной активной мыслительной деятельности. Аудирование является активным мыслительным процессом, потому что направлено на восприятие, узнавание и понимание всякий раз новых речевых сообщений, а это предполагает творческое комбинирование навыков и активное их применение соответственно изменившейся ситуации.

Следовательно, аудирование как деятельность основано на умении. Как всякое умение, оно опирается на определенные навыки. Основными группами навыков аудирования являются: а) навыки подсознательного распознавания грамматических форм речи на морфологическом уровне и на синтаксическом (учреждение структур) и их соотнесение с определенным значением (грамматические навыки аудирования); б) навыки непосредственного понимания слов и словосочетаний (лексические навыки аудирования); в) навыки подсознательного восприятия и различения звуковой стороны речи: звуков, звукосочетаний, интонаций (характерно, что в аудировании эти навыки нельзя назвать «производительными»: ведь слушатель не произносит, а воспринимает). Назовем их перцептивными навыками.

Но главное вдругом – во взаимоотношении этих групп навыков. В аудировании, в конечном счете, все зависит от того, насколько навыки первой и второй

групп были связаны с навыками третьей группы, т. е. сформировались ли они в условиях восприятия и понимания речи на слух.

Аудирование как умение основывается на указанных навыках, но не является просто их суммой.

Умение аудировать есть способность владеть этими навыками в целях понимания на слух каждый раз новых сообщений в новых ситуациях [75, с. 183–184].

Данная форма устного общения остается пока еще недостаточно развитой, что объясняется двумя причинами.

Первая причина заключается в том, что аудирование до сих пор рассматривается как побочный продукт говорения, соответственно на уроках используется эпизодически и в ситуациях, весьма далеких от аутентичных.

Вторая причина – слабая осведомленность учителей в психологических и лингвистических сложностях аудирования, уровнях восприятия и способах их определения [27, с. 161].

Отличие от «слушания», т. е. простого акустического восприятия речи, аудирование (т.е. «слышание») обозначает рецептивную деятельность, представляющую собой одновременное восприятие и понимание звучащей речи [77, с. 98].

«Аудирование» выступает в современной психологии обучения иностранным языкам как эквивалент описательному обозначению одного из видов речевой коммуникации – восприятию и пониманию речи на слух. Этот термин по объему охватываемого им явления соответствует тому, что мы называем чтением. И чтение, и аудирование обозначают процесс приема речи, осуществляемый в одном случае зрительным, в другом – слуховым путем [46, с. 18].

Вопросы

1. Что значит термин «аудирование»?
2. Как аудирование связано с говорением и чтением?
3. На какие навыки опирается умение аудировать?
4. Чем термин «аудирование» отличается от простого слушания?

1.2. Внутренние механизмы аудирования

Одним из важнейших механизмов аудирования является механизм *внутреннего проговаривания*. Воспринимая речь, слушающий с помощью речедвигательного анализатора преобразует звуковые и зрительные (если он наблюдает за говорящим) образы в артикуляционные. От того, насколько верной будет эта «внутренняя имитация», во многом зависит успешность аудирования. Правильное же «озвучивание» слов про себя возможно лишь при наличии у слушающего четких произносительных навыков во внешней речи. Следовательно, на начальном этапе аудирование должно развиваться в тесной связи с говорением, что не только обеспечивает формирование произносительных навыков, но и

способствует установлению прочных связей между артикуляционными и слуховыми ощущениями (ведь говорящий одновременно воспринимает собственную речь на слух).

Механизм *сегментации* воспринимаемой речевой цепи помогает слушающему вычленив в речевом потоке отдельные грамматико-семантические группы, содержащие ключ к их «дешифровке».

Функционирование механизма *оперативной памяти* состоит в том, что воспринятые на слух слово, словосочетание остаются субъективно звучащими в сознании аудитора (слушающего) еще некоторое время, необходимое для осмысления целого высказывания, законченного фрагмента и т. д. От уровня развития оперативной памяти зависит величина единицы восприятия. И поскольку наиболее успешно перерабатывается информация при восприятии речи крупными блоками, расширение объема оперативной памяти рассматривается как одна из важнейших задач обучения аудированию.

Целенаправленно следует работать и над развитием механизма *идентификации понятий*. Как известно, большая часть русской лексики – слова многозначные, а потому отдельно взятое слово несет весьма приблизительную информацию, которая конкретизируется лишь определенным контекстом и ситуацией. С помощью механизма идентификации понятий слушающий определяет, какой из лексико-семантических вариантов звучащего слова актуализирован в речи говорящего.

Важную роль в процессе аудирования играет механизм *антиципации*, или вероятностного прогнозирования

Требования к организации обучения аудированию:

1) выделение двух видов аудирования: а) аудирование с полным пониманием всего содержания и его смысла и б) аудирование с пониманием лишь основного содержания текста и его смысла (о чем идет речь, что этим хотят сказать), что в определенной мере позволяет подготовить к аудированию речи в естественных условиях;

2) обеспечение строгого отбора текстов для аудирования с учетом их познавательной и коммуникативной ценности, информативности, доступности для слухового восприятия;

3) обеспечение адекватности форм контроля понимания поставленной коммуникативной задачи и вида аудирования. Так, например, при установке на понимание лишь основного содержания нельзя требовать подробного пересказа прослушанного текста на родном языке, а достаточно просто сказать, о чем в тексте идет речь;

4) обеспечение поэтапности в организации обучения аудированию. Например, с самого начала обучение аудированию осуществляется преимущественно с голоса учителя, затем в фонозаписи, несколько в заниженном темпе, используются сначала тексты небольшого объема, многократно предъявляются с постановкой каждый раз новой коммуникативной задачи, причем эти тексты со снятыми трудностями, и после этого включаются незнакомые явления, т. е. име-

ет место аудирование сначала легких текстов, предусматривающих полное понимание, и лишь постепенно – текстов повышенной трудности с пониманием основного содержания;

5) обязательное формирование умений активно добиваться понимания, «подчинить себе» источник информации, переспрашивая, прося уточнить, объяснить, т. е. реагируя вербально на помехи;

6) по возможности более широкое использование ТСО при обучении аудированию, фонозаписей, озвученных кинофрагментов, диафильмов. Последние представляют особенно большую ценность для обучения аудированию, ибо обеспечивают слуховую и зрительную опору одновременно.

Итак, без овладения аудированием невозможно овладеть непосредственным устным речевым общением на иностранном языке [9, с. 198–199].

Вопросы

1. Каковы механизмы аудирования?
2. Какие требования нужно соблюдать при обучении аудированию?

1.3. Взаимосвязь аудирования и говорения

Овладение русской устной речью – это обучение не только говорению, но и слушанию. Мы намеренно не разделяем две эти стороны, поскольку в процессе изучения языка они связаны не меньше, нежели в реальном общении. Хотя в основе говорения и слушания лежит нередко знание одного и того же лексико-грамматического материала, психологи выделяют не только общие, но и различные механизмы их формирования и функционирования. Это, между прочим, проявляется в достаточно знакомых преподавателям фактах, когда какой-то ученик хорошо понимает, однако сам «не может выговорить ни слова», и напротив, когда ученик сам может что-то сказать, но затрудняется в понимании звучащей русской речи, «не слышит» ее.

Не вдаваясь в существо этой сложной проблемы, укажем, что умения говорить и слушать все-таки тесно связаны, и их развитие идет бок о бок, по крайней мере на начальном этапе обучения. Различие между ними раскрывается обычно не в области бытового общения, а при столкновении с более сложными ситуациями, скажем, при слушании лекций, радиопередач, при участии в беседах, дискуссиях, при просмотре советского кинофильма или при выступлении с докладом, рассказом...

При выработке навыков слушания важно приучить учащихся слышать и понимать русскую речь в нормальном темпе. Именно поэтому неверно (как неверно положить перед глазами учащегося печатный текст) читать с установкой на данных слушателей, следя за пониманием, останавливаясь, повторяя слова и фразы. Произнесение должно быть обязательно натуральным, но, разумеется, четким, и, может быть, лишь на первых порах обучения несколько замедленным, но не «учебно-искаженным», например слоговым. Допускает повторение,

но только всего текста («вторичное исполнение») и возможности абсолютно одинаковое. Поскольку даже опытному преподавателю обычно очень трудно избежать каких-либо изменений при повторном чтении, рекомендуется предпочитать собственному чтению прослушивание записи (пусть даже в своем исполнении) [55, с. 128–130].

Вопросы

1. Когда проявляется разница в механизмах аудирования и говорения?
2. Каким должен быть темп при обучении аудированию русской речи?
3. Почему нужно обязательно использовать на уроке записи?

1.4. Принципы обучения аудированию

Основными принципами обучения аудированию являются:

1) Рассмотрение этого вида речевой деятельности как относительно самостоятельного целевого умения, формируемого как умение реализовать определенную программу действий с воспринимаемым на слух текстом, имеющую свою коммуникативную задачу и ориентированную на конкретный результат.

Как уже говорилось, все это, скорее, зависит не от методики обучения, а от общего развития. Но важно отметить, что учет этих факторов имеет большое значение для подбора и организации речевого аудиоматериала в соответствии со степенью обучения и составом учащихся. Знакомое содержание или не соответствующее интересам учащихся воспринимать неинтересно; там, где все незнакомо и чуждо, — понять трудно или даже невозможно. Нужен оптимальный вариант, подающий материал «на пределе трудности» и активизирующий антиципацию содержания.

Особо сложно понимание мотива деятельности. В этом плане следует отметить важность установки. Психологи утверждают, что соответствующая установка может повысить передачу воспринятого сообщения на 25%. Это объясняется избирательностью нашей памяти: процессы слушания и запоминания проходят по-разному, в зависимости от характера установки.

В понимании иноязычной речи человек может быть заинтересован по-разному. Именно это целесообразно использовать, чтобы направлять учащихся на понимание всех компонентов семантической стороны слушающего: предметного содержания, логики изложения, цели, идеи, мотива.

2) Среди трудностей, связанных с условиями речевосприятия, следует называть темп речи, интонацию и так называемую механическую речь. Восприятие «механической» речи (записи) затруднено тем, что не видно собеседника, который при необходимости иногда замедлит темп, либо перефразирует сказанное, либо поможет выразительными жестами, мимикой. Восприятие интонации особенно сложно, когда она призвана выразить подтекст.

Но, пожалуй, наиболее влияющим на понимание фактором (тем более на начальной ступени) является темп речи. Как ни парадоксально, но на понима-

нии особенно сказывается медленный темп. Понимание способствует увеличению темпа, но лишь до определенных пределов.

Темп при аудировании имеет значение потому, что нет возможности (как при чтении) вернуться назад, обдумать фразу еще раз. Поэтому в методике часто возникают споры о том, с какого темпа речи следует начинать обучение. По нашему мнению, целесообразнее выдерживать нормальный темп, в отдельных случаях (когда нужно, скажем, что-то выделить, обратить на это внимание учащихся) замедлить его на время и вновь переходить на нормальный.

Но дело даже не в скорости, дело – в ритмике речи. Человек говорит не отдельными словами, а синтагмами, при восприятии речи он также осознает не каждое слово, а воспринимает определенную ритмическую (смысловую) группу. И здесь проявляется взаимозависимость говорения и аудирования. Поэтому учащимся необходимо приучать к восприятию именно ритмической речи, где паузы между синтагмами, особенно на начальной ступени обучения, могут быть длительными, но сами синтагмы произносятся в нормальном темпе.

3) Существуют трудности, связанные с восприятием форм общения. Восприятие монологического высказывания требует хорошо развитой слуховой памяти, антиципации, развитого логического мышления.

В диалогической или групповой формах общения трудность связана с необходимостью обдумывать ответ или с домысливанием ситуации, породившей эту беседу, если сам слушающий в нем не участвует (включился позже).

Сюда же можно отнести и необратимость речевого потока для слушающего: каждый отрезок речи звучит только раз, что на первых порах усложняет понимание [75, с. 186–188].

Вопросы

1. Каковы принципы обучения аудированию?
2. Какова роль ритма в восприятии звучащей речи?
3. Какие трудности возникают у учащихся при восприятии монологической речи?
4. Какие трудности возникают у учащихся при восприятии диалогической речи?

1.5. Содержание обучения аудированию

Чтобы сконцентрировать внимание на главном (в плане возможностей), необходимо:

- 1) обучить учащихся подсознательно различать формы слов, словосочетаний, грамматических структур на слух;
- 2) предвосхищать синтаксические модели на слух;
- 3) развивать объем слуховой памяти;
- 4) понимать всевозможные сочетания усвоенного материала (на разных уровнях);

- 4) понимать смысл в записи на пленку;
- 5) схватывать смысл сказанного однократно;
- 6) понимать речь нормального темпа;
- 7) понимать общее содержание и смысл при наличии в аудиотексте неизвестного материала;
- 8) понимать разнохарактерные тексты: описательные, фабульные, многоплановые.

Перечисленные задачи – не одинаковой значимости. Скажем, при некоторых условиях не обязательно обучать пониманию «механической» речи. Вероятно, не всегда важно обучение пониманию многоплановых текстов. В основном же эти задачи постоянно должны быть в поле зрения преподавателя. Следует также учитывать зависимость этих задач от ступени обучения [75, с. 188].

Вопросы

1. Какие задачи решает преподаватель при обучении аудиторанию?
2. Все ли задачи имеют одинаковую значимость?

1.6. Трудности аудирования

Первая группа трудностей связана с условиями коммуникации, среди которых наиболее существенными являются: а) однократность предъявления информации и необратимость звучащей речи; б) темп, задаваемый говорящим; в) аудирование речи людей с различными голосовыми характеристиками; г) несовпадение некоторых паралингвистических компонентов в разных языковых культурах; д) отсутствие зрительных опор и обратной связи с источником информации.

Вторая группа трудностей обусловлена лингвистическими характеристиками звучащей речи. К ним относятся: а) фонематические трудности; б) ритмико-интонационные особенности звучащей речи; в) трудности лексического характера; г) трудности восприятия экспрессивной и стилистически окрашенной речи.

К третьей группе относятся трудности, связанные с пониманием смысловой стороны информации [77, с. 100].

Трудности аудирования могут быть связаны:

- 1) с языковой формой сообщения;
- 2) со смысловым содержанием сообщения;
- 3) с условиями предъявления сообщения;
- 4) с источником информации.

Эффективное обучение аудированию невозможно без учета и градации трудностей этого вида речевой деятельности. Система упражнений, предназначенная для обучения аудированию, должна быть направлена на преодоление этих трудностей. Посильность упражнений обеспечивается как постепенностью

и последовательностью включения и отработки трудностей, так и целенаправленностью упражнений на преодоление лишь одной новой трудности [36, с. 36].

Вопросы

1. Какие три группы трудностей возникают перед учащимися при обучении аудированию?
2. С чем могут быть связаны трудности при обучении аудированию?

1.7. Система упражнений для обучения аудированию

Последовательность формирования речевых умений смыслового восприятия на слух предполагает использование упражнений двух групп – *языковых и речевых*. Языковые упражнения подготавливают учащихся к аудированию, речевые – обучают аудированию как речевой деятельности. В упражнениях должно учитываться тесное взаимодействие аудирования и говорения как двух форм устного общения.

Цель *языковых упражнений* заключается в том, чтобы предварительно, до слушания текста, снять трудности лингвистического или психологического характера, что позволит сосредоточить внимание на восприятии содержания. Поэтому среди языковых можно выделить упражнения, снимающие трудности: а) лингвистического характера, б) психологического характера.

Первая группа упражнений формирует умения вычленять из речевых сообщений незнакомые явления, дифференцировать их, соотносить звуковые образы с семантикой, определять контекстное значение различных распознавать и осмысливать синонимические и антонимические явления. Упражнения первой группы учат словообразовательной догадке.

Вторая группа упражнений развивает речевой (фонематический и интонационный) слух, вероятностное прогнозирование, кратковременную память, механизм эквивалентных замен.

Речевые упражнения вырабатывают умения воспринимать речевые сообщения в условиях, приближающихся к естественному общению. Они дают возможность выделять наиболее информативные части сообщения; развивать смысловую догадку с помощью прогнозирования на уровне текста; делить аудиотекст на смысловые куски и определять основную мысль в каждом из них [59, с. 108].

Упражнения для обучения восприятию монологической речи.

1. Прослушайте текст, дайте развернутые ответы на вопросы (предлагается несколько вопросов).
2. Воспроизведите прослушанное с некоторым изменением конца (начала, середины).
3. Просмотрите диафильм (фильм), объясните его основную идею.
4. Выделите в прослушанном сообщении смысловые куски и озаглавьте их.
5. Прослушайте текст, составьте рецензию на него, используя следующий

план: а) тема сообщения, б) действующие лица, в) краткое изложение содержания, г) основная идея, д) оценка прослушанного.

Речевые упражнения для обучения восприятию диалогической речи.

1. Прослушайте диалог, составьте аналогичный на ту же тему.
2. Прослушайте начало диалога, расширьте и дополните последнюю реплику одного из партнеров.
3. Прослушайте фонозапись, перескажите разговор действующих лиц.
4. Прослушайте диалог, записанный на пластинку, перескажите его в форме монолога (прокомментируйте его от лица одного из участников разговора).
5. Прослушайте ряд вопросов, записанных на пленку, дайте утвердительные (отрицательные) ответы в паузу.
6. Прослушайте начало диалога, продолжите его вместе с другим учеником [59, с. 104–108].

Вероятно, есть смысл различать по целевой направленности два типа упражнений: специальные и неспециальные.

1. *Неспециальные упражнения* преследуют какую-то иную цель (не обучение аудированию), но попутно развивают умение аудировать. Это: а) речевая зарядка, б) прослушивание рассказа при семантизации слов, в) то же при презентации грамматического материала, г) запись на слух. К неспециальным упражнениям правомерно отнести и ведение урока на иностранном языке. Ведение урока на иностранном языке, когда преподаватель не ограничивается набором штампованных фраз, является прекрасным резервом развития аудирования.

Необходимо только заметить, что, желая добиться от обучающихся понимания, преподаватели допускают три вида ошибок: многократное (до шести-восьми раз!) повторение фраз или вопросов (это противоречит выполнению задачи); замедленное членение фразы на слова (это противоречит задаче); постоянный перевод этих фраз на родной язык. Используя эти неверные приемы, преподаватель добивается понимания, но это – сиюминутное понимание, а не развитие умения понимать.

Как известно, в настоящее время в обучении произношению выдвигается идея так называемой аппроксимации. Необходимо отметить, что для обучения аудированию она совершенно неприемлема; аппроксимация допустима в речи учащихся, но ни в коем случае не в речи учителя.

2. *Специальные упражнения* согласно предложенной классификации делятся на условно-речевые и речевые.

Перечислим основные из них, чтобы показать, какого характера упражнения наиболее эффективны.

1) Условно-речевые упражнения для обучения аудированию:

- выполните команды в убыстряющемся темпе;
- поднимите руку, когда услышите неправильное утверждение;
- догадайтесь по описанию, о ком я говорю;
- покажите (назовите) объект, который я пропущу (из тех, что изображены);

- ответьте «да», если вы со мной согласны (следуют фразы в убыстряющемся темпе);
- запишите цифрами даты дней рождения и узнайте (у своих товарищей), чьи они;
- послушайте рассказ о том, как я провела вчерашний день, и определите, что я пропустила;
- перечислите лица (объекты, страны и т. п.), которые упоминаются в моем рассказе;
- запишите кратко на родном языке или цифрами информацию, которую вы получите о человеке (дается схема: имя, возраст, национальность, профессия и т. д.);
- быстро покажите на карте те страны, о событиях в которых я буду говорить (сообщения краткие, одна-две фразы);
- найдите расхождения в (близких по звучанию, содержанию) фразах, микро-монологам;
- найдите расхождение между услышанным изображенным;
- разделите услышанную фразу на синтагмы согласно задаче;
- восстановите по смыслу пропущенную фразу.

2) Речевые упражнения для обучения аудированию:

- прослушайте рассказ (высказывание) и ответьте на вопросы;
- найдите в прослушанном высказывании основные мысли;
- прослушайте и прокомментируйте высказывание;
- прослушайте начало диалога и предположите его продолжение;
- прослушайте диалог и передайте его основное содержание;
- подберите заголовок к услышанному;
- прослушайте рассказ о ...и расположите пункты плана соответственно логике изложения;
- подтвердите или опровергните следующие утверждения, основываясь на прослушанном;
- составьте план прослушанного рассказа (описание и т. п.);
- прослушайте и постарайтесь уловить основную мысль, несмотря на незнакомые слова;
- переспрашивайте, если что-то непонятно;
- оцените услышанное;
- определите место (страну, эпоху и т. п.), где происходит действие [75, с. 190–192].

Вопросы

1. Чем отличаются языковые и речевые упражнения для обучения аудированию?
2. Какие виды упражнений можно выделить среди языковых упражнений?
3. Какие упражнения можно предложить учащимся при обучении их монологической речи?

4. Какие упражнения можно предложить учащимся при обучении их диалогической речи?
5. Почему в методике обучения аудированию выделяют специальные и неспециальные упражнения?
6. На какие виды делятся специальные упражнения?
7. Чем отличаются условно-речевые упражнения от речевых?
8. Как вы думаете, какие упражнения – условно-речевые или речевые – более эффективны?

1.8. Недочеты в работе над аудированием

1. Часто аудирование как элемент урока или домашнего задания отсутствует. Преподаватель считает, что его русская речь на уроке – это и есть аудирование, хотя этого недостаточно.
2. Предлагая аудиотекст, преподаватель проводит большую подготовительную работу, снимая все трудности, что не приучает студента быть «активным» слушателем.
3. Предлагая аудиотекст, преподаватель спешит переводить непонятные слова и фразы, что приучает студента к необходимости постоянной подсказки.
4. Преподаватель, предлагая текст на аудирование, разрешает студентам его просматривать (читать). В этом случае не развиваются навыки аудирования.
5. Предлагая текст на аудирование, преподаватель не ставит целей аудирования: **что** студенту надо услышать, **для чего** он будет слушать.
6. Недостаточно включаются в работу аутентичные аудиотексты: отрывки из видеофильмов и телепрограмм, записи радиопрограмм и т. п.
7. К сожалению, даже работая над аудированием, преподаватели не всегда включают его в экзаменационные виды работ. Это, во-первых, не дает возможности преподавателю увидеть, чего достигли его студенты; во-вторых, не стимулирует студентов заниматься в лаборатории [1, с. 87–88].

Вопросы

1. Согласны ли вы с мнением, что специальных упражнений на аудирование не нужно, потому что студенты слушают речь преподавателя на уроке?
2. Нужно ли стремиться к тому, чтобы снять все лексические трудности при подготовке к аудированию?
3. Является ли методически целесообразным чтение учащимися текста, который они слушают?

2. ОБУЧЕНИЕ ГОВОРЕНИЮ

2.1. Говорение как вид речевой деятельности

Говорение – это такой вид речевой деятельности, который реализуется, когда в сознании говорящего возникает потребность в речевом воздействии на собеседника.

На процесс говорения влияют различные факторы, включающие:

- цель, ради которой совершается речевое действие (передать информацию, совет, согласие и т.д.);
- тему общения;
- время и место общения;
- отношения между собеседниками (нейтральные, официальные, дружеские, родственные и др.);
- социально-коммуникативную роль партнеров (сокурсники, преподаватель и студент, начальник и подчинённый и т.д.),

Обучение говорению, т.е. обучение устному (вербальному) общению, предполагает овладение коммуникативной компетенцией, когда учащийся сумеет сказать что, кому, зачем, как, где и когда надо сказать[77, с. 289].

Говорение представляет собой такой вид речевой деятельности, с помощью которого осуществляется устная форма общения, направленная на установление контакта и взаимопонимания с другими людьми, воздействие на их знания и умения, на выполнение функций доказательства, убеждения, на выражение эмоционального отношения к передаваемому сообщению. Формы говорения могут быть различными, начиная от восклицания, называния предметов, ответа на вопрос и кончая самостоятельным развернутым высказыванием.

Устная речь протекает в таких условиях, которые влияют на ее характер. Это так называемые внеязыковые условия: ситуация общения, тема разговора, мимика и жесты говорящего, взаимоотношения между говорящими, уровень интеллектуального развития говорящего и др.

Под влиянием такого рода внеязыковых факторов говорящий по-разному использует имеющиеся в его распоряжении языковые средства. Благодаря этому устная речь приобретает особенности, отличающие ее от письменной речи. Для устной речи характерно употребление вводных слов, междометий, видоизмененных повторов, вставок, усеченных (неполных) предложений и пр. В процессе устного общения многое становится ясным из самой объективной ситуации и не требует словесного пояснения, некоторые слова и отрезки фраз частично заменяются жестами и мимикой[59, с. 111–112].

Успешность обучения говорению зависит от индивидуально-возрастных особенностей учащихся (от наличия у них мотивов учения, внимания и интереса, от умения пользоваться стратегиями устного общения, опираться на прежний речевой опыт и т. д.), от лингвистических и дискурсивных характеристик текстов и, наконец, от условий обучения (наличия технических средств обуче-

ния, ситуативной обусловленности и проблемности упражнений, парно-групповой организации занятий и пр.) [27, с. 196–197].

Умения говорения (высказывания), формируемые на базе слушания:

- запомнить и удержать в памяти содержание устной информации;
- воспроизвести в нормальном темпе полученную информацию по памяти;
- воспроизвести в заданное время усвоенную информацию с необходимыми изменениями, дополнениями, компрессией и т. д.;
- передать содержание чужой речи с различной степенью точности и полноты, с элементами оценки;
- производить содержательно-оценочную переработку прослушанного сообщения во внутренней речи, а затем во внешней речи;
- выборочно репродуцировать необходимую часть воспринятого на слух высказывания с целью присоединения к чьей-либо точке зрения;
- обобщать информацию, воспринимаемую в диалоге, и передавать ее в высказывании.

Умения говорения, формируемые на базе чтения:

- понимать и воспроизводить устно содержание прочитанного текста;
- запоминать и держать в памяти (определенное время) содержание прочитанного текста;
- воспроизводить устно прочитанный текст с использованием плана, визуальных опор, с необходимыми переработками и дополнениями;
- использовать прочитанный текст для иллюстрации своих мыслей, сокращая, дополняя, объединяя информацию по изученной или изучаемой теме;
- передавать содержание прочитанного ранее без подготовки;
- пополнять, конкретизировать, корректировать чье-либо высказывание с опорой на прочитанный текст (тексты) [73, с. 236].

Вопросы

1. Что такое говорение?
2. Что предполагает обучение говорению?
3. Какие условия влияют на характер устной речи?
4. Какие факторы, влияющие на речь, называют внеязыковыми?
5. Какие особенности приобретает устная речь под влиянием внеязыковых факторов?
6. От чего зависит успешность говорения?
7. Какие умения говорения формируются на базе *слушания*?
8. Какие умения говорения формируются на базе *чтения*?

2.2. Диалогическая и монологическая речь

Обычно говорение подразделяют на говорение в диалогической форме (диалогическая речь) и монологической форме (монологическая речь).

Диалогическая речь представляет собой процесс непосредственного общения, который характеризуется поочередно сменяющимися друг друга и порождающими одна другую репликами двух и более лиц. В состав реплики может входить от одного нерасчлененного предложения – слова в функции предложения (минимальная степень развернутости реплики) – до монологического высказывания.

Продуктами данной формы речевого высказывания являются диалог разной степени развернутости, полилог– групповое обсуждение проблемы, дискуссия и свободная беседа двух и более лиц. Умение вести беседу выступает как показатель высшего уровня обученности в плане диалогической речи.

Монологическая речь – это, как известно, речь одного лица, выражающего в более или менее развернутой форме свои мысли, намерения, оценку событий и т. п. Монологическая речь характеризуется большей произвольностью (планируемостью), последовательностью, стройностью, чем диалогическая. В качестве ее продукта рассматриваются следующие коммуникативные типы речи: описание, деловое сообщение, эмоционально окрашенный рассказ, пересказ и рассуждение, например в форме отзыва, характеристики.

Однако разграничение диалогической и монологической речи условно. Монологическая речь также предусматривает, как правило, наличие слушающего (или слушающих) и тем самым как бы включена в диалогическую речь, точнее, в общение, которое по природе своей диалогично [9, с. 176–177].

Обычно выделяются следующие характеристики монологической речи:

- 1) непрерывность (высказывание не ограничивается одной фразой, а представляет собой сверхфразовое единство определенного объема);
- 2) последовательность, логичность речи;
- 3) относительная смысловая законченность;
- 4) коммуникативная направленность высказывания;
- 5) тематичность;
- 6) синтаксическая усложненность (преобладание синтаксически полных структур, отсутствие эллипсисов, эмоционально-оценочных междометий).

Разновидностями монологической речи являются описание, повествование и рассуждение.

Каждый тип монологической речи (описание, повествование, рассуждение) в учебном процессе может реализоваться в зависимости от этапа обучения, ситуации общения, коммуникативной потребности учащихся на уровне либо предложения, либо сверхфразового единства, либо развернутого высказывания (текста).

Существенными особенностями диалога являются:

- 1) спонтанность,

2) обязательная необходимость постоянного слежения за мыслью собеседника,

3) частая смена тем речевого взаимодействия [58, с. 120–124].

Основной формой говорения в условиях обучения специальным предметам является монологическая речь (монологическое сообщение), практически весь учебный материал по специальности воплощается в этой форме речи. Учебный диалог строится на том же самом материале, что и монолог, но охватывает лишь часть его. К учебному диалогу прибегают в целях большего разъяснения, уточнения, проверки понимания отдельных звеньев, частей содержания той или иной темы. Диалогическая форма речи не составляет ядра речевой организации процесса обучения.

Основанием для определения своеобразия монолога, или монологического сообщения, как формы речи в данном исследовании являются следующие признаки монолога, отличающие его от других форм речи, главным образом от диалога.

1. Монологическое сообщение содержит обращенность к другому лицу (аудитории), но этанаправленность – обращенность не так сильна, как, например, обращенность речевого действия в диалоге, и не требует обязательной ответной реакции аудитории, хотя такая реакция иногда возможна (оценка сообщения слушателями).

2. Информация монологического сообщения представляет собой цепь логически связанных суждений, которые прямо и непосредственно адресованы к сознанию слушающего, призваны воздействовать на его разум (и лишь через него иногда на чувства), обогащают его новыми знаниями о мире или убеждают его в истинности сообщаемого.

3. Эта последняя черта имеет своим следствием то, что информация монологического сообщения может быть свернута до основных, узловых моментов и представлена в виде такого рода плана-схемы, каждый пункт которого может быть развернут в самостоятельное сообщение и иметь свою самостоятельную информативную ценность.

План монологического сообщения является той предельной единицей, до которой оно может быть сокращено.

4. По своей форме монологическое сообщение – это цепь в основном повествовательных предложений. Иные формы высказываний также могут быть в нем представлены, но они не выполняют обычных своих функций (так, например, вопросительные предложения подчеркивают чаще всего обращенность автора к аудитории, связь с нею и не выполняют собственно вопросительных функций).

Различия между диалогической и монологической формами речи довольно значительны. Это обстоятельство привело к выводу о том, что подход к процессу отбора материала для обучения этим формам речи применительно к сферам деятельности, анализ самого материала, создание системы обучения весьма специфичны, обособлены и базируются на разных категориях. Источником мо-

нологических сообщений на занятиях по специальности служит учебный текст, который представляет собой особую единицу связной речи [71, с. 9–10].

Можно говорить о разных уровнях сформированности монологической речи в зависимости от творчества и самостоятельности, которые проявляют учащиеся.

I уровень – репродуктивный. На этом уровне не предполагается речевого творчества учащихся, и, следовательно, он характеризуется отсутствием самостоятельности как в выборе языкового оформления (как сказать), так и в определении содержания (о чем говорить), оно обычно задается извне.

II уровень – репродуктивно-продуктивный. На этом уровне уже предполагаются некоторые элементы творчества и самостоятельности высказывания. Они могут проявляться в варьировании усвоенного языкового материала, использовании его в новых ситуациях, в последовательности и композиционной структуре изложения. Однако большая часть высказывания будет носить репродуктивный характер. Варьирование будет зависеть от степени владения учащимися операциями подстановки, расширения и особенно трансформации и комбинирования.

III уровень – уровень продуктивной монологической устной речи. Он характеризуется тем, что учащийся на основе своего языкового и речевого опыта может выразить свое отношение к фактам и событиям, дать оценку, построить высказывание в соответствии со своим замыслом [78, с. 166–167].

Бывают два класса диалогов: информационный и интерпретационный. *Информационный* диалог характерен для ситуаций, в которых к началу общения между партнерами имеется разрыв в знаниях. *Интерпретационный* диалог характерен тем, что знания у партнеров примерно равны, но получают разную интерпретацию. Следовательно, одним из основных условий диалогического общения является исходный (хотя бы небольшой) разрыв в знаниях, т. е. если партнеры не будут сообщать друг другу новую (точнее, неизвестную) информацию по предмету диалога, а начнут обмениваться общеизвестными, то диалог не состоится [31, с. 147].

Вопросы

1. На какие виды подразделяются говорение?
2. Что такое диалогическая речь?
3. Что такое монологическая речь?
4. Связаны ли между собой диалогическая и монологическая речь?
5. Каковы характеристики монологической речи?
6. Какая речь монологическая и диалогическая находится в центре внимания при организации процесса обучения говорению?
7. Чем монолог отличается от диалога?
8. Какие уровни сформированности монологической речи можно выделить в зависимости от степени самостоятельности, которую проявляют ученики?
9. Какие виды диалогов выделяют в методике РКИ?

2.3. Умения, необходимые для устного общения

Можно выделить, по крайней мере, пять групп умений.

I. Собственно речевые умения, связанные с говорением и аудированием как видами речевой деятельности и средствами общения (умения вступать в общение, поддерживать общение, завершать общение, проводить стратегическую линию, учитывать компоненты ситуации общения, прогнозировать результат своего высказывания или реплику собеседника, понимать сказанное в нормальном темпе и др.).

II. Умения речевого этикета.

III. Неречевые умения, или умения невербального общения.

IV. Умения общаться в различных организационных формах общения.

V. Умения общаться на разных уровнях: в паре, в группе из 3–5 человек, в коллективе [75, с. 32].

Речевая ситуация – это не просто совокупность объектов действительности, связанных между собой, но и побуждение к общению. Для того чтобы такое побуждение было действенно, необходимы два условия: владение соответствующими языковыми средствами и наличие соответствующего социального опыта. Под социальным опытом в данном случае понимается знание социальных ролей каждого собеседника и «правил игры», а также политических, экономических, географических и прочих факторов, определяющих ситуацию. Итак, речевая ситуация возникает как побуждение к общению и реализуется в языковом и социальном аспектах.

Речевую ситуацию, как и всякое явление, можно классифицировать. Ситуации бывают стандартные и свободные.

Стандартные ситуации характеризуются фиксированными коммуникативными задачами (речевыми побуждениями), жестко регламентированными социальными ролями, местом и временем действия. Соответственно они и предполагают строго нормативный речевой опыт.

Стандартным ситуациям противостоят свободные речевые ситуации, которые непредсказуемы, носят спонтанный характер и не ограничены жесткими рамками социальных ролей. Свободные речевые ситуации не имеют фиксированных коммуникативных задач, не регламентируются социальными факторами, а поэтому характеризуются слабо выраженными социальными ролями [69, с. 161–162].

В учебном процессе принято различать реальные и учебные речевые ситуации. В реальных речевых ситуациях побуждение к речи создает повседневная жизнь учебного заведения, поэтому коммуникативные задачи в них не планируются и не формулируются.

Учебные речевые ситуации могут создаваться на основе свободных и стандартных ситуаций.

В стандартных учебных ситуациях появляется необходимость выполнять предписанные роли. Учебные ситуации, в которых учащиеся исполняют воображаемые роли, называются ролевыми ситуациями.

В свободных учебных ситуациях учащиеся могут действовать от своего имени. Речевые ситуации, созданные на основе свободных ситуаций, чаще всего становятся проблемными, в которых одно из составляемых задачи остается неизвестным. Проблемная речевая ситуация характеризуется обязательным наличием коммуникативной цели и не может возникнуть без побуждения к речи или без коммуникативного намерения. Наиболее естественной для учебных целей является проблемная ситуация, в которой неизвестным выступает способ действия, т. е. формулировка мысли средствами иностранного языка. В таких ситуациях требуется не репродукция, а продукция, что и является их отличительной особенностью [69, с. 163–164].

Вопросы

1. Какие группы умений, необходимых для устного общения, можно выделить?
2. Что такое речевая ситуация?
3. Какие речевые ситуации выделяют в методике РКИ?
4. Чем отличаются свободные и стандартные учебные речевые ситуации?

2.4. Речевая ситуация как условие обучения говорению

Речевая ситуация – это совокупность условий, речевых и неречевых, необходимых и достаточных для того, чтобы осуществить речевое действие по намеченному нами плану – будь эти условия заданы в тексте или созданы учителем в классе [62, с. 35].

Наиболее расхожим, признанным пониманием ситуации является понимание ее как *совокупности обстоятельств* реальной действительности, *того фона*, на котором разворачиваются какие-то *события, действия*, причем эти обстоятельства должны служить стимулом к речевому действию. Исходя из этого, методисты усиленно рекомендуют для создания ситуаций широко использовать наглядность.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что *ситуация* – это универсальная форма функционирования процесса общения, существующая как интегративная динамическая система социально-статусных, ролевых, деятельностных и нравственных взаимоотношений субъектов общения, отраженная в их сознании и возникающая на основе взаимодействия ситуативных позиций общающихся [75, с. 45, 57].

В методических целях необходимо дать определение ситуации действительности, неречевой ситуации и речевой ситуации.

Ситуация действительности есть такая совокупность условий (обстоятельств) в акте деятельности какого-либо лица, одна часть которой, заключающая в

себе противоречие, ставит перед этим лицом проблему – задачу действия, т. е. формирует целевую часть действия, другая же часть этой совокупности обуславливает исполнительную сторону действия.

Неречевая ситуация – такая совокупность условий (обстоятельств) в акте деятельности какого-либо лица, одна часть которой, заключающая в себе противоречие, ставит перед ним проблему – задачу действия, другая же часть этой совокупности обеспечивает выполнение задачи самим лицом посредством определенного физического действия.

Речевая ситуация – такая совокупность условий (обстоятельств) в акте деятельности какого-либо лица, одна часть которой, заключающая в себе противоречие, ставит перед ним проблему – задачу действия, другая часть этой совокупности обуславливает необходимость (или целесообразность) и обеспечивает возможность решения задачи с помощью собеседника, обращением к которому с этой целью и служит речевое действие, формируемое всей совокупностью обстоятельств в целом.

Вслед за А.А. Леонтьевым [1970] обосновываем ту точку зрения, что речевая ситуация – это особым образом организованная совокупность условий (обстоятельств) в акте деятельности. Эти условия (обстоятельства) включают в себя: а) определенные отношения и б) те предметные переменные, которые этими отношениями организуются. Эти условия (обстоятельства) наряду с мотивом побуждают субъект к деятельности, определяют конкретный характер деятельности, в результате которой меняются сами условия [44, с. 14].

Следует строго разграничить понятие ситуации действительности, предметной ситуации, т. е. совокупности обстоятельств, образующих то или иное положение вещей, отражающееся в высказывании (*Мальчик бежит во дворе с собакой. Ребята поют у костра*), и речевой ситуации, ситуации общения, которая может быть определена как совокупность обстоятельств, вызывающая необходимость обращения к речи в целях воздействия одного человека на других людей в процессе деятельности (для привлечения внимания, выражения радости, восхищения и пр.). Например: девочка смотрит в окно и говорит матери: «Мама, мальчик бежит во дворе с собакой». Иначе говоря, есть ситуации действительности, о которых говорят, и речевые ситуации, в которых участвуют. Безусловно, первые целиком зависят от вторых. Следовательно, существуют два уровня ситуативности: предметно-ситуативный (*Мальчик бежит во дворе с собакой*) и ситуативно-речевой, где объективация ситуаций действительности является следствием взаимоотношений говорящих. [22, с. 48].

Вопросы

1. Что такое ситуация действительности?
2. Чем отличается ситуация действительности от речевой ситуации?

2.5. Функции речевых ситуаций

Ситуации являются одним из способов формирования речевых навыков,

способных к переносу. В этом – *первая* функция ситуаций. И с точки зрения данной функции можно определить ситуацию как систему взаимоотношений собеседников, отраженную в их сознании, которая благодаря этому способна ситуативно и контекстуально маркировать усваиваемые речевые единицы и формировать речевые навыки, способные к переносу.

Вторая функция ситуаций заключается в том, чтобы быть способом мотивации речевой деятельности. Немотивированное обучение, по словам И.А. Зимней и А.А. Леонтьева, лишает это обучение психологического содержания, ибо оно – обучение форме ради формы.

Третья функция заключается в том, что ситуация служит условием развития речевого умения.

Четвертая функция ситуации – быть способом преподавания материала. Она проявляется в тех случаях, когда, семантизируя слова мы включаем их в целые высказывания, ситуативные по характеру (не имеет значения, делается это в устной форме или в виде микротекстов при обучении чтению); то же относится к процессу презентации грамматического материала: показать функционирование структур в речи можно только на основе ситуации.

Как видно, в этой функции ситуация выступает, главным образом, в рецептивных видах деятельности. Не следует думать, что другие функции, – удел только продуктивных видов. Ситуация как способ мотивации, например, применима в обучении чтению и аудированию (скажем, создание такой ситуации, когда необходимым действием является чтение отрывка или его прослушивание).

Пятая функция «открыта» не так давно: оказалось, что ситуация может быть эффективной основой организации речевого материала. Что дает основания считать так?

Коммуникативное обучение предполагает, как известно, создание процесса обучения как модели процесса общения. Ситуация же есть основа функционирования общения: весь процесс общения – это фактически непрерывный, динамический ряд сменяющих друг друга ситуаций. Отсюда и задача – смоделировать ситуации для обучения [75, с. 47–50].

Вопросы

1. Какие функции выполняют речевые ситуации?
2. Почему необходимо создавать речевые ситуации для обучения говорению?

2.6. Подходы к обучению диалогической речи

В методике сложились два подхода к обучению диалогической речи, которые мы условно назовем синтетическим и аналитическим.

Синтетический подход представляет собой движение от элементов к целому, от отдельных диалогических единств к пространному диалогу, в котором реализуются различные речевые интенции. Система речевых упражнений в

данном случае представляет собой серию учебных диалогов, усложняющихся от урока к уроку, и специальных заданий, предназначенных для работы с ними. Диалоги, изучаемые иностранными студентами на самых первых уроках, состоят, как правило, из одного, реже двух, диалогических единств, причем эти фрагменты диалога часто однотипные.

В дальнейшем объем учебных диалогов постепенно увеличивается и возрастает не только количество диалогических единств, но и количество речевых интенций, получающих отражение в совместном общении. Возрастает и степень самостоятельности учащихся.

Аналитический подход к обучению диалогической речи представляет собой движение от целого к элементам, от довольно большого по объему диалогического текста к входящим в его состав диалогическим единствам. При этом подходе иностранные студенты знакомятся с диалогом, который предъявляется в устной и письменной формах и подвергается анализу с точки зрения того, какие диалогические единства и лексико-грамматические явления он содержит. Кроме того, анализируются ситуация общения, социальные роли собеседников, а также невербальные средства общения, которые могут сопровождать данный диалог. Затем студенты читают данный диалог вслух, а преподаватель при этом следит за правильным произношением. Дома студенты выучивают данный диалог наизусть, а на следующем занятии разыгрывают его по ролям.

Выученный наизусть диалог становится образцом для построения подобных диалогов: происходит варьирование его лексического наполнения (изменяются имена и характеристики действующих лиц, место и характер действия, объект деятельности и т.д.). При введении таких изменений следует учитывать интересы, потребности, речевой и жизненный опыт учащихся. На последующих занятиях студенты разыгрывают диалоги с учетом этих изменений, что в конечном счете и подводит их к умению самостоятельного ведения диалога.

Построение диалога по образцу представляет собой упражнение условно-коммуникативного типа: все изменения в данном случае программирует преподаватель. Следующий этап работы связан с переходом к неподготовленному мотивированному выражению собственных мыслей в новых ситуациях общения, в условиях усложнения речемыслительных задач. Преподаватель лишь задает стратегию диалогического общения, а языковые средства студенты выбирают сами. Например, в группе, состоящей преимущественно из юношей, можно задать вопрос: *Как вы думаете, какой автомобиль лучше и почему?* (задается стратегия убедить собеседника). Опыт показывает, что учащиеся по-разному отвечают на этот вопрос, а это означает, что он может вызвать неподготовленную дискуссию. Такого же рода дискуссии могут быть развернуты на основе учебных текстов проблемного характера [48, с. 184–185, 187–188].

Вопросы

1. Какие два подхода к обучению диалогической речи сложились в методике?
2. Что такое синтетический подход к обучению диалогической речи?

3. Что такое аналитический подход к обучению диалогической речи?

2.7. Подходы к обучению монологической речи

Как же обучают иностранных студентов *построению самостоятельного монологического высказывания*? В методической литературе представлены два основных подхода к обучению иностранных студентов самостоятельной монологической речи, которые мы условно будем называть синтетическим и аналитическим (по аналогии с подходами к обучению диалогической речи).

Синтетический подход предусматривает постепенное движение от элементов монолога к развернутому монологическому тексту путем постепенного его наращивания. Можно выделить три этапа движения от элементов к целому:

1. Формирование умения самостоятельно строить одно предложение, соответствующее заданию. Возможные примеры заданий:

Что вам понравилось в этом тексте? Как зовут действующих лиц? Что вы видите на картинке? Почему Антон и Наташа решили поехать в Санкт-Петербург?

2. Формирование умения самостоятельно строить высказывание, состоящее из нескольких логически связанных предложений и отражающие разные функционально-смысловые типы речи (повествование, описание, рассуждение). Возможные примеры заданий: *О чем говорится в этом тексте, и что говорится об этом? Кто из действующих лиц вам понравился и почему? Охарактеризуйте место и времядействия. Назовите людей, изображенных на картинке, и скажите, что они делают. Скажите, какой предмет вы видите на картинке, и кратко опишите его. Посмотрите на картинки и скажите, что произошло и почему?*

3. Формирование умения строить законченный монолог. Возможные примеры заданий: *Дайте полное описание предмета или явления. Докажите правильность своей мысли. Какие события описаны в тексте? На материале прочитанных текстов подготовьте рассказ о*

4. Составьте рассказ по серии картинок.

Аналитический подход к обучению монологической речи предполагает движение от текста-образца к составлению собственного монологического высказывания. Текст-образец традиционно предлагается учащимся в письменном виде, как текст для изучающего чтения. Однако, поскольку мы обучаем устной речи, то целесообразно организовать и прослушивание этого текста в исполнении преподавателя или в звукозаписи. Текст подвергается анализу на разных уровнях: а) анализируется главная идея, ее логическое развертывание, композиция, функционально-смысловой тип текста; б) анализируются особенности его фонетико-интонационного оформления; в) рассматриваются его лексико-грамматические особенности.

Учащимся дается на дом задание подготовить подробный пересказ текста. Если текст небольшой по объему, можно попросить студентов выучить его

наизусть. На дом также может даваться задание составить письменный план или конспект, к которым учащийся сможет обращаться в процессе пересказа текста.

На следующем занятии преподаватель проверяет подготовленность учащихся. Однако слушать один и тот же текст в исполнении всех студентов – работа монотонная и скучная. Поэтому преподаватели стремятся ее разнообразить: дают задание студенту пересказывать не весь текст целиком, а какой-то определенный его смысловой фрагмент. Кроме того, преподаватель может дать задание выделить из общего содержания какую-то информацию и передать ее: *Расскажите о семье героя этого рассказа. Расскажите о городе, в котором жил герой рассказа. Расскажите о друзьях героя рассказа. Расскажите об интересах героя рассказа. Расскажите о самом важном событии в жизни героя рассказа.* Некоторые преподаватели просят студентов пересказывать текст по принципу «снежного кома».

На последующих занятиях в процесс обучения вводятся виды работ, предполагающие частичное изменение текста-образца: воспроизведение текста с изменением его начала или конца, введением нового действующего лица, изменением композиции. Далее следует более творческий этап работы: студентам предлагают объяснить, чем вызвана та или иная последовательность событий, описанных в тексте, дать характеристику действующих лиц (места действия, эпохи), высказать свое собственное отношение к фактам, изложенным в тексте, и обосновать его и т. д. Преподаватель может предложить студентам передать содержание текста от разных лиц – героев текста, причем в этом случае каждый студент будет вести повествование с точки зрения персонажа, от лица которого он говорит, защищая их позиции, мнения, действия и т. д.

Наконец, преподаватель не задает ни содержания текста, ни его языкового оформления. Он предлагает учащимся лишь тему для монологического высказывания, и студенты уже самостоятельно, опираясь на собственные знания, в том числе и на знание правил построения текста, конструируют самостоятельное монологическое высказывание. Такие задания чаще всего задаются на дом[48, с. 197–199].

Вопросы

1. Какие два подхода к обучению самостоятельной монологической речи выделяют в методической литературе?
2. Что такое синтетический подход к обучению монологической речи?
3. Какие этапы обучения монологической речи выделяются при синтетическом подходе?
4. Как организуется работа с текстом при аналитическом подходе к обучению монологической речи?

2.8. Приемы обучения монологической и диалогической речи

В методике при обучении монологу принято начинать с описания, но включать с самого начала и элементы повествования. На промежуточном этапе рекомендуется преимущественно заниматься обучением повествованию, а на продвинутом – повествованию и рассуждению.

Процесс обучения монологу на начальном этапе подразделяют на подэтапы; на первом высказывание произносится на уровне одного или двух предложений при зрительной или слуховой опоре, на втором высказывание носит более развернутый характер с опорой на текст на уровне нескольких предложений, на третьем – выступает в форме монолога на уровне сверхфразового единства, служит выражению собственной мысли учащегося, ориентируется на определенных слушателей.

Успешно используется для развития навыков и умений в монологической речи ситуативное высказывание по теме, составление монолога по цепочке, беседа, дискуссия и др. Типичным и, к сожалению, широко распространенным недостатком является ориентация преподавания на запоминание, заучивание монологических текстов путем их неоднократного повторения и воспроизведения по книге, учебнику. Заучивание тормозит осознание учащимися языка как средства общения, приучает их говорить только по теме при наличии содержательных и формальных опор, задаваемых преподавателем или текстом учебника.

Особое значение при обучении монологическому высказыванию должно придаваться упражнению, направленным на формирование неподготовленной речи учащихся. Это достигается постепенным уменьшением количества опор (дается тема без инструкции, предлагаются картины без подписей и др.). Умения в самостоятельном монологическом высказывании формируются и развиваются уже на раннем этапе обучения, как только накопленный языковой запас может использоваться в монологе описательного характера. До недавнего времени при обучении монологу преобладали упражнения в виде высказываний по теме, вопросов и ответов по тексту, пересказы. В настоящее время пересказы не рекомендуются многими методистами в качестве основного средства для развития умений в монологической речи.

Специфике монологического высказывания обучают также упражнения на развертывание высказывания (абзаца), на расширение высказывания за счет уже известных языковых средств и с использованием опоры на логико-синтаксическую схему или зрительную наглядность.

Для обучения диалогической речи рекомендуются следующие виды диалога:

- 1) обмен информацией (это может быть диалог взаимно-информирующего характера или с односторонним сообщением информации);
- 2) запрос информации или ее уточнение;

- 3) планирование совместных действий;
- 4) обмен впечатлениями, мнениями;
- 5) спор, «полемика».

На начальном этапе выполняются подготовительные упражнения, например:

- 1) найдите из двух предложенных ответных реплик подходящую по смыслу к опорной;
- 2) назовите опорную реплику к данной ответной;
- 3) отреагируйте согласием на предложение, приветствием на приветствие;
- 3) выразите согласие или несогласие со сказанным;
- 4) потребуйте уточнить сообщение;
- 5) дополните, дайте обоснование, уточнение сказанному.

Упражнения 4–5 предлагаются на стадии комбинирования речевого образца с ранее изученным; их иногда относят к условно-речевым, так как в ходе их выполнения преподавателем может быть поставлена и определенная коммуникативная задача: «Поинтересуйтесь», «Спросите», «Возвратите».

При обучении диалогу используются и речевые упражнения, которые учат выражать свои мысли и понимать мысли других людей на иностранном языке, обеспечивают практику в конкретном виде и форме коммуникации. Таким образом, при индуктивном подходе выполняются упражнения трех видов – подготовительные, условно-речевые, речевые [58, с. 120–126].

В настоящее время большинство методистов считают, что в области обучения говорению все упражнения отчетливо разграничиваются на три класса в зависимости от того, на решение каких задач в плане формирования речевых навыков и умений они направлены.

Первый класс составляют тренировочные упражнения некоммуникативного плана, которые служат для того, чтобы усвоить материал языка и подготовиться к использованию его в речи. Это упражнения, формирующие овладение механизмом порождения и распознавания высказывания. Е.И. Пассов, отрицая целесообразность использования упражнений данного класса, признает, тем не менее, что с их помощью осуществляется выработка одной из сторон речевого навыка, а именно поднавыка оформления структуры, хотя и в отрыве от других его сторон – поднавыка выбора структуры и механизма «слежения», что обеспечивается только в условиях речевой ситуации. Упражнения *второго класса*... предназначены для усвоения языкового материала, но обладают определенной речевой направленностью.

Б.А. Лapidус, размещая этот класс упражнений между чисто формальными и истинно речевыми, характеризует их как упражнения «с двойной задачей», или «упражнения на контролируемую активизацию языкового материала».

Е.И. Пассов называет второй класс упражнений условно-речевым.

Третий класс составляют речевые упражнения, которые учат выражать свои мысли и понимать мысли других людей на иностранном языке, обеспечивают практику в конкретном виде и форме коммуникации. Основным назначением этого класса упражнений является создание условий, которые стимулировали

бы совершенствование автоматизма, сформированного предшествующими упражнениями. И как результат многократного применения этого автоматизма в новых, более сложных условиях – выработка нового, более сложного автоматизма оперирования данным языковым явлением.

Каждый класс упражнений отличается как характером действий обучаемых по их выполнению, так и их назначением, особой ролью в формировании строго определенных стадий речевых навыков и умений.

При обучении диалогической речи на начальном этапе целесообразно (хотя и в разной мере) использовать все три класса упражнений[44, с. 101–117].

Вопросы

1. В какой последовательности изучаются типы речи в методике обучения русскому языку как иностранному?
2. На какие этапы разделяют процесс обучения монологу на начальном этапе?
3. Какие приемы используются для развития навыков и умений монологической речи?
4. Какие виды диалогов рекомендуются для обучения диалогической речи?
5. Какие подготовительные упражнения выполняются на начальном этапе?

3. ОБУЧЕНИЕ ЧТЕНИЮ

3.1. Чтение как вид речевой деятельности

В процессе обучения иностранным языкам чтение должно занимать очень большое место.

Однако в настоящее время наблюдается недооценка роли чтения при обучении иностранному языку. Направленность на практическое овладение иностранным языком привело к усилению тенденции обучать устной речи, что выразилось в пренебрежении к чтению в школе на уроках иностранного языка. Между тем очень часто умение читать должно быть выдвинуто на первое место, например, в технических и других неязыковых вузах, оно должно стать целевой установкой чтения. Интересно отметить, что люди, много читающие на иностранном языке, сохраняют умение говорить на этом языке дольше, чем люди, читающие мало и во время изучения языка, пренебрегавшие интенсивным чтением [50, с. 81–82].

Очень важно усвоить также следующие положения: синтез процессов восприятия и осмысления при чтении происходит благодаря деятельности трех анализаторов: речемоторного, зрительно-речевого, речеслухового. Это означает, что в ходе чтения формируются зрительные, речемоторные (проговаривание читаемого во внутренней речи), слуховые (внутреннее озвучивание читаемого) связи. У зрелого человека эти связи функционируют автоматизировано, что делает процесс извлечения информации легким и эффективным.

Анализ психофизиологической природы чтения должен касаться также связи чтения с другими видами речевой деятельности. Взаимосвязь чтения с аудированием и говорением можно проиллюстрировать тем, что восприятие и понимание читаемого происходит под контролем слуха и сопровождается проговариванием в форме внутренней речи. Графическая система иностранного языка связывает чтение с письмом.

Учитывая постоянную связь зрительного анализатора с речедвигательным и слуховым, рекомендуется при обучении чтению выполнять упражнения по аудированию. Например, возможно добиться так называемого визуального чтения (про себя), при котором внутреннее проговаривание сокращено до минимума, если в ходе обучения чтению про себя использовать прием «сопутствующего аудирования»: учащиеся слушают чтение текста диктором и следят за чтением по учебнику. Сопутствующее аудирование является одним из средств обучения правильному восприятию и пониманию читаемого потому, что образцовое чтение диктора показывает учащимся смысловые группы текста правильной постановкой фразового ударения и размещением интонационных центров фраз. Такой психофизиологический анализ чтения создает базу для выделения основных компонентов содержания обучения чтению: навыков и умений читать на иностранном языке, графической системы иностранного языка, лек-

сико-грамматического минимума для чтения на иностранном языке в средней школе, принципов отбора текстов для чтения [76, с. 131–132].

По характеру и роли в процессе общения чтение, как и аудирование, является реактивным видом речевой деятельности, так как осуществляется на основе заданной извне информации (в отличие от инициативных видов РД – говорения и письма). По направленности на прием или выдачу речевого сообщения чтение является рецептивным видом деятельности (также как и аудирование) в отличие от продуктивных видов РД – говорения и письма.

Форма протекания, как правило, невыраженная, внутренняя (как при аудировании) – это чтение про себя и для себя. Но может быть и частично внешней, выраженной (как при говорении и письме) – это чтение вслух, как бы чтение для других (подобное деление, разумеется, условно).

Основой внутреннего механизма чтения являются такие психические процессы, как зрительное восприятие, соотнесение зрительных образов с речемоторными и слуховыми, узнавание, осмысление, антиципация (предвосхищение), группировка, выделение смысловых вех, обобщение, т. е. воссоздание чужой мысли, понимание на уровне значений и смысла (последнее понимается как проникновение в подтекст) и, наконец, адекватная реакция на прочитанное: вербальная или невербальная.

Таким образом, предмет чтения – чужая мысль, закодированная в тексте и подлежащая распознаванию, но именно при зрительном восприятии этого текста. Происходит это распознавание на основе созданных у школьника ранее в речевой памяти (слуховой, речемоторной и зрительной) слуховых и графических образов лингвистических явлений (слов, словосочетаний, предложений), несущих ту или иную содержательную информацию.

Продукт чтения – умозаключение, понимание смыслового содержания: результат – воздействия на читающего и его собственное (возможно, отсроченное) речевое или неречевое поведение («Мне понравился рассказ» и т.д.). Это формирует мотивационную готовность для дальнейшего чтения вообще [9, с. 203–204].

Вопросы

1. Как связано чтение с другими видами речевой деятельности?
2. Что такое сопутствующее аудирование? Зачем применяется этот прием?
3. Что является основой внутреннего механизма чтения?

3.2. Цели и задачи обучения чтению

Целью обучения чтению является формирование навыков и умений, позволяющих воспринимать текст на русском языке в качестве источника информации. Для иностранных учащихся это один из путей знакомства с нашей страной, культурой, достижениями нашего народа.

Но чтение может быть и средством общения, так как благодаря ему учащийся получает материал для формирования навыков и умений в области других видов речевой деятельности. Успешное усвоение лексико-грамматического материала, говорение и письмо зависят от уровня сформированности навыков чтения.

Больше всего с чтением связано аудирование, поскольку при чтении про себя, так же как и при аудировании, работает артикуляционный аппарат и осуществляется проговаривание в форме внутренней речи. (В начальный период читающий выполняет речедвижение более развернуто: проговаривает текст шепотом или про себя).

С точки зрения психологии чтение как рецептивная форма речевого общения состоит из двух взаимосвязанных нерасторжимых явлений – техники чтения и понимания читаемого текста [59, с. 122–123].

Восприятие письменного текста происходит следующим образом: сначала воспринимается зрительный образ слова или слов. При чтении глаза совершают скачкообразные движения – чем опытнее чтец, тем большим объемом охвата за одну фиксацию он владеет.

Далее читающий соотносит зрительный образ воспринимаемой единицы со слухоречедвигательным, хранящимся в его памяти. Это соотношение происходит за счет механизма внутреннего проговаривания. У человека, только научившегося читать, этот механизм еще не сформирован – внутреннее проговаривание реализуется у него в форме шепотной речи. Соотношение образцов вызывает по ассоциации знание лексической единицы.

В процессе чтения читающий, как бы постоянно забегает вперед, пытаясь предугадать, предвосхитить, построить гипотезы о дальнейшем изложении. Этот механизм, который называют вероятностным прогнозированием, может проявляться на двух уровнях: 1) вербальное прогнозирование (по нескольким буквам угадывается слово, по первому слову – словосочетание, по первым словам – все предложение) и 2) смысловое прогнозирование (построение гипотез о дальнейших фактах, событиях). Смысловое прогнозирование строится на уже воспринятых фактах текста и на имеющемся жизненном опыте [68, с. 125–126].

Задачи в обучении чтению:

- 1) увеличивать оперативную единицу восприятия;
- 2) учить воспринимать новые сочетания известных единиц;
- 3) развивать скорость чтения;
- 4) развивать структурную антиципацию;
- 5) развивать содержательную антиципацию;
- 6) развивать умение догадываться о значении неизвестных единиц;
- 7) обучать мгновенно соотносить форму воспринимаемого с его значением;
- 8) развивать умение разбираться в логико-смысловых связях текстов разного характера;
- 9) развивать умение «игнорировать» неизвестное, если оно не мешает пониманию в целом [75, с. 205].

Вопросы

1. Каковы цели обучения чтению?
2. Из каких элементов состоит чтение как рецептивная форма речевого общения?
3. Как проходит восприятие письменного текста?
4. Что значит вероятностное прогнозирование?
5. На каких уровнях проявляется механизм вероятностного прогнозирования?
6. Каковы задачи в обучении чтению?

3.3. Виды чтения

Чтение представляет собой сложный процесс, включающий технику чтения и понимание читаемого. Техника чтения определяется полем чтения, т. е. отрезком строки, который читающий может охватить одним взглядом и осознать. Отдельные отрезки этого движения, так называемые фиксации, имеют очень различную продолжительность повремени и длину. В зависимости от вида текста и формы шрифта при одной фиксации одновременно охватывается примерно от 3 до 10 букв. Распределение фиксаций по тексту обычно не совпадает полностью с делением на слова. Продолжительность фиксации по времени и длине фиксируемого отрезка согласно проведенным нами исследованиями зависит также от цвета печати [49, с. 52].

Соответственно коммуникативным потребностям выделяют следующие виды реального чтения: просмотровое, поисковое, ознакомительное, изучающее.

Цель просмотрового чтения – получение самого общего представления о содержании статьи (книги), о ее теме. На основе такого чтения читающий решает, нужен ли ему данный текст для более подробного изучения. Для этого ему бывает достаточно прочесть заголовки, подзаголовки, выборочно отдельные куски текста.

При поисковом чтении читающему необходимо обнаружить в тексте какую-либо информацию, о наличии которой ему стало известно из других источников. При обнаружении этой информации цель оказывается достигнутой, и чтение прекращается.

При ознакомительном чтении текст читается целиком, но в быстром темпе. Целью такого чтения является получение общего представления о круге вопросов, затрагиваемых в данном тексте, и путях их решения. Читающий не стремится запомнить прочитанное, так как не предполагает использовать в дальнейшем полученную информацию. Установка на восприятие лишь основной информации позволяет пренебречь деталями сообщения.

При изучающем чтении читающий стремится максимально полно и точно понять содержащуюся в тексте информацию, критически осмыслить. Текст читается целиком, чтение происходит в довольно медленном темпе, сопровождается перечитыванием отдельных мест. При этом виде чтения действует уста-

новка на длительное запоминание информации текста, на дальнейшее ее использование.

Таким образом, вид чтения характеризуется степенью полноты и точности воспринимаемой информации, различием смысловых операций в процессе чтения. Установка читающего на разновидность чтения определяет характер самого процесса чтения. В зависимости от поступающей информации, от трансформации коммуникативной установки читающего один вид в процессе чтения может заменяться другим [30, с. 133–134].

Виды чтения:

- по степени проникновения в содержание:

а) чтение детальное, с полным охватом содержания, с пониманием главного, наиболее существенного (ознакомительное – в терминах С.К. Фоломкиной);
б) чтение с общим охватом содержания, с пониманием всего прочитанного (изучающее – в терминах С.К. Фоломкиной);
в) поисковое чтение – это как бы синтез двух предыдущих видов, т. е. сначала чтение с общим охватом содержания (просмотровое) и выделением существенного для себя или заданного извне (например, при инструкции «обратите внимание на то-то») и затем детальное чтение того, что должно быть объектом полного понимания (но искомая информации может содержаться в одной-двух фразах);

- по функции чтения:

а) познавательной – чтение только для того, чтобы извлечь информацию, осмыслить и хранить ее, кратко на нее прореагировав, вербально и невербально, или
б) ценностно-ориентированной – чтение для того, чтобы потом обсудить, оценить; пересказать содержание прочитанного, т. е. использовать результаты чтения в других видах РД;
в) регулятивной – чтение с последующими предметными действиями, соотносящимися или не соотносящимися с описанными в тексте. В двух последних случаях чтение выступает уже одновременно как средство обучения;

- по глубине понимания:

а) чтение на уровне значения и
б) чтение из уровня смысла. Этот параметр перекликается с параметром по степени проникновения в содержание читаемого

В наш век информационных взрывов, информационной перенасыщенности надо учиться читать по диагонали. Такое чтение на родном и иностранном языках может иметь большое практическое применение [9, с. 206–207].

Термином «синтетическое чтение» в современной методике преподавания иностранных языков принято называть такой вид чтения, при котором понимание текста основано на синтезе знакомых элементов и имеет беспереводный характер. Это – беглое чтение про себя. В процессе синтетического чтения все внимание читающего бывает направлено на содержание текста и объектом проверки синтетического чтения является понимание читаемого.

По существу этот вид чтения принципиально не отличается от чтения на родном языке.

Непосредственный характер понимания при синтетическом чтении не является результатом чисто интуитивного охватывания смысла текста. Он связан со сложной мыслительной деятельностью. Однако, как показали исследования советских психологов, эта деятельность не требует ярко выраженного логического анализа. Такие процессы, как анализ, сравнение, заключение, выступают в сокращенной форме.

Синтетическое чтение принято противопоставлять другому виду учебного чтения – аналитическому чтению, при котором понимание текста осуществляется с помощью анализа его языковых средств и перевода[18, с. 5–13].

Вопросы

1. Какие элементы включает в себя чтение как процесс?
2. Какие виды реального чтения выделяются в соответствии с коммуникативными потребностями?
3. Чем характеризуется каждый из видов чтения?
4. Какие виды чтения выделяют по функции и по глубине понимания?
5. Что такое синтетическое чтение?
6. Чем отличаются синтетическое и аналитическое чтение?

3.4. Обучение пониманию текста при чтении

Интуитивное, или непосредственное, понимание читаемого характеризуется одновременностью процессов восприятия и осмысления. Дискурсивно-логическое понимание читаемого предполагает некоторое «отставание» процесса осмысления от процесса восприятия. Осмысление наступает лишь в результате предварительного лексико-грамматического, а иногда и стилистического анализа отдельных частей текста.

При этом следует отметить, что существует два уровня понимания текста: понимание на уровне значения и понимание на уровне смысла.

При обучении чтению учащихся необходимо предусмотреть проверку различных уровней понимания текста. Форма проверки должна быть известна учащимся, так как от этого зависит характер чтения. В методической литературе различают коммуникативные и текстуально-аналитические способы проверки понимания читаемого. Обе группы способов проверки понимания читаемого соотносятся с основными видами понимания иноязычных текстов, коммуникативные способы используются при проверке непосредственного внимания читаемого, аналитико-текстуальные – при дискурсивно-аналитическом понимании читаемого[76, с. 133].

Для успешного обучения [ознакомительному чтению] важно выработать у учащихся умение ограничивать существенное от несущественного, выделять главные мысли.

Большинство изучающих русский язык владеют данным видом чтения на родном языке и могут частично переносить свои умения на русский язык. Однако надеяться только на такой перенос невозможно, и поэтому полезно выполнять следующие упражнения.

- 1) Подчеркните в предложении слова, не несущие основной информативной нагрузки, и прочитайте предложение без этих слов. Изменился ли смысл предложения?
- 2) Подчеркните в тексте предложения и абзацы, не несущие основной информативной нагрузки, и прочитайте текст без них. Изменился ли смысл текста?
- 3) Найдите в тексте главные мысли, ориентируясь на план текста.
- 4) Составьте план текста.

Такие упражнения можно использовать и для проверки понимания прочитанного текста.

Для обучения ознакомительному чтению следует отбирать достаточно легкие тексты, содержащие небольшое количество новых слов и известные учащимся грамматические конструкции. Тексты должны быть достаточно длинными, по содержанию – увлекательными.

Предтекстовая работа – по существу та же, что и при обучении изучающему чтению, с той лишь разницей, что объяснению подлежат не все новые слова, а только те, которые имеют непосредственное отношение к основному содержанию текста. Остальные слова надо оставить необъясненными.

Читать текст можно и в аудитории, но лучше задать его на дом. Перед этим преподаватель должен предупредить учащихся, что их задача – понять лишь общее содержание для чего они должны прочитать текст один раз, про себя, не пользоваться словарем, о значении незнакомых слов постараться догадаться, а если это не удалось, пропустить незнакомое слово и читать дальше.

Для проверки понимания текста используются задания, приведенные выше. Можно также выполнять упражнения на выделение существенного в содержании текста; не подходят, как всегда, перевод или пересказ текста, вопросы по содержанию текста должны быть сформулированы так, чтобы на них можно было ответить двумя-тремя словами. При обучении ознакомительному чтению не следует проводить никакой работы по развитию устной речи учащихся.

Еще одно важное требование к заданиям на проверку понимания: все они должны проверять понимание основного содержания текста и не касаться деталей.

Если преподаватель сумеет найти подходящие тексты для обучения ознакомительному чтению и правильно организует занятия, то при систематической работе он сможет научить своих учащихся смело браться за длинный текст и сделает чтение приятным для них занятием, источником удовольствия [66, с. 118–119].

Условия, определяющие успешность обучения ознакомительному чтению:

- Проведение в режиме дефицита времени (темп быстрый);
- Проверка понимания основной информации;

- Исключение перевода на родной язык, так как перевод противоречит природе ознакомительного чтения.

Условия, определяющие успешность обучения изучающему чтению:

- Медленный вид чтения про себя без ограничения времени;
- Перевод на родной язык всего текста или его фрагментов;
- Чтение первоначально облегченных текстов, затем трудных;
- Самостоятельное чтение, связанное с обращением к словарю.

Условия, определяющие успешность обучения поисковому чтению:

- Основная цель – содержательная информация;
- Проведение чтения в условиях дефицита времени (темп быстрый, очень быстрый);
- Принятие намерения о целевом использовании информации;
- Использование экстралингвистических и когнитивных опортекста;
- Начало обучения данному виду чтения связывается с уже изученными текстами, т.е. прочитанными с целью ознакомления или изучения;
- Проведение чтения на больших по объему текстов в форме чтения про себя[27, с. 241–243].

В методической литературе принята классификация упражнений по обучению чтению по отношению к процессу чтения текста. С этой точки зрения они делятся на предтекстовые, притекстовые и послетекстовые.

Задачей предтекстовых упражнений является целенаправленное формирование психологических механизмов чтения, объяснение значений новых слов и грамматических явлений и тренировка в их употреблении.

Овладение типовыми фактами включает в себя следующие стадии усвоения:

- Восприятие происходит во время показа грамматического явления или лексической единицы в составе предложения (предложений). Демонстрация осуществляется в устной и письменной форме.
- Имитация – репродуктивное воспроизведение изучаемого факта в устной и письменной форме вслед за преподавателем (магнитофоном).
- Наблюдение – прочтение (вслух и про себя) языкового материала в разных формах и контекстах.
- Употребление – тренировка в составлении предложений с изучаемым языковым явлением.
- Переключение – тренировка в восприятии языкового факта, но на этом этапе внимание направлено не только на изучаемый факт, но и на другие. Данным приемом проверяется устойчивость навыка использования языкового факта.

Работа с языковым материалом заканчивается на этапе предтекстовых упражнений. На следующих этапах внимание учащихся должно быть направлено на постижение информации текста, ее смысловой обработки. В случае возникновения языковых трудностей при чтении текста преподаватель может прибегнуть к объяснению, анализу трудных мест[30, с. 141–142].

Предтекстовые задания направлены на моделирование фоновых знаний, необходимых и достаточных для рецепции конкретного текста, на устранение смысловых и языковых трудностей его понимания и одновременно на формирование навыков и умений чтения, выработку «стратегии понимания». В них учитываются лингвострановедческие, лексико-грамматические, лингвостилистические и структурно-смысловые трудности художественного произведения. Вся предтекстовая работа проводится в аудитории под руководством преподавателя и рассчитана на то, чтобы пробудить у учащихся интерес к чтению, стимулировать их мыслительную деятельность, аквизировать воображение.

В притекстовых заданиях учащимся предлагается коммуникативная установка, назначение которой – сделать процесс чтения целенаправленным. В них содержатся указания на вид чтения (изучающий, ознакомительный) и скорость чтения. Художественный текст учащиеся читают дома самостоятельно.

Послетекстовые задания предназначены для проверки глубины и точности понимания прочитанного, для обеспечения творческого использования извлеченной информации. Послетекстовая работа проходит в аудитории под контролем преподавателя.

Описанный в своих основных функциональных чертах методический аппарат делает доступным, на наш взгляд, чтение художественных текстов уже на раннем этапе обучения языку, способствует формированию важнейших умений данного вида речевой деятельности [38, с. 19].

Просмотровое чтение:

- определите, о чем говорится в тексте;
- определите тематику статей журнала;
- найдите в газете статью о...;
- найдите в тексте цитату о...;
- найдите в тексте факты, подтверждающие / опровергающие какую-либо мысль

Ознакомительное чтение:

- определите основную мысль/идею текста;
- отметьте предложения, передающие сюжет текста;
- установите основные факты текста;
- разбейте текст на части, придумайте заглавие каждой части;
- составьте вопросы, охватывающие основные события текста;
- объясните название текста.

Изучающее чтение:

- составьте подробный план текста;
- нарисуйте схему/чертеж описанного в тексте;
- изложите достоинства и недостатки описываемого проекта;
- сопоставьте изложенные данные с...;
- составьте аннотацию к тексту;
- изложите ваше мнение о содержании текста [68, с. 132].

Вопросы

1. Какие уровни понимания текста выделяют в методике?
2. Какие способы проверки понимания читаемого существуют в методике?
3. Какие упражнения можно использовать для обучения ознакомительному чтению?
4. В чем особенность предтекстовой работы по обучению ознакомительному чтению?
5. Какие условия нужно соблюдать при ознакомлении при обучении ознакомительного чтения?
6. Какие условия нужно соблюдать при обучении изучающему чтению?
7. Какова задача предтекстовых упражнений?
8. Какова задача притекстовых заданий?
9. Для чего предназначены послетекстовые задания?

4. ОБУЧЕНИЕ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ

4.1 Письмо и письменная речь

Обучение письменной речи как виду речевой деятельности включает в себя обучение письму, т. е. графической и орфографической системам языка для записи отдельных слов, словосочетаний, предложений, формирование навыков фиксировать устную речь с помощью графических знаков, и обучение собственно письменной речи, т. е. умениям сочетать слова в письменной форме выражения своих мыслей в соответствии с потребностями общения формирования коммуникативных умений. Такого понимания мы будем придерживаться в дальнейшем изложении, хотя в методической литературе (в том числе и в данной книге) термины «письмо» и «письменная речь» часто употребляются как синонимы. Письменная речь может иметь самостоятельное значение, и для определенных контингентов учащихся овладение ею выдвигается в качестве одной из целей обучения. Но письменная речь находится в тесном взаимодействии с аудированием, говорением и чтением и может рассматриваться как средство обучения этим видам речевой деятельности.

Взаимосвязь между говорением и письменной речью, например, выражается в том, что первым этапом при оформлении собственных письменных высказываний являются те же операции, что и при формировании устных сообщений. Не менее тесной является и связь письменной речи с чтением, так как они базируются на одном и том же коммуникативном коде – графическом. Для обоих видов речевой деятельности необходимо знание звукобуквенных соответствий, но при чтении имеют место операции декодирования, а при письменной речи – кодирования.

Включение различных письменных упражнений в обучение говорению, слушанию и чтению помогает лучшему усвоению и закреплению введенного устным путем языкового материала, так как в этом случае работают все виды анализаторов: слуховой, зрительный, кинестетический, моторный. Благодаря опоре на многочисленные и разносторонние временные связи усвоение материала становится более быстрым, а сам процесс усвоения – более легким [79, с. 142–143].

Некоторые методисты и преподаватели в настоящее время задачу практического владения иностранным языком лишь к владению устной иноязычной речью. В связи с этим на уроках учащиеся начинают читать очень мало и почти совершенно не прибегают к письменным речевым упражнениям. Такое обучение отнюдь не является психологически оправданным, а потому и на деле оно не сопровождается должной эффективностью. Обучать учащихся письменной иноязычной речи (чтению и письму) необходимо в такой же мере, как и обучать их устной иноязычной речи (слушанию и говорению) [4, с. 99].

Письменная речь – это результат выражения мыслей при помощи системы письма определенного языка. В целом письменная речь вторична по отноше-

нию к устной. Это значит, что в основном она следует правилам устной речи, но в тоже время имеет свои особенности.

Письменное общение по большей части:

- дистантно, то есть адресат прочитывает написанное, как правило, в отсутствие адресата;
- инициативно, так как даже если тот, кто пишет текст, отвечает, например, кому-либо на письмо, все-таки содержание его ответа не сводится к простой реакции на полученное письмо;
- по сущности всегда монологично;
- планомерно, потому что в большинстве случаев автор продумывает план того, что он пишет, хотя бы в самых общих чертах и чаще всего имеет возможность внести изменения в написанное;
- рассчитано на зрительное, обычно отсроченное восприятие, как правило, с возможностью повторного прочтения написанного;

Отсюда вытекает, что письменная речь должна иметь следующие особые качества: 1) точность (по возможности однозначность), 2) глубину, 3) логичность, 4) полноту, 5) композиционную стройность (исключение представляет собой художественная речь, которая может быть намеренно неточной) [70, с. 15–16].

Вопросы

1. Что включает в себя обучение письменной речи как виду речевой деятельности?
2. В чем проявляется взаимосвязь между говорением и письменной речью?
3. Почему обучение только устной иноязычной речи не является психологическим оправданным и эффективным?
4. Каковы характеристики письменного общения?
5. Какие особые качества должны иметь письменная речь?

4.2. Цели обучения письменной речи

Умения письменной речи являются наиболее сложными среди других речевых умений. Это объясняется, во-первых, необходимостью подключения большого количества анализаторов. Во-вторых, письменная речь характеризуется развернутостью, произвольностью и организованностью.

При обучении письменной речи важно определение целей обучения. Цели очень многообразны, так как определяются коммуникативными потребностями определенных контингентов учащихся с учетом возраста, специального статуса, формы обучения, наличия или отсутствия языковой среды.

В средней зарубежной школе обычно ставится задача научить учащихся писать частное письмо, чтобы принимать участие в переписке со школьниками или клубами интернациональной дружбы страны изучаемого языка. Выбор подобной цели объясняется тем, что бытовое письмо по структуре и тематике

близко к устной речи, совмещает в себе черты диалога и монолога, в нем естественно сочетаются повествование, описание и рассуждение.

Студенты должны уметь:

- составить план, тезисы, конспект;
- записывать только главную информацию из воспринимаемой на слух материала;
- записывать собственные высказывания при ответах на вопросы и выполнение различного рода занятий;
- записывать условия задач и ход их решения (эти записи отражают специфику той или иной научной дисциплины)[79, с. 147–148].

К концу начального этапа у учащихся должны быть сформированы следующие умения:

- изложить письменно общее содержание прочитанного или прослушанного текста;
- составить письменно рассказ по изученной теме с опорой на наглядность (ситуативные картинки) или по предложенным вопросам при активном использовании изученного языкового материала, правильном и логичном изложении;
- составить письменно рассказ биографического характера, поздравительное или дружеское письмо в пределах изученного лексико-грамматического и ситуативно-тематического материала.

Характер материала: сюжетные или описательные тексты страноведческого характера нейтрального стиля речи, адаптированные произведения художественной литературы, специально составленные учебные тексты разговорного стиля речи, неадаптированные или минимально адаптированные газетные сообщения (радиоинформации), содержащие изученный лексико-грамматический материал. Объем письменного текста – 30 предложений при длине предложения в среднем 5 слов с использованием 40 лексем; время выполнения работы – 1,5 часа; языковая правильность – не более 5 ошибок на 10 предложений [72, с. 152].

Вопросы

1. Почему умения письменной речи являются наиболее сложными среди других речевых умений?
2. Какие виды работ должны уметь выполнять студенты?
3. Какие умения должны быть сформированы у учащихся к концу начального этапа обучения?

4.3. Виды упражнений для обучения письменной речи

Как и при обучении другим видам речевой деятельности, используются упражнения подготовительные и речевые. Диапазон подготовительных упраж-

нений меняется в зависимости от жанра письменного текста, к созданию которого готовят эти упражнения.

К числу подготовительных упражнений, развивающих навыки и умения письменного выражения мыслей, относятся различные виды диктантов, например творческие, свободные. Творческий диктант – это такой вид письменных работ, когда часть текста (начало или конец каждого предложения) диктуется учителем, а ученики самостоятельно дописывают предложения, используя заданные грамматические формы. При свободном диктанте текст читается по частям один раз, и учащиеся записывают его в тетрадях не дословно, а своими словами, или из диктуемой фразы учащиеся записывают только сочетания глагола и существительного, либо существительного с прилагательным, а дома по этим сочетаниям восстанавливают текст.

Обычно подготовительные упражнения в письменной речи выполняются в домашних условиях (в целях экономии аудиторного времени, которое лучше посвятить устным формам работы: известно, что скорость письма в минуту составляет приблизительно 15–25 слов, в то время как речь говорящего может достигать скорости 160 слов в минуту).

Речевыми упражнениями в развитии письменной речи признается изложение и сочинения, причем изложения понимаются очень широко: как построение самостоятельного коммуникативно-мотивированного высказывания на основе текста-источника. Изложение – всегда процесс творческий. Говорящий отходит от исходного текста, осуществляя операции обобщения, детализации, перестановки, изменения языкового оформления, выражения личного отношения, оценки событий, действующих лиц.

Существует три основных типа изложения: сжатое, развернутое и свободное. Видами сжатого изложения являются: краткое воспроизведение текста по смысловым опорам; резюме (суммирование основных мыслей текста); аннотация (лаконичное обобщение содержания текста), реферат (краткое изложение содержания и выводов произведения). Учащийся, выполняя эти виды работ, должен передать содержание выделив существенные факты, найти адекватные средства для наиболее сжатого и логичного изложения данного текста.

Распространение, развертывание текста изложения может идти за счет введения дополнительных описаний каких-либо деталей, написания вступления, заключения к тексту, восстановления биографии героя и т. д.

Свободным называется изложение, когда учащиеся после однократного прослушивания текста пересказывают его содержание в письменной форме, меняя композицию, давая свои оценки поступкам героев или излагая свои впечатления от текста в целом.

Развернутые и свободные изложения являются упражнениями переходными к сочинению. К переходным относится и такое упражнение, как эпистолизация текста, т. е. оформление текста в виде письма. После чтения какого-либо рассказа повествовательного характера учащимся предлагается представить, что этот случай произошел с ними самими и они пишут об этом или своему това-

рищу, или родителям, или учителю русского языка. Эпистолизация текста может проходить в форме ситуативного упражнения (задание содержит краткое описание существенных моментов обстановки, указываются адреса, учащиеся должны распространить текст и изложить его в форме письма).

Коммуникативная обращенность данного вида упражнений положительно сказывается на развитии умений письменной речи.

Коммуникативная установка упражнения может усложняться, если первый раз давалось задание написать товарищу о планах проведения каникул, то второй раз задание может быть сформулировано следующим образом: «Товарищ прислал тебе письмо, в котором он не соглашается с твоими планами. Постарайся в своем втором письме убедить его».

Сочинение – это самостоятельное высказывание учащегося письменной форме. На начальном этапе обучения оно может состоять из нескольких предложений, объединенных одной темой (например, «Родной город», «О себе», «Мой друг»). Коммуникативно значимыми формами сочинений являются письма; заметки в стенгазету; написание текста выступления на собрании, проводимом на русском языке; кстати, статьи, посылаемой в советскую газету или советский журнал. Учитывая особенности построения текста, важно выработать у учащихся умение формулировать главную мысль будущего высказывания, программировать смысловую и предикативную структуру, построить, а затем развернуть сверхфразовое единство; варьировать текст в зависимости от обращенности к разным адресатам и т. п.

Развитие письменной речи учащихся – процесс длительный, достижение положительных результатов в первую очередь зависит от преподавателя. Добавим, что он может многому научиться и у методики развития письменной речи на родном языке [72, с. 148].

Вопросы

1. Какие типы упражнений для обучения письменной речи выделяются в методике?
2. Каковы подготовительные упражнения при обучении письменной речи?
3. Какие упражнения относятся к речевым?

4.4. Конспектирование как разновидность письменной речи

Конспектирование и запись лекций занимают значительное место в учебной деятельности студентов. Правда, студенты-иностранцы, обучающиеся на подготовительном факультете, еще только приобщаются к ведению конспектов и записи лекций по специальным дисциплинам, но именно в данный период закладываются первоначальные навыки и умения этому виду речевого общения, которые становятся фундаментом его дальнейшего расширения, углубления, совершенствования.

Обучение иностранному языку рассматривается как обучение речевой деятельности в основных ее видах: говорении, чтении, письме, аудировании. Возникает вопрос: к какому виду речевой деятельности относится запись лекций (и шире – конспектирование)? Вопрос этот не чисто теоретический, ибо, как известно, каждый вид имеет свои единицы и психологические параметры, которые определяют характер работы (ее содержание и методы) по обучению данному виду речевой деятельности.

В психологической и методической литературе конспектирование определяется неоднозначно.

Одни авторы рассматривают его как особый вид речевой деятельности. Например, В.П. Павлова пишет, что одним из видов речевого общения, где язык становится средством специфического запечатления получаемой информации, является конспектирование.

Другие [18] рассматривают запись лекций как одну из форм письменной речи. Каждый вид речевой деятельности отличается от другого по определенным параметрам. Сопоставим по этим параметрам конспектирование и письмо и определим соотношение между ними.

1. Характер речевого общения (устное или письменное). Конспектирование имеет своим конечным пунктом письменный текст, что свойственно и письменной речи.

2. Характер роли, выполняемой участником в ходе деятельности. При конспектировании (если судить по его продукту) эта роль инициативная. Письменная речь также есть инициативный вид деятельности.

Полное ли здесь тождество? Нет. При конспектировании кроме конечного продукта (письменного текста) есть еще и промежуточный продукт (воспринимаемый на слух или печатный текст), когда роль участника деятельности является реактивной. Однако следуя учитывать, что восприятие текста при конспектировании – именно промежуточное звено деятельности, выполняющее функцию средства для получения конечного продукта и не имеющее самостоятельного значения.

Направленность осуществляемого речевого действия на прием и выдачу общения. Конечной целью конспектирования (как и письменной речи) является выдача сообщения предназначенного для использования в последующем преимущественно этим же участником, но, возможно, и другими людьми (письменная речь чаще всего предназначена не автору, а адресату речи). При конспектировании на пути к конечной цели участнику необходимо осуществить прием информации, который может обеспечить осуществление цели.

Способ формирования и формулирования мысли. Конспектирование осуществляется как внешняя письменная речь и в этом плане от нее не отличается.

Характер обратной связи. Как при конспектировании, так и при письме осуществляется мышечная (кинестетическая) обратная связь от органов артикуляции и от руки (на начальном этапе) к головному мозгу и «внешняя» зрительная обратная связь, выполняют функцию контроля.

При рассмотрении конспектирования в системе видов речевого общения не-безынтересно отметить параллелизм между репродуктивным говорением и конспектированием: степень и характер переработки принимаемой информации могут быть различными (самая высокая степень приближения или удаления от оригинала), но всегда сохраняется связь с источником, т. е. в репродукции отражено лишь содержание оригинала и ничто иное. Отсюда и соотносительность продуктов речи при конспектировании и репродуктивном говорении: подробный пересказ текста – развернутый конспект; краткое изложение содержания текста – краткий конспект; сообщение, построенное на основе нескольких текстов по одной теме, – сводный конспект и т. д.

Итак, конспектирование – один из подвидов (или одна из разновидностей) письменной речи – репродуктивная письменная речь (наряду с другой ее разновидностью – продуктивной письменной речью) [71, с. 129–130].

Одним из видов речевого общения, которое требует навыков самостоятельного, творческого мышления, является конспектирование. Под конспектированием мы понимаем процесс мыслительной переработки и письменной фиксации читаемого или аудируемого текста; процесс, результатом которого является запись, позволяющая ее автору (конспектирующему студенту) немедленно или через некоторый срок с необходимой полнотой восстановить полученную информацию.

Выработка навыков, необходимых для конспектирования, проходит в три периода. В первый период отрабатываются элементы, составляющие эти навыки, что соответствует по времени начальному этапу обучения русскому языку, т. е. подготовительному факультету. Во втором периоде (курс обучения студентов в институте) эти навыки формируются, а в третьем – совершенствуются. В дальнейшем для краткости мы называем эти периоды начальным, основным и продвинутым. С первых дней пребывания в институте студенты сталкиваются с необходимостью конспектировать, поскольку в лекциях дается сводный материал, почерпнутый из разных источников, что при современном бурном развитии всех отраслей науки естественно и оправданно, и большая часть содержащейся в лекциях информации не может сразу запечатлеться в памяти слушателей.

Студенты, не владеющие искусством конспектирования, поступают по-разному: пытаются вести запись со стенографической точностью, составляют план вместо конспекта, выборочно записывают наиболее важную или трудно запоминаемую информацию.

Стремление к точному воспроизведению лекционного материала приводит к пропускам и, в конечном счете, к частичной, но невосполнимой утрате информации. Необходимо заметить, что стенографирование лекций студентом менее целесообразно, чем конспектирование, так как стенографическая запись требует дополнительное время для расшифровки. Мыслительные операции, сопровождающие процесс конспектирования, позволяют студентам лучше усваивать материал уже в самом процессе записи.

Составление подробного плана вместо записи лекций также не приводит к положительным результатам. Чем больше времени проходит со дня такой записи, тем меньше информации восстанавливается.

Конспектирование лекций – наиболее трудный вид конспектирования ввиду ограниченности времени, в течение которого необходимо сделать запись.

Дефицит времени нельзя тем не менее считать единственной трудностью конспектирования. При подготовке курсовых работ, проектов, докладов и выступлений студенты сталкиваются с необходимостью знакомиться и конспектировать большое количество печатных источников, а работа по нескольким печатным текстам на одну тему еще более усложняет эту задачу, поскольку при конспектировании печатных текстов студенты встречаются с такими трудностями, как отсутствие навыка быстрого чтения, обеспечивающего адекватное понимания, и неумение выполнять на неродном языке необходимые мыслительные операции (сравнение, анализ, синтез и т. д.).

Полноценный конспект получается далеко не у всех. Студенты старших курсов иногда неплохо справляются с такой задачей, сроки, за которые проходит такое самообучение, слишком велики. Отсюда единственный вывод: ведению конспекта надо обучать [74, с. 3–6].

В существующих классификациях принято подразделять конспекты по объему и количеству перерабатываемых источников.

По объему выделяют конспекты краткие, подробные (или развернутые) и смешанные. Для краткого конспекта отбираются лишь положения общего характера, в подробный включаются их доказательства, объяснения, иллюстративный материал; смешанный конспект предполагает совмещение того и другого способа представления информации, допускает изложение некоторых элементов первоисточника в виде пунктов плана, тезисов и т. д. Подчеркнем, что конспект любого из перечисленных видов будет выполнять свое целевое назначение только при условии, если позволит его автору с достаточной полнотой восстановить извлеченную ранее информацию без повторного обращения к оригиналу.

По количеству перерабатываемых источников различают конспекты монографические – составленные по одному источнику, и свободные (или обзорные) – составленные по нескольким источникам на одну тему.

Приведенные классификации не отражают семантическую эквивалентность первоисточника и конспекта, которая кажется нам очень существенной. С учетом этого параметра можно выделить а) интегральный и б) селективный конспекты.

Интегральным мы называли конспект, который передает все основные положения и важнейшие смысловые связи, т. е. всю смысловую сетку первоисточника, и, следовательно, является семантически эквивалентным ему. К такому конспекту прибегают при «вхождении» в какую-то новую область знаний, тему, когда возникает необходимость разобраться в сложном источнике, прочно за-

помнить его содержание, т. е. когда составитель заинтересован во включении в конспект всей наиболее важной информации первоисточника.

Селективным назван конспект, включающий отдельные элементы первоисточника, которые представляют новизну и значимость для его составителя, но в совокупности не отражают основных положений первоисточника, т. е. семантически не эквиваленты ему.

Селективный конспект имеет значительно более индивидуальный характер, так как отражает не только особенности мышления, памяти, опыта и знаний составителя, но прежде всего его конкретные потребности в той или иной информации.

В свете изложенного появляется возможность по-новому подойти к определению конспектирования. В существующем определении конспектирование – это «процесс мыслительной переработки и письменной фиксации читаемого или аудируемого текста; процесс, результатом которого является запись, позволяющая ее автору немедленно или через некоторый срок с необходимой полнотой восстановить полученную информацию» [74, с. 3].

Дополняем это определение с точки зрения отнесения конспектирования к видам информационной деятельности и установления взаимоотношений между отправителем и получателем информации. Под конспектированием мы понимаем особый вид аналитико-синтетической переработки информации, осуществляемой в сфере информационной деятельности, цель которого – выявление, систематизация и обобщение (с возможной критической оценкой) наиболее ценной информации первоисточника и письменная фиксация ее в форме не предназначенного для публикации вторичного документа избавляющего его составителя от необходимости повторного обращения к первоисточнику. При этом термин «ценная информация» понимается диалектически, с учетом вида конспекта, в который она включается.

Отметим, что требование к объему как интегрального, так и селективного конспекта не является жестким. Объем обычно устанавливает сам составитель в зависимости от многих факторов: степени значимости текста в целом и его отдельных частей для него лично, от трудности текста для усвоения, от его общего объема, степени знакомства с излагаемой в нем темой и т. д. Однако не следует забывать и того, что конспект должен быть законченным, компактным, обобщенным изложением содержания первоисточника [60, с. 29].

Вопросы

1. К какому виду речевой деятельности относится запись лекций, шире – конспектирование?
2. Что такое конспектирование?
3. Какие периоды в формировании навыков конспектирования выделяют в методике?
4. Какие бывают конспекты? Дайте определение конспекта.

4.5. Обучение записи учебных лекций

В условиях подготовительного факультета, как нам представляется, обучение записи лекций целесообразно организовать в шесть последовательных этапов.

Первый этап. Формируются умения: 1) различать и узнавать слова на слух; 2) понимать значения знакомых слов, воспринятых со слуха; 3) правильно записывать буквы, сочетания букв, слова по образцу; 4) записывать знакомые слова на слух (без темпового ограничения); 5) записывать слоги на слух в ускоренном темпе.

Такая минимальная языковая подготовка делает единственно возможным предъявление текста по специальности в виде записи и полной форме, без каких-либо сокращений, с ясным начертанием. Студенты должны получить возможность списывать текст в темпе, посильном для них в это время. Термины и терминологические слова могут вводиться преподавателем первоначально устно и восприниматься студентами на слух.

Второй этап. Формируются умения: 1) читать знакомые слова, предъявленные в сокращенной записи; 2) строить словосочетания образцу на знакомой лексике; 3) хранить в памяти словосочетания, предъявленные на слух; 4) запоминать слова в том порядке, в котором они были предъявлены на слух; 5) восстанавливать фразу, в которой пропущена одна из форм слов; 6) ускоренно записывать буквы, сочетания букв, слов; 7) записывать на слух слова (запись ведется в привычных написаниях) и элементарные предложения; 8) различать на слух слова, близкие по форме и значению; 9) различать вопросительные, побудительные и повествовательные предложения на слух, фиксируя эти различия на письме.

В первой половине этого этапа можно предъявлять материал в форме текста на доске, но с известными сокращениями слов. Запись и чтение текста ведутся в более быстром темпе, чем на первом этапе. Во второй половине данного этапа текст уже может предъявляться на слух в форме диктанта. Темп записи регулируется в зависимости от возможностей обучаемых. Любые новые слова и их формы предъявляются и на слух, и в виде записи на доске.

Третий этап. Формируются умения: 1) записывать фразы, воспринимаемые на слух (без ограничения времени записи и в ограниченное время), с известным сокращением слов и их форм; 2) читать фразы с опущенными в них некоторыми формами слов; 3) воспринимать на слух фразы и хранить в памяти словосочетания, входящие в отдельные фразы; 4) определять общее синтаксическое значение конструкции; 5) улавливать актуальный смысл высказывания; 6) восстанавливать дополнительную информацию на основе главной; 7) раздать основную и избыточную информацию в границах отдельных предложений; 8) заменять придаточные предложения синонимичными предложно-именными сочетаниями; 9) записывать на слух знакомые слова и их формы, в которых произношение не совпадает с написанием; 10) осуществлять индивидуальное

начертание букв; 11) осуществлять скоростную запись слов, воспринимаемых на слух; 12) правильно ставить знаки препинания между частями сложноподчиненного предложения.

Преподаватели специальных дисциплин получают возможность предъявлять учебный материал в виде свободного диктанта (с ограничением времени для записи, производимой с сокращениями слов и форм слов, с опущением дополнительной информации или с фиксацией ее в виде символов, с опущением избыточной информации внутри фразы) [71, с. 163 и далее].

В самом процессе изучения языка выполняются некоторые упражнения, которые способствуют преодолению трудностей конспектирования: словарные диктанты учат правильно понимать слова; при пересказе текстов учащиеся производят их сокращение, выделяя основную информацию; перед написанием изложения составляют план прочитанного или прослушанного текста.

Есть специальные упражнения на обучение конспектированию, которые надо выполнять на самых ранних стадиях обучения языку.

1. Диктанты, состоящие из слов, словосочетаний, предложений, включающие не только общеупотребительную, но также специальную лексику и словосочетания (проводятся в предельном для учащихся темпе).

2. Письменные ответы на устные вопросы.

3. Свободные диктанты.

4. Выделение смысловых частей в печатном или прослушанном тексте; составление плана текста.

5. Письменный пересказ текста с предварительным его сокращением в процессе устного пересказа.

6. Трансформация фразы с целью ее сокращения.

7. Обучение правильному сокращению слов (сокращенная часть слова должна оканчиваться на согласную; окончания прилагательных причастий, показатели времени глагола могут отбрасываться; у существительных можно отбрасывать среднюю часть слова) [68, с. 139].

Вопросы

1. Какие этапы выделяют обучение записи лекций?
2. Какие умения формируются на первом этапе?
3. Какие умения формируются на втором и третьем этапах?
4. Какие упражнения способствуют преодолению трудностей конспектирования?
5. Назовите специальные упражнения на обучение конспектированию, которые надо выполнять на самых ранних стадиях обучения языку?

4.6. Обучение реферированию и аннотированию

Реферирование – это краткое изложение источника информации с указанием на характер, методику и результаты исследования. Реферат должен указать, чем

именно отличается новое, данное источнике, от методов и средств, применяемых ранее в этой области материала для реферирования студентам предлагаются научные или научно-популярные статьи по специальности. Как и при конспектировании, при реферировании происходит вычленение необходимой информации, переформулирование ее, а также аргументация.

Работа по составлению реферата происходит в такой последовательности:

- 1) ознакомительное чтение с целью восприятия общего смысла;
- 2) повторное, более внимательное чтение отрывка, заключающего в себе наиболее важную информацию;
- 3) составление плана реферата;
- 4) языковая отработка и письменное изложение реферата.

Работе по составлению рефератов должна предшествовать беседа преподавателя о целях реферирования, структуре и оформлении рефератов. Необходимо показать пример текста и реферата, составленного на его основе.

Аннотация представляет собой краткую справку о печатном произведении – его общую характеристику, сведения о его ценности, об авторе. При аннотировании также выделяется главная информация, содержащаяся в источнике, хотя и не требуется понимания текста и всех его существенных положений. Аннотация, как правило, очень невелика по объему.

Работа по составлению аннотаций предполагает:

- 1) или ознакомительное чтение с целью получить представление об общем содержании источника;
- 2) повторное, изучающее чтение отрывков и предложений, содержащих главную информацию;
- 3) языковую обработку и письменное изложение информации в виде краткой характеристики источника по следующему плану: выходные данные, основные положения и дополнительные сведения [68, с. 139–140].

Вопросы

1. Что такое реферирование?
2. Какова последовательность работы по составлению реферата?
3. Зачем нужна аннотация в реферате?
4. Какие элементы включает в себя работа по составлению аннотации?

4.7. Обучение орфографии

Обучение орфографии полезно проводить в комплексе. Новое слово следует предъявить для восприятия со слуха, дать его почтить учащимся и сразу же записать на доске и в тетрадях. При введении новых слов преподаватель должен четко и в полном соответствии с правилами начертания букв он записывает образцы для списывания: слова, словосочетания и предложения. Полезно иметь также схемы звукобуквенных соответствий, разрезную азбуку в виде лото и т. п.

Преподаватель обязан постоянно контролировать формирование графического навыка и вносить исправления на полях тетрадей учащихся. При обуче-

нии графике, каллиграфии, орфографии и пунктуации полезно использовать контрастирующие упражнения, основанные на сопоставлении с родным языком учащихся или языком-посредником.

Рекомендуется использовать разные типы упражнений.

1. Имитативные:

1. Написание элементов буквы по образцу;
2. Списывание отдельных букв и слов с книги или с доски;
3. Списывание с доски или книги нескольких строчек данной буквы по образцу.

2. Оpoznательные: запись строчных и прописных букв под диктовку (или при прослушивании магнитофонной записи) на доске и в тетрадях.

Задания:

1. Покажите в прописях букву, соответствующую данному звуку.
2. Напишите только гласные (согласные) буквы.
3. Напишите только строчные (прописные) буквы.,
4. Напишите похожие буквы и сопоставьте сходные элементы.
5. Напишите буквы по алфавиту.
6. Составьте и запишите слова из данных букв.
7. Напишите буквы под диктовку одного из студентов.
8. Напишите буквы, соответствующие данным звукам.
10. Найдите в списке слова, содержащие данный звук, и укажите его буквенные соответствия.
11. Выпишите из текста слова, в которых один и тот же звук обозначается разными буквами.
12. Укажите в тексте слова с одинаковыми морфемами.
13. Сложите из разрезной азбуки слова, содержащие данные звуки.
14. Напишите диктант [34, с. 146–147].

Вопросы

1. Какую работу необходимо проводить для того чтобы научить студентов орфографии?
2. Какие типы упражнений используются при обучении орфографии?

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Акишина, А.А. Учимся учить: книга для преподавателя русского языка как иностранного / А.А. Акишина, О.Е. Каган. – М., 2002.
2. Бархударов, С.Г. О состоянии методики преподавания русского языка / С.Г. Бархударов // Русский язык в национальной школе. – 1959. – № 2.
3. Бельчиков, Ю.А. Культура речи и обучение иностранцев русскому языку / Ю.А. Бельчиков // Русский язык за рубежом. – 1988. – № 2.
4. Беляев, Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам / Б.В. Беляев. – М., 1965.

5. Беляев, Б.В. Психологические основы обучения иностранным языкам / Б.В. Беляев // Материалы IV Международн. методического семинара преподавателей русского языка стран социализма. – М., 1964.
6. Бердичевский А.Л. Оптимизация системы обучения иностранным языкам в педагогическом вузе. – М., 1989.
7. Бердичевский, А.Л. Урок иностранного языка без проблем. Методический портфель учителя иностранного языка / А.Л. Бердичевский. – Рига, 2006.
8. Бим, И.Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника (опыт системно-структурного описания) / И.Л. Бим. – М., 1977.
9. Бим, И.Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе: проблемы и перспективы / И.Л. Бим. – М., 1988.
10. Битехтина, Г.А. Коммуникативные потребности учащихся и проблемы формирования языковой компетенции студентов-нефилологов гуманитарного профиля / Г.А. Битехтина, Л.П. Клобукова// Научные традиции и новые направления в преподавании русского языка и литературы: Материалы VI международн. конгресса преподав. рус.яз. и лит. – М., 1986.
11. Ботвенко, М.А. Коммуникативная лингводидактика: учеб.пособие / М.А. Ботвенко. – М., 2005.
12. Брагина, А.А. Два аспекта культуры речи / А.А. Брагина // Научные традиции и новые направления в преподавании русского языка и литературы: Материалы VI международн. конгресса преподав. рус.яз. и лит. – М., 1986.
13. Брунер, Дж. Психология познания / Дж. Брунер. – М., 1977.
14. Бурвикова, Н.Д. Типология текстов для аудиторной и внеаудиторной работы / Н.Д. Бурвикова. – М., 1988.
15. Бурвикова, Н.Д. Текст: лингвистический и методический аспекты / Н.Д. Бурвикова. – М., 1989.
16. Бухбиндер, В.А. Методика интенсивного обучения иностранным языкам / В.А. Бухбиндер, Г.А. Китайгородская. – Киев, 1988.
17. Бухбиндер, В.А. Основные типы уроков иностранного языка и их дидактико-методические модели / В.А. Бухбиндер// Общая методика обучения иностранным языкам. Хрестоматия / под ред. А.А. Леонтьева. – М., 1991.
18. Вайсбурд, М. Л. Синтетическое чтение на английском языке в классах средней школы / М.Л. Вайсбург. – М., 1969.
19. Вайсбурд, М.Л. Реферирование как форма работы над публицистическими и научно-популярными текстами / М.Л. Вайсбург // Иностранные языки в школе. – 1975. – № 5.
20. Верещагин, Е.М. Вопросы теории речи и методики преподавания иностранных языков / Е.М. Верещагин. – М., 1969.
21. Вишнякова, Т.А. Основы методики преподавания русского языка студентами-нефилологам / Т.А. Вишнякова. – М., 1982.
22. Вохмина, Л.Л. Единицы обучения при коммуникативном подходе / Л.Л. Вохмина // Русский язык за рубежом. – 1988. – № 6.

23. Выготский, Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский // Выготский, Л.С. Избранные педагогические исследования / Л.С. Выготский. – М., 1956.
24. Вятютнев, М.Н. Теория учебника русского языка как иностранного (методические основы) / М.Н. Вятютнев. – М., 1984.
25. Вятютнев, М.Н. Методические аспекты современного учебника русского языка как иностранного / М.Н. Вятютнев//Русский язык за рубежом. – 1988. – № 3.
26. Гальскова, Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам / Н.Д. Гальскова. – М., 2000.
27. Гальскова, Н.Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика / Н.Д. Гальская, Н.И. Гез. – М., 2004.
28. Гез, Н.И. Система упражнений и последовательность развития речевых умений и навыков / Н.И. Гез // Иностранные языки в школе. – 1969. – № 6.
29. Гез, Н.И. История зарубежной методики преподавания иностранных языков / Н.И. Гез, Г.М. Фролова. – М., 2008.
30. Глухов, Б.А. Обучение чтению / Б.А. Глухова // Методика: Заочный курс повышения квалификации филологов-русистов/ под ред. А.А. Леонтьева. – М., 1988.
31. Гойхман, О.Я. Речевая коммуникация: учебник / О.Я. Гойхман, Т.М. Надеина. – М., 2006.
32. Григорьева, В.П. Взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности / В.П. Григорьева, И.А. Зимняя, В.А. Мерзлякова и др. – М., 1985.
33. Груздев, П.Н. Вопросы воспитания и обучения / П.Н. Груздев. – М., 1949.
34. Дергачева, Г.И. Методика преподавания русского языка как иностранного на начальном этапе / Г.И. Дергачева, О.С. Кузина, Н.М. Малащенко и др. – 3-е изд. – М., 1989.
35. Добровольская, В.В. Система заданий урока как основа его внутренней организации / В.В. Добровольская // Русский язык за рубежом. – 1982. – № 1.
36. Елухина, Н.В. Основные трудности аудирования и пути их преодоления / Н.В. Елухина// Иностранные языки в школе. – 1977. – № 1.
37. Живая методика для преподавателя РКИ / коллектив авторов Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина. – М., 2005.
38. Журавлева, Л.С. Обучение чтению / Л.С. Журавлева, М.Д. Зиновьева. – М., 1984.
39. Зимняя, И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке / И.А. Зимняя. – 2-е изд. – М., 1985.
40. Зимняя, И.А. Психология обучения неродному языку (на материале русского языка как иностранного) / И.А. Зимняя. – М., 1989.
41. Зимняя, И.А. Взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности / Р.П. Неманова, Л.В. Петропавлова// Русский язык за рубежом. – 1981. – № 5.
42. Иевлева, З.Н. Методика преподавания грамматики в практическом курсе русского языка для иностранцев / З.Н. Иевлева. – М., 1981.

43. Иевлева, З.Н. Начальный этап обучения русскому языку как иностранному: цели и содержание / З.Н. Иевлева // Русский язык за рубежом. – 1985. – № 4.
44. Изаренков, Д.И. Обучение диалогической речи / Д.И. Изаренков. – М., 1981.
45. Ильин, М.С. Основы теории упражнений по иностранному языку / М.С. Ильин. – М., 1975.
46. Ильина, В.И. Аудирование / В.И. Ильина // Материалы VIII и IX международн. методических семинаров преподав. рус.яз. стран социализма. – М., 1969.
47. Капитонова, Т.И. Методы и технологии обучения русскому языку как иностранному / Т.И. Капитонова, Л.В. Московкин, А.Н. Щукин. – М., 2008.
48. Капитонова, Т.И. Методика обучения русскому языку как иностранному на этапе предвузовской подготовки / Т.И. Капитонова, Т.И. Московкин. – СПб., 2006.
49. Клычникова, З.И. Психологические основы понимания иноязычного текста / З.И. Клычникова // Материалы VIII и IX международн. методич. семинаров преподав. рус.яз. стран социализма. – М., 1969.
50. Клычникова, З.И. Некоторые психологические особенности обучения взрослых чтению на иностранном языке / З.И. Клычникова // Чтение, перевод, устная речь. Методика и лингвистика / отв. ред. Е.А. Рейман. – Л., 1977.
51. Кобозева, И.М. Лингвистическая семантика / И.М. Кобозева. – М., 2000.
52. Кодухов, В.И. Общеметодические принципы и методика обучения русскому языку как иностранному / В.И. Кодухов // Современное состояние и основные проблемы изучения и преподавания русского языка и литературы: Материалы V международн. конгресса преподав. рус.яз. и лит. – М., 1982.
53. Кодухов, В.И. Некоторые проблемы учебной текстологии / В.И. Кодухов // Русский язык для студентов-иностранцев: сб. метод.ст. № 25. – М., 1988.
54. Корчагина, Е.Л. Методический аспект мотивации при формировании коммуникативной компетенции в чтении литературы по специальности / Е.Л. Корчагина // Русский язык за рубежом. – 1988. – № 5.
55. Костомаров, В.Г. Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцев / В.Г. Костомаров, О.Д. Митрофанова. – 4-е изд., испр. – М., 1988.
56. Круглый стол: Проблемы довузовской подготовки иностранных граждан // Мир русского слова. – 2000. – № 3.
57. Кудрявцева, Т.С. Текст как объект лингводидактического описания / Т.С. Кудрявцева // Болгарская русистика. – 1985. – № 5.
58. Кудряшов, А.И. Обучение говорению / А.И. Кудряшов // Методика: Заочный курс повышения квалификации филологов-русистов / под ред. А.А. Леонова. – М., 1988.
59. Кузина, О.С. Обучение аудированию / О.С. Кузина // Методика преподавания русского языка как иностранного на начальном этапе. – 3-е изд. – М., 1989.
60. Кузнецова, Л.М. Методика обучения иностранных учащихся конспектированию печатных текстов / Л.М. Кузнецова. – М., 1983.

61. Лазарева, О.А. Коммуникативно-речевая компетенция и проблемы ее измерения / О.А. Лазарева, Е.Е. Юрков // Язык, литература, ментальность: разнообразие культурных практик. – Курск, 2006. – С. 168-172.
62. Леонтьев, А.А. Некоторые проблемы обучения русскому языку как иностранному (психолингвистические очерки) / А.А. Леонтьев. – М., 1970.
63. Леонтьев, А.А. Обучение умениям педагогического общения и проблемы подготовки преподавателей русского языка как иностранного / А.А. Леонтьев // Теория и практика преподавания русского языка и литературы. Роль преподавателя в процессе обучения: Материалы IV международн. конгресса препод. рус.яз. и лит. – М., 1979.
64. Леонтьев А.А. Педагогическое общение / А.А. Леонтьев. – М.; Нальчик, 1996.
65. Ляховицкий, М.В. Методика преподавания иностранных языков / М.В. Ляховицкий. – М., 1981.
66. Маковецкая, Р.В. Обучение чтению: пособие по методике преподавания русского языка как иностранного для студентов-нефилологов / Р.В. Маковецкая. – М., 1984.
67. Малащенко, Н.М. Обучение произношению / Н.М. Малащенко // Методика преподавания русского языка как иностранного на начальном этапе. – 3-е изд. – М., 1989.
68. Методика преподавания русского языка как иностранного (для зарубежных филологов-русистов) / под ред. А.Н. Щукина. – М., 1990
69. Миньяр-Белоручев, Р.К. Методика обучения французскому языку / Р.К. Миньяр-Белоручев. – М., 1990.
70. Морозов, В.Э. Культура письменной научной речи / В.Э. Морозов. – М., 2007.
71. Мотина, Е.И. Язык и специальность: лингвометодические основы обучения русскому языку студентов-нефилологов / Е.И. Мотина // Русский язык за рубежом. – 2006. – № 5.
72. Нечаева, В.М. Обучение письменной речи / В.М. Нечаева // Методика преподавания русского языка как иностранного на начальном этапе. – 3-изд. – М., 1989.
73. Основы теории коммуникации: учебник /под ред. проф. М.А. Василика. – М.: Гардарики, 2003. – 615 с.
74. Павлова, В.П. Обучение конспектированию: теория и практика / В.П. Павлова. – 3-е изд. – М., 1989.
75. Пассов, Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иностранному общению / Е.И. Пассов. – М., 1989.
76. Практикум по методике преподавания иностранных языков / под ред. К.И. Саломатова, С.Ф. Шатилова. – М., 1985.
77. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному: учеб. пособие / Л.С. Крючкова, Н.В. Мошинская. – 2-е изд. – М.: Флинта: Наука, 2011. – 480 с.

78. Рогова, Г.В. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в средней школе / Г.В. Рогово, И.Н. Верещагина. – М., 1988.
79. Сосенко, Э.Ю. Обучение письменной речи / Э.Ю. Сосенко // Методика: Заочный курс повышения квалификации филологов-русистов / под ред. А.А. Леонтьева. – М., 1988.

ОГЛАВЛЕНИЕ

1. ОБУЧЕНИЕ АУДИРОВАНИЮ

1.1. Аудирование как вид речевой деятельности	3
1.2. Внутренние механизмы аудирования	4
1.3. Взаимосвязь аудирования и говорения	6
1.4. Принципы обучения аудированию	7
1.5. Содержание обучения аудированию	8
1.6. Трудности аудирования	9
1.7. Система упражнений для обучения аудированию	10
1.8. Недочеты в работе над аудированием	13

2. ОБУЧЕНИЕ ГОВОРЕНИЮ

2.1. Говорение как вид речевой деятельности	14
2.2. Диалогическая и монологическая речь	16
2.3. Умения, необходимые для устного общения	19
2.4. Речевая ситуация как условие обучения говорению	20
2.5. Функции речевых ситуаций	21
2.6. Подходы к обучению диалогической речи	22
2.7. Подходы к обучению монологической речи	24
2.8. Приемы обучения монологической и диалогической речи	26

3. ОБУЧЕНИЕ ЧТЕНИЮ

3.1. Чтение как вид речевой деятельности	29
3.2. Цели и задачи обучения чтению	30
3.3. Виды чтения	32
3.4. Обучение пониманию текста при чтении	34

4. ОБУЧЕНИЕ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ

4.1. Письмо и письменная речь	39
4.2. Цели обучения письменной речи	40
4.3. Виды упражнений для обучения письменной речи	41
4.4. Конспектирование как разновидность письменной речи	43
4.5. Обучение записи учебных лекций	48
4.6. Обучение реферированию и аннотированию	49
4.7. Обучение орфографии	50

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК	51
--------------------------------	----

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ВИДАМ
РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Хрестоматия

Техн. редактор *А.В. Миних*

Издательский центр Южно-Уральского государственного университета

Подписано в печать 21.12.2015. Формат 60×84 1/16. Печать цифровая.
Усл. печ. л. 3,49. Тираж 50 экз. Заказ 836/162.

Отпечатано в типографии Издательского центра ЮУрГУ.
454080, г. Челябинск, пр. им. В.И. Ленина, 76.