

### **Система упражнений для обучения рецептивным видам речевой деятельности**

Методика обучения профессионально-ориентированному чтению и аудированию реализуется через специально разработанный комплекс упражнений, а также включает принципы отбора текстов для обучения и комплекс средств обучения, которые позволяют наиболее эффективно применять данный комплекс на практике.

В научно-методической литературе упражнения подразделяются на языковые и речевые (И.В. Рахманов); языковые, предречевые и речевые (С.Ф. Шатилов); условно-коммуникативные/условно-речевые и коммуникативные/речевые (Е.И. Пассов, Л.В. Скалкин).

В основе первичного подразделения упражнений лежит их направленность либо преимущественно на овладение средствами языка, или речевыми средствами, и ориентированность на формирование знаний и умений, либо на овладение речевыми умениями в том или ином виде речевой деятельности (1).

Анализ систем упражнений, используемых для обучения в вузах, свидетельствует о том, что во всех случаях различаются упражнения, готовящие к речевой деятельности и упражнения, обучающие собственно речевой деятельности.

Упражнения первой группы, в зависимости от целей и концепций авторов, называются языковыми, подготовительными, предречевыми, тренировочными, некоммуникативными, учебно-коммуникативными, аналитическими; упражнения второй группы – речевыми, собственно-речевыми, синтетическими, естественно-коммуникативными.

Помимо этого при разработке комплекса упражнений для обучения ПОА представляется важным учитывать психологические аспекты формирования аудитивных навыков, в частности, его фазы.

И.А. Зимняя указывает на необходимость различать в деятельности мотивационно-побудительную, аналитико-синтетическую и исполнительскую фазы. П.Б. Гурвич уточняет, что в данном случае трехфазовость можно соотнести не с конкретным речевым актом, а с учебной деятельностью по подготовке и выполнению речевого задания; мотивационно-побудительная фаза – предварительная постановка речемыслительного задания; аналитико-

синтетическая фаза, предполагающая расчленение конечного задания на отдельные элементы, поэлементную отработку с постоянным синтезированием; а исполнительская фаза – решение речевого задания с последующим переносом речевых действий в реальное речевое общение (2).

Г.А. Решетнок также отмечает, что в референтном чтении целью проблемных лексических упражнений является не только усвоение необходимой лексики, «но и решение определенной смысловой задачи, связанной профессиональной потребностью, они также способствуют адекватному усвоению информации текстов, развитию необходимых навыков чтения» (3). Данное утверждение актуально и при разработке системы упражнений для обучения ПОА как рецептивному виду речевой деятельности.

Для достижения такой комплексной цели Г.А. Решетнок предлагает упражнения в следующих формулировках: «Прочтите текст, выпишите ключевые слова, называющие детали двигателя. Какие новые элементы способствуют усовершенствованию данных двигателей?», «Прочтите текст В и С, назовите по ключевым словам, какой из них расширяет информацию текста А. Какие детали описаны более конкретно?», «Прочтите текст, выпишите клише, по которым можно определить, что автор дает детальное описание агрегата», «Выпишите из текста все слова, называющие детали поршня. Как их можно расположить по схеме?»

Результаты проведенного данным автором эксперимента позволили ему сделать вывод, что лексические упражнения с элементами проблемности в формулировках обеспечивают более эффективное референтное чтение (4).

Чрезвычайно перспективным представляется использование при разработке упражнений для обучения иностранному языку, в частности профессионально-ориентированному аудированию, экстралингвистических средств.

Н.В. Елухина (5) предлагает процесс ознакомления с экстралингвистическими средствами проводить в три этапа:

- 1 – ознакомление с жестами,
- 2 – тренировка,
- 3 – интерпретация жестов в процессе общения.

Согласно Р.К. Минияру-Белоручеву, устная речь отличается от письменной речи усеченностью, клишированностью, отступлением от правил нормативной грамматики, словами-паразитами, наличием паралингвистических средств общения. Поэтому основными речевыми механизмами, обеспечивающими

понимание устной речи, являются: речевой слух, память, вероятностное прогнозирование и артикулирование (6).

Очевидно, что при общении многочисленные помехи затрудняют процесс аудирования. Поэтому коммуникация осуществляется не на уровне значения слова, а на уровне смысла высказывания. При этом смысл высказывания определяется как содержание речевого произведения в конкретной ситуации (6).

Система упражнений для обучения аудированию, предложенная Р.К. Миньяр-Белоручевым, предусматривает базовое упражнение, частные упражнения для развития и совершенствования механизмов аудирования и формирования соответствующих навыков и комплексные практические упражнения. Например, для развития речевого слуха используются такие упражнения, как аудирование со зрительной опорой. Во время аудирования учащимся предлагается прослушать иноязычный текст, который демонстрируется на экране. Позже вместо демонстрации иноязычного текста проводится аудирование каждой фразы (двух фраз), предваряемое русским переводом отрезка аудируемого текста (6). Отметим, что для демонстрации текста могут быть использованы также мультимедийные средства или, в крайнем случае, печатный текст.

При рассмотрении группы условно-речевых упражнений по формированию лексических навыков чтения и аудирования, важно упомянуть о выявленных М.П. Базиной четырех параметрах, обязательных для достижения эффективности условно-речевых упражнений:

1. Речевая задача (7). Коммуникативная задача является важнейшим и обязательным условием реализации любого акта речевой коммуникации. Без коммуникативной задачи не может состояться речевое общение. Именно наличие коммуникативной задачи у реципиента отличает «слушание» от «слышания» и во многом определяет успешность последнего, благодаря тому, что мобилизует внимание, а вместе с ним и все другие речевые механизмы на восприятие и переработку информации. То есть наличие коммуникативной задачи слушающему или читающему в условно-речевых упражнениях позволяет решить сразу две учебные задачи:

а) формировать навык восприятия и понимания новой лексической единицы,

б) тренировать и совершенствовать работу психических механизмов.

2. Ситуативная отнесенность языковых средств (7). Соотнесенность языковых средств с ситуацией (так называемый прагматический аспект их значения) есть обязательное условие функционирования лексических единиц в

речевой коммуникации. Этот аспект проявляется по-разному в условиях контактного «живого» общения в условиях отсутствия непосредственного контакта. Пишущие или говорящие для аудитории, с которой у них нет непосредственного контакта (радио, телевидение), вынуждены восполнять многие недостающие компоненты ситуации «живого» общения развернутым контекстом. Функции введения аудитории в тему или предмет сообщения в таких случаях выполняют заголовки письменных и устных текстов, благодаря которым у реципиента создается нужная направленность мыслей, облегчающих прогнозирование, а значит и переработку последующей информации. Поэтому с точки зрения методики не будет ошибкой сказать, что указание на тему или предмет сообщения, а также общий контекст при чтении и аудировании «механической» речи выполняет те же функции, что и реальная или условно заданная ситуация при говорении. При этом под контекстом имеется в виду не непосредственное лингвистическое окружение усваиваемого слова, а «большой» контекст, объединяющий несколько различных по содержанию и по форме фраз в единое логическое целое.

3. Определенные ограничения формального плана речевых сообщений (заданность языковых средств) (7) в условно-речевых упражнениях для рецепции, так же, как и в условно-речевых упражнениях для говорения, вытекает из необходимости учета оптимальных условий формирования любых навыков, в том числе и речевых. Заданность формального плана речевых сообщений проявляется в нескольких требованиях:

а) многократного ( $7 \pm 2$  р.) и регулярного на первых порах поступления данной языковой единицы;

б) ограничение диапазона варьируемых синтаксических функций только хорошо усвоенными и не вызывающими значительных изменений формы слова;

в) исключения из ближайшего лингвистического окружения не усвоенных слов и грамматических явлений;

г) ограничение объема воспринимаемых сообщений определенным количеством оперативных единиц восприятия. Это последнее требование обусловлено спецификой работы оперативной памяти и механизма осмысления, которые согласно данным психологии, обеспечивают одновременное удержание в кратковременной памяти  $7 \pm 2$  оперативных единиц. Коммуникативность не производна от длины высказывания.

4. Наличие опор для осуществления речевого действия (7). Опоры при чтении и аудировании, так же, как и при говорении, целесообразно разделять на формальные и смысловые. Формальные опоры облегчают выделение формальных дифференциальных признаков и тем самым ускоряют формирование правильного графико-акустического образа. Смысловые опоры призваны облегчить проникновение в смысл читаемого и воспринимаемого на слух, а в случае необходимости помочь воспроизвести воспринятое. При формировании лексических навыков аудирования графическая опора значительно ускорит анализ и выделение дифференциальных признаков формы.

При этом отметим, что 3-й и 4-й параметры как требование изолированной отработки языковых трудностей до включения их в речевые упражнения комплексного зрительно-слухового предъявления новых лексических единиц с обязательным последующим проговариванием и записью учащимися давно используются в обучении.

#### Библиография

1. Бим И.Л. Методика обучения иностранному языку как науке и проблемы школьного учебника.- М., 1977.
2. Гурвич П.Б. Коррективно-подготовительный аспект методики преподавания иностранных языков. – Владимир, 1982.
3. Решеток Г.А. Проблемные лексические упражнения в профессионально-ориентированном чтении//Проблематичность в обучении иностранному языку в вузе: Сб. науч. Тр. – Пермь, 1994.
4. Носонович Е.В. Методическая аутентичность учебного текста. – Тамбов, 1999.
5. Елухина Н.В. Роль экстралингвистических средств при обучении пониманию французской речи на слух// XIV Сессия Российской Ассоциации преподавателей французского языка «Современная франкофония и межкультурная коммуникация»/МГЛУ; М., 2002.
6. Миньяр-Белоручев Р.К. О принципах обучения иностранным языкам//Общая методика обучения иностранным языкам. – М., 1991.
7. Базина М.П. Специфика условно-речевых упражнений для формирования рецептивных лексических навыков//Иностранные языки в высшей школе. Вып. 20. – М., 1987.