

Глава 7.

ОБУЧЕНИЕ АУДИРОВАНИЮ

1. Цели и задачи обучения аудированию

Аудирование (от лат. *audire* – слышать) есть процесс смыслового восприятия звучащей речи. С помощью этого термина подчеркивается психологическая сложность восприятия речи на слух, включающего не только *слушание*, т. е. прием информации, но и *слышание* понимание смысла высказывания.

Hearing is an act of receiving an oral message.
Listening is a communicative skill with the purpose of receiving, comprehending and interpreting an oral message.

Аудирование относится к рецептивным видам речевой деятельности, а вместе с говорением образует устную речь.

На занятиях по иностранному языку аудирование занимает 57% учебного времени, что свидетельствует о важности аудирования как средства получения информации и овладения языком.

Считается, что в повседневной жизни человек в среднем расходует на слушание – 29,5% времени, на говорение – 21,5, на чтение – 39, на письмо – 10%. Согласно одному исследованию, 45% своего активного времени деловой человек слушает, а при повышении важности информации аудированию отводится 55% времени (*Основы теории коммуникации, 2006. С. 241*).

С помощью аудирования происходит восприятие различных объявлений, прослушивание/просмотр аудиозаписей, радио- и телепрограмм, лекций и выступлений, разговоров. Слушатель стремится к тому, чтобы понять общий смысл высказывания, его суть либо содержащиеся в нем детали.

Минимальной единицей аудирования является слово, ибо со слова начинается смысловое восприятие речи. При восприятии отдельных звуков и звуко сочетаний имеет место не аудирование, а распознавание звуковых сигналов.

В практическом курсе русского языка аудирование является целью и средством обучения. Будучи целью обучения, аудирование обеспечивает возможность понимать на слух аудиотексты разного содержания и уровня сложности, обеспечивая тем самым достижение практической, общеобразовательной и воспитательной целей обучения и формирование вторичной (иностранной) языковой личности.

В качестве средства обучения аудирование во взаимодействии с другими видами речевой деятельности обеспечивает формирование знаний, речевых навыков и умений, поддерживает и сохраняет достигнутый уровень владения языком на всех этапах обучения. Из сказанного можно сделать вывод о важности аудирования в системе обучения языку.

В течение многих лет аудирование оставалось одним из наименее разработанных разделов методики. Впервые термин «аудирование» стал использоваться в отечественной литературе с середины XX столетия, после публикации статьи З.А. Кочкиной «Аудирование как процесс восприятия и понимания звучащей речи» (*Иностранные языки в высшей школе. 1964. вып. 3*).

Причины многолетней недооценки роли аудирования как формы устного общения на занятиях по языку можно объяснить следующим образом.

Во-первых, считалось, что умение воспринимать речь на слух формируется само собой в результате практической деятельности, является побочным продуктом говорения и не нуждается в специальном обучении. При отсутствии целенаправленных занятий по аудированию уровень понимания воспринимаемого на слух текста даже на родном языке в среднем составляет не намного выше 50% (*Практическая методика, 2003. С. 99*). В условиях обучения иностранному языку уровень понимания иноязычного текста еще ниже, чем на родном языке, что является дополнительным аргументом в пользу специального обучения аудированию с учетом специфики и сложности этого вида речевой деятельности.

Во-вторых, преподаватели не всегда знали об особенностях и психологической сложности аудирования, а считали, что соответствующие навыки и умения формируются в результате стихийного слушания иноязычных текстов и не нуждаются в целенаправленной работе.

Как и любой иной вид речевой деятельности, аудирование есть *умение*, т. е. способность к пониманию иноязычной речи на слух на основе формируемых навыков и приобретенных знаний. Это определение аудирования базируется на более широком понимании речевого умения, предложенного Е.И. Пассовым, в виде «способности управлять речевой деятельностью при решении коммуникативных задач» (*Пассов, 2006. С. 106*).

Основу аудирования как речевого умения составляют следующие *навыки аудирования* (речевые операции, достигшие уровня автоматизма):

- *фонетические*: с их помощью в процессе слушания обеспечивается различение звуковой стороны речи и способность в соответствии с нормами языка правильно воспринимать услышанный звуковой образец (звуки, звуко сочетания, ударение, ритмику, интонацию, мелодику);
- *лексические*: обеспечивают понимание значения слов и словосочетаний, содержащихся в аудиотексте, адекватно замыслу отправителя информации;
- *грамматические*: обеспечивают распознавание грамматической формы высказывания и ее соотнесение с определенным значением. В состав грамматического навыка в свою очередь входят морфологические (базируются на знании системы форм изменения слов в звучащей речи), синтаксические (базируются на знании строения предложения и способов сочетания слов в звучащей речи).

Основными аудитивными умениями, приобретаемыми в ходе обучения языку, являются умение понимать:

- 1) высказывания собеседника в различных ситуациях общения, в том числе при наличии в тексте неизвестных языковых единиц;
- 2) учебные и аутентичные тексты с разной степенью и глубиной осмысления их содержания.

Эти умения в программах и учебных пособиях дифференцируются в виде целей, достигаемых в ходе обучения аудированию, в зависимости от этапа и уровня владения языком и характера аудиотекста (монологического или диалогического).

Цели аудирования монологической речи:

- понимать тему, главную мысль, содержащуюся в тексте;
- понимать основное содержание, основные факты, содержащиеся в тексте;
- устанавливать последовательность, логическую связь фактов, передаваемых в аудиосообщении;
- находить в аудиотексте причинно-следственные отношения;
- устанавливать логико-смысловую структуру аудиотекста (начало, основную часть, заключение);
- догадываться о значении незнакомых единиц языка, уметь прогнозировать содержание текста, использовать компрессию текста в процессе слушания.

Цели аудирования диалогической речи:

- понимать информацию, содержащуюся в аудиотексте;
- понимать выражение одобрения/неодобрения, согласия/несогласия, понимания/непонимания собеседником той или иной части информации;
- понимать просьбу собеседника говорить медленнее, повторить сказанное, уточнить значение слова, выражения, мысли;
- понимать эмоционально выраженную оценку и значение используемых собеседником вербальных/невербальных опор.

2. Виды аудирования

В зависимости от условий слушания различают *контактное* и *дистантное* аудирование.

Контактное слушание является частью устного общения, а факторами, благоприятно влияющими на понимание иноязычной речи, являются: присутствие адресанта общения и невербальных средств (опор), которыми он пользуется (мимика, жесты, поза, контакт глаз и др.). При *дистантном* (опосредованном) слушании (радио, фонограмма) процесс аудирования протекает в менее благоприятных условиях для понимания звучащей речи ввиду отсутствия адресанта. Понимание аудиотекста при этом будет протекать в более благоприятных условиях, если используются средства наглядности в качестве вспомогательных средств обучения. Дистантное аудирование является более сложным видом восприятия речи на слух в сравнении с контактными аудированием и требует достаточно высокого уровня владения языком.

Вот почему на занятиях по языку на начальном этапе обучения контактному аудированию является основным средством овладения аудитивными навыками и умениями, а дистантное аудирование – дополнительным средством, реализуемым в часы самоподготовки учащихся при работе в лингфонном кабинете и дома с аудио- и видеоматериалом. На основном и продвинутом этапах обучения роль дистантного аудирования возрастает. В этом случае дистантное аудирование становится одним из основных источников совершенствования в изучаемом языке.

Аудирование может быть *учебным* и *коммуникативным*.

Учебное аудирование (guided listening) используется для формирования лексических и грамматических навыков, речевого слуха, умения понимать на слух и оценивать содержание прослушанного. Допускается многократное прослушивание материала, анализ его содержания и языковой формы.

Коммуникативное аудирование (communicative listening) ориентирует слушателя на восприятие и понимание устной речи. В зависимости от ком-

муникативной установки (задания) аудирование может быть направлено на понимание:

- основного содержания текста (skim listening);
- полное понимание текста (listening for detailed comprehension);
- выборочное извлечение информации (listening for partial comprehension);
- критическое понимание и оценку текста (critical listening). Для этого требуется высокий уровень развития умения полно и точно понимать звучащий текст, определять коммуникативное намерение автора.

В зависимости от цели аудирования на занятиях по языку принято выделять *изучающее*, *ознакомительное* и *деятельностное* слушание.

Целью *изучающего слушания* является получение определенной информации, которая практически необходима для ее применения в различных ситуациях общения. Такое слушание характеризуется глубиной понимания деталей информации, отвечающей интересам и потребностям слушающего. Так, знакомство с аудиоинструкцией по выполнению лабораторной работы предполагает детальное запоминание и удержание в памяти выполнения инструкции.

Целью *ознакомительного слушания* является получение общего представления о предмете сообщения без установки на его сохранение в долговременной памяти, детальное понимание, точное воспроизведение или передачу другим лицам. Этот вид не предполагает обязательной реакции на услышанное (реплики, воспроизведения основной идеи, совершения физического действия). Слушающий получает информацию для себя. В ситуациях реальной коммуникации (лекция, беседа) одна часть информации может восприниматься в процессе ознакомительного слушания, другая, представляющая для слушателя интерес и важная для последующего применения, в процессе изучающего слушания.

Целью *деятельностного слушания* является подробное запоминание информации с последующим ее воспроизведением и возможной оценкой, например, работа синхронного переводчика, предполагающая последовательный прием информации и ее передачу на другом языке. Такой вид слушания реализуется в ситуациях дословного запоминания информации с целью ее близкого к первоначальному тексту воспроизведения, например, на экзамене.

Каждый из видов слушания характеризуется целью слушания (общее или детальное понимание аудиотекста, установка на его сохранение в памяти или отсутствие таковой), уровнем понимания и запоминания информации.

В зависимости от характера взаимодействия между участниками общения может иметь место аудирование *монологической* и *диалогической* речи.

Восприятие на слух *монологического* текста, для которого характерна смысловая завершенность, грамматическая оформленность, протекает в более благоприятных условиях для понимания, в отличие от диалогического текста. Для *диалога* типичны спонтанность высказывания, использование готовых речевых формул, наличие неполных предложений, часто ускоренный темп речи. Эти обстоятельства следует учитывать при выборе аудиотекстов для работы.

Аудирование диалогического или монологического текста может предполагать участие/неучастие слушателя в общении. В этой связи можно говорить о двух видах аудирования.

1. *Interactional/conversational listening*. Аудирование выступает как часть устно-речевого общения, при котором участники общения выступа-

ют попеременно – то в роли говорящего, то в роли слушающего. Контакт между собеседниками может быть непосредственным либо опосредованным (например, при телефонном разговоре). Умения, специфические для этого вида аудирования, включают следующие: понимать реплики собеседника, реагировать на помехи, возникающие в процессе общения, переспрашивать, задавать уточняющие вопросы, просить повторить, объяснить, выразить мысль иначе.

2. Listening to interaction. Аудирование выступает как часть устно-речевого общения, при котором слушающий является только участником общения. Возможны трудности понимания речи, связанные как с особенностями диалогической речи (неполный состав предложений, краткость реплик, использование разговорных клише), так и с индивидуальными особенностями речи говорящих (произношение, темп речи, тембр голоса) и часто невозможностью прервать разговор, переспросить, уточнить сказанное. Наиболее сложным является восприятие устной речи в аудиозаписи, когда слушающий не видит говорящих. При этом не всегда легко дифференцировать собеседников, выделить границы реплик.

При контактном аудировании диалогической речи зрительное восприятие собеседника – его жесты, мимики, тембра голоса – облегчают восприятие информации. Как считают специалисты, 65% информации при контактном аудировании передается с помощью невербальных средств общения и только 35% – через вербальный канал восприятия, т. е. с помощью слов (Камянова, 2008. С. 293). Это обстоятельство следует учитывать при планировании работы по обучению аудированию.

3. Содержание обучения

Занятия по аудированию проводятся на всех этапах обучения языку с постепенным усложнением содержания и объема текстов, целей и задач обучения. В госстандартах и создаваемых на их основе программах определены требования к уровню владения навыками и умениями аудирования на разных этапах обучения языку в общеобразовательной школе и в вузе.

В условиях школьного курса иностранного языка (*начальный этап овладения языком*) планируется достижение элементарного и базового (порогового) уровня аудирования. Здесь закладываются основы владения языком, необходимые для продолжения обучения на последующих этапах.

Умения аудирования, на разных уровнях овладения языком в средней школе выглядят следующим образом.

Начальное общее образование (2 – 4 кл.). Уровень А1

Восприятие и понимание речи учителя и собеседников в процессе диалогического общения на уроке; небольших простых сообщений; основного содержания несложных сказок, рассказов (с опорой на иллюстрацию, языковую догадку). Время звучания текста для аудирования – до 1 мин.

Основное общее образование (5 – 9 кл.). Уровень А2

Владение умениями понимать на слух иноязычный текст предусматривает понимание несложных текстов с разной глубиной и точностью проникновения в их содержание (с пониманием основного содержания, с выборочным пониманием и полным пониманием текста) в зависимости от коммуникативной задачи и функционального типа текста.

При этом предусматривается развитие следующих умений:

- прогнозировать содержание устного текста по началу сообщения и выделять основную мысль в воспринимаемом на слух тексте;
- выбирать главные факты, опуская второстепенные;
- выборочно понимать необходимую информацию в сообщениях прагматического характера с опорой на языковую догадку, контекст;
- игнорировать незнакомый языковой материал, несущественный для понимания.

Содержание текстов должно соответствовать возрастным особенностям и интересам учащихся, иметь образовательную и воспитательную ценность. Время звучания текста – 1,5 – 2 мин.

Среднее (полное) общее образование (10 – 11 кл.). Уровень В1

Дальнейшее развитие понимания на слух (с разной степенью полноты и точности) высказываний собеседников в процессе общения, а также содержания аутентичных аудио- и видеотекстов различных жанров и длительности звучания до 3 мин:

- понимание основного содержания несложных звучащих текстов монологического и диалогического характера: теле- и радиопередач в рамках изучаемых тем;
- выборочное понимание необходимой информации в объявлениях и информационной рекламе;
- относительно полное понимание высказываний собеседника в наиболее распространенных стандартных ситуациях повседневного общения.

Развитие умений:

- отделять главную информацию от второстепенной;
- выявлять наиболее значимые факты;
- определять свое отношение к ним, извлекать из аудиотекста необходимую/интересующую информацию.

Профильный уровень (10 – 11 кл.). Уровень В2

Дальнейшее развитие умения понимать на слух (с различной степенью полноты и точности) высказывания собеседников в процессе общения, а также содержания аутентичных аудио- и видеотекстов различных жанров и длительности звучания до 4 мин:

- понимать основное содержание устных диалогов, монологов и полилогов, теле- и радиопередач по знакомой и частично незнакомой тематике;
- выборочно понимать необходимую информацию в объяснениях и информационной рекламе, значимую/интересующую информацию из несложных иноязычных аудио- и видеотекстов;
- относительно полно понимать высказывания носителей языка в наиболее типичных ситуациях повседневного общения и элементарного профессионального общения.

Развитие умений:

- отделять главную информацию от второстепенной;
- выявлять наиболее значимые факты, определять свое отношение к ним;
- извлекать из аудиотекста необходимую/интересующую информацию;
- определять тему/проблему в радио- и телепередачах филологической направленности (включая телелекции), выделять факты/примеры/аргументы.

ты в соответствии с поставленным вопросом/проблемой, обобщать содержащуюся в аудио-, телетексте фактическую и оценочную информацию, определяя свое отношение к ней.

На *основном этапе* обучения в высшей школе (подготовка магистров) достигается пороговый продвинутый уровень владения языком.

В Программе по русскому языку для иностранных студентов-филологов, специализирующихся в области преподавания РКИ (*Программа, 1988*), цели и содержание обучения аудированию получили выражение в виде следующих умений, которыми должны овладеть студенты:

- осмысленно воспринимать на слух учебную лекцию, кратко записывая основные моменты ее содержания на русском языке;
- осмысленно воспринимать по радио и телевидению дикторскую речь;
- понимать основное содержание фонограммы при просмотре фильма;
- понимать в фонозаписи публицистические, учебно-профессиональные и художественные аудиотексты средней трудности;
- понимать устные высказывания при непосредственном общении на актуальные обиходно-бытовые, социокультурные и учебно-производственные темы.

Точность понимания текста и умение выделить в нем главную информацию с последующим ее изложением в устной и письменной форме относится к числу главных умений, формируемых в условиях основного этапа обучения.

На *продвинутом этапе* обучения (подготовка магистров, повышение квалификации) достигается профессиональный уровень аудирования. Согласно госстандарту студенты-иностранцы должны уметь:

- с достаточной полнотой понимать содержание, коммуникативные намерения, а также социальные и экспрессивно-эмоциональные особенности речи говорящего, имеющие достаточно высокую степень экспликации;
- воспринимать основную смысловую информацию (на уровне общего, детального и критического понимания), а также коммуникативные намерения, включая имплицитно выраженные намерения говорящего;
- воспринимать информацию социально-культурного характера, выраженную в эксплицитной и в имплицитной форме, на уровне общего, детального и критического понимания;
- понимать основную тему, наиболее функционально значимую смысловую информацию, отражающую намерения говорящего;
- понимать семантику отдельных фрагментов текста и ключевых единиц, определяющих особенности темы;
- понимать основные социально-поведенческие характеристики говорящего;
- понимать основные цели и мотивы говорящего, характер его отношения к предмету речи и реципиенту, выраженные в аудиотексте эксплицитно (*Госстандарт, 1999. С. 12*).

В программе для студентов-филологов цели и содержание обучения аудированию на продвинутом этапе конкретизируются в виде следующих умений:

- свободно понимать лекционный материал по профилирующим дисциплинам и материал публичных выступлений;
- свободно понимать звучащие тексты кинофильмов, телеспектаклей и средств массовой информации;
- понимать содержание высказываний участников речевого общения и участвовать в диалоге.

При подготовке по иностранным языкам в вузах неязыковых специальностей (*Программно-методическое обеспечение... 2006*) умения аудирования в зависимости от одной из трех моделей обучения, рассчитанной на разное количество аудиторных часов, представлены в виде следующих программных требований.

Аудирование монолога:

- понимать тему, главную мысль сообщения/аудиотекста;
- понимать основное содержание, основные сообщаемые факты;
- устанавливать последовательность, логичную связь фактов, передаваемых в аудиосообщении;
- понимать содержащуюся в описании/повествовании взаимосвязь фактов/явлений, событий, действий;
- выявлять в аудиотексте причинно-следственные отношения;
- устанавливать логико-смысловую структуру (смысловые части) аудиотекста (начало, основная часть и конец);
- понимать информацию, содержащуюся в прагматических текстах (объявления, реклама и др.).

Аудирование в ходе диалога:

- понимать сведения, идентифицирующие личность собеседника;
- понимать предметную фактологическую информацию, содержащуюся в аудиотексте;
- понимать выражение благодарности, извинения, просьбы;
- понимать выражение одобрения/неодобрения, удовлетворения/недовольства и причин(ы) этого;
- понимать мнение, точку зрения, выражение положительного/отрицательного отношения к определенному факту, событию, явлению, действию;
- понимать выражение желаний, потребности;
- понимать предложение помощи, вербально выраженную реакцию собеседника на аналогичное предложение;
- понимать вербальное выражение понимания/непонимания собеседником той или иной части информации;
- понимать просьбу собеседника говорить медленнее, повторить сказанное, уточнить значение слова, выражения, фразы, подтверждение собеседником правильности понимания вашей реплики;
- понимать эмоционально выраженную (вербально) оценку;
- понимать выражение приглашения, аргументацию в случае отказа от него;
- понимать поздравления.

Аудирование в процессе диалога и при слушании монолога:

- устанавливать логико-смысловые связи между сообщаемыми фактами, событиями, явлениями, действиями;
- догадываться о значении незнакомых элементов сообщения (слов, морфем, словосочетаний, выражений, конструкций);
- полно и точно понимать факты, детали/подробности, эмоциональную окраску, оценку элементов/информации в целом.

Суммируем цели и содержание обучения аудированию в виде шкалы уровней владения аудированием для разных этапов обучения в высшей школе (филологический профиль) (табл. 17).

Таблица 17

Шкала уровней владения навыками и умениями аудирования

Профиль: филологический, высшая школа

Язык: русский как иностранный

Источники: Гос. образовательный стандарт (1999);

Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка (рус. пер. 2003).

Начальный этап – элементарное владение языком. Уровень А	Основной этап – близкое к свободному владению языком. Уровень В	Продвинутый этап – свободное владение языком. Уровень С
<p>(А-1) Элементарный Достигается в рамках интенсивного вводного курса на подготовительном фак-те или в системе курсового обучения. Учащиеся понимают отдельные слова, предложения и часто встречающиеся выражения из сферы повседневной жизни и учебы. Достигается элементарный уровень коммуникативной компетенции в сфере бытового и учебного общения. Лексическая база 400–500 слов. Продолжительность занятий 3–4 нед. Учебная нагрузка 20–24 ч/нед. Кол. часов 100–120.</p>	<p>(В-1) Пороговый Достигается во 2 семестре обучения на подготовительном фак-те. Уровень, достаточный для продолжения учебы на основных фак-тах. Учащиеся понимают общее содержание учебного и аутентичного текста по теме, информации по учебе, работе, досугу, средствам массовой информации, в том числе содержание лекций, которые они слушают со студентами – носителями языка. Достигается пороговый уровень коммуникативной компетенции в сфере бытового, учебно-профессионального общения. Лексическая база 2300 слов. Продолжительность обучения: 5 мес. Учебная нагрузка 18–20 ч/нед. Кол. часов: 400–450. Объем монологического текста 600 слов. Объем диалога 10–12 реплик. Ср. темп: 210–240 слов/мин. Кол. незнакомых слов до 3%.</p>	<p>(С-1) Постпороговый (профессиональный) Достигается за время обучения в магистратуре (2 года) со специализацией в области преподавания языка, перевода по направлениям обучения: филология, лингвистика, межкультурная коммуникация. Учащиеся понимают объемные аутентичные тексты из разных сфер общения, в том числе узкоспециальные, способны извлекать из текста нужную информацию, не испытывая затруднений при наличии помех аудированию. Достигается профессиональный уровень коммуникативной компетенции, соответствующий уровню вторичной языковой личности, а также способность не только понимать иноязычную речь, но и обучать аудированию в рамках практического курса языка. Лексическая база 12 тыс. слов, в том числе 7000 – активная лексика. Кол. часов 120 (общее владение языком), 160 (язык специальности). Учебная нагрузка по практике языка 4–6 ч/нед. Объем монологического текста 800 слов, диалогического – до 400 слов. Кол. незнакомых слов до 10%.</p>

Окончание табл. 17

<p>(А-2) Базовый (допороговый) Достигается к концу 1-го семестра занятий на подготовительном фак-те. Учащиеся понимают общее содержание учебного и адаптированного текста, в том числе тексты лекций, которые слушают в группе иностранных учащихся. Достигается базовый уровень коммуникативной компетенции в сфере бытового и учебного общения. Лексическая база 1300 слов. Продолжительность занятий (вместе с вводным курсом) 5 мес. Учебная нагрузка 20–24 ч/нед. Кол. часов – 600.</p>	<p>(В-2) Пороговый продвинутый Достигается за время обучения в бакалавриате (4 года). Учащиеся понимают общее содержание аутентичных текстов из разных сфер общения и демонстрируют детальное понимание аудиотекстов из сферы учебы и будущей специальности. Достигается пороговый продвинутый уровень коммуникативной компетенции. Лексическая база 6000 слов активно. Учебная нагрузка 4–6 ч/нед. Кол. часов 380 (общее владение), 340 (язык специальности). Объем монологического текста 600–700 слов. Объем диалога до 40 реплик. Темп речи 240–250 слов/мин. Кол. незнакомых слов в тексте 5–8%.</p>	<p>(С-2) Совершенный Достигается в результате повышения квалификации: научная стажировка, учеба в аспирантуре, пребывание в стране изучаемого языка. Учащиеся понимают любое устное сообщение. Достигается уровень коммуникативной компетенции, приближающийся к уровню носителя языка (языковой личности). Ср. темп речи: 220–250 слов/мин. Лексическая база: 12 тыс. слов.</p>
		<p>(С-3) Свободный Уровень носителя языка. Лексическая база 20 тыс. слов.</p>

4. Модель слухового восприятия речи

Как и любой вид речевой деятельности, процесс аудирования включает несколько фаз (этапов): побуждение к деятельности, прием и обработку сообщения во внутренней речи, его понимание, контроль понимания.

Мотивационно-побудительная фаза

У участников общения возникает потребность получить информацию по слуховому каналу, что приводит к активизации (запуску) слухового механизма. Эта потребность в слушании находит свое выражение в содержании материала для слушания, предметом которого является *мысль*.

Важно, чтобы материал, предназначенный для слушания, был интересен учащимся, информативен, соответствовал их возрасту, интеллектуальным возможностям, уровню владения языком. От этого зависит эффективность слушания. При этом мотивы и потребности в слушании могут быть как *естественными* (определяются интересом к содержанию сообщения), так и *учебными*, создаваемыми искусственно (например, задание прослушать текст, извлечь из текста нужную информацию).

От мотива как побуждения к действию зависит выбор способа слушания – изучающий, ознакомительный или деятельностный, что определяет цель слушания – получить либо общее представление об информации, либо точное представление о тексте и сохранить его в памяти.

Слушатель может также поставить перед собой цель найти в аудиотексте ответ только на интересующий его вопрос. В таком случае аудирование будет носить избирательный характер: внимание акцентируется на нужной информации, другая информация не выходит за границы кратковременной памяти. Каждая из поставленных целей слушания диктует выбор способов слушания и отношение к содержащейся в тексте информации.

Аналитико-синтетическая фаза

Происходит обработка слухового сигнала во внутренней речи. Она заключается в анализе поступающей по слуховому каналу информации и выделении в ней смысловых опорных пунктов (смысловых вех), которые становятся ориентиром для последующего осмысления и оценки содержащейся в тексте информации.

Смысловое восприятие и обработка сообщения во внутренней речи включает следующие шаги:

Членение. Речевой поток делится на несколько смысловых частей (синтагм). В процессе говорения такое членение реализуется с помощью ритмики, пауз и интонации; на письме – с помощью графики, при слушании – в форме имитации воспринимаемых на слух единиц языка во внутренней речи.

Сличение. Происходит сравнение воспринятых смысловых частей текста на уровне единиц языка (слова, грамматические структуры, синтагмы) с хранимыми в памяти эквивалентами на родном и изучаемом языке. При этом может иметь место рассогласовани», т. е. потеря возможности найти соответствующий эквивалент в памяти. Причинами могут быть расхождения в темпе предъявления информации и темпом речи реципиента, что затрудняет извлечение из памяти нужных единиц языка за отведенное для этого время либо отсутствие таких единиц в памяти.

Соединение. Это установление смысловых связей между частями текста во внутренней речи, что ведет к пониманию сообщения. Уровень возникающих смысловых связей между частями текста зависит от его содержания, структуры, уровня владения языком участниками общения.

Работа слухового механизма на аналитико-синтетической этапе аудирования направлена на узнавание воспринимаемой по слуховому каналу информации в результате ее сличения с хранимыми в памяти образцами-эталоном единиц языка на уровне их формы и значения.

Одним из условий успешного слухового восприятия текста является сформированность речевого слуха, с помощью которого распознается интонационная структура фразы, различаются звуки речи.

Исполнительная фаза

Процесс слухового восприятия завершается в виде смыслоформулирования сообщения во внешней речи, в понимании сообщения. При этом могут иметь место разные уровни понимания текста:

- 1) *словесное* – понимание значения отдельных слов и грамматических форм. Это начальный уровень понимания;
- 2) *предметное* – понимание фактов, которые содержатся в тексте. Слушатель получает самое общее представление о содержании текста;
- 3) *детальное* – достигается полное понимание содержания текста и его языковой формы в результате объединения словесного и предметного понимания;

4) *критическое* – постигается смысл высказывания; характеризуется глубиной и точностью понимания высказывания, его мотивов и целей, подтекста, позиции автора текста.

Первые три уровня характеризуют понимание значения информации (буквальное понимание), в то время как четвертый свидетельствует о смысловом понимании текста (глубинное понимание).

Уровень понимания, достигаемый в результате аудирования текста, зависит от сложности текста (содержательной и структурной), условий аудирования, владения учащимися информацией, заключенной в тексте (знакомая – малознакомая – незнакомая), уровня владения языком.

Так, фраза «*Держи язык за зубами*» вряд ли вызовет затруднения в ее понимании у иностранных учащихся на уровне значения отдельных слов, известных им уже по начальному этапу обучения. Между тем смысл выражения («*Не болтай лишнего*») может вызвать затруднения в его понимании без комментария со стороны преподавателя либо обращения к толковому или фразеологическому словарю.

Пословицы и поговорки, крылатые слова и выражения вызывают большие затруднения при понимании их смысла не только у иностранцев, но и у носителей языка, и требуют предварительного толкования их значения.

Успешность аудирования определяют несколько факторов:

- *психологический* – уровень сформированности механизмов смыслового восприятия аудиотекста;
- *лингвистический* – степень трудности текста с точки зрения его языковой формы и структурной организации;
- *экстралингвистический* – уровень языковой подготовки учащегося, темп речи, количество его предъявлений, социокультурное содержание текста.

Суммируем наше представление о слуховом восприятии речи в виде табл. 18.

Таблица 18

Модель слухового восприятия речи

Мотивационно-побудительная фаза	Аналитико-синтетическая фаза			Исполнительная фаза
	Рецепция (прием информации)	Узнавание (результат анализа материала)	Осмысление (результат синтеза материала)	
Установка на понимание высказывания				Понимание высказывания

5. Механизмы аудирования

Переход от одной фазы аудирования к другой осуществляется с помощью разных механизмов аудирования, участвующих в процессе восприятия, переработки и осмысления поступающей по слуховому каналу информации.

Впервые механизмы речи, в том числе восприятия речи на слух, подробно рассмотрены в книге Н.И. Жинкина «*Механизмы речи*» (1958).

Механизм восприятия

Осуществляется прием слухового сигнала. Успешность восприятия во многом зависит от развитости *речевого слуха* (интонационного и фонематического), благодаря которому происходит членение воспринимаемой речи на смысловые блоки, определяется значение каждой единицы языка, входящей в смысловые блоки, и устанавливается связь между частями фразы и значение высказывания в целом. Чем более крупными блоками воспринимается речь, тем успешнее происходит осмысление заключенных в них информации. В процессе занятий объем воспринимаемой на слух информации постепенно увеличивается: от слова к словосочетанию, предложению и к связному тексту.

Механизм внутреннего проговаривания

Происходит обработка воспринятого слухового сигнала во внутренней речи путем его воспроизведения (проговаривания). В результате звуковые сигналы преобразуются в артикуляционные. Качество понимания иноязычной речи во многом зависит от воспроизведения услышанного во внутренней речи. Такое воспроизведение, определяемое как внутренняя имитация, не означает, что слушающий проговаривает все, что воспринимает на слух. Проговаривание, по словам А. Н. Соколова (Соколов, 1968), имеет квантовый, прерывистый характер. Если слушающий хорошо знаком с темой воспринимаемого на слух текста, а его уровень аудирования высок, то проговаривание носит свернутый характер. При аудировании нового сложного текста и при недостаточной сформированности навыков и умений аудирования проговаривание носит более развернутый характер и даже сопровождается шепотной речью, которая помогает восприятию и пониманию текста. «Свернутое проговаривание может быть достигнуто только через максимально развернутую артикуляцию в предшествующей речевой практике» (Пассов, 1989. С. 185).

Из сказанного следует важный методический вывод: обучение аудированию и говорению – двум сторонам устного общения – следует проводить в тесном взаимодействии друг с другом.

Кратковременная (оперативная) память

Обеспечивается удержание и сохранение в памяти поступающей по слуховому каналу информации до момента ее перевода (полностью или частично) в долговременную память. Чем лучше развита оперативная память, тем больший объем информации в ней сохраняется. Если при этом информация воспринимается крупными блоками, то на ее переработку требуется меньше времени и процесс аудирования протекает более успешно.

Слушающий удерживает в кратковременной памяти информацию в единицах языка (словах, словосочетаниях, предложениях) до тех пор, пока в ней существует потребность для достижения цели аудирования и принятия решения о необходимости удержания в памяти информации.

Объем оперативной памяти, т. е. количество единиц, которое реципиент может удержать в памяти после однократного предъявления, равно 7 ± 2 ед. (Miller G., 1956; *Взаимосвязанное обучение*, 1985. С. 32).

На начальном этапе обучения оперативная память имеет низкие характеристики: небольшой объем, слабую помехоустойчивость. Исследования объема оперативной памяти на родном и иностранном языках показали, что на иностранном языке в начале обучения ее показатели ниже, чем на родном языке.

Для развития оперативной памяти следует предлагать специальные упражнения, например типа «снежный ком»: учащимся предлагается повторять речевые образцы с постепенным увеличением объема высказывания: *Я учусь. Я учусь в университете. Я учусь в университете на первом курсе* и т.д.

Механизм осмысления

Обеспечивается установление смысловых связей между отдельными частями воспринимаемого на слух текста. Результатом является понимание смысла высказывания, которое происходит в результате выполнения реципиентом следующих мыслительных операций:

1. Выделение в тексте фактов – носителей информации (смысловых опорных пунктов или смысловых вех).
2. Установление связи между смысловыми вехами и объединение их в смысловые фрагменты.
3. Соотнесение смысловых фрагментов текста друг с другом и их выстраивание в логической хронологической последовательности.
4. Замена воспринятых на слух слов и словосочетаний другими хранимыми в памяти либо зрительными образами, которые помогают удержать текст в кратковременной памяти.
5. Выведение на основе полученной информации суждения о содержании и основной идеи аудиотекста.
6. Оценка и интерпретация содержащихся в тексте фактов.

Уровень осмысления зависит от сформированности навыков и умения аудирования, характера текста и речевого опыта учащихся в целом.

Для развития механизма используются упражнения, предусматривающие разные способы переработки воспринимаемого на слух текста: его пересказ, извлечение из текста информации, ответы на вопросы и др.

Механизм вероятностного прогнозирования

В процессе слушания обеспечивается возможность предугадать значения отдельных слов, словосочетаний, грамматических форм текста и смысл высказывания в целом. Прогнозированию, таким образом, подвергается как структурная, так и смысловая сторона высказывания. Так, по началу фразы: *«Завтра на семинаре мы...»* – слушатель может догадаться, что речь пойдет о работе с пройденным на занятиях материалом, а вслед за личным местоимением *мы* последует глагол в форме мн.ч. будущего времени: *«мы будем обсуждать...»*.

Е.Н. Соловова приводит пример, когда учащиеся на предложение закончить фразу *«Have you ever»* в 99,9% случаев ее заканчивали глаголом *been*, хотя это не самый распространенный случай употребления перфекта (Соловова, 2009. С. 133).

Чем чаще слово или словосочетание встречается в речевом опыте обучающихся, тем выше вероятность его узнавания в воспринимаемом на слух сообщении. Этим объясняется тот факт, что на начальном этапе обучения, когда речевой опыт учащихся невелик, процесс аудирования связан со значительными трудностями, в частности, потому, что механизм вероятностного прогнозирования недостаточно сформирован. Он действует замедленно и не дает преимуществ, которые предоставляет реципиенту хорошо сформированный механизм, – точность и быстроту схватывания содержания высказывания,

антиципацию (от лат. *anticipo* – предвосхищение) предмета высказывания до того, как высказывание было воспринято полностью.

Для развития механизма вероятностного прогнозирования рекомендуется использовать упражнения:

- 1) чтение текста вслух с восстановлением отдельных пропущенных слов в тексте (слова могут даваться в сокращенном виде);
- 2) завершение начатого предложения в тексте или окончание текста;
- 3) чтение заголовка текста и прогнозирование его содержания;
- 4) на предложенную тему дать типичные словосочетания и перевести их.

Вероятностное прогнозирование легче осуществляется при контактном аудировании, в ситуации непосредственного общения благодаря возможности опереться на невербальный канал восприятия (мимика, жесты).

Долговременная память

Обеспечивается длительное сохранение информации в памяти и ее извлечение в виде знаний, навыков, умений в зависимости от потребностей участников общения. Именно в долговременной памяти хранятся слухо-произносительные образы слов, правил и схем соединений слов между собой, связи языковой формы единиц языка с их значениями и характером отражения окружающего мира. При слушании узнавание слов, грамматических структур, понимание содержания высказывания происходят благодаря извлечению соответствующего материала из долговременной памяти.

Долговременная память формируется предшествующим языковым опытом. Основным способом ее развития является повторение воспринимаемой на слух информации. Однако механическое повторение не приводит к устойчивому долговременному запоминанию. Решающее значение в этом процессе имеет не механическое, а осмысленное восприятие информации и установление связей между уже известным учащимся и новым материалом.

Долговременная память развивается в результате выполнения таких упражнений, как заучивание наизусть, пересказ текста с различной речевой установкой, повторение материала.

Различия в памяти учащихся весьма индивидуальны и выражаются в скорости, точности и прочности запоминания материала, готовности к его воспроизведению, а также индивидуальных психологических особенностях памяти (наглядно-образная, двигательная, слуховая или словесно-абстрактная). Так как память является одним из условий успешного овладения языком, следует знать индивидуальные особенности памяти учащихся и использовать упражнения, направленные на формирование и развитие долговременной памяти.

Механизм эквивалентных замен

В процессе слушания обеспечивается компрессия текста, удерживание в памяти лишь отдельных его фрагментов, важных для понимания содержания текста (сгустки смысла) за счет упущения подробностей и высвобождения памяти для новой порции информации. Попытки дословного воспроизведения услышанного во внутренней речи затрудняет удержание в памяти воспринимаемой информации и вынуждает слушающего обращаться к участникам общения с просьбой повторить текст. Такая просьба свидетельствует о недостаточном развитии механизма эквивалентных замен и часто имеет место при аудировании лекций.

Для развития механизма эквивалентных замен используются упражнения, направленные на различные формы компрессии воспринимаемого на слух текста.

Таблица 19 суммирует наши представления о механизмах аудирования.

Таблица 19

Механизмы аудирования

Восприятие	Внутреннее проговаривание
Осмысливание	Кратковременная память
Долговременная память	Вероятностное прогнозирование
Эквивалентные замены	

В заключение заметим, что работа механизмов аудирования протекает в тесном взаимодействии друг с другом, а каждый механизм обеспечивает определенный участок процесса восприятия иноязычного текста. Усилия преподавателя должны быть направлены на формирование и развитие механизмов, с помощью которых обеспечивается успешность процесса аудирования.

Следует помнить, что формирование механизмов аудирования и овладение умением аудирования во многом зависят от развития речевого слуха учащихся, хорошей памяти, умения преподавателя на занятиях подобрать такие упражнения, которые в максимальной степени учитывают индивидуально-психологические особенности учащихся и цели занятий.

6. Трудности аудирования и их преодоление

Восприятие иноязычной речи на слух связано с рядом трудностей, знание которых и преодоление в ходе занятий обеспечивает успешность овладения навыками и умениями аудирования.

Рассмотрим такие трудности в следующей последовательности: содержание аудиотекста, языковая форма аудиотекста, восприятие структуры аудиотекста, условия восприятия аудиотекста.

Трудности содержания аудиотекста

Затруднения, обусловленные восприятием содержания аудиотекста, могут касаться понимания:

- а) предметного содержания текста, т. е. фактов, которые содержатся в тексте;
- б) логики изложения таких фактов;
- в) общей идеи текста, мотивов поступков его персонажей.

Учет перечисленных обстоятельств имеет важное значение при отборе материала и организации занятий с учетом этапа обучения, уровня языковой подготовки учащихся и их интерес. Следует руководствоваться следующими рекомендациями:

1. Более легким считается текст, тема и содержание которого учащимся известны. По этой причине на начальном этапе предлагается слушать тексты,

с которыми учащиеся познакомились на предшествующих уроках. Однако в текст для аудирования в сравнении с уже прочитанным полезно включить новую для учащихся информацию. Установка на работу будет выглядеть следующим образом: Задание. «*Слушайте текст и скажите, что нового вы узнали в сравнении с прочитанным текстом.*»

2. Трудный, но интересный учащимся текст понимается и запоминается лучше, чем легкий, но неинтересный. По мнению методистов, уровень текстов в любом случае должен быть выше языковой компетенции обучающихся, поскольку это мобилизует их прогностические способности. Успешность аудирования во многом зависит от интереса учащихся к теме сообщения. Внутренняя мотивация здесь очень важна. Стремление понять текст, поступки героев, доказательство научной гипотезы активизируют внимание учащихся, способствуют формированию установки на подсознательную деятельность. Оптимальным с точки зрения содержания является вариант текста, содержащего материал на пределе трудности (Пассов, 1989. С. 181).

3. Текст должен соответствовать возрасту и жизненному опыту учащихся. Это обстоятельство влияет на мотивацию слушания и, как следствие, повышает интерес к работе и является условием его успешности.

4. Избыточность информации в тексте затрудняет его понимание. Однако наличие в тексте так называемых избыточных элементов (*silence fillers* англ.) облегчает понимание текста. К избыточным элементам относятся вводные слова, повторы, которые, как правило, не несут дополнительной информации, однако время, затраченное аудитором на их произнесение, может быть использовано слушателем на понимание основной информации, содержащейся в тексте.

5. Установка на работу существенно влияет на процесс аудирования. Поэтому недостаточно сказать: «*Слушайте текст.*». Необходимо уточнить, с какой целью текст следует слушать: ответить на вопросы к тексту, пересказать текст, извлечь из текста нужную информацию, передать основную мысль текста, сформулировать свое отношение к тексту, охарактеризовать его структуру.

В понимании текста учащиеся могут быть заинтересованы по-разному. Выбор цели аудирования в соответствии с установкой – важное условие подготовки к работе с аудиотекстом. Чаще всего установка бывает направлена на понимание всех компонентов текста – его предметного содержания, логики изложения, цели, идеи, мотива.

Трудности языковой формы аудиотекста

1. *Фонетические трудности* возникают по причине расхождений между акустическим обликом слова, особенно заметным в разговорной речи, и неполным стилем произношения. Затруднения часто возникают в случаях, когда интонация выражает подтекст. Преодоление трудностей иноязычного аудирования следует начинать с овладения фонологической стороной языка. Необходимо с первых занятий научиться дифференцировать воспринимаемые звуки речи, что достигается по мере развития фонематического слуха одновременно с приобретением артикуляционных навыков. Это позволяет при аудировании различать звуки речи и идентифицировать их с соответствующими фонемами, а затем соотносить фонематические и семантические (смысловые) образы слов. Для этого рекомендуется давать цепочки слов, ко-

торые становятся узнаваемыми и воспринимаемыми в любом предложенном для восприятия на слух контексте: *I – my – mine; he – his – him; they – their – them; meeting – reading – eating*. Формирование адекватных акустико-артикуляционных образов с использованием подобного рода упражнений способствует образованию в памяти следов, с помощью которых происходит распознавание новой слуховой информации.

Фонематический слух развивается в ходе прослушивания звучащей иноязычной речи и ее последующего воспроизведения. Одновременно происходит развитие интонационного слуха – способности восприятия интонационной структуры предложения, параллельно, способности разграничивать коммуникативные типы высказываний – повествовательных, восклицательных, побудительных, вопросительных. Развитие навыков точного восприятия интонации, ритма, логического ударения в предложении можно отнести к речевым параметрам аудирования.

2. *Лексические трудности* могут быть вызваны нахождением в тексте слов-омонимов (например, глава в книге – глава делегации), многозначных слов (например, острый нож – острый вопрос; тяжелый предмет – тяжелый больной), паронимов (например, невежа – невежда), имен собственных. Многозначные слова (*a palm* – пальма и ладонь руки, *a drop* – капля и глоток, *a star* – звезда и знаменитость, *a hand* рука и стрелка часов) затрудняют понимание текста, так как требуют держать в памяти контекст фразы, в которой они использованы.

В английском языке слова-омонимы встречаются часто, обозначая при сходном звучании (и часто при полном совпадении графического образа слов) разные понятия. Например: *a spring* – весна и источник, *a fair* – ярмарка и справедливый, *a bill* – клюв и счет. Приведенные слова являются полными омонимами, так как звучание и правописание совпадают. Но есть фонологические омонимы, совпадающие по звучанию, но не совпадающие по графическому образу: *a night* (ночь) – *a knight* (рыцарь), *to see* (видеть) – *a sea* (море), *to write* (писать) – *right* (правый, правильный). Кроме того, существуют наиболее сложные для восприятия пары лексико-грамматических омонимов, одно из слов в которых представляет собой глагольную парадигму: *a maid* (служанка) – *made* (Past Indefinite om to make (делать)), *a bean* (горох) – *been* (Past Participle om be быть)).

Омонимы, паронимы, многозначные слова затрудняют понимание текста. Их желательно исключать из аудиотекста для начального этапа. Значения таких слов усваиваются в процессе речевой практики.

Что касается новых слов, то их количество в аудиотексте не должно быть более 5–7% общего количества слов. Они не должны быть опорными, т. е. нести информацию, ключевую для понимания смысла текста.

3. *Грамматические трудности.* Текст для занятий по аудированию, как правило, должен включать известный учащимся грамматический материал. Новый материал должен быть предварительно разъяснен, если он может стать причиной затруднений в понимании текста.

4. *Транспозиционные трудности* связаны с экспрессивной и стилистической окрашенностью речи и знанием социокультурного содержания воспринимаемой на слух речи. Они являются причиной затруднения в понимании

смысла текста, вызванных сложностью перехода от значения слова/фразы к их смыслу. Например, искренняя реакция на вопрос «*How do you do?*» считается, чуть ли не оскорблением. Точно так же выражение сожаления «*I am sorry*» является лишь формальной, ничего не значащей единицей речи и не несет в себе смыслового выражения сострадания.

Подобные затруднения в понимании смысла аудиотекста следует преодолевать на этапе предварительной работы с текстом.

Трудности, вызванные структурной организацией аудиотекста

Важно стремиться к тому, чтобы структура текста была логичной и содержала вступление, главную часть, заключение, что облегчает процесс аудирования. Повествовательный текст воспринимается легче описательного, а монологический текст является более легким для аудирования в сравнении с текстом монологическим.

Трудности условий восприятия аудиотекста

1. *Темп речи* оказывает значительное влияние на процесс слушания, так как определяет не только быстроту и точность понимания текста, но и качество запоминания информации. По этой причине темпу речи на занятиях по аудированию следует уделять большое внимание.

Принято различать общий и средний темпы речи. Общий темп речи складывается из количества слогов (слов) в минуту и количества речевых пауз, в то время как средний темп речи измеряется количеством слогов (слов), произнесенных в минуту. Измерение общего темпа речи показывает, что разница между минимальным и максимальным темпом довольно велика и колеблется между 100 и 400 слог/мин. При этом на общий темп речи влияют: важность информации (более важная информация воспринимается медленнее, а второстепенная – более быстро), стремление говорящего к нормативности (более быстрый темп ведет к отклонениям от нормы). Общий темп речи зависит также от сложности темы общения и уровня владения языком.

В практике обучения языку обычно имеют дело со средним темпом речи. Он измеряется количеством слогов либо слов, произнесенных за единицу времени (обычно в минуту). Средний темп английского, русского, французского языков 240–250 слогов/мин. Это соответствует примерно 80 слов/мин, так как слово в среднем состоит из 3–4 слогов.

Более удобной единицей подсчета является слово, однако эта единица измерения считается менее точной в сравнении со слогом при сравнении темпа речи в разных языках. Например, в английском языке слово имеет в среднем 4–5 букв, в отличие от немецкого языка, в котором средняя величина слова равна 6–7 буквам. (Гальскова, Гез, 2004. С. 168). По этой причине при измерении темпа речи в словах между разными языками заметны существенные различия: 110–120 слов/мин для немецкого и 145–150 слов/мин для английского языка. В этой связи при экспериментальных замерах, связанных с сопоставлением разных языков, рекомендуется пользоваться слогом – более точной и равномерной единицей измерения темпа речи. Что касается учебной практики, то представление о темпе речи обычно дается в словах или в слогах.

В госстандарте по РКИ (3-й сертификационный уровень) требования к речевым умениям в области аудирования определяются в 220–250 и выше слог/мин.

Какого темпа речи следует придерживаться при обучении аудированию? Большинство методистов рекомендуют начинать обучение в среднем темпе, свойственном носителям языка, но несколько замедленном общем темпе за счет увеличения пауз между смысловыми частями текста. Процесс смыслового восприятия текста облегчается не за счет снижения среднего темпа, а за счет общего темпа. В результате увеличенный интервал между смысловыми частями текста используется реципиентом для лучшего понимания отдельных частей текста и текста в целом. Не рекомендуется использовать как замедленный, так и убыстренный темп.

При замедленном темпе происходит следующее: а) затрудняется удержание в памяти отдельных частей текста (забывается то, что предшествовало воспринимаемой в данный момент части текста), б) затрудняется синтез отдельных частей предложения, из которых состоит текст, в) создаются благоприятные условия для пословного перевода частей текста, что нежелательно при опоре на беспереводные методы обучения.

Нежелательно использовать и ускоренный темп речи, так как: а) затруднено осмысление воспринимаемой информации по причине расхождения между средним темпом аудитора (отправителя по слуховому каналу информации) и реципиентом (получателем такой информации), б) нарушается артикуляция произносимых звуков, ритмико-интонационный рисунок аудиотекста, что затрудняет его понимание.

Таким образом, опыт обучения свидетельствует о том, что следует с первых уроков вести занятия в среднем темпе речи носителей языка и тем самым ставить учащихся в условия реального общения.

2. *Размер речевого сообщения.* Размеры текста, предназначенного для слушания, определяются либо количеством слов (предложений), из которых состоит текст, либо продолжительностью его звучания. Так, в программе по русскому языку для 1-го сертификационного уровня при контроле умений аудирования рекомендуется использовать аудиотексты для измерения монологической речи в 600–800 слов и в 10–12 развернутых реплик для контроля диалогической речи.

Для начального этапа рекомендуется использовать тексты из 3–5 предложений (это 1,5–2 мин звучания). К концу обучения на подготовительном факультете объем текстов возрастает и достигает 15–20 предложений (10–12 мин звучания). Объем текста до 3 мин звучания считается оптимальным, так как не превышает возможности учащихся сохранять информацию в кратковременной памяти и возможность ее воспроизведения в близкой к оригиналу форме.

При отсутствии достаточного опыта аудирования иноязычных текстов с увеличением длительности звучания текста ухудшается его понимание по причине наступления *сенсорной недостаточности* – затруднений в осмыслении содержания текста в результате продолжительного времени аудирования.

3. *Количество предъявлений текста.* Опыт работы и экспериментальные наблюдения свидетельствуют, что понимание текста во многом зависит от количества его предъявлений.

Повторное прослушивание текста, согласно одному исследованию, способствует увеличению понимания в сравнении с первым прослушиванием на 16,5%. Третье прослушивание увеличивает понимание текста на 12,7% в сравнении со

вторым. Однако последующие прослушивания к существенному улучшению понимания уже не приводят, так как порог понимания достигнут.

Выбор оптимального варианта количества предъявлений аудиотекста зависит от цели занятий, характера текста, речевого опыта учащихся.

На занятиях по аудированию рекомендуется предъявлять аудиотекст один раз, как это имеет место в реальных условиях общения. Тем самым на занятиях воспроизводятся условия реальной коммуникации.

Двукратное предъявление текста, однако, целесообразно при установке на его последующее воспроизведение или обсуждение. Повторному прослушиванию предшествует контроль понимания и формулирование установки, ориентирующей учащихся на последующую работу с текстом.

Таким образом, можно рекомендовать двукратное прослушивание текста в следующих случаях:

1. Текст содержит трудности языкового и содержательного характера.
2. Учащиеся не имеют достаточного опыта работы с аудиотекстами.
3. После прослушивания текста предполагается работа по его пересказу, изложение содержания в письменной форме, обсуждение.
4. Учащиеся самостоятельно работают с аудиоматериалами (например, в лингафонном классе), помощь преподавателя при этом отсутствует.

На занятиях по аудированию можно предложить задание, когда для вторичного прослушивания дается вариант текста, содержащего, по сравнению с первоначальным текстом дополнительную информацию. Учащимся предлагается ответить на вопрос, что нового они узнали из нового текста.

7. Опоры для преодоления трудностей аудирования

Преодолению трудностей восприятия иноязычного текста на слух способствуют различные *опоры* – средства и приемы, используемые в процессе аудирования и облегчающие процесс понимания аудиотекста. Роль опор особенно значима при недостаточном опыте восприятия речи на слух, характере аудиотекста и индивидуальных особенностей его предъявления адресантом (отправителем информации). Сравнение роли разных опор в учебном процессе (табл. 20) дает основание утверждать, что опоры являются эффективным вспомогательным средством, облегчающим понимание и интерпретацию текста и подтекста. Они призваны усилить эмоциональную насыщенность слова, его выразительность и доступность.

Таблица 20

Виды опор, используемых при аудировании текста

Вербальные	Слуховые: звучащее слово, аудиотекст
	Зрительные: письменный текст
Невербальные	Слуховые: темп, тембр, высота голоса, громкость голоса, пауза, интонация
	Зрительные: жест, мимика, поза, взгляд, улыбка
Художественно-изобразительные	Рисунки, фотографии, таблицы, схемы, слайды, теле, видео-, киноизображения

Слуховые вербальные опоры

Используется аудиотекст в виде непосредственно звучащего слова либо в записи на магнитный носитель. Работа с аудиотекстом в записи часто сопровождается демонстрацией средств зрительной наглядности, что облегчает понимание воспринимаемой на слух информации.

К аудиотексту помимо общих требований (информативность, доступность, общеобразовательная ценность), предъявляемых к любому учебному тексту, могут быть предъявлены специальные требования: степень его аутентичности, предназначенность текста для овладения диалогической или монологической речью, использование текста на начальном или продвинутом этапе.

На занятиях по аудированию используются аутентичные, частично аутентичные и неаутентичные (учебные) тексты.

Аутентичными являются тексты, которые создаются носителями языка для реальных условий общения, а не для учебных целей, и являются «собственно оригинальными» (Халева, 1989. С. 193). Аутентичные тексты, подвергшиеся адаптации и сокращению, становятся *частично аутентичными* и менее сложными для восприятия. *Учебными* считаются тексты, создаваемые авторами учебных пособий и рассчитанные на определенный уровень владения языком и требования учебной программы.

Достоинством аутентичных текстов является отражение реальных условий жизни носителей языка и индивидуальных особенностей языка и стиля автора текста. В то же время лексико-грамматическая организация таких текстов и их содержание вызывают у учащихся значительные трудности и требуют со стороны преподавателя проведения работы по преодолению таких трудностей с помощью языкового и социокультурного комментирования текста.

С методической точки зрения важно различать особенности, присущие аудиотексту, в отличие от письменного текста.

В качестве материальной основы аудирования выступает звучащее слово, воспринимаемое на слух. Оно обладает интонационным оформлением, его представление, как правило, носит однократный характер в среднем темпе, типичном для носителей языка. Однократность предъявления информации, темп речи и индивидуальные особенности диктора затрудняют восприятие аудиотекста, как и дистантный характер общения. В то же время возможности контактного общения и использования невербальных средств облегчают процесс аудирования.

Для понимания аудиотекста важную роль играет его структурно-смысловая организация и лексико-грамматическое оформление. Они во многом зависят от того, является текст монологическим или диалогическим.

Особенность монологического текста заключается в его развернутости и цельности, делимости на составные части, композиционной стройности, что облегчает процесс восприятия текста на слух, так как позволяет выделить в тексте вступление, главную часть, заключение, определить в каждом смысловом фрагменте текста главную мысль. Нормативность языка текста, отсутствие большого количества незнакомых слов облегчают осмысление содержания.

Что касается диалогического текста, то он не всегда характеризуется цельностью и связанностью частей, а такие его особенности, как краткость

высказывания, использование неполных предложений, речевых образцов, характерных для разговорной речи, ситуативность высказывания, затрудняют понимание на слух.

Вопрос о том, с диалогических или монологических аудиотекстов следует начинать работу по аудированию, решается в зависимости от цели и этапа обучения. Если занятия ориентированы на скорейшее овладение учащимися языком как средством общения в устной форме, то приоритет отдается диалогу с присущими ему разговорными и этикетными формулами. При установке на овладение языком как системой, что обычно имеет место при пролонгированном (длительном) обучении языку, приоритет отдается монологической форме общения. Она выглядит более предпочтительной, так как на материале монологических текстов закладываются основы владения языком в виде системы знаний, речевых навыков и умений.

В любом случае диалогическая и монологическая формы общения должны взаимодействовать в учебном процессе с самого начала обучения и дополнять друг друга.

Зрительные вербальные опоры

В качестве вербальной опоры звучащей речи на занятиях выступает письменный текст. Такая опора может быть частичной и полной.

Частичной опорой на занятиях по аудированию являются план текста, вопросы к аудиотексту, опорные слова. Наличие опор облегчает процесс слушания, концентрирует внимание на воспринимаемой по слуховому каналу информации, последовательность изложения фактов.

Использование частичной вербальной опоры всегда полезно. Что касается полной опоры, т. е. печатного текста, который используется одновременно с аудиотекстом в процессе аудирования, то его использование в качестве конкурирующего источника восприятия вряд ли оправданно. Так как чтение является более легким способом извлечения информации из текста в сравнении со слушанием, а пропускная способность зрительного анализатора, согласно экспериментальному исследованию, и больше слухового в 6,5 раз, учащиеся не столько слушают текст, сколько его читают. На эту особенность использования печатного текста на занятиях по аудированию обратил внимание английский методист Ф. Биллоуз: «Учитель, который хочет систематически тренировать своих учеников в слушании, не должен, когда он читает, разрешать им полагаться на зрение как источник соперничающего восприятия» (Биллоуз, 1967).

Невербальные опоры могут быть слуховыми и зрительными, использоваться в качестве средства, дополняющего устную речь, и автономного текста, существующего параллельно речи (например, зрительный ряд кинофильма), а также единственного средства общения (например, язык телодвижений).

Слуховые невербальные опоры

Темп речи. О темпе речи как методическом понятии речь шла выше. Здесь говорится о темпе как индивидуальной личностной особенности участников общения, оказывающей значительное влияние на процесс аудирования.

Быстрый темп речи часто свидетельствует об импульсивности говорящего, неуверенности в себе, а спокойная, медленная манера указывает на невозмутимость, рассудительность, основательность, уверенность. Кроме того, существуют значительные различия по темпу речи между представителями разных культур: темп речи у французов и итальянцев обычно выше, чем у немцев и англичан.

Ситуация общения также влияет на темп речи. Он может отличаться в ситуациях общения с иностранцами и носителями языка, в учебной аудитории и бытовой ситуации. Замечено, что люди начинают говорить быстрее, когда они взволнованы (часто имеет место во время ответа на экзамене), хотя в чем-то убедить собеседника или уговорить его. Медленная речь может свидетельствовать об усталости, угнетенном состоянии или о плохом самочувствии.

Громкость голоса. Особенно важна динамика изменения этого параметра в процессе аудирования. Громкость голоса имеет целью подчеркнуть наиболее значимый раздел высказывания и часто имеет своей целью повлиять на слушателей. Малая громкость голоса затрудняет процесс коммуникации и часто ассоциируется у слушателей с недостаточным профессионализмом лектора, а также с его сдержанностью, скромностью.

Наиболее эффективной в практике делового общения считается тактика постоянного изменения громкости голоса. Часто фраза, произнесенная тихим голосом на фоне громкой речи (например, на фоне шума, возникшем в аудитории во время лекции), способна привлечь к себе большее внимание, чем текст, произнесенный с постоянной громкостью, что может свидетельствовать о ее монотонности, неспособности лектора пользоваться речевыми выразительными средствами и умением привлечь внимание слушателей.

Ритм речи. Сбивчивая, прерывистая речь, как правило, указывает на волнение, нервно-психологическую напряженность говорящего. Чем более прерывиста речь, чем больше в ней запинок типа (э...э...э), слов-паразитов (*значит, так сказать* и т. п.), тем более несовершенной кажется речь говорящего участникам общения. Наоборот, ритмическое совершенство речи ассоциируется в представлении слушателей о лекторе как об опытного риторе, хорошо владеющем материалом и даже о его хорошем настроении и расположении к аудитории.

Высота голоса – важный показатель качества речи. Ее изменение во времени свидетельствует о возрастных и индивидуально-личностных особенностях человека. У женщин голосовые связки короче и тоньше, чем у мужчин, поэтому высота голоса у них выше примерно на октаву. Этой же закономерностью определяются индивидуальные различия в высоте голоса разных людей: высокие и полные мужчины имеют, как правило, более крупную гортань и более низкие голоса, чем низкорослые и худые.

Эмоциональное состояние говорящего и содержание сообщения могут влиять на звукочастотные характеристики речи. Так, гнев сопровождается увеличением звонкости, а страх делает голос глухим, тусклым, сдавленным.

На занятиях учащиеся привыкают к высоте голоса и другим голосовым характеристикам своего преподавателя и часто испытывают затруднения при аудировании речи других лиц, в том числе и иного пола. По этой причине следует предоставлять возможность учащимся воспринимать речь в исполнении разных лиц.

Паузы в процессе общения часто используются говорящим для того, чтобы дать возможность слушателям лучше понять смысл высказывания, а удлиненные паузы между отдельными частями высказывания используются для того, чтобы подчеркнуть важность слов, следующих за паузой, или дать возможность слушателям задать вопрос, отреагировать на услышанное.

Пауза является важным риторическим умением, которым опытный лектор пользуется в речевой практике. «Умение держать паузу – порой незаменимое средство вести разговор. Несколько секунд молчания могут быть красноречивее слов, они помогают собраться с мыслями, дают возможность овладеть собой, привлечь или переключить внимание», – замечают авторы книги «*Основы теории коммуникации*» (2006. С. 304).

Интонация как манера произношения является способом выражения чувств говорящего и его отношения к предмету речи. В этом смысле интонация занимает особое место среди невербальных опор общения. В практическом курсе языка учащиеся знакомятся с интонацией как особенностью мелодико-ритмической организации речи, связанной с чередованием (повышением и понижением) тона в процессе говорения.

Зависимость интонации английского языка от того факта, что все служебные слова, как правило, находятся в безударном положении, определяет ритмику речи. Ударные слоги произносятся через более или менее равные промежутки времени, а безударные произносятся тем быстрее, чем большее их количество расположено между ударными слогами. Восходящий тон в мелодике английского языка является обязательной характеристикой общепросительного предложения. Повышение тона во фразе, как правило, приходится на последний ударный слог (по сравнению с русским языком интонационный подъем является достаточно резким, начинаясь с самого низкого тона).

Однако применительно к речевому общению можно говорить об индивидуальных особенностях передачи информации, связанных с особенностями произношения индивидуально-личностного, социально-группового. Интонация может быть властной, насмешливой, ироничной, уверенной и др. Интонация в этом смысле еще мало изучена и отличается высокой степенью индивидуализации. В то же время следует учитывать большую роль интонации в качестве опоры при общении и восприятии иноязычной речи и обращать внимание учащихся на использование интонации в качестве средства достижения целей общения.

Зрительные невербальные опоры

Это выражение лица говорящего и действия, которые сопровождают его высказывание. Они сопровождают контактное общение и отсутствуют при общении дистантном, где основными опорами являются слуховые.

Согласно одному исследованию, понимание одного и того же сообщения, воспринятого в условиях контактного общения за счет использования слуховых и зрительных опор, на 20–40% превосходит понимание при дистантном общении (Алексеева, 1976). Согласно другому наблюдению, в случаях, когда говорящий стоял за ширмой и слушатели не могли наблюдать за его мимикой и жестами, понимание речи ухудшалось на 30% (Артемов, 1954).

Приведенные факты свидетельствуют о благоприятных возможностях обучения аудированию при контактном общении, что, однако, не исключает

необходимости использовать аудиозаписи в качестве дистантной формы общения уже на раннем этапе обучения языку.

К невербальным зрительным опорам, оказывающим влияние на процесс восприятия иноязычной речи, относятся жесты, мимика, позы.

Жесты. Движения рук в процессе общения, обозначаемые с помощью термина «жестикаляция», как и другие движения тела, являются внешним проявлением внутреннего состояния человека и показателем его отношения к теме и участникам общения. В процессе коммуникации жесты сопровождают речь, следовательно, используются при контактном общении.

Существуют различные классификации жестов, которые в широком смысле подразделяются на естественные (спонтанные) и искусственные (профессиональные жесты лектора, дирижера и др.).

В методическом плане заслуживает внимания классификация жестов, используемых в процессе коммуникации (Петрова, 1991):

- *коммуникативные жесты* замещают в речи элементы языка. Это жесты приветствия и прощания, привлечения внимания, выражения благодарности, утверждение или отрицание чего-либо;
- *описательно-изобразительные жесты*, сопровождают речь и теряют смысл вне речевого контекста. Они обозначают размер, форму предмета, пространственное расположение объекта и др.
- *модальные жесты* выражают оценку предметов, явлений, людей. Это жесты одобрения, неудовольствия, радости, удивления, неуверенности.

На занятиях по языку жесты являются средством, облегчающим общение и осмысление поступающей по слуховому каналу информации. Они используются в качестве зрительной опоры в процессе аудирования. Для преподавателя важно умелое использование жестов для более наглядного и доступного учащимся представления учебного материала. Использование жестов должно быть оправдано ситуацией общения. Следует отдавать себе отчет в том, что жесты помимо учебной информации дают представление о самом преподавателе, его культуре и отношении к участникам общения.

При выборе жестов в процессе общения, использование которых часто носит произвольный, интуитивный характер, следует помнить, что жестам свойственны:

- а) *вариативность*, обусловленная индивидуальными особенностями человека даже в случаях, когда жесты общеупотребительны;
- б) *многофункциональность*, обусловленная многообразием значений одного и того же жеста. Например, взмах руки может употребляться как знак привлечения внимания и отказа от чего-либо; кивок не всегда означает согласие, а свидетельствует о том, что собеседник слушает и готов участвовать в общении и дальше.

Вариативность и многофункциональность жестов обусловлена также различиями культур, в которых они используются. Один и тот же жест может быть интерпретирован по-разному. Например, поворот головы в разные стороны в болгарской культуре означает согласие, а в русской культуре – отрицание, несогласие с чем-либо. Большой палец правой руки, опущенный вниз обозначает у англичан неодобрение, но отсутствует у русских.

Социокультурные особенности невербального общения являются темой специального рассмотрения в курсах лингвострановедения и культурологии и подробно исследованы в публикациях: *Петрова, 1991; Пиз, 1992; Прохоров, Стернин, 2002* и др.

Мимика. Это все изменения, которые наблюдаются на лице человека. Они могут выражать радость, страх, гнев, удивление, страдание и др. Сигналы мимического выражения у разных людей могут быть живыми, вялыми, маловыразительными, напряженными, спокойными и др. Некоторым людям свойственно отсутствие выразительности лицевой мускулатуры, часто вырабатываемое в результате тренировок.

Мимика является важным средством невербального общения, опорой для лучшего понимания намерений говорящего, смысла его высказывания. Лицо человека – мощный передатчик информации. Умелое пользование мимикой относится к числу важных профессиональных качеств педагога.

Поза в виде положения тела в процессе общения является важным фактором, влияющим на процесс коммуникации. Будучи невербальным средством общения, поза может быть открытой и закрытой.

Открытая поза определяется поворотом корпуса и головы к собеседнику, прямым взглядом в лицо. Такая поза способна облегчить контакт, оживить общение, сделать его более понятным и доступным для восприятия, продемонстрировать расположение к участникам общения.

Закрытая поза характеризуется напряженностью мышц говорящего, скрещенным положением рук, отбрасыванием корпуса назад. Характеристикой позы для ее оценки является также количественный показатель изменения позы в единицу времени. Частое изменение позы (например, склонность преподавателя к постоянному передвижению по аудитории во время общения с учащимися) затрудняет восприятие за речью лектора и часто свидетельствует о его недостаточной культуре общения и профессионализме как ратора.

Художественно-изобразительные опоры

Это разнообразные средства зрительной наглядности, иллюстрирующие и дополняющие содержание текста и способствующие его лучшему пониманию. Такие опоры могут быть *натуральными* (предметы, действия), *художественно-изобразительными* (учебные рисунки, фотографии, репродукции с произведений живописи, слайды, диафильмы), *графическими* (таблицы, схемы). Наибольший интерес для овладения аудированием представляют динамические средства наглядности (видеофонограммы), представленные в учебном процессе кинофильмами, видеофильмами, телепередачами, компьютерными программами. Достоверность зрительного ряда, показывающего развитие событий на экране в движении, обеспечивает наилучшие условия для понимания информации и повышает мотивацию обучения.

Из сказанного можно сделать вывод: выбор опоры на занятиях по аудированию определяется этапом обучения и характером аудиотекста. Чем сложнее содержание текста, тем предпочтительнее использование зрительных опор.

Еще раз перечислим факторы, облегчающие и затрудняющие процесс аудирования.

Факторы, облегчающие аудирование:

- композиционная стройность текста и возможность определить в каждом смысловом фрагменте текста ключевую информацию;
- интонационное оформление текста в соответствии с нормами языка (четкая ритмика, наличие пауз);
- темп речи, соответствующий языковой подготовке учащихся и близкий к среднему темпу носителей языка;
- возможность зрительного контакта с преподавателем и участниками общения;
- использование в аудиотексте опор, облегчающих понимание текста. Контактное общение на начальном этапе предоставляет большие возможности для понимания аудиотекста, а учебные тексты должны обладать в сравнении с аутентичными;
- доступность содержания текста и его лексико-грамматического оформления возможностям учащихся. Контактное общение предпочтительнее для понимания аудиотекста на начальном этапе, а учебные тексты предпочтительнее аутентичных;
- возможность повторного прослушивания текста или его отдельных фрагментов;
- возможность предварительного снятия трудностей восприятия текста.

Факторы, затрудняющие аудирование:

- отсутствие четких пограничных сигналов между смысловыми частями текста, затрудняющее понимание содержания текста;
- однократное представление аудиотекста и невозможность повторного воспроизведения текста или его отдельных частей;
- темп речи превосходит возможности учащихся и не совпадает с темпом внутренней речи реципиентов;
- наличие в тексте незнакомых слов, превосходящих возможности догадки об их значении из контекста.
- интерференция родного языка, влияющая на понимание аудиотекста.
- отсутствие опор, благоприятно влияющих на охват смыслового содержания текста.

8. Работа с аудиотекстом

Особенности аудиотекста. Аудиотекст в качестве средства обучения аудированию используется на занятиях с первых уроков по практике языка. Более легкими для работы считаются следующие тексты:

- учебные, соответствующие уровню языковой подготовки учащихся; по мере совершенствования умений аудирования – аутентичные;
- форма предъявления текста: контактная, впоследствии использование фонограмм и видеogramм с образцами речи носителей языка;
- сфера общения: бытовая, учебная;
- структура текста: логичная, информативная, содержащая вводную часть, основной коммуникативный блок, заключение;

- соответствующее возрасту учащихся и содержащее проблему, представляющую для них интерес;
- состоящие в основном из простых предложений, содержащие избыточные элементы (вводные слова, повторы, перифразы) и опоры, облегчающие прием информации.

Основными требованиями к тексту следует считать информативность и проблемность. Текст базируется на пройденном материале и содержит небольшое число новых слов, не затрудняющих понимание информации;

В тексте представлены разные формы речи. Более легким является текст монологический, более трудным – диалогический.

Темп представления текста – в пределах 220–240 слогов/мин, время аудирования – до 3 мин предъявления информации.

Что касается аудиотекстов, используемых на основном и продвинутом этапах обучения, то к ним предъявляются следующие требования:

- используются преимущественно аутентичные, монологические и диалогические;
- представлены все сферы общения с преимущественным вниманием к текстам из области профессиональных интересов учащихся;
- изложение материала: монолог-описание/повествование, диалог – вопрос/объяснение, полилог с разными сюжетными линиями, монолог в диалоге;
- текст наряду с простыми предложениями содержит сложные предложения, в том числе осложненные причастными и деепричастными оборотами;

Текст может содержать 4–5% незнакомых слов, значение которых устанавливается из контекста и предшествующего языкового опыта учащихся;

Форма предъявления текста: контактное общение с носителями языка, использованием разных опор, фоно- и видеозаписи.

Приемы работы. Приступая впервые к работе с аудиотекстом, целесообразно определить исходные аудитивные способности учащихся – объем оперативной и долговременной памяти, возможность прогнозирования информации, ее свертывания в процессе восприятия на слух. Так, для проверки оперативной памяти предлагается прослушать фразу и повторить вслед за диктором. Объем фразы постепенно увеличивается. Способность к догадке проверяется путем включения в предложение незнакомых слов, о значении которых учащийся должен догадаться из контекста. Проверку слуха можно организовать с помощью следующего упражнения. Учащимся предлагается повторить пары звуков одинаковых по звучанию либо отличающихся по произношению друг от друга, в том числе близких к звукам родного языка. Им предлагается поднять руку, когда они слышат различия в произношении звуков. Способность к прогнозированию устанавливается при выполнении заданий типа: послушайте текст дважды и определите пропущенный смысловой фрагмент. Или предлагается определить, какая новая информация содержится во втором тексте в сравнении с первым. Способность к производству эквивалентных замен устанавливается в результате замены слов (фраз) сходными по смыслу, в передаче прослушанного текста в сжатом виде, от лица одного из персонажей.

Умения, необходимые для эффективного слушания, представлены в табл. 21.

Таблица 21

Умения, необходимые для слушания

(Источник – Акишина А.А., Каган О.Е. *Учимся учить*, 2002. С. 83)

Умения	Способы, развивающие умения
1. Технические: слух, умение на слух различать фонологические пары и интонационные оттенки. Соотносить произношение единиц текста с их значением	Имитация: тренировка различения звуковых пар, выхватывание из потока речи знакомых слов
2. Языковые: знание языковых и фонологических структур, лексических единиц; умение воспринимать их на слух	Понимание и заучивание: многократное прослушивание и повторение, прослушивание с заполнением пропущенных слов, заменой слов сходными по значению
3. Речевые: умение дешифровать звуковые сигналы, т. е. соотнести звучание со значением	Прослушивание текстов с последующим пересказом, с ответами на вопросы, с упражнениями на проверку понимания, с трансформацией прослушанного текста
4. Коммуникативные: умение понять речевую установку говорящего, содержание и основную мысль, содержащуюся в тексте	Решение проблемных ситуаций с заданной целевой установкой для участников общения

Работа с аудиотекстом состоит, как правило, из трех этапов:

- *предтекстовой*, предшествует прослушиванию текста и направлен на снятие трудностей его понимания;
- *текстовой*, посвящается аудированию текста;
- *послетекстовой*, направлен на закрепление учебного материала и на контроль достигнутого в ходе занятий уровня аудирования.

На *предтекстовом этапе*. Эта установка призвана активизировать мыслительную деятельность учащихся, направить их внимание на поиск и запоминание содержащейся в тексте информации.

В качестве заданий, предшествующих прослушиванию текста, могут быть предложены следующие:

- а) прослушайте текст и ответьте на вопросы к тексту. Вопросы могут предшествовать прослушиванию либо предложены после работы с текстом;
- б) перескажите текст (кратко/с подробностями);
- в) составьте план текста в процессе аудирования;
- г) прослушайте текст, разбейте его на смысловые блоки и озаглавьте каждую часть текста;
- д) будьте готовы сформулировать главную мысль, содержащуюся в тексте. О чем этот текст?

Далее следует *социокультурный комментарий* к тексту, касающийся его темы, сюжета, персонажей, позиции автора текста, и *лексико-грамматический комментарий*.

Лексико-грамматический комментарий направлен на снятие языковых трудностей, содержащихся в тексте. Комментарий касается незнакомых учащимся лексических единиц и грамматических структур. На начальном этапе обычно используют тексты, не содержащие нового грамматического материала. Отбор единиц языка для комментария тщательно дозируют, ибо часть незнакомых слов и структур предлагается для самостоятельного понимания их значения с опорой на контекст и языковой опыт. Новые слова следует записать на доске и привести примеры их использования в различных контекстах.

Текстовый этап заключается в прослушивании аудиотекста с установкой на понимание его содержания. Рекомендуется однократное прослушивание текста в среднем темпе речи носителей языка. Увеличение пауз между смысловыми частями текста увеличивает общий темп речи при сохранении его среднего темпа, что создает благоприятные возможности для его осмысления. Возможность прослушать текст при его предъявлении непосредственно преподавателем (контактное общение) также облегчает процесс аудирования за счет опор, которыми пользуется преподаватель. Однако работа с текстами в записи имеет свои преимущества: такие тексты подготовлены в студии звукозаписи, отличаются качественными характеристиками и возможностями многократного использования студентами как в аудиторных условиях, так и дома.

На начальном этапе возможно двукратное предъявление текста. Считается также возможным чтение текста между первым и вторым прослушиванием, что спорно, если речь идет о занятиях по аудированию.

Повторное прослушивание текста возможно, если предусматривается пересказ текста или его изложение в письменной форме. Тогда вторичному прослушиванию предшествует контроль понимания текста и выполнение некоторых тренировочных упражнений. Выполнение заданий в процессе прослушивания текста вряд ли оправдано с методической точки зрения, ибо здесь важно понимание общего смысла текста в процессе его восприятия на слух.

Послетекстовый этап. На этом этапе работы с аудиотекстом учащимся предлагается выполнить задания, имеющие своей целью: а) закрепить содержащийся в тексте лексико-грамматический материал; б) воспроизвести содержание текста путем составления плана, ответов на вопросы к тексту, пересказа его содержания с различной установкой; в) проверить понимание содержания текста (общего и детального); г) обсудить содержания текста на уровне значения и смысла.

Для этого используются языковые, условно-речевые и речевые упражнения.

Языковые упражнения предлагаются преимущественно для закрепления и активизации содержащегося в тексте лексико-грамматического материала. Типичными заданиями при этом будут следующие:

- Составить предложения со следующими словами.
- Объяснить смысл следующих слов.
- Заменить выделенные слова сходными по смыслу.

- Перевести подчеркнутые в предложениях слова и сами предложения.
- Вместо точек вставить подходящие по смыслу слова из числа предложенных.
- Закончить предложения, используя содержащуюся в тексте информацию.

Следующие задания могут быть предложены для выполнения на слух.

- а) прослушайте предложения и переведите на английский язык;
- б) закончите предложения, в которых пропущено начало предложения либо нет его окончания;
- в) вставьте пропущенные в тексте слова. Слова для вставки даются в печатном виде.

Основное внимание в работе следует уделять речевым заданиям, направленным на проверку понимания содержания текста и его смысла и выражения своего отношения к полученной информации. Чаще всего при этом используются следующие задания.

- а) определите ключевое слово (предложение) в прослушанном тексте, передающее его смысл;
 - б) разбейте текст на части и определите в каждой части самую важную фразу (смысловую вежу). С опорой на смысловые вежи подготовьте пересказ текста;
 - в) восстановите содержание текста с помощью вопросов, плана, ключевых слов, зрительных образов;
 - г) сформулируйте основную мысль, содержащуюся в тексте.
- (Другие образцы упражнений представлены на с. 193).

9. Организационные формы занятий

Наиболее благоприятные условия для работы с аудиоматериалом создаются во время занятий в специально оборудованных для этого аудиториях. В системе школьного и вузовского обучения такими техническими подразделениями являются студия звуко- и видеозаписи, лингафонный класс (кабинет ТСО), телестудия, фonoзал.

Студия звуко- и видеозаписи – это подразделение учебного заведения, которое обеспечивает запись и хранение аудио- и видеоматериалов, их выдачу для использования в учебном процессе преподавателям и учащимся.

Лингафонный класс (кабинет ТСО) – это аудитория, оборудованная различными техническими средствами: магнитофоном, видеомангитофонами, телевизором, проектором для просмотра видеоматериалов, компьютером с возможностью выхода в Интернет.

В лингафонном классе слушатели имеют возможность: 1) прослушать образцовые тексты в записи на магнитные носители, 2) записать свой голос на индивидуальный магнитофон или магнитофон преподавателя, 3) просмотреть видеотелепередачу, 4) работать с компьютерной программой, 5) получить помощь преподавателя.

Кабинеты оборудуются одной из следующих систем обучения: *аудиопассивной* (audio-passive), *аудиоактивной* (audio-active), *аудиокомпаративной* (audio-comparative). Термины предложены американским методистом Э. Стеком (E. Stack, 1971).

Аудиопассивная система дает возможность прослушивать фонограммы с магнитофона преподавателя и радиопередачи. При этом учащиеся слушают аудиотексты с помощью наушников. Эта система предназначается в первую очередь для упражнения в аудировании. Ее достоинство – возможность слушать тексты всеми учащимися одновременно. Недостатки системы заключаются в передаче лишь одной программы одновременно. Все студенты работают в заданном режиме, направленном на извлечение информации из текста, что не обеспечивает индивидуализацию обучения.

Аудиоактивная система позволяет не только прослушивать фонограммы, но и практиковаться в говорении всем учащимся одновременно, не мешая при этом работать товарищам по группе. Для этого рабочие места оборудованы головными телефонами и микрофонами. Таким образом, при говорении студенты слышат свой голос, как его слышит говорящий в телефонную трубку. Преподаватель может подключиться к микрофону студента, проконтролировать его работу, а также предложить индивидуальное задание, что обеспечивает индивидуализацию обучения.

Аудиокомпаративная система дает возможность студенту записать свой голос на индивидуальный магнитофон, а затем прослушать запись и сравнить с образцом. Магнитофоны студентов размещаются в кабинках со звукоизолирующей или устанавливаются на рабочих столах и закрываются крышками. Система обеспечивает возможность тренировки в аудировании и говорении, а также проведение работы по сравнению речи студентов в записи на пленку с образцовой. Рабочее место преподавателя оборудовано пультом управления и системой коммутации, обеспечивающей возможность подключаться к рабочим местам учащихся. Эта система предоставляет наибольшие возможности для индивидуализации обучения, так как каждому студенту может быть предложена отдельная учебная программа.

Фонозал – это аудитория, оборудованная пультом управления для преподавателя и значительным количеством звукоизолированных кабин с магнитофонами и другими техническими средствами. Фонозал предназначается для самостоятельной работы студентов с фонограммами, компьютерными программами, для просмотра теле- и видеопрограмм.

Выбор системы обучения определяется целью занятий и этапом обучения. На начальном этапе фономатериале используется для формирования речевых навыков (фонетических, лексических, грамматических) и развития речевых умений в результате прослушивания образцовой речи и воспроизведения прослушанного с различной степенью его трансформации. Для этого лучше всего подходит аудиоактивная система, которая обеспечивает тренировку в слушании и говорении всех студентов учебной группы одновременно. Для формирования речевых навыков используется также аудиокомпаративная система, позволяющая студентам записать свой голос на пленку и сравнить запись с образцом. На продвинутом этапе звукозапись используется для комплексного развития речевых навыков и умений на материале значительных по объему текстов, которые имеют отношение к будущей специальности учащихся. На занятиях со студентами-филологами практикуется аудирование текстов различной стилистической окрашенности с последующим изложением прослушанного в устной или письменной форме с установкой на сжатый/подробный пересказ, изложение идеи прослушанного, конспектирование и реферирование исходного текста. Задачам этого этапа обучения в наиболь-

шей степени удовлетворяет аудиоактивная и аудиопассивная системы и в меньшей степени – аудиокомпаративная, которая используется для коррекции и совершенствования навыков.

Методические задачи с использованием средств звукозаписи решаются в ходе выполнения студентами лабораторных заданий (ЛЗ) и лабораторных работ (ЛР), которые являются комплексными системами упражнений, основанными на применении средств фоно- и видеозаписи.

Студенты выполняют ЛЗ самостоятельно, контролируя правильность выполнения задания с помощью ключа; ЛР проводятся на аудиторных занятиях под контролем преподавателя.

Для работы в лингафонном кабинете изданы учебные пособия, содержащие образцы заданий, в том числе лабораторные работы.

10. Система упражнений для обучения аудированию

На занятиях по аудированию упражнения используются для преодоления трудностей восприятия речи на слух и осмысления поступающей по слуховому каналу информации.

К числу таких трудностей относятся:

- *восприятие языковой формы сообщения* (фонетические, лексические, грамматические, ритмико-интонационные);
- *понимание смысловой стороны высказывания*; они касаются содержания высказывания, логики его построения (связи между фактами, содержащимися в тексте), осознания идеи высказывания, мотивов действий персонажей, определения своего отношения к услышанному, его критическому осмыслению;
- *условия восприятия аудиотекста*; они определяются:
 - однократностью предъявления информации, отсутствием возможности вернуться к отдельным частям высказывания и пословному анализу текста;
 - темпом высказывания и необходимостью быстрой реакции на услышанное;
 - представлением текста разными аудиторами (представители разного пола, знакомый/незнакомый голос, разные произносительные манеры);
 - наличием помех, мешающих процессу аудирования;
 - отсутствием зрительных опор при прослушивании фонограммы и радиопередачи;
 - отсутствием опор при контактом общении либо несовпадением таких опор в разных языковых культурах
- *несовершенство работы психологических механизмов аудирования*; они связаны с работой механизмов оперативной и долговременной памяти, осмысления, идентификации понятий, вероятностного прогнозирования.

Для преодоления трудностей аудирования и для формирования навыков и умений аудирования используются *языковые* (подготовительные) и *речевые* упражнения.

Языковые упражнения направлены на овладение навыками аудирования; выполняются с использованием единиц языка в виде отдельных слов, словосочетаний, предложений и формируют способности вычленивать из речевого сообщения, предъявляемого в различных условиях общения, отдельные языковые явления, распознавать их смысл; развивают психологические ме-

ханизмы аудирования, удерживания в памяти прослушанной информации, нахождения в тексте смысловых вех».

Речевые упражнения используются для формирования и совершенствования умений аудирования на материале связных текстов, учебных и аутентичных, максимально отражающих условия реального речевого общения.

Далее приводятся некоторые виды и образцы языковых и речевых упражнений.

Языковые упражнения

1. Упражнения на преодоление лингвистических трудностей аудирования

Фонетические упражнения направлены на формирование навыков узнавать отдельные звуки в аудиотексте, дифференцировать их от сходных, определять интонационный тип фразы, а также на развитие фонематического слуха. Работа сначала организуется на знакомых учащимся словах, затем в упражнения включается новая лексика. При выборе упражнений учитываются, во-первых, трудности фонетической системы изучаемого языка; во-вторых, трудности, возникающие в результате интерференции родного языка (например, губных звуков для арабов, шипящих и свистящих для вьетнамцев).

Лексические упражнения направлены на формирование навыков узнавания значения слова во фразе. Такие упражнения выполняются на знакомом учащимся лексико-грамматическом материале. Допускается включение в текст 3% незнакомых слов с целью формирования механизма догадки о значении слова из контекста.

Грамматические упражнения предназначаются для формирования навыка узнавания пройденного грамматического материала на знакомой учащимся лексике. При выполнении задания учащиеся делают отметки в тексте либо реагируют на задание поднятием руки.

Выполнение подготовительных упражнений может предусматривать словесную реакцию учащихся на предъявляемые стимулы. Ответы контролируются преподавателем непосредственно в ходе выполнения задания либо могут быть записаны на пленку. В таком случае учащиеся могут сравнить правильность ответа по ключу в виде правильного ответа.

Вот некоторые образцы таких заданий:

1) закончите предложения, используя в ответе опорное слово;

2) говорите «да» или «нет». (упражнение на тематическое объединение слов).

2. Упражнения на преодоление психологических трудностей аудирования

Для развития механизма оперативной памяти используются упражнения, способствующие увеличению объема памяти. Рекомендуется повторение слов, словосочетаний, предложений вслед за диктором. Объем текста и темп его предъявления постепенно увеличиваются. Развитию оперативной памяти способствуют также упражнения на выделение новой

информации при сравнении двух вариантов сообщения и заучивание наизусть:

- 1) прослушайте фразы. Повторяйте вслед за диктором;
- 2) прослушайте фразы. Определите пропущенное слово;
- 3) прослушайте два варианта сообщения. Скажите, что вы узнали нового для себя из второго сообщения? (Далее следуют тексты сообщений)

Упражнения на развитие механизма идентификации понятий

1) прослушайте фразы. Скажите, что значит слово *свежий* в каждой из фраз.

С моря дул свежий ветер.

Он купил молоко и свежий хлеб.

Мы отдохнули и со свежими силами приступили к работе.

Упражнения на развитие механизма осмысливания

1) прослушайте два варианта сообщения. Скажите, что добавлено (опущено) во втором варианте;

2) прослушайте диалог и попытайтесь одной фразой передать его содержание.

Упражнения на развитие механизма вероятностного прогнозирования

Уровень развития механизма выражается во внутренней готовности учащегося услышать определенное слово или словосочетание в потоке речи.

Для развития механизма предлагаются упражнения:

а) вставка в текст пропущенных слов;

б) завершение фразы;

в) предвосхищение содержания текста.

1) прослушайте текст и отметьте на карточке предложения, которые являются логическим продолжением услышанного. С помощью этого упражнения формируется умение предугадать фразу, логически связанную с предыдущей;

2) закончите предложение, руководствуясь смыслом ситуации;

3) прослушайте начало текста и составьте его продолжение;

4) придумайте эпизод, который мог бы предшествовать прослушанному тексту;

5) прослушайте вступление к тексту и выскажите предположение о возможном его содержании;

6) определите содержание текста по его заглавию;

7) ответьте на вопросы к тексту. Особенность задания состоит в том, что вопросы предшествуют работе с текстом и тем самым ориентируют учащихся в материале;

8) подберите как можно больше определений к данным словам.

Упражнения на развитие механизма эквивалентных замен

Обеспечивается возможность заменить развернутое высказывание свернутым. Попытка дословно воспроизвести услышанное во внутренней речи свидетельствует о недостаточном развитии механизма эквивалентных замен на изучаемом языке.

Основной вид упражнений для развития механизма предусматривает различные виды преобразования текста в процессе его восприятия и последующей работы с текстом.

- 1) замените словосочетания сходными по смыслу. Учащиеся слушают текст в магнитозаписи, а затем выбирают правильный вариант из числа записанных на карточке;
- 2) составьте план текста в процессе его слушания;
- 3) заглавьте прослушанный текст;
- 4) прослушайте текст и передайте его содержание в одной фразе;
- 5) расскажите содержание текста от своего лица.

Упражнения на развитие механизма памяти

Обеспечивается хранение информации в памяти и ее использование в зависимости от потребностей общения. При слушании аудиотекста узнавание фонем, слов, грамматических форм, структуры и смысла высказывания происходит с помощью механизмов кратковременной и долговременной памяти. Наиболее эффективным упражнением для развития механизма долговременной памяти является заучивание текстов наизусть и их воспроизведение (в том числе отсроченное).

- 1) согласитесь/ не согласитесь со следующими утверждениями. Задание дается после прослушивания текста;
- 2) прослушайте текст, а затем сравните его с печатным вариантом текста и найдите расхождения между текстами;
- 3) запомните и воспроизведите даты, имена, географические названия, содержащиеся в прослушанном тексте;
- 4) прослушайте слова и сгруппируйте их по теме (например, «продукты питания», «виды спорта»).

3. Упражнения на преодоление трудностей, вызванных условиями предъявления материала

К числу таких трудностей относятся следующие:

- а) обращенность – необращенность речи к слушающему;
- б) знакомый – незнакомый голос диктора;
- в) наличие – отсутствие опор при аудировании текста; г) темп речи.

С помощью упражнений формируются навыки и умения понимать информацию, поступающую:

- а) по зрительному, слуховому либо зрительно-слуховому каналу восприятия;
- б) от разных лиц (знакомый – незнакомый голос);
- в) в разном темпе (замедленный, средний, ускоренный).

Образцы заданий.

- 1) повторяйте вслед за диктором. Каждая фраза читается дважды. Сначала – голос знакомый, затем – незнакомый.
- 2) прослушайте текст дважды и ответьте на вопросы. Сначала текст читается в среднем темпе, затем – в ускоренном.
- 3) слушайте текст и смотрите на рисунок. Скажите, в чем различия между текстом и изображением на рисунке.

4. Речевые упражнения

С помощью речевых упражнений формируется умение понимать иноязычный текст на слух. В процессе занятий структура и содержание текстов постепенно усложняется. При этом изменяются следующие параметры текста:

- 1) характер: повествование, описание, рассуждение, доказательство;
- 2) форма изложения: монологическая, диалогическая;
- 3) структура: простая, сложная;
- 4) подтекст: отсутствует, открытый, скрытый;
- 5) объем: на подготовительном факультете от 100 до 800 слов.

Упражнения на понимание простых команд.

Выполняйте команды: Встаньте! Идите к доске! Возьмите мел! Пишите число! и т. д.

Упражнения на понимание информации описательного характера на знакомом учащимся материале

Для работы предлагается монологический текст описательного характера. Содержание текста знакомо по предшествующим занятиям. Сообщение рассчитано на 3–5 мин звучания. Подтекст отсутствует.

Прослушайте текст и ответьте на вопросы к тексту. Расскажите текст.

Упражнения на понимание текста сюжетного характера, содержащего новую информацию и незнакомые слова

Для работы отбираются сюжетные тексты занимательного характера. Повествование монологическое, композиция простая. В тексте может быть 3% незнакомых слов, о значении которых учащиеся догадываются из контекста. Информация социокультурного характера разъясняется на предтекстовом этапе работы с текстом.

На занятиях используются также следующие виды речевых упражнений:

- Поднимите руку, когда услышите неправильное утверждение. Например «Сегодня очень жаркий день». (На самом деле – холодный)
- Догадайтесь по описанию, о ком/о чем я говорю.
- Ответьте «да», если вы согласны с моим утверждением.
- Найдите расхождения между услышанным и изображенным на рисунке.
- Прослушайте начало диалога и предположите его возможное продолжение.
- Прослушайте диалогический текст и передайте его содержание в форме монолога.
- Подтвердите или опровергните утверждения, основанные на прослушанном тексте.
- Составьте план прослушанного текста, а затем перескажите его по плану.
- Прослушайте текст, разделите его на смысловые части и озаглавьте их.
- Прослушайте текст. Составьте тезисы на материале текста.
- Оцените прослушанный текст с точки зрения того, что в нем было для вас интересно/неинтересно, ново/неново.
- Составьте рецензию на прослушанный текст.
- Прослушайте два варианта текста и найдите расхождения в содержании между ними.
- Выделите в прослушанном тексте ключевую информацию (опорные вехи).

- Выберите из нескольких записанных на классной доске предложений те, которые характеризуют развитие сюжета в тексте.
- Прослушайте текст и скажите, о чем он.
- Слушая текст, составьте его план.
- Слушая текст, укажите на расхождения между текстом и зрительным рядом.
- Слушая текст, покажите на рисунке предметы, о которых идет речь.
- Прослушайте текст. Заполните анкету:

Автор и название текста.

О ком (о чем) текст.

Краткое содержание текста.

Ключевые слова в тексте.

Незнакомые слова.

Впечатления о прослушанном тексте.

11. Контроль в обучении аудированию

Целью контроля является определение уровня сформированности аудитивных навыков и умений, достигнутых на разных этапах обучения языку, оценка полноты и точности понимания учащимися содержания аудиотекста.

Речь может идти об одном из четырех уровней понимания аудиотекста:

- фрагментарное понимание,
- общее/глобальное понимание,
- полное/детальное понимание,
- критическое понимание.

Каждый уровень свидетельствует о владении навыками и умениями аудирования и определяется с помощью контрольных тестовых заданий. Так, уровень общего понимания свидетельствует о владении учащимся языковым материалом текста, основными механизмами аудирования. Уровень полного понимания предполагает понимание деталей текста, умение отделить главную информацию от второстепенной, оценить текст с точки зрения его информативности и значимости для слушателя. Этот уровень предполагает хорошее знание лексико-грамматического материала, высокий уровень развития слуховой памяти, механизмов вероятностного прогнозирования и памяти.

Уровень критического понимания свидетельствует о возможности реципиента оценить содержание аудиотекста любой сложности, понять и оценить главную мысль, содержащуюся в тексте, в том числе эксплицитно не выраженную. Этот уровень понимания предполагает хорошее владение всеми аспектами языка и обычно достигается на продвинутом этапе обучения.

Для контроля аудирования рекомендуется использовать задания, входящие в учебные пособия по языку, а также типовые тесты для разных этапов обучения.

Рекомендуется использовать тестовые задания следующих видов: перекрестный выбор, альтернативный выбор, множественный выбор, завершение предложения, подстановка, внутриязыковое перефразирование, межъязыковое перефразирование (перевод текста и отдельных его структур), а также восстановление пропущенных в тексте слов (клоуз-тест).

На занятиях в средней школе полезно воспользоваться заданиями из пособия Е.В. Мусницкая *100 вопросов к себе и ученику*. М., 1996. В пособии выделены объекты и приемы контроля аудирования для разных классов школы.

Вот образцы заданий для занятий с учащимися 9–11 классов общеобразовательной школы (табл. 22).

Таблица 22

Объекты контроля	Приемы контроля
Понимание фактов, содержащихся в аудиотексте	<ol style="list-style-type: none"> 1. Изложить кратко содержание аудиотекста, показав причинно-следственные отношения между содержащимися в нем фактами. 2. Исправить резюме аудиотекста, отразив правильно взаимосвязь между содержащимися в нем фактами
Понимание деталей, второстепенной информации	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ответить на вопросы, связанные с деталями, второстепенной информацией в аудиотексте. 2. Выбрать правильные утверждения из числа предложенных (в том числе не соответствующих второстепенной информации и деталям)
Понимание логико-смысловой структуры аудиотекста	<ol style="list-style-type: none"> 1. Внесите исправления в предлагаемое деление аудиотекста на смысловые части. 2. Разделите аудиотекст на смысловые части и озаглавьте каждую часть
Понимание авторского отношения к излагаемому в аудиотексте	<ol style="list-style-type: none"> 1. Выберите из числа предложенных правильные утверждения, содержащиеся в аудиотексте. 2. Ответьте на вопросы об авторском отношении к излагаемым в аудиотексте событиям. 3. Внесите исправления в резюме, отражающее отношение автора к излагаемым в аудиотексте фактам
Прогнозирование содержания аудиотекста	<ol style="list-style-type: none"> 1. Определите по заголовку возможное содержание аудиотекста. 2. Предположите содержание следующей части текста (после прослушивания предыдущей). 3. Выберите возможное продолжение прослушанной части текста из числа предложенных

Составители пособия «*Общеввропейские компетенции владения иностранным языком. Изучение, преподавание, оценка*» (рус. пер. М., 2003) рекомендуют воспользоваться следующей шкалой для оценки умения аудирования в соответствии с существующими уровнями владения языком (табл. 23).

Таблица 23

Общие умения аудирования

C2	Может без труда понимать любую речь, живую или в записи, произносимую со скоростью, естественной для носителя языка
C1	Понимает достаточно для того, чтобы следить за длинным докладом на абстрактные, сложные темы, находящимися за рамками его/ее поля деятельности, хотя иногда вынужден уточнять детали, особенно если ему/ей незнаком данный акцент
	Может узнавать в речи различные идиоматические выражения и элементы разговорной речи, отмечая смену регистра Может следить за ходом длинного доклада, даже если он характеризуется нечеткой структурой и отношение частей друг к другу не выражено напрямую, а лишь подразумевается
B2	Понимает разговорную речь в пределах литературной нормы, с которой приходится сталкиваться в личной, общественной, образовательной и профессиональной сферах общения, живую и в записи, на знакомые и незнакомые темы. Только сильный фоновый шум, неверное построение дискурса и/или использование идиоматических выражений может сказаться на его/ее способности к пониманию
	Понимает основные положения сложной по лингвистическому и смысловому наполнению речи на конкретные или абстрактные темы, произносимые на нормативном диалекте, включая технические обсуждения по темам, находящимся в рамках его/ее сферы деятельности
	Может следить за ходом длинного доклада или сложной системы доказательств при условии, то тема ему/ей достаточно хорошо знакома и на смену направления разговора указывают соответствующие маркеры
B1	Понимает простые информационные сообщения об обычных повседневных вопросах и темам, связанных с его/ее работой, улавливая основные идеи и конкретные детали при условии, что говорят ясно и медленно
	Понимает основные положения четкой, стандартно звучащей речи по знакомым ему/ей вопросам, с которыми ему/ей постоянно приходится сталкиваться на работе, в школе, на отдыхе и т.д., включая короткие рассказы
A2	Понимает достаточно для того, чтобы удовлетворить конкретные потребности при условии, что говорят ясно и медленно
	Понимает фразы и выражения, относящиеся к вопросам первостепенного значения (простейшая информация о человеке и его семье, о покупках, о том, где что находится, об устройстве на работу) при условии, что говорят ясно и медленно
A1	Может следить за очень медленной речью, где каждое слово произносится четко, с большими паузами, чтобы можно было уловить сказанное

При оценки уровня аудирования учащихся общеобразовательной школы можно использовать таблицу, составленную П.В. Сыроевым (Сыроев, 2008) (табл. 24).

Таблица 24

Типология умений аудированию и контроля по этапам обучения

Этап обучения	Начальное образование по ИЯ (2–4 кл.)	Основное общее образование по ИЯ (5–9 кл.)	Среднее общее образование. Базовый уровень (10–11 кл.)	Среднее общее образование Профильный уровень (10–11 кл.)
Требования к уровню подготовки учащихся	Развитие умений: Понимать на слух речь учителя, одноклассников, основное содержание облегченных, доступных по объему текстов с опорой на зрительную наглядность	Развитие умений: 1) Понимать основное содержание коротких, несложных аутентичных прагматических текстов (прогноз погоды, программы теле- и радиопередач, объявления на вокзале/в аэропорту) и выделять значимую информацию из различных источников; 2) понимать основное содержание несложных аутентичных текстов, относящихся к различным коммуникативным типам речи (сообщение/рассказ); 3) уметь определять тему текста, выделять главные факты, опуская второстепенные; 4) использовать пере-спрос, просьбу повторить	Развитие умений: 1) относительно полно и точно понимать высказывания собеседника в распространенных стандартных ситуациях повседневного общения; 2) понимать основное содержание и извлекать необходимую информацию из различных аудио- и видеотекстов: прагматических (объявления, прогноз погоды), публицистических (интервью, репортаж), соответствующих тематике данной ступени обучения	Развитие умений: 1) понимать относительно полно (общий смысл) высказывания на изучаемом языке в различных ситуациях общения; 2) понимать основное содержание аутентичных аудио- или видеотекстов познавательного характера на темы, связанные с личными интересами или с выбранным профилем, выборочно извлекать необходимую информацию; 3) оценивать важность/новизну информации, передавать свое отношение к ней

Для самоконтроля достигнутого уровня аудирования учащиеся могут воспользоваться рекомендациями «Европейского языкового портфеля для филологов» (*Европейский языковой портфель. М., 2003*), разработанными на основе Общеввропейской компетенции владения иностранным языком.

Таблица 25

Самоконтроль умений аудирования

Этапы обучения	Уровень владения аудированием	Умение аудирования
1	2	3
Начальный. Элементарное владение языком	Ур. 1. <i>Элементарный (A1)</i> Достигается в рамках вводного курса обучения в нефилологическом вузе (модель I, 170–270 ауд. ч.) и в рамках начального школьного общего образования (2–4 кл.)	<ul style="list-style-type: none"> Я понимаю знакомые слова и очень простые фразы в обращенной ко мне речи, если собеседник говорит медленно, четко и с большими паузами. Я понимаю простые пояснения относительно того, как можно пройти или проехать в нужном мне направлении. Я понимаю вопросы, простые короткие указания или просьбы, с которыми мой партнер обращается ко мне в медленном темпе. Я понимаю называемые мне числа, цены и время
	Ур. 2. <i>Базовый (A2)</i> Достигается в нефилологическом вузе (модель II, 300–350 ауд. ч.) и в рамках основного школьного общего образования (5–9 кл.)	<ul style="list-style-type: none"> Я понимаю обращенную ко мне речь в простых ситуациях повседневного общения при условии, что мой собеседник старается говорить так, чтобы я мог его понять. Я понимаю несложные, достаточно быстро произнесенные высказывания на повседневные темы (о человеке, семье, покупках, работе и т. д.). Я понимаю основную информацию, содержащуюся в несложных по содержанию и небольших по объему объявлениях и сообщениях в повседневных ситуациях, а также в сфере учебного общения. Я могу догадаться по контексту, по сходству с родным языком о значении неизвестных мне слов и реалий в небольших по объему высказываниях
	Ур. 3. <i>Пороговый (B1)</i> Достигается в нефилологическом вузе (модель III, 800 ч. и более) и в рамках среднего полного школьного общего образования, в том числе профильного (10–11 кл.)	<ul style="list-style-type: none"> Я понимаю обращенные ко мне высказывания собеседника в различных ситуациях общения, которые он произносит четко и нормальном темпе, свойственных носителю языка. Я понимаю основное содержание продолжительных диалогов, которые ведутся в моем присутствии и участники которых говорят четко, с соблюдением нормы литературного языка. Я понимаю основное содержание сообщений по известной мне проблематике, в том числе содержание учебных дисциплин, входящих в программу занятий. Я понимаю основное содержание радио- и телепередач о текущих событиях, а также представляющих для меня интерес

Окончание табл. 25

1	2	3
Основной. Близкое к свободному владение языком	Ур. 4. <i>Пороговый продвинутый (B2)</i> Достигается за время обучения в бакалавриате (4 года)	<ul style="list-style-type: none"> Я понимаю в подробностях все, что мне говорят с соблюдением литературной нормы языка, даже в шумной обстановке. Я понимаю телевизионные документальные фильмы, интервью, тематические программы, спектакли и многие фильмы, персонажи которых говорят с соблюдением нормы литературного языка. Я понимаю основные идеи трудной по форме и содержанию речи на разные темы, изложенные на литературном языке, и хорошо понимаю информацию на профессиональные темы, связанные с будущей специальностью. Я умею пользоваться различными приемами для достижения полного понимания содержания, такими как обращение за помощью к контексту, выделения основной информации и др.
Продвинутый. Свободное владение языком	Ур. 5. <i>Постпороговый (C1)</i> Профессиональный уровень владения аудированием. Достигается за время обучения в магистратуре (2 года)	<ul style="list-style-type: none"> Я понимаю продолжительную речь, даже если она носит неподготовленный (спонтанный) характер. Я понимаю значение большинства идиоматических и разговорных выражений. Я понимаю нужную мне информацию из объявлений, даже если она сопровождается помехами и искажениями (например, на вокзале, стадионе). Я понимаю содержание информации из разных сфер общения и свободно понимаю информацию из области профессиональных интересов. Я свободно понимаю содержание практически любых фильмов и ТВ-программ
	Ур. 6. <i>Совершенный уровень (C2)</i> владения аудированием. Достигается в результате повышения квалификации. Уровень вторичной языковой личности	<ul style="list-style-type: none"> Я понимаю любую информацию, содержащуюся в речи носителя языка как при непосредственном, так и опосредованном общении (например, радио, ТВ). Я понимаю речь носителя языка, говорящего в быстром темпе, при условии что у меня есть возможность привыкнуть к индивидуальным особенностям его произношения

А.Л. Бердичевский («Урок иностранного языка без проблем». Рига, 2006) сделал попытку выделить профессионально-ориентированные языковые умения в области аудирования преподавателя иностранного языка в соответствии с «Европейским языковым портфелем».

Уровень C1

Я могу распознавать в речи различные жанры и стили.

Я полностью понимаю лекции, обсуждения и дискуссии на профессиональные темы.

Я могу распознать в высказывании на изучаемом языке культурозначимые языковые единицы, которые требуют дополнительного объяснения.

Я умею замечать типичные и/или искажающие смысл фонетические, грамматические, смысловые, стилистические и дискурсивные ошибки, содержащиеся в высказываниях учащихся.

Уровень С2

Я могу различать на слух функциональные стили и жанры.
 Я фиксирую на слух любое отклонение от литературной нормы.
 Я замечаю любые, в том числе стилистические, неточности.
 Я могу выявить тонкие межкультурные различия.

12. Рекомендации для преподавателя

1. Занятия по аудированию не должны носить характер стихийного процесса, а являться результатом целенаправленных и заранее планируемых учебных действий на каждом уроке.

2. Прослушиванию аудиотекста должна предшествовать установка на последующий его пересказ, перевод, извлечение из текста нужной информации, понимание общего содержания текста и замысла автора.

3. Следует предлагать слушать разные по характеру тексты: описательные, фабульные, диалогические, монологические, учебные, аутентичные, предусматривающие контактное восприятие и опосредованное, с использованием опор и без них.

4. Следует по возможности раньше переходить к работе с аутентичными текстами. При выборе тестов для аудирования следует руководствоваться интересами учащихся, уровнем их языковой подготовки, требованиями учебной программы и содержанием занятий по другим дисциплинам, реализуя тем самым на практике принцип межпредметной координации. Следует чаще использовать видеоматериалы, знакомящие студентов с языком и культурой страны изучаемого языка и обеспечивающие социокультурную направленность занятий.

5. В работе с аудиотекстами следует предлагать методически-ориентированные задания, направленные на развитие слуха, кратковременной и долговременной памяти, на формирование других механизмов аудирования с постепенным увеличением доли речевых упражнений в сравнении с упражнениями подготовительными.

6. Более легкими для занятий по аудированию считаются тексты, которые:

- соответствуют возрасту и речевому опыту учащихся;
- содержат определенную проблему, которая представляет для учащихся интерес;
- имеют четкую структуру;
- представляют разные формы речи: более легкие для аудирования – монологические, более сложные – диалогические;
- имеют избыточные элементы;
- не содержат большого числа незнакомых слов (в пределах 3–5%).

Объем текста на начальном этапе не превышает 3 мин звучания.

Темп предъявления текста – в пределах 240 слог/мин; среди требований, предъявляемых к текстам, следует считать их проблематичность и информативность.

7. Необходимо ориентировать студентов в процессе аудирования на схватывание основного смысла каждого предложения и текста в целом, а не на стремление понять значение каждого слова. Это замедляет процесс восприятия текста на слух и приводит к потере отдельных частей текста в процессе слушания.

8. Аудирование должно быть составной частью домашней подготовки учащихся, так как тем самым продлевается время пребывания в иноязычной среде. Самостоятельная работа с аудио- и видеоматериалом в лингафонном классе, просмотр видеофильмов и прослушивание аудиозаписей дома должны включаться в учебную нагрузку студентов и оцениваться в кредитах (баллах).

9. Проверка уровня сформированности аудитивных навыков и умений должна быть частью контрольных упражнений, выполняемых в ходе текущего и итогового контроля. Для этого следует использовать тестовые задания, составленные для разных этапов, уровней и профилей обучения языку.

10. В процессе аудирования полезно рекомендовать студентам следовать следующей стратегии слушания иноязычного текста:

- находить в услышанном что-то полезное и новое для себя;
- стремиться сосредоточиться на главном;
- фиксировать основные положения сообщения в письменной форме (опорные слова, план, конспект);
- формулировать выводы во внутренней речи;
- анализировать невербальные сигналы говорящего и использовать их в качестве опор для понимания и сохранения в памяти информации;
- в процессе слушания проводить анализ и оценку содержания сообщения, а не поведение и манеру говорить информатора.

11. Чтобы правильно и эффективно слушать, полезно руководствоваться следующим алгоритмом действий:

- слушая, не расслабляйтесь, примите активную позу;
- следите глазами за говорящим;
- старайтесь запомнить главные блоки информации, используя для этого механизмы эквивалентных замен и кратковременной памяти;
- пытайтесь мысленно опережать высказывание собеседника (включается механизм вероятностного прогнозирования);
- задавайте говорящему, если есть такая возможность, уточняющие вопросы. Попросите переформулировать мысль, трудную для понимания;
- повторите про себя полученную информацию, если для вас она важна и является руководством к действию.

12. Следует учитывать недостатки, которые встречаются в работе по аудированию, и стремиться к их преодолению:

- аудирование как структурная часть урока или домашнего задания отсутствует;
- предлагая прослушать текст, преподаватель в процессе подготовки к работе с текстом снимает все трудности аудирования текста и не приучает студентов быть активными слушателями;
- предложив текст на аудирование, студентам разрешается одновременно его читать. В результате формируется не столько умение воспринимать текст на слух, сколько умение читать;
- работе с текстом не предшествует четкая установка на работу: извлечение из текста нужной информации, готовность к пересказу текста или ответам на вопросы к тексту, обоснование своего мнения о содержании текста;
- недостаточно используются аутентичные тексты;

- тексты даются в исполнении преподавателя и не используются голоса дикторов и фонограммы;
- контроль уровня аудирования не носит систематический характер, что не позволяет судить об успехах учащихся в этом виде речевой деятельности и своевременно вносить изменения в учебный процесс.

13. Резюме

Аудирование есть рецептивный вид речевой деятельности, с помощью которого происходит смысловое восприятие звучащей речи. Вместе с говорением аудирование образует две стороны одного явления, определяемого как устная речь.

Основу аудирования составляет активный мыслительный процесс, направленный на восприятие, узнавание и понимание речевого сообщения.

Содержательную сторону аудирования составляют навыки аудирования, формируемые в результате слушания иноязычных текстов и выполнения языковых (подготовительных) упражнений, умения аудирования, формируемые на основе сформированных навыков, в результате работы с аудиотекстами и выполнения речевых упражнений.

К числу навыков аудирования относятся навыки различения звуковой стороны речи (звуков, звукосочетаний, интонации, ритма высказывания), распознавания грамматической стороны речи на морфологическом и синтаксическом уровнях, понимания слов и словосочетаний (лексические навыки аудирования).

Владение умениями аудирования обеспечивает возможность понимать содержание текста на уровне его значения и смысла, устанавливать логико-смысловые связи между фактами, событиями, явлениями, догадываться о значении незнакомых единиц языка, определять тему сообщения, следить за его развитием, различать главную и второстепенную информацию, определять авторский замысел и эффективность его реализации в аудиотексте.

Занятия по аудированию направлены на преодоление трудностей, возникающих при восприятии речи на слух. К числу таких трудностей относятся однократность предъявления информации, индивидуальные особенности голоса аудитора, темп речи, наличие в тексте незнакомой информации и неизвестных реципиенту лексико-грамматических единиц, отсутствие зрительной опоры. Имеют свои особенности восприятие и понимание диалогической и монологической речи. Более легким видом аудирования является понимание устной монологической речи в исполнении преподавателя, когда слушающий видит говорящего и слышит обращенную к нему речь. Самый сложный вид аудирования – понимание устной диалогической речи в форме дистантного предъявления.

Слушание и понимание речи обеспечивают механизмы аудирования: кратковременная и долговременная память, вероятностное прогнозирование, осмысление, эквивалентные замены и др. Для формирования и развития механизмов аудирования и навыков, умений аудирования используются языковые и речевые упражнения.

Основными источниками обучения аудированию является контактная и дистантная речь в форме аудиogramм, фонограмм и видеофонограмм.

Обучение аудированию проводится на всех этапах обучения, выделяется в самостоятельный аспект занятий и контролируется с помощью тестовых заданий.

14. Вопросы и задания

1. Дайте определение аудированию как виду речевой деятельности.
2. Объясните разницу понятий «слушать» и «слышать».
3. Какую роль играет аудирование в реальном общении и в учебном процессе?
4. Какова цель обучения аудированию? Как она реализуется на разных этапах обучения языку в школе, в вузе?
5. В чем трудности восприятия и понимания речи на слух?
6. Назовите механизмы, обеспечивающие процесс аудирования. Приведите примеры упражнений, которые используются для развития таких механизмов.
7. Какова роль темпа речи при аудировании? Почему замедленный темп отрицательно сказывается на понимании аудиотекста?
8. Облегчает или затрудняет восприятие иноязычной речи на слух наличие в ней избыточной информации, незнакомых слов?
9. Какие требования могут быть предъявлены к тексту для обучения аудированию?
10. Назовите умения, которые необходимы для эффективного слушания лекций.
11. Каковы этапы работы с аудиотекстом?
12. Составьте несколько инструкций-установок для работы с аудиотекстом.
13. Познакомьтесь с требованиями, предъявляемыми к пониманию речи на слух в программе по иностранному языку, госстандарте. Дайте вашу оценку таким требованиям. В какой мере они представляются вам достижимыми в курсе языка?
14. Приведите образцы языковых и речевых упражнений для формирования навыков и умений аудирования. Какие упражнения вам представляются наиболее эффективными и почему?
15. Что затрудняет понимание речи на слух? Какими приемами вы пользуетесь для преодоления затруднений, возникающих в процессе иноязычного общения?
16. Прокомментируйте трудности, которые могут иметь место при аудировании иноязычного текста. Какие советы вы могли бы дать учащимся для преодоления таких трудностей?

Difficulties of listening	Recommendations for making the process of listening easier
Unknown language (words and grammar)	
Unintelligible manner of presentation (poor clarity of diction, etc.)	
Unfamiliar topic (never heard of the problem)	
Lack of own experience (have never been in the circumstances)	
No visual clues (images, gestures, mimicry)	
No expectations about the text (the information came all of a sudden)	

15. Рекомендуемая литература

1. Акишина А.А., Казан О.Е. Учимся учить. Для преподавателей русского языка. М., 2002. Слушание. С. 81–92.
2. Алексеева Н.Н. Обучение аудированию монологической речи общественно-политического характера в языковом вузе. М., 1976.
3. Артемов В.А. Восприятие и понимание речи. Ученые записки МГПИ им. М. Тореца. М., 1954.
4. Беркис-Ален М. Забытое искусство слушать. СПб., 1997.
5. Биллоуз Ф. Методы и приемы преподавания языков / Методика преподавания иностранных языков за рубежом. М., 1967.
6. Вайсбурд М.Л. Обучение учащихся средней школы пониманию иностранной речи на слух (на материале английского языка). М., 1965.
7. Взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности / В.П. Григорьева, И.А. Зимняя и др. М., 1985.
8. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. М., 2004. Обучение аудированию. С. 161–189.
9. Елухина Н.В. Основные трудности аудирования и пути их преодоления // Иностранные языки в школе. 1977. № 1.
10. Жинкин Н.И. Речь как проводник информации. М., 1982.
11. Зимняя И.А. Лингвopsихология речевой деятельности. М., 2001.
12. Камянова Т.Г. Успешный английский. Системный подход к изучению английского языка. М., 2008. Восприятие устной речи (аудирование). С. 291–310.
13. Кочкина З.А. Аудирование как процесс восприятия и понимания речи // Иностранные языки в высшей школе. 1964. Вып. 3.
14. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность / под ред. А.А. Миролубова. Обнинск, 2010. Обучение аудированию. С. 64 – 100.
15. Методика преподавания иностранных языков. Общий курс /отв. ред. А. Н. Шапов. М., 2008. Обучение аудированию. С. 107–111.
16. Мильруд Р.П. Методика преподавания английского языка. М., 2007. Обучение слушанию. С. 134–159.
17. Мусницкая Е.В. 100 вопросов к себе и к ученику. М., 1996. Как контролировать аудирование на иностранном языке? С. 107–130.
18. Настольная книга преподавателя иностранного языка / Е. А. Маслыко и др. Минск, 1996. Обучение аудированию. С. 58–69.
19. Практикум по методике преподавания иностранных языков / под общ. ред. К.И. Саломатова и С.Ф. Шатилова. М., 1986. Обучение аудированию. С. 99–109.
20. Меграбян А. Психодиагностика невербального поведения. СПб., 2001.
21. Основы теории коммуникации / под ред. М.А. Василюка. М., 2006. Умение слушать. С. 239–246.
22. Очерки методики обучения устной речи на иностранных языках / под ред. В.А. Бухбиндера. Киев, 1980. Обучение аудированию. С. 212–218.
23. Пассов Е.И. Основы коммуникативного метода обучения иноязычному общению. М., 1989. Обучение аудированию как средству общения. С. 183–191.
24. Петрова Е.А. Жестовые средства педагогического общения. М., 1991.
25. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному / под ред. А.Н. Шукина. М., 2003. Обучение аудированию. С. 98–106.
26. Соколов А.Н. Внутренняя речь и мышление. М., 1968.
27. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам. Базовый курс. М., 2009. Обучение аудированию. С. 129–140.
28. Сысов П.В. Развитие умений учащихся воспринимать на слух текст на средней и старшей ступенях общего среднего образования // Иностранные языки в школе. 2007. № 4.
29. Сысов В.П. Спорные вопросы коммуникативного контроля умений учащихся воспринимать речь на слух // Иностранные языки в школе. 2008, № 1.
30. Халева И.И. Основы теории понимания иноязычной речи (подготовка переводчиков). М., 1989.
31. Щукин А.Н. Методика использования аудиовизуальных средств (при обучении русскому языку как иностранному в вузе). М., 1981. Звукозапись: обучение аудированию. С. 45–51.
32. Brown, G. Listening to Spoken English. Longman, 1977.
33. Rost, M. Listening in Language Learning. Longman, 1989.
34. Ur, P. Teaching Listening Comprehension. CUP, 1998.

Глава 8

ОБУЧЕНИЕ ГОВОРЕНИЮ

1. Цели и задачи обучения

Говорение – это продуктивный вид речевой деятельности, посредством которого (вместе с аудированием) осуществляется устное вербальное общение.

Speaking is a communicative skill of sending an oral message. It is an integral part of oral conversation.

С помощью говорения происходит передача информации, устанавливается контакт между собеседниками, оказывается воздействие на участников общения в соответствии с коммуникативным намерением (интенцией) говорящего.

Целью обучения говорению является овладение учащимися умением выражать мысли в устной форме. Эта цель обучения в самом общем виде заключается в достижении умений:

- выступать с подготовленным/неподготовленным сообщением;
- адекватно реагировать на реплики собеседника;
- инициировать общение и принимать в нем участие.

Перечисленные умения могут быть конкретизированы в зависимости от формы говорения (диалогическая – монологическая), готовности к осуществлению речевого действия (подготовленное/неподготовленное говорение), базы говорения (на основе какого вида речевой деятельности происходит говорение – аудирование – чтение – письмо), этапа обучения (начальный – основной – продвинутый).

Так, умение говорения, формируемое на базе слушания, включает следующие умения:

- воспроизвести полученную информацию, в том числе с изменениями;
- передать свои впечатления от услышанного;
- передать информацию, воспринятую в диалогической форме, в форме монолога;
- выборочно передать часть воспринятого на слух высказывания с целью присоединения к чьей-либо точке зрения.

Цели говорения реализуются в процессе достижения учащимися следующих задач:

- быстро и правильно ориентироваться в условиях общения;
- последовательно и логично строить высказывание в соответствии с замыслом;
- находить адекватные языковые средства для высказывания;
- использовать в высказывании аргументы, соответствующие коммуникативному намерению говорящего;
- излагать свои мысли с достаточной полнотой;
- выражать свое отношение к предмету речи.

В основе умений говорения лежат следующие навыки:

- 1) *произносительные*: обеспечивают оформление высказывания в соответствии с фонетическими нормами языка;
- 2) *лексические*: обеспечивают возможность выбора лексических единиц и соединять их между собой в соответствии с замыслом высказывания;
- 3) *грамматические*: обеспечивают правильное употребление частей высказывания в соответствии с существующей грамматической нормой.

Основными *параметрами говорения* являются:

- мотив: потребность что-либо сказать;
- цель: воздействие на участников общения, способ самовыражения;
- предмет: своя или чужая мысль;
- структура: речевые действия и операции;
- механизм: планирование, предвосхищение, оформление мысли во внутренней и внешней речи;
- средство общения: фонетический, лексический, грамматический материал;
- речевой продукт: высказывание в виде монолога, диалога, полилога, речевой акт;
- условие: речевая ситуация.

2. Виды говорения

В зависимости от участия мышления в процессе говорения выделяются:

1. *Инициативное, или спонтанное, говорение*. Это наиболее совершенный вид говорения с точки зрения участия в нем мышления, так как говорящий руководствуется собственной инициативой в процессе выражения мыслей. Он сам выбирает тему высказывания, определяет ее содержание, отбирает языковые и выразительные средства общения.

2. *Ответное, или реактивное, говорение* представляет собой реакцию на речь других участников общения. Внутреннее побуждение к речи здесь отсутствует либо имеет второстепенный характер. Такое говорение в зависимости от условий общения может приближаться к инициативной речи либо отдаляться от нее.

3. *Имитативное говорение* представляет собой повторение принятого сообщения с осознанием его смысла. Имеет место при воспроизведении заученного наизусть текста.

4. *Автоматизированное говорение* является способом воспроизведения выученного наизусть текста, смысл которого не предполагает его понимание. Такой вид говорения может свидетельствовать о плохом владении языком либо о сложности содержания текста, смысл которого непонятен говорящему.

5. *Ассоциативное, или стохастическое* (от греч. *stochasis* – догадка), *говорение*. Это воспроизведение текста, выученного наизусть, с использованием различных ассоциаций, часто без точного понимания смысла текста.

Конечной целью обучения говорению является формирование умений инициативного, спонтанного говорения.

В зависимости от формы речи говорение может быть диалогическим либо монологическим. Не исключена возможность полилога (разговор между несколькими лицами).

Диалог – это разговор двух лиц. Один из участников разговора является инициатором коммуникации (ее адресантом), другой – партнером по коммуникации (ее адресатом). Составляющие диалог высказывания адресата и адресанта образуют реплики диалога, которые в совокупности формируют единое тематическое целое.

К особенностям диалога относятся:

- устная форма общения. В письменной форме диалог может быть представлен в тексте художественного произведения, где он отражает разговорную речь персонажей;
- краткость, которая выражается в обилии неполных предложений;
- спонтанность (неожиданность), так как содержание разговора зависит от реплики собеседника;
- экспрессивность, которая проявляется в использовании разговорных формул, клише, невербальных средств.

Единицей диалога является *диалогическое единство* в виде двух реплик партнеров по общению, связанных между собой по содержанию. В каждом диалогическом единстве могут по-разному сочетаться типы высказываний (сообщение, вопрос, побуждение, восклицание).

На этом основании выделяются 15 типов диалогических единств:

- 1) сообщение – сообщение,
- 2) сообщение – вопрос,
- 3) сообщение – побуждение,
- 4) сообщение – восклицание,
- 5) вопрос – сообщение,
- 6) вопрос – вопрос,
- 7) вопрос – побуждение,
- 8) вопрос – восклицание,
- 9) побуждение – сообщение,
- 10) побуждение – побуждение,
- 11) побуждение – восклицание,
- 12) восклицание – сообщение,
- 13) восклицание – вопрос,
- 14) восклицание – побуждение,
- 15) восклицание – восклицание.

Пример сообщения – побуждения: *Я иду в кино. – С удовольствием пошел бы с тобой.*

Диалогическое единство является единицей обучения диалогической речи, что объясняет важность владения диалогическими единствами в практическом курсе языка.

Учащиеся имеют дело с разными типами диалогов:

1. Диалог – обмен информацией:
 - Вчера я был в театре.
 - А я был в консерватории.
2. Диалог – планирование совместных действий:
 - Пойдем сегодня в театр. У меня есть лишний билет.
 - С удовольствием.
3. Диалог – обмен впечатлениями:
 - Мне очень понравилась эта книга.
 - А мне не очень. Я не люблю детективы.

4. Диалог – полемика, спор (состоит из реплики-утверждения и реплики-отрицания):

- Как ты относишься к картинам художников-абстракционистов?
- Отрицательно. Мне нравятся картины представителей реалистического искусства.

– Почему?

– Ну, у них все понятно. Они изображают жизнь, как она есть на самом деле.

5. Диалог – унисон (ответная реплика подтверждает мнение партнера и продолжает начатую тему разговора):

- Некоторые люди купаются в реке даже зимой.
- Да, это моржи. Я тоже пытался купаться зимой, но силы воли не хватило.

Принято выделять следующие разновидности диалогов, с которыми учащиеся знакомятся на занятиях: *бытовой разговор, деловая беседа, собеседование, интервью, переговоры.*

Бытовой разговор. Характерны спонтанность, разнообразие обсуждаемых тем (личные, общественные, социальные и др.), частое отклонение от темы, разговорный стиль речи. В рамках бытового разговора выделяется фатический диалог (Формановская, 2002). Объектом является эмоциональное общение (жалоба, восхищение, хвастовство) или передача информации, не имеющей определенной цели. Диалог в виде беседы, болтовни рассчитан на эмоциональную, психологическую поддержку и содержит элементы поддержания контакта со слушателями и удержания их внимания.

Деловая беседа имеет место в официально-деловой сфере общения и характеризуется рядом особенностей содержательного и языкового характера. Учащиеся проявляют интерес к организации и проведению деловой беседы.

На занятиях по языку полезно знакомить учащихся с правилами диалогического общения. Такие правила в виде четырех законов, которым подчинен диалог, сформулировал Ю.В. Рождественский в книге «Теория риторики» (1999).

1. **Закон времени.** Бесконечное продолжение диалога в одном виде словесности уничтожает информационность речи (и наоборот).

2. **Закон аудитории.** Бесконечное расширение аудитории в одном виде словесности уничтожает информационную ценность речи (и наоборот).

3. **Закон компетентности аудитории.** Бедность знаний по предмету речи в аудитории уничтожает информационную ценность речи (и наоборот).

4. **Закон уместности.** Организация диалога по месту, времени и участникам, не учитывающие интересы участников к предмету диалога, уничтожает информационную ценность диалога.

Факторами, мешающими нормальному диалогу, являются неоправданное лишение собеседника возможности высказать свое мнение, игнорирование или высмеивание аргументов партнера, подтасовка фактов, бестактное обрывание на полуслове.

Так как в основе диалога лежит обмен репликами, то учащимся следует познакомиться с рядом правил – стратегией устно-речевого общения (*turn-taking strategies*):

1) умение вступать в общение. Реализуется при порождении инициативных реплик. Они используются не только для начала разговора, но и при пе-

реходе к новым темам, а также для сообщения или запроса дополнительной информации;

- 2) умение поддержать общение или перейти к новой теме;
- 3) умение завершить общение.

Монолог – это выступление одного лица, обращенное к аудитории.

Цель монологического высказывания – информирование слушателей либо воздействие на их чувства и эмоции либо побуждение к определенным действиям. В этой связи выделяют речь *информационную, убеждающую и побуждающую*.

Информационная речь имеет своей целью передачу знаний. Видами информационной речи являются сообщение, отчет, доклад, лекция, выступление на собрании.

В *убеждающей речи* на первом месте – эмоциональная сторона высказывания, поэтому необходимо учитывать восприимчивость слушателей, их эмоциональную культуру. Сюда относятся торжественная, поздравительная речь, выступление с приветствием.

Побуждающая речь направлена на стимулирование слушателей к тем или иным поступкам. Наиболее известные формы такой речи: призыв к действиям, политическое выступление.

Конечной целью обучения монологической речи является формирование коммуникативных умений, обеспечивающих способность мотивированно, логически последовательно и правильно в языковом отношении излагать свои мысли в устной форме.

Предмет речи оказывает существенное влияние на язык и стиль выступления.

Вот некоторые особенности монологической речи, которые являются объектом наблюдения и усвоения на занятиях:

1. Это активный вид, так как говорящий должен уметь определить тему высказывания и на ее основе построить выступление.
2. Это организованный вид, так как предполагает построение высказывания, в котором имеется вступление, главная часть, заключение, доказательство выдвинутого положения.
3. Это сложный вид с точки зрения языкового построения, так как состоит из ряда высказываний – предложений, связанных в едином тексте. Выделяются две группы таких связей, построенных по типу зацепления и повтора.

Зацепление – такая форма связи, при которой передача смысла от одного предложения к другому происходит с помощью специальных слов и словосочетаний, включаемых в текст. Для отсылки к ранее сказанному используются слова *итак, иначе говоря, вместе с тем* и др., а для отсылки к последующим частям текста используются словосочетания *во-первых, во-вторых, теперь я скажу следующее, обратите внимание на следующее...*

Что касается *повтора* – второго типа межфразовых связей, то он заключается в возвращении к ранее сказанному с целью подчеркнуть его значение в общем контексте текста. Это могут быть фразы типа *как я уже сказал, обратите внимание на сказанное ранее* и др.

Подобные фразы являются также средством преодоления барьеров понимания во взаимодействии.

Для обобщения сказанного используют фразы *короче говоря; таким образом*.

Для уточнения мысли говорят: *я имею в виду, этим я хотел сказать, иными словами* и т. п.

Для утверждения: *разумеется, несомненно, не вызывает сомнений, конечно* и т. п.

По просьбе преподавателя учащиеся подбирают лексико-грамматические конструкции, которые используются при построении монологического текста в качестве средства закрепления, повтора, преодоления барьера понимания текста.

На занятиях важно познакомить учащихся со способами употребления в речи вводных слов и словосочетаний как средств выражения личного отношения к содержанию высказывания. В современном английском языке используются следующие виды вводных слов и словосочетаний по типу выражаемых ими значений.

а) выражающие эмоциональную оценку и чувства говорящего: *fortunately* – к счастью, *hopefully* – надеюсь, *frankly speaking* – откровенно говоря и др.;

б) выражающие личную оценку, степень достоверности сообщаемого: *really* – действительно, *surely* – наверняка, *it goes without saying* – само собой, разумеется и др.;

в) указывающие на источник сообщаемой информации: *to my mind* – по моему, *according to the report* – в соответствии с отчетом и др.

г) для подчеркивания хода мысли при изложении фактов: *firstly* – во-первых, *from my point of view* – с моей точки зрения и др.

Овладение вводными словами и словосочетаниями – одна из задач при формировании иноязычной коммуникативной компетенции.

4. Это многообразный по форме вид речи, реализуемый в виде доклада, выступления, лекции, описания, сообщения, повествования, инструкции и др. Каждый вид речи оказывает влияние на язык и стиль его выражения, которые исследуются в рамках функциональной стилистики.

5. Это экспрессивный вид речи, в котором широко используются повторы, вводные слова, риторические вопросы.

6. Различают два вида монолога:

а) стилистически нейтральный. Выступление говорящего не обращено к конкретному лицу. Его внимание сосредоточено на содержании высказывания;

б) разговорный. Выступление обращено к конкретному лицу или группе лиц. Говорящий стремится вовлечь слушателей в общение, использует средства воздействия на аудиторию. Это так называемый монолог в диалоге – наиболее эффективная форма общения с аудиторией.

7. По характеру изложения текста монолог может быть:

- индуктивным; изложение материала от известных фактов к закономерностям и обобщению данных фактов;
- дедуктивным; изложение материала от общего к частному; говорящий выдвигает некоторые общие положения, которые затем подкрепляются конкретными примерами;
- концентрическим; изложение материала строится вокруг проблемы, которая расширяется и углубляется в процессе сообщения;
- историческим; материал излагается в хронологической последовательности с описанием изменений, которые произошли в решении исследуемой проблемы.

В структурном отношении монологическая речь обычно включает три части: вступление, основную часть, заключение.

Во вступлении устанавливается связь между темой и слушателями с целью привлечь их внимание к предмету сообщения. Удачное начало создает атмосферу ожидания, интереса к теме сообщения и к оратору.

Полезно познакомить учащихся с некоторыми приемами, которые используются во вступительной части речи:

- утверждение важности темы в контексте предстоящего выступления;
- обзор существующих подходов к решению темы;
- изложение плана предстоящего выступления, практической значимости материала для слушателей.

При изложении основной части выступления важно следить за тем, чтобы предмет речи оставался неизменным, использовались примеры, подтверждающие основные положения выступления. Обращение к учащимся с вопросами усиливает доверительный характер сообщения, вовлекает учащихся в процесс изложения материала.

В заключении подводится итог выступления. Заключение должно быть естественным и вытекать из содержания и цели выступления. В нем целесообразно высказать свое отношение к теме, указать на еще не решенные проблемы.

Мастерство устного выступления подробно рассматривается в рамках курса риторики. В практическом курсе языка учащиеся знакомятся с языковыми и структурными особенностями диалогической и монологической речи и на конкретных примерах тренируются в построении высказываний с использованием пройденного лексико-грамматического материала.

Вот некоторые советы по построению монологического высказывания. Они приведены в книге «Речевая коммуникация» (Гойхман, Надеина, 2000. С. 129–130).

1. Настройтесь на аудиторию.
2. Выясните, отвечает ли содержание вашего выступления интересам аудитории. Если ваши интересы расходятся с ее интересами, постарайтесь навести мосты взаимопонимания.
3. Держитесь во время выступления уверенно, демонстрируя твердую убежденность в своих словах.
4. Ваш взгляд должен быть направлен на слушателей. Не избегайте взглядов, направленных на вас. Не смотрите в одну точку. Прежде чем начать выступление, обведите взглядом аудиторию, как будто вы хотите убедиться в том, что она готова к восприятию ваших слов.
5. Начинайте говорить только после того, как установится тишина.
6. Начинайте речь с краткого обращения к аудитории, после которого должна последовать небольшая пауза.
7. С первых же слов наблюдайте за реакцией аудитории.
8. Следите за четкостью речи, не говорите слишком быстро, ни в коем случае не говорите монотонно.
9. Если вы заметите, что часть аудитории менее внимательно слушает вас, обратите свой взгляд в ее сторону, как будто вы обращаетесь именно к ней.
10. Если вы заметили, что аудитория устала, начните говорить тише, а затем резко повысьте голос.
11. Если вы заметили, что слова, только что сказанные вами, нашли поддержку аудитории, постарайтесь немедленно развить затронутую тему.
12. В критические моменты выступления следует говорить убежденно, уверенно.
13. Закончив выступление, не забудьте поблагодарить присутствующих за внимание.

Эти и другие наблюдения могут стать предметом обсуждения при знакомстве с особенностями монологической речи.

Как свидетельствует опыт работы, основные трудности обучения монологической речи заключаются в определении темы выступления и в лексико-грамматическом оформлении высказывания в соответствии с его содержанием и видом общения. Следовательно, цель занятий – научиться выражать законченную мысль и логически развертывать мысль в соответствии с темой общения и нормами языка.

3. Содержание обучения

Говорение, будучи одним из основных направлений в работе по практике языка, проводится с разной степенью интенсивности на всех этапах обучения (основном, начальном, продвинутом) с установкой на достижение разных уровней владения языком.

В условиях обучения иностранному языку в *общеобразовательной школе* достигается начальный уровень владения говорением, который по ряду параметров дифференцируется для начального, основного, среднего базового и среднего профильного образования (*Новые государственные стандарты по иностранному языку, 2004*).

Начальное общее образование (2–4 кл.)

Участие в диалоге в ситуациях повседневного общения, а также в связи с прочитанным или прослушанным произведением детского фольклора:

- диалог этикетного характера – уметь приветствовать и отвечать на приветствие, познакомиться, представиться, попрощаться, поздравить и поблагодарить за поздравление, извиниться;
- диалог-расспрос – уметь задавать вопросы: кто? что? когда? где? куда?;
- диалог-побуждение к действию – уметь обратиться с просьбой и выразить готовность или отказ ее выполнить, используя побудительные предложения.

Объем диалогического высказывания 2–3 реплики с каждой стороны.

Соблюдение элементарных норм речевого этикета, принятых в стране изучаемого языка.

Составление небольших монологических высказываний: рассказ.

Основное общее образование (5–9 кл.)

Требования к уровню говорения в Госстандарте дифференцируются для учащихся 5–7 и 8–9 кл. Далее приводятся параметры говорения для учащихся 8–9 кл.

Диалогическая речь

Развитие у школьников диалогической речи предусматривает овладение ими умениями вести диалог этикетного характера, диалог-расспрос, диалог-побуждение к действию и диалог-обмен мнениями, а также их комбинации.

Речевые умения при ведении *диалогов этикетного характера*:

- начать, поддержать и закончить разговор;
- поздравить, выразить пожелания и отреагировать на них;
- выразить благодарность;
- вежливо переспросить, выразить согласие/отказ.

Объем этикетных диалогов – до 4 реплик со стороны каждого учащегося.

Речевые умения при ведении *диалога-расспроса*:

– запрашивать и сообщать фактическую информацию (кто? что? как? где? куда? когда? с кем? почему?), переходя с позиции спрашивающего на позицию отвечающего;

– целенаправленно расспрашивать, брать интервью.

Объем данных диалогов – до 6 реплик со стороны каждого учащегося.

Речевые умения при ведении *диалога-побуждения к действию*:

– обратиться с просьбой и выразить готовность/отказ ее выполнить;

– дать совет и принять/не принять его;

– пригласить к действию/взаимодействию и согласиться/не согласиться принять в нем участие;

– сделать предложение и выразить согласие/несогласие, принять его, объяснить причину.

Объем данных диалогов – до 4 реплик со стороны каждого учащегося.

Речевые умения при ведении *диалога-обмена мнениями*:

– выразить точку зрения и согласиться/не согласиться с ней;

– высказать одобрение/неодобрение;

– выразить сомнение;

– выразить эмоциональную оценку обсуждаемых событий (радость/огорчение, желание/нежелание);

– выразить эмоциональную поддержку партнера, в том числе с помощью комплиментов.

Объем диалогов – не менее 7 реплик со стороны каждого учащегося.

Монологическая речь

Развитие монологической речи предусматривает овладение следующими умениями:

– кратко высказываться о фактах и событиях, используя основные коммуникативные типы речи (описание, повествование, сообщение, характеристика), эмоциональные и оценочные суждения;

– передавать содержание, основную мысль прочитанного с опорой на текст;

– делать сообщения в связи с прочитанным текстом;

– выражать и аргументировать свое отношение к прочитанному/услышанному.

Объем монологического высказывания – до 12 фраз.

Среднее (полное) общее образование (10–11 кл.)

Диалогическая речь

Совершенствование умения участвовать в диалогах этикетного характера, диалогах-расспросах, диалогах-побуждениях к действию, диалогах-обменах информацией, а также в диалогах смешанного типа, включающих элементы разных типов диалогов на основе новой тематики, в тематических ситуациях официального и неофициального повседневного общения.

Развитие умения:

– участвовать в беседе/дискуссии на знакомую тему;

– осуществлять запрос информации;

– выражать свое отношение к высказыванию партнера, свое мнение по обсуждаемой теме.

Объем диалогов – до 7 реплик со стороны каждого учащегося.

Монологическая речь

Совершенствование умения устно выступать с сообщениями в связи с увиденным/прочитанным, по результатам работы над иноязычным проектом.

Развитие умения:

– делать сообщения, содержащие наиболее важную информацию по теме/проблеме;

– кратко передавать содержание полученной информации;

– рассказывать о себе: своем окружении, планах, обосновывая свои намерения/поступки;

– рассуждать о фактах/событиях, приводя примеры, аргументы, делая выводы;

– описывать особенности жизни и культуры своей страны и страны/стран изучаемого языка.

Объем монологического высказывания – 12–15 фраз.

Среднее общее образование. Профильный уровень (10–11 кл.)

Диалогическая речь

Совершенствование умения участвовать в диалогах этикетного характера, диалогах-расспросах, диалогах-побуждениях к действию, диалогах-обменах информацией, в диалогах смешанного типа, включающих элементы разных типов диалогов на основе расширенной тематики, в ситуациях официального и неофициального повседневного общения, включая профессионально-ориентированные ситуации.

Развитие умения:

– участвовать в разговоре, беседе в ситуациях повседневного общения, обмениваясь информацией, уточняя ее, обращаясь за разъяснениями, выражая свое отношение к высказываемому и обсуждаемому;

– беседовать при обсуждении книг, фильмов, теле- и радиопередач;

– участвовать в полилоге, в том числе в форме дискуссии, с соблюдением речевых норм и правил поведения, принятых в странах изучаемого языка, запрашивая и обмениваясь информацией, высказывая и аргументируя свою точку зрения, возражая, расспрашивая собеседника и уточняя его мнения и точки зрения, беря на себя инициативу в разговоре, внося пояснения/дополнения, выражая эмоциональное отношение к высказанному/обсуждаемому/прочитанному/увиденному.

Монологическая речь

Развитие умения публичных выступлений, таких как сообщение, доклад, представление результатов работы по проекту, ориентированному на выбранный профиль.

Развитие умения:

– подробно/кратко излагать прочитанное/прослушанное/увиденное;

– давать характеристику персонажей художественной литературы, театра и кино, выдающихся исторических личностей, деятелей науки и культуры;

– описывать события, излагать факты;

– представлять свою страну и ее культуру в иноязычной среде, выражать свои впечатления о странах изучаемого языка и их культуре;

– высказывать и аргументировать свою точку зрения; делать выводы;

– оценивать факты/события современной жизни и культуры.

В условиях *высшей школы* уровень говорения определяется в зависимости от профиля обучения (филологический/нефилологический) и этапа обучения.

Таблица 26 дает представление об умениях говорения, которые достигаются на занятиях с будущими филологами-русистами из числа учащихся, изучающих русский язык как иностранный.

Таблица 26

**Шкала уровней владения говорением (производство устной речи)
на русском языке как иностранном**

Этап обучения	Уровень говорения	Параметр говорения
Начальный. Элементарное владение языком	<i>Элементарный.</i> Достигается в результате интенсивного вводного курса при продолжительности занятий 2–3 нед. Кол-во часов 100–120. Лексическая база 500 слов	Объем монологического высказывания 150–180 слов. Объем реплик в диалогическом тексте 5–7 фраз
	<i>Базовый (допороговый).</i> Достигается к концу 1-го семестра подготовительного фак-та. Продолжительность обучения вместе с вводным курсом 5 мес. Кол-во часов 480. Лексическая база 1300 слов.	Объем монологического высказывания до 15 фраз, диалогического высказывания: до 10 реплик
	<i>Пороговый.</i> Достигается к концу 2-го семестра занятий на подготовительном фак-те. Лексическая база 2300 слов. Кол-во часов: 440–460	Объем монологического высказывания 650–700 слов. Диалогический текст 10–5 реплик
Основной. Близкое к свободному владение языком	<i>Пороговый продвинутой.</i> Достигается за время обучения в бакалавриате (4 года). Кол-во часов: 380 – общее владение языком, 340 – язык специальности. Лексическая база 6000 слов активно	Объем монологического высказывания 3–5 мин. Объем диалогического текста 10–15 реплик
Продвинутой. Свободное владение языком	<i>Профессиональный.</i> Достигается за время обучения в магистратуре (2 года). Кол-во часов: 120 – общее владение языком, 160 – язык специальности. Лексическая база 7000 слов	Объем монологического высказывания до 7 мин. Объем диалогического текста 10 и более реплик. Время беседы при контроле 5–15 мин
	<i>Совершенный.</i> Достигается в результате повышения квалификации. Кол-во часов: 60 – общее владение языком, 120 – язык специальности. Лексическая база до 20 000 слов	Объем монологического текста зависит от темы и цели сообщения, не менее 15 мин выступления. Объем диалогического сообщения определяется темой и целью общения, не менее 15 реплик
	Свободное владение языком на уровне носителя языка	Объем выступления и его содержание определяются темой и целью общения

На начальном этапе достигаются элементарный, базовый и пороговый уровни говорения, достаточные для продолжению обучения на основных факультетах вуза. Планируется достижение умений говорения в соответствии с 1-м сертификационным уровнем.

Монологическая речь:

- самостоятельно продуцировать связные, логичные высказывания в соответствии с предложенной темой и заданной установкой;
- строить высказывание репродуктивного типа на основе прочитанного / прослушанного текста разной формально-смысловой структуры и коммуникативной направленности (повествование, описание, сообщение), а также тексты смешанного типа с элементами рассуждения; тексты аутентичные с возможной минимальной адаптацией;
- передавать содержание, основную идею прочитанного / прослушанного текста и выражать собственное отношение к фактам, событиям, изложенным в тексте, действующим лицам и их поступкам.

Диалогическая речь

- понимать содержание высказываний собеседника, определять его коммуникативные намерения в определенных ситуациях;
- адекватно реагировать на реплики собеседника;
- инициировать диалог, выражать свое коммуникативное намерение в достаточно широком наборе речевых ситуаций.

Высказывание должно быть оформлено в соответствии с нормами языка, включая общепринятые социально обусловленные нормы речевого этикета.

На основном этапе достигается уровень говорения, близкий к свободному владению языком. Такой уровень соответствует подготовке выпускника бакалавриата и характеризуется показателями умений говорения в соответствии с 3-м сертификационным уровнем. Профессиональный модуль «Филология».

Монологическая речь:

- репродуцировать тексты, предъявленные в письменном или звучащем виде, обобщая и сопоставляя информацию из разных источников, формулируя сходство и различие разных точек зрения;
- продуцировать монолог на предложенную тему, опираясь на разные письменные источники (лингвистические, литературоведческие или художественные);
- продуцировать монолог на грамматическую или лексическую тему с опорой на предъявленный языковой материал (монолог объяснительного типа);
- продуцировать собственное монологическое высказывание-рассуждение с элементами описания и повествования по заданной проблематике.

Диалогическая речь:

- участвовать в диалоге-расспросе, диалоге-обсуждении, диалоге-уточнении, диалоге-унисоне;
- участвовать в полилоге-обсуждении, подводить итоги дискуссии, обобщив информацию, предъявленную в ходе обсуждения;
- реализовать тактику речевого поведения, характерную для неподготовленного общения.

На продвинутом этапе достигается профессиональный уровень говорения, характерный для выпускника магистратуры по направлению «Филология». Преобладает репродуктивная (учебно-научная) и продуктивная монологическая речь. Основными задачами в области говорения являются дальнейшее развитие и совершенствование умений неподготовленного, спонтанного высказывания; активного участия в диалоге или групповом полилоге при содержательно творческом развитии темы. К концу этапа обучения речь учащихся должна приблизиться к речи носителей языка по таким параметрам, как соответствие высказывания теме, правильность языкового оформления, связность и плавность изложения, достаточно быстрый темп речи.

Учащиеся должны уметь:

Монологическая речь:

- передать в устной форме содержание прочитанного или прослушанного текста на основе программных материалов;
- построить собственное высказывание на основе прослушанного или прочитанного текста;
- сделать обзор прочитанного, прослушанного, просмотренного (газеты, журналы, доклады, радиопередачи, телепередачи, кинофильмы);
- выступить на семинаре, представить устный реферат на предложенную тему;
- перевести на русский научную статью, текст общественно-политического и социокультурного содержания;
- провести урок на русском языке.

Диалогическая речь:

- уметь вести диалог-разговор на различные темы, в том числе профессиональные.

На постпороговом уровне в результате повышения квалификации (научная стажировка, учеба в аспирантуре) достигается *совершенный уровень* владения говорением, приближающийся к уровню носителя языка (языковой личности).

Владение устным вербальным общением при этом характеризуется следующими показателями (Постпороговый уровень, 2004).

Монологическая речь:

- описывать собственный опыт жизни и работы, субъективно важные события;
- передавать собеседнику содержание прочитанного или прослушанного с собственной оценкой событий;
- излагать позицию по разным проблемам и разные варианты их решений;
- приводить аргументы за и против какой-либо точки зрения, логично связывая свои мысли.

Диалогическая речь:

- управлять общением, быть инициативной стороной, добиваясь взаимопонимания с собеседником;
- объяснять свою точку зрения, приводя необходимые аргументы;
- достигать договоренности при обсуждении разных вопросов.

Характеристика достигаемого уровня говорения в нефилологическом вузе содержится в документе «Программно-методическое обеспечение системы разноуровневой подготовки по иностранным языкам в вузах неязыковых специальностей» (М., 2006).

Речевые умения в области говорения в соответствии с тремя моделями обучения, рекомендованными для нефилологического вуза, выглядят в этом документе следующим образом.

Говорение – монолог:

- выступать с подготовленным сообщением (описание, повествование, информирование);
- создавать (устно) вторичный текст на основе прочитанного (устный реферат);
- излагать факты в последовательности в соответствии с коммуникативной задачей (возможна опора на тезисы);
- строить сообщение логично-последовательно (при изложении фактов, событий, явлений, действий, процессов);
- убеждать в желаемом направлении с помощью аргументов и средств эмоциональной выразительности;
- четко структурировать высказывание: выделять начало, основную часть, (в которой отдельные положения подкрепляются доводами, примерами, иллюстрирующей информацией), заключение/выводы/обобщения.

Говорение в диалоге:

- знакомиться/представляться;
- обращаться, приветствовать/отвечать на обращение, приветствие/прощаться;
- начинать, поддерживать и заканчивать разговор/беседу;
- передавать/запрашивать предметную и фактологическую информацию, обмениваться информацией;
- благодарить/отвечать на выражение благодарности;
- извиняться/отвечать на извинение;
- выражать просьбу (отвечать на просьбу согласием, аргументировать несогласие/отказ);
- выражать/выяснять согласие/несогласие собеседника;
- выражать/выяснять у собеседника необходимость, долженствование;
- отрицать (с аргументами) необходимость/долженствование;
- выражать/выяснять мнение, точку зрения собеседника;
- выражать желание, потребность, пожелание вербально реагировать на пожелания собеседника;
- выражать одобрение/удовлетворение/неодобрение;
- выражать/выяснять у собеседника положительное/отрицательное отношение к факту, событию, явлению, действию; причины такого отношения;
- предлагать помощь/отвечать на предложение помощи;
- сигнализировать (вербально) о понимании/непонимании;
- просить собеседника говорить медленнее, повторить сказанное, уточнить, разъяснить значение слова, выражения, конструкции, фразы; подтвердить правильность понимания его высказывания/выяснить правильность понимания собеседником вашего высказывания;
- выражать эмоциональную оценку факта, явления, события, действия, высказывания собеседника;
- приглашать/отвечать на приглашение согласием/аргументированным отказом;
- поздравлять/отвечать на поздравление.

4. Модель речевого высказывания

Дает представление о процессе речеобразования в его соотношении с системой изучаемого языка. Модель речевого высказывания стала предметом изучения и описания в работах психологов, лингвистов, психолингвистов в лице их выдающихся представителей (А.А. Леонтьева, И.А. Зимней, Н.И. Жинкина, А.Р. Лурия, Ч. Осгуда, Дж. Миллера) и в обобщенном виде может быть представлена в виде четырех этапов.

1. Побудительно-мотивационный этап

У говорящего под влиянием *мотива* и *коммуникативного намерения*, которые отражают *цель высказывания*, возникает потребность вступить в общение и передать в устной форме некую информацию. Говорящий знает *тему* (о чем он будет говорить) и *цель* высказывания (спросить о чем-то, получить или сообщить информацию).

2. Аналитико-синтетический этап

Это этап формулирования мысли в виде свернутых умственных действий и ее оформления с помощью средств языка во внутренней речи.

Он включает два подэтапа:

1) *смыслообразование*: процесс программирования речевого высказывания, начальным моментом которого является определение замысла высказывания и стремление ответить на вопрос «что сказать?»;

2) *формообразование*: выбор слов из долговременной памяти и их соединение между собой во внутренней речи с целью ответить на вопрос «как сказать?».

3. Исполнительный этап

Имеет форму внешнего выражения высказывания в виде звукового оформления мысли с помощью средств языка. Реализуется в виде потока речи, состоящего из смысловых фрагментов речи (абзацев), разделенных паузами.

На длину фрагментов, количество пауз и их продолжительность в потоке речи влияют сложность решаемой речемыслительной задачи и уровень владения языком.

По этой причине высказывание может быть беглым и прерывистым (затрудненным). По мере овладения языком величина отрезка речи между паузами увеличивается, а паузы сокращаются.

Короткие паузы предшествуют речемыслительным операциям, т. е. выполняются на уровне *навыков* (сформированных автоматизмов). Длинные паузы предшествуют речемыслительным действиям: выполняются на уровне речевых *умений*. На начальном этапе обучения переход от программы высказывания к ее исполнению происходит через родной язык с постепенным его замещением изучаемым языком.

4. Контролирующий этап

Возможна коррекция ошибок, языковых и смысловых, возникающих в процессе высказывания во внешней речи. Такое исправление может иметь место лишь при наличии у говорящего эталона (образца) правильного высказывания, соответствующего его замыслу. Такой эталон формируется обильной языковой практикой в результате сличения высказывания с его эталоном.

Сличение и коррекция высказывания – результат действия механизма самоконтроля и самокоррекции, который сигнализирует об отступлении от эталона и о необходимости внести исправления в высказывание.

5. Механизмы говорения

Переход от одного этапа речевого высказывания к другому осуществляется с помощью механизмов речи (*Жинкин, 1998*).

Механизм осмысления. С его помощью устанавливается связь:

а) между понятиями, образующими содержание планируемого высказывания,

б) членами предложения, образующими логику высказывания,

в) темой (исходным пунктом сообщения) и ремой (то, что утверждается или спрашивается об исходном пункте сообщения).

Правильное установление смысловых связей на всех уровнях высказывания (между предложениями, сверхфразовыми единствами, текстами) определяет связность высказывания. По этой причине формирование механизма осмысления – важная задача в обучении языку, решаемая с помощью упражнений по анализу и интерпретации текста.

Механизм упреждающего синтеза. Этому механизму при восприятии речи соответствует механизм вероятностного прогнозирования. Работа механизма осуществляется на смысловом и структурном уровнях. На смысловом уровне предполагается определенная последовательность развития мысли с самого начала сообщения, что обеспечивает плавность высказывания без длительных пауз между отдельными частями высказывания. На структурном уровне упреждение осуществляется на фонетическом, лексическом, грамматическом уровнях оформления высказывания. Упреждение на фонетическом уровне связано с выбором звуков и интонационного оформления высказывания. Упреждение на лексическом уровне предусматривает выбор из долговременной памяти лексических единиц и их соединение между собой в соответствии с темой высказывания.

Механизм упреждающего синтеза рассматривается в качестве основного механизма не только в говорении, но и в письме.

Механизм памяти. Роль памяти в процессе порождения речи исключительно велика. Особенно большое значение имеет оперативная память как средство организации высказывания и его сохранения в памяти в процессе построения текста. Предмет высказывания все время должен находиться в памяти: только при этом условии словесный ряд может быть синтезирован в определенной системе. По этой причине развитию памяти на занятиях должно уделяться большое внимание: предлагаются специальные упражнения, включая заучивание текстов.

Механизм комбинирования обеспечивает формирование словосочетаний и предложений из отобранных учащимися единиц языка, предназначенных для выражения речевого замысла. Способность использовать готовые речевые блоки в различных словосочетаниях обеспечивают творческий характер речи, ее беглость.

Механизм конструирования обеспечивает правильное грамматическое оформление высказывания в процессе говорения. Необходимость в таком механизме возникает при затруднениях в построении высказывания, когда недостаточно опоры на сформированные речевые навыки и требуется подкрепление в виде знаний, хранящихся в памяти. В результате в процессе общения происходит переключение с содержания высказывания на его форму, свидетельствующее о недостаточном уровне владения языком.

Механизм дискурсивности. С его помощью осуществляется управление процессом речевого высказывания, соответствие высказывания теме и эффективность избранной тактики говорения.

6. Трудности говорения

Порождение высказывания сопряжено с рядом трудностей, на преодоление которых направлены усилия обучающихся. Такие трудности обусловлены содержанием высказывания, его языковым оформлением, условиями говорения.

Содержание высказывания

Трудности высказывания касаются в первую очередь его темы (знакомая – незнакомая) и способов ее раскрытия. Более легким для высказывания будет текст, тема которого известна участникам общения, а его оформление строится на знакомом лексико-грамматическом материале. Это обстоятельство позволяет сосредоточиться на содержании высказывания, в то время как его форма представляется на подсознательном уровне благодаря использованию опор в виде известного материала и сформированных речевых навыков.

Высказывание может быть подготовлено заранее и спонтанным. Подготовленным считается высказывание, содержание которого и лексико-грамматические средства его оформления готовятся в процессе чтения текста, ответов на вопросы, выполнения тренировочных упражнений, которые предшествуют выступлению на предложенную тему.

Неподготовленное высказывание – это выступление на свободную тему, которая может быть заранее сообщена учащимся, но не предполагает предварительную подготовку к выступлению.

Подготовленное высказывание, как правило, бывает аналитическим, предполагающим сознательное конструирование формы высказывания, в то время как неподготовленное является преимущественно синтетическим: внимание учащихся сосредоточено на содержании высказывания, в то время как форма высказывания реализуется на основе сформированных навыков говорения. Неподготовленное говорение в значительной мере является инициативным и спонтанным, в то время как подготовленное – имитативным и реактивным.

Таким образом, с точки зрения содержания более легким следует считать высказывание:

- а) построенное на известном учащимся материале,
- б) заранее подготовленном в результате проработки учебного материала,
- в) имитативное либо реактивное с точки зрения участия мышления в процессе говорения,
- г) аналитическое по способу говорения.

В процессе занятий развитие речевых навыков и умений говорения проходит следующую эволюцию:

- от подготовленного говорения – к неподготовленному;
- от аналитического говорения – к синтетическому;
- от имитативного и реактивного говорения – к инициативному и спонтанному.

Форма высказывания.

Говорение может совершаться в диалогической и монологической форме.

Диалог, как форма общения двух лиц посредством языка, характерен для устной формы общения и имеет ряд структурных и языковых особенностей, о которых шла речь выше и представляющих значительные трудности для изучающих язык. К их числу относятся краткость речи, ее экспрессивность, использование разговорных клише и устойчивых словосочетаний, использо-

вание говорящим неполных предложений, смысл которых понятен лишь при понимании предшествующей реплики участника общения.

Что касается монолога – текста, создаваемого одним человеком на определенную тему, то, в отличие от диалога, для него характерны развернутость сообщения, связность, логичность, смысловая завершенность высказывания, грамматическая оформленность в соответствии с нормами языка.

Трудности в обучении монологической речи связаны с определением темы сообщения, умением обосновать суждение с включением элементов рассуждения, аргументации, обоснования своего мнения.

Вопрос, с какой формы общения (диалогической или монологической) следует начинать обучение языку, остается открытым и зависит от цели обучения. Если занятия ориентированы на овладение учащимися умениями устного общения, то приоритет отдается диалогической речи. С этой целью учащиеся знакомятся с разными видами диалога (диалог-расспрос, диалог – обмен информацией, диалог – побуждение к действию, диалог этикетного характера) и со средствами языкового построения диалога, которые усваиваются в ходе речевой тренировки. При этом внимание сосредоточивается на заучивании диалогов, на их воспроизведении с изменением структурных компонентов высказывания.

При пролонгированном обучении предусматривают знакомство с системой языка и обильная речевая практика на основе приобретенных языковых знаний и речевых умений. Предпочтение отдается монологической речи, а монологический текст является основным средством обучения. Он рассматривается с точки зрения его формы и содержания в результате аналитического чтения с последующей речевой практикой.

В то же время обучения диалогической и монологической речи проводится в тесном взаимодействии с приоритетом вида речи в зависимости от цели занятий и формируемых навыков и умений.

Средства речи

К средствам речи относятся звуковая и техническая сторона речи, играющая большую роль в процессе передачи содержания высказывания его адресантом.

Перечислим наиболее важные средства речи, с которыми знакомятся учащиеся на занятиях.

Дикция – это манера произносить звуки, слова. Понятие дикции включает в себя правильность артикуляции, степень ее отчетливости и манеру произносить слова. Хорошая дикция создает благоприятные условия для общения между людьми, является показателем культуры звучащей речи, имеет эстетическую ценность и может быть сравнима по характеру выразительности и воздействию на участников общения с красивым почерком для письменной речи.

Правильность артикуляции свидетельствует о следовании нормам в способе образования звуков при их произношении. К дефектам артикуляции в результате неправильного ее усвоения, приводящим к нарушению произносительной нормы, относятся:

- картавость – неправильное произношение звуков [р] или [л];
- шепелявость – произношение свистящих [с] и [з] как шипящих [ш] и [ж] и др.

Непатологические дефекты речи вполне исправимы как на занятиях по практике языка, так и с помощью врача-логопеда, использующего для этого специальные комплексы упражнений.

Следует заметить, что неправильность артикуляции часто вызвана интерференцией произношения сходных по звучанию фонем родного языка учащихся.

Степень отчетливости артикуляции влияет на разборчивость устной речи у разных участников общения может значительно отличаться. Когда говорят: «у него каша во рту», т. е. слова произносятся невнятно, артикуляция вялая и неразборчивая, то часто это объясняется невнимательным отношением говорящего к своей речи, отсутствием привычки отчетливо произносить слова, характерной для представителей некоторых профессий (например, учителя) и достигаемой в результате тренировки.

В театральных учебных заведениях при обучении студентов сценической речи используются специальные упражнения, направленные на укрепление артикуляционных мышц. Они полезны и в работе со студентами – будущими преподавателями языка. Упражнения, развивающие мышцы артикуляционных органов и рекомендуемые для проведения артикуляционной гимнастики, приводятся в книге *Гойхман, Надеина, 2009*. Они особенно полезны для укрепления мышц органов артикуляции и развития разборчивости речи скороговорки.

Манера произношения. У каждого говорящего есть характерная манера произносить слова, выражающаяся в индивидуальном темпе речи, продлении и редукции гласных, специфической ритмической структуре слова, особенностях интонации и др. Манера выговаривать слова является объектом многочисленных пародий на речь известных людей.

Выделяются следующие недостатки речи, которые можно отнести к манере произношения.

1) эканье – вставка паразитических звуков типа [э], [м...] между словами или фразами, часто как знак размышления или колебания. Они вызывают раздражение у слушающих. Их рекомендуется избегать, особенно в ситуациях делового общения;

2) чмокание – шумное «отлипание» средней части спинки языка от неба и боков языка от щек. Чмокание обычно заполняет часть паузы, необходимой для обдумывания, а в спонтанной речи – для выбора слов и фраз. Чмокание неприятно для слушателя;

3) эмканье – смыкание губ в конце слов, когда гласный еще звучит (в городе [м] и т. п.). Эта манера свидетельствует о речевой небрежности говорящего. Ее следует преодолевать.

Для улучшения речевых навыков, связанных с манерой выговаривать слова, следует постоянно слушать и стараться точно следовать нормативной речи полного или нейтрального стиля. К сожалению, образцы такой речи можно сейчас услышать преимущественно от людей, прошедших специальную подготовку, – профессиональных дикторов и актеров. Помощь в работе могут оказать лингвистические курсы, которые содержат образцы нормативной иностранной речи.

Голос в физическом смысле – это совокупность разнообразных по высоте, силе и тембру звуков, возникающих в результате колебания голосовых связок и имеющих для устной речи не меньшее значение, чем дикция.

Высота голоса определяется частотой колебаний голосовых связок. Поскольку у мужчин и женщин голосовые связки различаются по длине и толщине, то и высота голоса у них обычно разная: у мужчин в среднем 100–250 Гц,

у женщин в среднем 200–400 Гц. Диапазон высот для голоса человека приблизительно равен 4 октавам. Предельные значения диапазона наблюдаются в певческих голосах (бас и меццо-сопрано). Для обычных же голосов изменение высоты звука составляет 2 октавы.

Сила звука – это показатель голоса, определяемый интенсивностью звуковых колебаний, которая связана с их амплитудой. Человек воспринимает разные по силе звуки как громкие или тихие. Громкость – это субъективная характеристика силы звука. Высокий звук воспринимается как более громкий, а низкий – как более тихий. Поэтому женщинам часто делают замечания, что они кричат или повышают голос.

Тембр – это окраска голоса, определяемая количеством дополнительных тонов, накладывающихся на основной тон. Субъективно мы воспринимаем тембр голоса как приятный или неприятный, мягкий, скрипучий или визгливый. Тембр голоса человека индивидуален и зависит от строения его произносительного аппарата. Тембр изменяется с возрастом, а также зависит от физического и эмоционального состояния человека. Так, по тембру голоса можно судить, усталый человек или полон сил, веселый или грустный и т. п.

Умение владеть голосом – важный показатель ораторского мастерства и предпосылка убедительности устной речи. К достоинствам голоса принято относить красивый тембр (в любой ситуации общения), силу, выносливость, большой диапазон, а к недостаткам – неприятный тембр, малый диапазон, напряженное звучание, недостаточную громкость, заставляющую обращаться к собеседнику с просьбой говорить громче.

Специалисты по сценической речи считают, что природный голос необходимо тренировать, чтобы он стал выносливым, готовым к большим нагрузкам. Тренировка голоса необходима лекторам, преподавателям. С этой целью рекомендуется использовать упражнения, формирующие умения верно направлять звук, не напрягаясь, и направленные на развитие голосового диапазона, силы голоса, его выразительности.

Специалисты рекомендуют найти натуральную высоту тона голоса, которая обычно находится в среднем регистре человека и на котором голос хорошо звучит, а затем совершенствовать качество звучания на других звучаниях, осуществляя дыхательные упражнения одновременно со звуковыми.

Интонация – это важное смыслообразующее средство языка. С помощью интонации выражаются основные коммуникативные значения высказывания: утверждение, вопрос, восклицание, побуждение. В то же время интонация несет важную информацию об участниках общения – их настроении, отношении к предмету речи и собеседнику, характере и даже профессии.

С основными типами интонационных конструкций в изучаемом языке учащиеся знакомятся на занятиях по фонетике. Интонация как фактор эмоционально-эстетического воздействия рассматривается на занятиях по стилистике, культуре речи, риторике.

Следует заметить, что публичная речь многих людей характеризуется интонационной бедностью, что проявляется в монотонном, однообразном интонационном оформлении высказывания. Следует убедить учащихся в том, что интонация – это комплексное средство языка, включающее несколько компонентов – мелодику, логическое ударение, громкость, темп речи и ее паузирование.

Для того чтобы владеть полнотой интонации языка – умением, необходимым будущему преподавателю, важно не только владеть теоретическими сведениями из области интонации, но и с помощью специальных упражнений добиваться качественного интонационного оформления своей речи. Лучшим средством овладения интонацией является наблюдение за речью мастеров слова.

Логическое ударение – это выделение с помощью интонации слова в высказывании с целью обратить на него внимание слушателей. В этой связи можно говорить об интонационном центре высказывания, т. е. слоге или слове, на котором происходит коммуникативно значимое изменение высоты тона голоса. Умение выделить с помощью логического ударения важную часть высказывания – важное качество лектора, облегчающее понимание высказывания слушателями.

Темп речи – это скорость произнесения речевых элементов (звуков, слогов, слов), измеряется числом звуков (слогов), произносимых за единицу времени (секунду или минуту). Темп речи оказывает влияние на интонацию, являясь одним из ее компонентов. Существует зависимость темпа речи от особенностей изучаемого языка и индивидуальных особенностей говорящего. При обучении языку преподавателям рекомендуется придерживаться среднего темпа речи носителей языка. Средний темп речи говорящих на английском языке – 240–260 слог/мин (80–95 слов/мин).

Следует обратить внимание учащихся на основные закономерности изменения темпа речи на протяжении высказывания. Наиболее важные слова и части высказывания характеризуются замедлением темпа, так как то, что говорящий считает важным, он обычно произносит медленно. Кроме того, в конце высказывания темп, как правило, медленнее. Если лектор не успевает уложиться в отведенное ему время, его темп в конце выступления, наоборот, ускоряется.

Пауза – временной разрыв в потоке устной речи, важное средство смыслового членения предложения и элемент невербальной коммуникации.

Следует обратить внимание учащихся на важную роль, которую играют паузы в речевом общении. С их помощью речь делится на смысловые отрезки.

Выделяются: а) паузы логические, или грамматические, часто совпадающие со знаками препинания; б) паузы психологические, с помощью которых говорящий передает свои переживания, связанные с содержанием высказывания. Их необходимо делать для выделения слов, передающих напряжение, неожиданное действие, и перед словами, которые участники общения стремятся выделить. Такие паузы К.С. Станиславский называл красноречивым молчанием; в) паузы индивидуальные, связанные с особой манерой говорить.

На продолжительность и количество пауз в потоке речи влияют сложность темы высказывания, подготовленность/неподготовленность речи, уровень владения языком.

Перечисленные средства речи выступают в процессе общения в разных сочетаниях, придавая речи яркость, выразительность и разнообразие. На занятиях по говорению важно знакомить учащихся с различными средствами речи и добиваться ее совершенства, особенно значимого для будущих преподавателей.

7. Приемы обучения говорению

Обучение говорению организуется с учетом диалогической или монологической формы устного общения и его подготовленности/неподготовленности.

Обучение диалогической речи

Следует учитывать некоторые особенности этого способа общения:

- участие в нем двух лиц, которые обмениваются мыслями на определенную тему общения;
- невозможность полностью запрограммировать ответную реплику партнера по общению;
- краткость реплик, образующих диалогическое единство;
- свободное от строгих норм речи синтаксическое оформление высказывания;
- преобладание простых предложений, разговорных формул и клише.

Единицей обучения является диалогическое единство – несколько реплик, связанных по содержанию, на определенную тему, которыми обмениваются участники общения. Такие реплики определяют тему общения, которая является предметом диалога.

Получили распространение два способа обучения диалогической речи.

Первый способ: Индуктивный (или аналитический). Предусматривается знакомство с отдельными репликами, входящими в состав диалога, с последующим усвоением содержания диалога в целом. Этот способ обучения диалогической речи в современной методике называют «*путь снизу вверх*» (*bottom-up processing*). В основе способа лежит предположение о том, что поэтапное усвоение единиц языка, входящих в структуру диалога, приводит к умению самостоятельно участвовать в речевом общении – строить связанные высказывания с опорой на усвоенные единицы языка.

Модель обучения включает следующие этапы работы:

1) представление. Преподаватель читает диалог целиком, а затем по отдельным репликам, в него входящим. Учащиеся повторяют реплики диалога, овладевая фонетическим и интонационным оформлением текста,

2) объяснение. Преподаватель читает диалог вторично и комментирует содержание каждой реплики, новые слова и грамматические структуры записывает на доске, объясняет их значение,

3) закрепление. Диалог читают учащиеся по ролям. Преподаватель задает вопросы с целью закрепления содержания диалога. Предлагается выполнить упражнения, направленные на формирование речевых навыков на материале прочитанного текста,

4) развитие. Учащиеся разыгрывают диалог по ролям. Им предлагается составить свой диалог с использованием пройденного материала. Выполняются речевые упражнения, направленные на формирование речевых умений на основе пройденного материала. В качестве домашнего задания предлагается выучить диалог наизусть, составить свой диалог на сходную тему, преобразовать диалогический текст в монологический, а также другие задания речевой направленности.

Второй способ: Дедуктивный (или синтетический). Предполагается овладение содержанием диалога как связным текстом с последующим усвоением его отдельных реплик. При этом предусматривается осмысление содержания диалога учащимися не в результате объяснения каждой реплики преподавателем с самого начала работы с текстом, но самостоятельное осмысление текста в результате догадки по контексту и опоры на предшествующий речевой опыт. Этот способ обучения называют «*путь сверху вниз*» (*top-down processing*). Он считается оптимальным для обучения стандартным, типовым диалогам.

Модель обучения включает следующие этапы работы:

1) представление. Текст диалога преподаватель читает либо дается в магнитозаписи с установкой на его глобальное понимание. Затем текст читают студенты;

2) закрепление. Диалог читается по ролям. С помощью вопросов преподаватель проверяет понимание текста и опорных структур. Предлагаются упражнения на закрепление нового материала. Затем диалог заучивается наизусть;

3) развитие. Диалог воспроизводится по ролям, а преподаватель с помощью вопросов контролирует уровень понимания диалога. Затем предлагаются задания речевой направленности на материале диалога. Например, учащиеся составляют диалог с использованием пройденного материала, разыгрывают его по ролям.

Каждый из способов обучения диалогической речи имеет свои «плюсы» и «минусы».

Достоинством индуктивного (аналитического) способа является сознательно-практический характер овладения учебным материалом. Учащиеся сначала знакомятся с единицами языка, входящими в состав диалогического единства, а затем в результате выполнения упражнений (сначала языковых, а затем речевых) овладевают умениями построением собственных диалогических единств на предложенную тему общения. К недостаткам способа обучения относят преобладание языковых упражнений над речевыми, что не всегда обеспечивает возможность творческого использования формируемых навыков и умений в самостоятельной речевой деятельности.

Что касается дедуктивного (синтетического) способа обучения, то к его достоинствам относится акцент в работе на самостоятельное, интуитивное и творческое усвоение учебного материала в результате догадки о значении языковых единиц, входящих в структуру диалога, и опоры на предшествующий языковой опыт. Выученные наизусть диалоги составляют прочную базу для построения собственных высказываний. К недостаткам этого способа обучения следует отнести акцент в работе на заучивание диалогов и построение собственных высказываний на основе усвоенного материала. Невозможность выучить большое количество диалогов в качестве основы овладения диалогической речью и неодинаковые способности учащихся к заучиванию текстов ограничивают возможности применения этого способа обучения. По этой причине дедуктивный способ обучения диалогической речи получил более широкое распространение. Эти способы обучения не противоречат, а дополняют друг друга.

Обучение монологической речи

Монолог – это высказывание, содержащее речь одного лица. Основными ситуациями монологического высказывания являются ораторское выступление, обращение учителя к учащимся, лекция, доклад. В бытовом общении монологическая речь встречается нечасто, что дало основание Л.В. Щербе утверждать, что такая речь производна от речи диалогической.

По сравнению с репликами в диалоге, монологическая речь обладает большей степенью нормативности в выборе языковых средств, имеет более сложную языковую и структурно-композиционную организацию. Эти особенности монологической речи изучаются дисциплиной «Лингвистика текста».

Обучить студента монологической речи – значит научить его:

- выражать законченную мысль;
- развертывать мысль;
- рассуждать, сопоставлять и обобщать факты;
- строить высказывание с соблюдением норм языка и особенностей избранного жанра и стиля речи.

Достижение перечисленных задач предусматривает:

- а) овладение навыками монологического высказывания;
- б) формирование умений монологического высказывания на основе сформированных навыков.

Обучение монологической речи обычно начинают с овладения приемами описания, объектами которого являются окружающие учащихся предметы и явления (аудитория, квартира, город, портрет человека, явления природы) и повествования (действия и события, с которыми сталкиваются учащиеся). На продвинутом этапе к повествованию добавляется обучение приемам рассуждения, которое направлено на обоснование и доказательство какого-либо положения, обычно имеющего отношение к профессиональным интересам учащихся.

Помощь в формулировании мыслей в процессе обучения оказывают опоры в виде таблицы, схемы, плана выступления. Эффективность умения рассуждать зависит не только от достигнутого владения языком, но и от уровня общего развития учащихся.

В качестве приемов обучения монологической речи используются: а) ответы на вопросы к прочитанному тексту и на свободную тему; б) выступление на основе прочитанного текста или зрительного ряда; в) выступление в форме сообщения, доклада.

Распространенной формой формирования умений монологической речи считается пересказ прочитанного текста. Следует заметить, что увлечение пересказом выключает из активной речевой деятельности остальных учащихся, что снижает мотивацию занятий. Для ее поддержания следует варьировать задания по пересказу текста, предлагая учащимся слушать ответ товарища и быть готовыми отметить его достоинства и недостатки.

При подготовке учащихся к пересказу текста полезно руководствоваться следующими рекомендациями:

1. Прочитать текст.
2. Перевести слова, значение которых незнакомо.
3. Разбить текст на смысловые фрагменты.
4. Выделить в каждом фрагменте ключевые предложения и опорные слова.
5. Решить, какие слова и предложения следует использовать в рассказе.

6. Составить свой вариант текста.
7. Прочитать, а затем пересказать подготовленный текст.
8. Сравнить текст с оригиналом и дополнить словами и выражениями из оригинала по рекомендации преподавателя.

Одним из приемов обучения монологической речи является заучивание текстов с последующим их воспроизведением. Противники заучивания считают, что такой прием обучения тормозит формирование речевых умений, так как приучает использовать заученные фразы. В то же время заучивание не следует полностью исключить из системы занятий, особенно когда речь идет о работе со стихотворными текстами, пословицами, поговорками (особенно на занятиях с детьми).

Основными приемами работы при обучении монологической речи считаются выступление на предложенную тему и обсуждение прочитанного текста. При этом выделяют умение строить высказывание:

- в виде простого предложения в ответ на вопросы преподавателя;
- состоящее из нескольких логически связанных предложений на предложенную тему;
- на свободную тему в виде законченного текста (повествование, описание, рассуждение).

Для формирования навыков и умений говорения используются различные виды упражнений.

Как и при обучении диалогической речи, в работе над монологической речью можно говорить о двух способах обучения – аналитическом и синтетическом. Первый способ («путь снизу вверх») предусматривает опору в работе не на связный текст, а на отдельные сочетания слов и предложения, иллюстрирующие содержание высказывания в рамках изучаемой темы общения. Второй способ («путь сверху вниз») используется для формирования монологических умений на основе связного текста. После прочтения текста учащимся предлагают ответить на вопросы, пересказать его содержание, определить основную идею. Этот способ обучения считается основным для продвинутого этапа обучения.

8. Система упражнения

При обучении говорению используются языковые и речевые упражнения. Первые являются подготовительными и предназначены для формирования навыков говорения (фонетических, лексических, грамматических), вторые – для формирования умений на основе сформированных навыков. Упражнения могут быть подготовленными и неподготовленными. Подготовленные упражнения выполняются на материале пройденного лексико-грамматического материала в рамках изученной темы и ситуации общения. Для неподготовленных упражнений обычно используется проблемная ситуация, отражающая жизненный опыт учащихся и знакомые им ситуации общения.

Упражнения в говорении могут быть ориентированы на овладение диалогической и монологической речью.

Различия между диалогическими и монологическими упражнениями связаны в первую очередь с характером заданий, предназначенных для формирования разных видов устной речи, и с языковым материалом. В заданиях для обучения диалогической речи используются речевые образцы из обла-

сти разговорной речи, а монологической речи – образцы книжно-письменной речи.

Классификация упражнений строится по видам устной речи (диалогическая – монологическая). Она может быть детализирована с использованием и других классификационных признаков:

- 1) по аспектам языка – фонетические, лексические, грамматические;
- 2) по видам речевой деятельности – рецептивные и продуктивные;
- 3) по степени овладения материалом – языковые и речевые;
- 4) по реализации функций речи – тренировочные и коммуникативные.

Языковые упражнения

Предназначены для формирования навыков говорения на материале единиц языка в объеме отдельных слов, словосочетаний и предложений, являются подготовительными для формирования речевых умений. Внимание учащихся направлено преимущественно на форму высказывания, так как цель упражнений – закрепление фонетического, лексического, грамматического материала в устной речи и формирование речевых автоматизмов.

Выполнение *имитативных* упражнений предусматривает повторение учащимися речевого образца без изменения его первоначальной структуры и содержания. Выполнению упражнения обычно предшествует задание: «*Слушайте и повторяйте*». Такие упражнения, несмотря на свою популярность, считаются недостаточно эффективными, так как рассчитаны на механическое повторение речевого образца вслед за диктором.

При выполнении *подстановочных* упражнений предусматривается замена слова или группы слов в предложении по образцу.

Используются следующие варианты подстановки:

- 1) не требующая изменения формы других членов предложения;
- 2) предполагающая изменение других членов предложения;
- 3) с заменой выделенного слова противоположным по смыслу.

Трансформационные упражнения отличаются более сложным характером изменения грамматической формы предложения, например, утвердительной на отрицательную.

Упражнения на составление предложений из данных слов.

Переводные упражнения предлагают сделать перевод с родного языка на русский.

Широко используются следующие образцы языковых упражнений: на использование стандартных фраз, на выбор истинного сообщения из числа предложенных, на репродукцию, на расширение/сокращение предложения и др.

Образцы языковых упражнений:

- Дайте развернутый/краткий ответ на вопрос.
- Составьте предложения по образцу.
- Согласитесь/не согласитесь со следующими утверждениями.
- Трансформируйте вопросительное предложение в утвердительное.
- Опишите предмет/явление несколькими фразами.
- Вставьте пропущенные слова в текст.
- Ответьте на вопросы, используя в ответе данные слова.
- Выделите в тексте ключевые слова. Объясните их значение. Дайте перевод слов на родной язык.

- Заполните пропуски в предложениях, используя ключевые слова.
- Перефразируйте предложения, употребив данные слова.
- Выделите в каждом абзаце текста предложения, которые передают его смысл. Обоснуйте свой выбор.

Речевые упражнения

Предназначены для формирования умений говорения. Внимание учащихся сосредоточено в первую очередь на содержании высказывания, в то время как форма высказывания является объектом произвольного внимания. Упражнения выполняются на материале отдельных предложений и текстах. Они ситуативно обусловлены, коммуникативно мотивированы, направлены на использование пройденного материала в различных ситуациях общения в соответствии с темой общения и речевым намерением (интенцией) говорящего.

Речевые упражнения способствуют формированию умения выражать свои мысли в условиях, приближенных к естественной ситуации общения:

- последовательно излагать свои мысли;
- соотносить высказывание с ситуацией общения;
- соотносить жесты, мимику, интонацию с ситуацией общения;
- прогнозировать реакцию партнера по общению и адекватно реагировать на его реплики.

Репликовые упражнения предусматривают ответ на вопрос по пройденному материалу или на свободную тему. При выполнении задания предполагается в ответ на реплику собеседника задать ему вопрос, согласиться или не согласиться с его суждением.

1) Утверждение-вопрос

Задание. Выразите удивление.

Пример. Сегодня очень хорошая погода.

Неужели? С утра идет дождь.

2) Утверждение-утверждение

Задание. Согласитесь с моим утверждением.

Пример. В Москве летом очень жарко.

Вы правы.

3) Утверждение-отрицание

Задание. Возразите и поправьте меня.

Пример. Большой театр закрылся на капитальный ремонт.

Вы не правы. Ремонт уже, к счастью, закончился.

Упражнение «Условная беседа»

Преподаватель предлагает тему для беседы и просит учащихся высказаться по предложенной теме. Могут быть предложены опорные слова, которые следует использовать во время беседы, вопросы, на которые желательно получить ответ.

Репродуктивные упражнения

Пересказ широко используется в качестве речевого задания. Может быть ориентирован на передачу содержания прочитанного текста. Следует варьировать варианты пересказа. Он может быть кратким, подробным, от лица одного из персонажей, с изменением места действия.

Описание предусматривает воспроизведение зрительного ряда диафильма, кинофильма, серии сюжетных рисунков.

Дискуссионные упражнения предусматривают обсуждение представляющей интерес и актуальной для учащихся проблемы. Перед обсуждением учащимся могут быть предложены план, вопросы, опорные слова. Обсуждаемая проблема может иметь разные решения. Участникам следует рекомендовать придерживаться обсуждаемой темы и стремиться приводить аргументы в защиту своей точки зрения.

Для обсуждения могут быть использованы англоязычные пословицы, особенно такие, смысл которых непривычен для носителей русского языка. Например: *Friends are thieves of time* (Ср.: Не имей сто рублей, а имей сто друзей). *If you don't have the best make the best of what you have* (Если у вас нет лучшего, сделайте лучшее из того, что у вас есть (Ср.: Лучшее – враг хорошего)).

Комментирование является разновидностью дискуссионных упражнений. Это изложение учащимися своего мнения о полученной информации. Источником комментирования может быть статья в газете, телепередача. Комментирование может быть развернутым и кратким.

Устный рассказ представляет собой выступление учащихся на предложенную тему. Может быть оформлено в письменной форме в виде сочинения.

Инициативные упражнения. В эту группу упражнений входят задания, предусматривающие участие студентов в пресс-конференции, интервью. Такие упражнения представляют различные варианты игровых заданий и отличаются характером задания и используемым лексико-грамматическим материалом. Так, интервью представляет собой беседу в форме вопрос – ответ. В качестве темы может быть предложена проблема, представляющая профессиональный интерес для учащихся. Например, беседа с известным педагогом, специалистом в той или иной области. Материалом для проведения интервью могут послужить тексты учебного пособия.

Подготовленная диалогическая речь:

- Ответьте на вопросы (кратко, полно, с обоснованием точки зрения).
- Поставьте вопросы к прослушанному/прочитанному тексту.
- Составьте диалог на заданную тему или ситуацию, пройденную на занятиях.
- Дополните или измените диалог.
- Завершите диалог с использованием опорных слов.
- Разыграйте диалог по ролям.
- Согласитесь/не согласитесь со следующими утверждениями, касающимися содержания прочитанного/прослушанного текста.
- Завершите диалог.
- Вставьте в диалог слова из предложенного списка слов.
- Прослушайте/прочитайте диалог. Составьте свой диалог на аналогичную тему.

Неподготовленная диалогическая речь:

- Ответьте на вопросы к тексту и прокомментируйте ответ.
- Примите участие в обсуждении вопроса.
- Составьте диалог на новую для вас тему.

- Дайте аргументированные ответы на вопросы.
- Преобразуйте монологический текст в диалогический.

Подготовленная монологическая речь:

- Передайте содержание прочитанного/прослушанного текста.
- Определите тему текста (о чем текст?).
- Выделите в тексте смысловые части и озаглавьте каждую часть.
- Составьте резюме и передайте его содержание в устной/письменной форме.
- Составьте вопросы к тексту и попросите учащихся ответить на них.
- Составьте план текста. Обсудите его содержание с товарищами.
- Составьте текст на пройденную тему.
- Передайте содержание видеоряда.
- Воспроизведите ситуацию, в которой могут быть использованы предложенные ключевые, речевые образцы.
- Объясните название текста.
- Передайте свои впечатления о прочитанном тексте, просмотренном фильме.
- Скажите, какие вопросы вы могли бы предложить по содержанию текста.

Неподготовленная монологическая речь:

- Придумайте заглавие к тексту и объясните свой выбор.
- Передайте содержание просмотренного вами фильма, телепередачи.
- Дайте оценку фильму.
- Охарактеризуйте действующих лиц в фильме/тексте.
- Сформулируйте основную мысль фильма/текста.
- Участвуйте в дискуссии на предложенную тему.

Упражнения для занятий по подготовленной речи, в отличие от неподготовленной, отличаются:

- новизной информации, содержащейся в материале к заданию;
- более разнообразными формами заданий (оценка материала, его обсуждение).

При выборе упражнений следует руководствоваться следующими соображениями: упражнения должны быть доступны учащимся для выполнения, а их выполнение – мотивированным.

Задание должно представлять интерес для учащихся.

Образцы упражнений по обучению говорению преподаватель найдет в следующих пособиях: Настольная книга преподавателя иностранного языка / Е.А. Маслыко и др. Минск, 1996; Соловова Е.Н. Практикум к базовому курсу методики обучения иностранным языкам. М., 2004; Колесникова И.Л., Долгина О.А. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков. М., 2008; Мильруд Р.П. Методика преподавания английского языка. М., 2007.

9. Ролевая игра как вид речевого упражнения

Ролевая игра широко используется при обучении говорению с целью формирования и развития речевых навыков и умений в условиях, максимально

приближенных к реальному общению. Предусматривается распределение учащихся по ролям и разыгрывание ситуаций общения в соответствии с темой и ролями учащихся.

Во временном плане ролевая игра состоит из подготовки, проведения и коллективного обсуждения результатов. Игры подразделяются на *социально-бытовые* (их цель – формирование навыков и умений иноязычного общения преимущественно в социально-бытовой сфере общения, а также развитие инициативности, культуры поведения учащихся) и *профессионально-педагогические* (их цель – формирование навыков и умений профессионального общения). Профессионально-педагогические игры являются разновидностью деловой игры, которая является воссозданием будущей профессиональной деятельности специалиста.

На *этапе подготовки* преподаватель определяет тему игры, разрабатывает сценарий, составляет план проведения игры, намечает лексико-грамматический материал, который будет использован на занятиях, распределяет роли между участниками игры с учетом их возможностей и интересов.

На *этапе объяснения* учащимся сообщают цель игры, тему общения, распределяют роли между участниками общения. Учащиеся знакомятся с материалом, который следует использовать в процессе игры. При необходимости учащиеся обращаются за помощью к преподавателю.

Этап проведения игры – это сам процесс игры, во время которого учащиеся выполняют роли в соответствии со сценарием игры.

На *этапе подведения итогов* проводится обсуждение игры, обсуждаются достоинства и недостатки в ее проведении, речевые умения учащихся.

Рассмотрим некоторые ролевые игры для начального этапа обучения.

«Учеба»

Обсуждается организация занятий в учебном заведении, распорядок дня, расписание, внеаудиторная работа, особенности организации занятий (в отличие от существующей на родине).

Участники игры: студенты, преподаватели, представители администрации, горничная в общежитии.

Во время игры обсуждаются следующие вопросы:

- Где вы учитесь? На каком курсе?
- Почему поступили в это учебное заведение? Какую специальность получили?
- Какие лекции вам читают? Кто ваши преподаватели?
- Как вы проводите свободное время?
- Когда у вас начинаются экзамены?
- Трудно ли учиться в этом учебном заведении? Почему?

«Проведение досуга»

Обсуждается планирование и проведение свободного времени. Это может быть форма досуга (посещение музея, театра, стадиона), приобретение билетов, встреча с друзьями за праздничным столом и др.

Участники игры: студенты, администрация центра развлечений, друзья, гости.

Например, по теме «Театр» могут обсуждаться вопросы:

- Что сегодня идет в этом театре?
- Какой спектакль вы рекомендуете посмотреть?
- Когда начинается спектакль?

- Кто автор пьесы? О чем этот спектакль?
- Легко ли достать билеты в театр? Как заказать билеты?
- Как лучше всего проехать в театр?
- Вам понравился спектакль? Вы получили удовольствие?

«Поездка на транспорте»

Обсуждаются виды городского транспорта, удобство поездки, оплата проезда, правила проезда в городском транспорте.

Участники игры: пассажиры, водитель, кассир, милиционер.

Обсуждаются следующие вопросы:

- Как проехать до...?
- Где находится ближайшая станция метро?
- Как называется эта остановка?
- Где останавливается автобус?
- Сколько стоит билет на автобус, метро?
- Где следует сделать пересадку?
- Где можно купить проездной билет на метро?

Игровые задания можно найти в следующих пособиях: *Коньшева А.В.* Игровой метод в обучении иностранному языку. СПб.; Минск, 2006; *Никитенко З.Н., Гальскова Н.Д.* Теория и практика обучения иностранным языкам в начальной школе. М., 2007; *Колесникова О.А.* Ролевые игры в обучении иностранным языкам // Иностранные языки в школе. 1989. 4; *Ливингстоун К.* Ролевые игры в обучении иностранным языкам. М., 1988; *Стронин М.Ф.* Обучающие игры на уроках английского языка. М., 1994.

10. Контроль в обучении говорению

Проводится на всех этапах обучения с учетом требований Гос. стандарта и общедидактических требований, предъявляемых к контролю:

- выполнять не только контролирующую, но и обучающую функцию;
- быть адекватными проверяемой форме и виду общения;
- соответствовать возможностям учащихся и быть доступным для проверки.

В качестве основных требований к уровню сформированности навыков и умений говорения принято рассматривать следующие.

Диалогическое общение

Учащиеся демонстрируют умение вести диалог на предусмотренные программой темы общения, в том числе профессиональные:

- а) диалог-разговор на основе увиденного, услышанного, прочитанного;
- б) диалог-расспрос без подготовки задавать вопросы на материале различных тем общения;
- в) диалог-беседу (вести спонтанный обмен информацией на базе прочитанного, услышанного, изученного на материале профилирующих дисциплин);
- г) диалог-дискуссию с демонстрацией умения обосновать свое мнение, приводить факты, развертывать реплику-ответ в монологическое суждение.

При контроле учитывается отсутствие коммуникативно значимых и грубых лексических и грамматических ошибок.

При контроле диалогического высказывания внимание обращается на следующие обстоятельства:

- быстрота реакции (беглость речи);
- наличие и правильное использование речевых клише;
- уместность реплик, их соответствие теме высказывания;
- соблюдение признаков диалога (ситуативность, наличие эмоционально-оценочных слов).

Монологическое общение

Проверяется умение передать в устной форме содержание прочитанного или прослушанного текста и построить собственное высказывание на основе известного текста или собственных знаний, впечатлений в пределах пройденного языкового и речевого материала.

Объектом контроля являются следующие разновидности монологической речи:

- а) монолог – описание или повествование на основе художественного произведения или изложение статьи;
- б) монолог-рассуждение на базе прочитанного, прослушанного или пройденного материала по профилирующим дисциплинам.

При оценке монологического высказывания во внимание принимаются:

- разнообразие лексических единиц и грамматических структур;
- развернутость и логичность сообщения;
- соответствие языковых средств ситуации и стилю общения;
- объем высказывания;
- наличие речевого намерения и его реализация.

При оценке уровня владения устной речью используются количественные и качественные критерии.

Количественные критерии:

1. Объем высказывания (количество слов/фраз в высказывании).
2. Темп речи.
3. Продолжительность высказывания.
4. Чистота речи.
5. Количество простых и сложных предложений в высказывании.

Качественные критерии:

1. Для *диалогической* речи: степень понимания собеседника, соответствие речевого поведения цели разговора, степень аргументированности ответов и количество информации.
2. Для *монологической* речи: соответствие высказывания исходному тексту, полнота воспроизведения основных положений исходного текста, полнота раскрытия темы, аргументированность и логичность высказывания.

Для определения достигнутого уровня владения диалогической и монологической речью широко используются тесты. Для самостоятельной оценки достигнутого уровня говорения учащиеся могут воспользоваться таблицей, составленной авторами «Европейского языкового портфеля» на основе документа «*Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, преподавание, оценка*» (2003) (табл. 27).

Следующим образом выглядят требования к студентам-филологам, изучающим русский язык как иностранный в филологическом вузе (табл. 28).

Таблица 27
Самооценка уровня говорения

Уровень	A-1 2	A-2 3	B-1 4	B-2 5	C-1 6	C-2 7
Диалог	<ul style="list-style-type: none"> • Я могу принимать участие в диалоге, если мой собеседник повторяет по моей просьбе в замедленном темпе свое высказывание или перифразирует его, а также помогает мне сформулировать то, что я пытаюсь сказать. • Я могу задавать простые вопросы и отвечать на них в рамках известных мне или интересующих меня тем 	<ul style="list-style-type: none"> • Я умею общаться в простых типичных ситуациях, требующих непосредственного обмена информацией в рамках знакомых мне тем и видов деятельности. • Я могу поддерживать разговор на краткий предел, но краткий разговор на бытовые темы и все же понимаю точно, чтобы самостоятельно вести беседу 	<ul style="list-style-type: none"> • Я умею общаться в большинстве ситуаций, возникающих во время пребывания в стране изучаемого языка. • Я могу без предварительной подготовки участвовать в диалоге на знакомую мне или интересующую меня тему 	<ul style="list-style-type: none"> • Я умею без подготовки свободно участвовать в диалогах с носителями изучаемого языка. • Я умею принимать активное участие в дискуссии по знакомой мне проблеме, обосновывать свою точку зрения 	<ul style="list-style-type: none"> • Я умею спонтанно и бегло, не испытывая трудностей в подборе слов, выражать мысли. Моя речь отличается разнообразием языковых средств и употреблении в ситуациях профессионального или повседневно общения. • Я умею точно формулировать мысли и выражать мнение, а также поддерживать любую беседу 	<ul style="list-style-type: none"> • Я могу свободно участвовать в любом разговоре или дискуссии, владея разнообразными идиоматическими и разговорными выражениями. • Я бегло высказываюсь и умею выразить любые оттенки значения. Если у меня возникают трудности в использовании языковых средств, я умею быстро и не заметно для окружающих перефразировать свое высказывание

Окончание табл. 27

Уровень	A-1 2	A-2 3	B-1 4	B-2 5	C-1 6	C-2 7
Говорение Монолог	<ul style="list-style-type: none"> • Я умею, используя простые фразы и предложения, рассказать о месте, где живу, и людях, которых знаю 	<ul style="list-style-type: none"> • Я могу, используя простые фразы и предложения, рассказать о своей семье и других людях, условиях жизни, учебы, настоящей или прежней работе 	<ul style="list-style-type: none"> • Я умею строить простые высказывания о личных впечатлениях, событиях, рассказывать о своих мечтах, надеждах и желаниях. • Я могу кратко обосновать и объяснить свои взгляды и намерения. Я могу рассказать историю или изложить сюжет книги или фильма и выразить к этому свое отношение 	<ul style="list-style-type: none"> • Я могу понятно и обстоятельно высказываться по широкому кругу интересующих меня вопросов. • Я могу объяснить точку зрения по актуальной проблеме, высказывая все аргументы «за» и «против» 	<ul style="list-style-type: none"> • Я умею понятно и обстоятельно излагать сложные темы, объединять в единое целое составные части, разбивать отдельные положения и делать соответствующие выводы 	<ul style="list-style-type: none"> • Я умею бегло свободно и аргументированно высказываться, используя соответствующие языковые средства в зависимости от ситуации. • Я умею логически построить сообщение таким образом, чтобы привлечь внимание слушателей и помочь им отметить и запомнить наиболее важные положения

Таблица 28

Самоконтроль умений говорения

Этап обучения	Уровень владения говорением	Умение говорения
1	2	3
Начальный. Элементарное владение языком	<i>Элементарный.</i> Достигается в рамках вводного интенсивного курса на подготовит. факультете. Продолжительность обучения 1–1,5 мес. Объем монол. высказывания 7 фраз	<ul style="list-style-type: none"> • Я умею представляться, приветствовать кого-либо или попрощаться, обратиться с просьбой и выразить благодарность, используя пройденные на занятиях языковые средства в соответствии с ситуацией общения. • Я умею общаться в магазине, когда делаю покупки, при необходимости дополняя свою речь жестами. • Я могу правильно называть в своей речи цифры, количество, цены и время. • Я могу задавать собеседнику вопросы о том, как его зовут, где он живет, о принадлежащих ему вещах и отвечать на подобные вопросы при условии, что вопросы произносятся медленно и четко. • Я могу строить элементарные высказывания в области бытовой и учебной сфер общения с использованием пройденного на занятиях материала. • Я могу кратко рассказать о себе, своей семье, месте, где я живу, и людях, которых я знаю.
	Базовый. Достигается к концу 1-го семестра занятий на подготовительном факультете. Объем монол. высказывания 10 фраз. Диалог-беседа до 5 мин	<ul style="list-style-type: none"> • Я могу вести простые диалоги в ситуациях повседневного общения. • Я могу делать покупки, объяснить, что мне нужно, и спросить о стоимости товара. • Я могу спросить о том, как пройти/проехать куда-либо, и объяснить дорогу. • Я умею приветствовать кого-либо, узнать о самочувствии и ответить на приветствие. • Я могу отвечать на вопросы и реагировать на простые высказывания в типичных ситуациях общения. • Я могу спросить собеседника о том, что он делает в рабочее и свободное время, о пройденном на занятиях материале и ответить на соответствующие вопросы. • Я могу обсудить с собеседником, чем мы будем заниматься и куда пойдем, а также согласовать с ним место и время встречи. • Я могу рассказать о себе, членах своей семьи, других людях, своей учебе или будущей работе. • Я умею описать место, где живу, учусь. • Я могу передать содержание прочитанного учебного текста

Продолжение табл. 28

Этап обучения	Уровень владения говорением	Умение говорения
1	2	3
Основной. Близкое к свободному владению языком	<i>Пороговый. Достигается к концу обучения на подготовительном фак-те.</i> Объем монол. высказывания 15 фраз, Диалог-инициатива, диалог-беседа до 10 мин	<ul style="list-style-type: none"> • Я умею начать, поддержать и закончить разговор на знакомую или интересующую меня тему, соблюдая нормы поведения, принятые в стране изучаемого языка. • Я могу участвовать в разговоре или дискуссии на знакомые темы, но иногда необходимо, чтобы собеседник дополнительно уточнил или пояснил свое высказывание. • Я могу без подготовки участвовать в диалогах на знакомые мне темы, обмениваясь информацией, мнениями в дискуссиях и излагать свои взгляды. • Я могу рассказать о событии, логично и последовательно передать содержание прочитанного текста, сюжет фильма и высказать свое отношение к ним
	<i>Пороговый. Достигается за время обучения в бакалавриате (4 года). Диалог-опрос, беседа до 10 мин.</i> Объем монол. высказывания: Диалог-беседа до 7 мин. Диалог-беседа до 15 мин	<ul style="list-style-type: none"> • Я умею свободно, выступая в роли слушающего и говорящего, начать разговор, поддержать и завершить его. • Я умею уверенно обмениваться информацией, лежащей в области моих интересов, в том числе профессиональных. • Я умею выражать различные эмоции и подчеркивать важность событий и впечатлений. • Я могу поддерживать беседу на знакомую мне тему, а также активно участвовать в длительной беседе на многие темы из разных сфер общения. • Я умею взять интервью, уточнять и подтверждать информацию, развивая содержащиеся в ней моменты. • Я умею давать точное и подробное описание по широкому кругу интегрирующих меня вопросов. • Я могу объяснить свою точку зрения по важному вопросу, поясняя достоинства и недостатки различных вариантов решения. • Я могу привести аргументы в доказательство своего утверждения

1	2	3
Продвинутый. Свободное владение языком	Постпороговый. Профессиональный уровень владения говорением. Достигается за время обучения в магистратуре (2 года)	<ul style="list-style-type: none"> • Я могу принимать участие в неформальном разговоре с носителями языка. • Я могу берло и правильно говорить на темы, связанные с разными сферами деятельности. • Я умею эффективно использовать разнообразные языковые формы для выражения эмоций, подтекста и шутки. • Я умею четко и ясно выражать свои мысли и приводить аргументы в пользу своих суждений. • Я могу четко и подробно изложить содержание темы разговора. • Я умею передать содержание больших по объему текстов и просмотренных фильмов в кратком изложении. • Я могу в устной форме дать подробное описание чего-либо или следовать сообщению на предложенную тему, развивая отдельные положения и делая необходимые выводы
	Совершенный. Достигается в результате повышения квалификации	<ul style="list-style-type: none"> • Я могу без затруднений и свободно участвовать в любых разговорах или дискуссиях с носителями языка в ситуациях официального и неофициального общения. • Я умею обобщить в устной форме информацию из различных источников, предложить свои выводы в виде заключения, резюме. • Я могу изложить свои впечатления от прочитанного текста, просмотренного фильма

А вот как выглядят профессионально-ориентированные языковые умения преподавателя языка в «Европейском языковом портфеле» (*Европейский языковой портфель для филолога (преподавателей языка, письменных и устных переводчиков. М.: МГЛУ, 2003).*)

Уровень В1 (пороговый)

Диалог:

– Я умею пользоваться выражениями, необходимыми для ведения занятий (высказывать просьбу учащимся, давать разрешение, направлять их внимание, устанавливать время выполнения задания, стимулировать их высказывание и т. д.).

– Я умею кратко выражать свое мнение (удовлетворенность, одобрение, неодобрение, неудовлетворенность).

– Я могу задать студенту, коллеге или лектору уточняющий вопрос,

– Я умею контролировать устный или письменный текст, задавая наводящие вопросы.

– Я умею запросить информацию о лекциях, конференциях или семинарах по специальности.

Монолог:

– Я умею давать краткие четкие инструкции и указания, используя языковые средства в зависимости от уровня учащихся.

– Я могу помочь учащимся формулировать ответы.

– Я могу сделать краткое неподготовленное сообщение на профессиональные (лингвистические, педагогические, методологические) темы.

Уровень В2 (пороговый продвинутый)

Диалог:

– Я могу участвовать в дискуссиях на знакомые мне профессиональные темы.

– Я могу начать, поддержать, завершить обсуждение рассказа, фильма, спектакля.

– Я умею в ходе дискуссии привлечь внимание к наиболее сложным вопросам.

– Я могу оценить ответы учащихся и высказать свое мнение по поводу их достижений.

– Я умею давать комментарии по различным темам, обсуждаемым в классе.

Монолог:

– Я могу объяснять значение базовых слов и простых синтаксических моделей.

– Я могу проиллюстрировать особенности использования слов в различных контекстах.

– Я умею демонстрировать студентам особенности использования сложных синтаксических конструкций.

– Я могу рассказать историю, способствую созданию определенной атмосферы в классе.

– Я могу сделать краткие неподготовленные сообщения по теме, рассказу, книге, фильму, спектаклю.

– Я могу делать развернутые подготовленные сообщения по теме, рассказу, книге, фильму, спектаклю.

– Я могу исправлять грамматические и лексические ошибки.

– Я могу проводить уроки на языке, который преподаю.

Уровень С1 (постпороговый)

Диалог:

– Я могу принимать участие в длительном разговоре или дискуссии на профессиональные темы.

– Я умею обстоятельно изложить свое мнение об ответе учащегося.

– Я умею свободно задавать любые вопросы, используя разнообразные языковые средства.

Монолог:

– Я умею объяснять особенности произношения и написания слов.

– Я могу объяснить структуру предложения, фразовое ударение и интонационную модель.

– Я умею, используя лингвистические термины, пояснить фонологические, грамматические и семантические особенности слова или идиомы, а также их социально-культурную составляющую и прагматические свойства.

– Я умею объяснить различия между компонентами синонимической/антонимической пары, между устной и письменной речью, между языковой организацией текстов различных функциональных стилей.

– Я могу определить источник ошибки и объяснить ее сущность.

– Я могу исправить стилистическую ошибку.

– Я умею развить и дополнить сообщение учащегося, приведя соответствующие примеры и детализируя основные положения.

– Я умею перефразировать сложное высказывание или текст.

– Я умею подробно изложить информацию о писателе, культурном явлении, используемой цитате, аллюзии и т. д.

– Я умею делать сообщения на изучаемом языке.

Уровень С2 (совершенный)

Диалог:

– Я без труда поддерживаю длительную беседу / веду обсуждение в классе на любую тему.

Монолог:

– Я могу провести разносторонний анализ сложного текста.

– Я могу без подготовки выступить с развернутыми комментариями по любой проблеме.

– Я умею проводить развернутые толкования лексико-грамматических явлений.

– Я умею объяснить учащимся культурнозначимые сходства и различия в употреблении слов и моделей предложения в родном и изучаемом языке.

– Я могу оценить устное/письменное высказывание учащихся с точки зрения его содержания и языковой формы.

Преподавателю иностранного языка при оценке достигнутого учащимися уровня владения говорением полезно ориентироваться на рекомендации документа «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, преподавание, оценка» М.: МГЛУ, 2003. В нем приводятся шкалы оценки разных параметров и видов устного общения.

Приведем таблицу оценки устной диалогической речи (табл. 29).

Таблица 29

Устная диалогическая речь

C2	Хорошо владеет идиоматическими и разговорными выражениями, знает их коннотативные значения. Точно передает тончайшие оттенки значения, достаточно точно используя разнообразные способы видоизменения высказывания. Может обнаружить трудность и изменить формулировку так ненавязчиво, что собеседник, скорее всего этого не заметит.
C1	Может выразить свою мысль свободно, без подготовки и почти без усилий. Хорошо владеет обширным словарным запасом, позволяющим объяснить забытое слово иноязычно. Очень редко испытывает явные сложности в подборе выражения, редко пользуется стратегиями избегания трудностей; только сложная тема разговора может помешать естественному плавному потоку речи.
B2	Может бегло, точно и эффективно говорить на разнообразные темы: общие, учебные, профессиональные, касающиеся свободного времени, четко обозначая взаимосвязь идей. Может общаться без подготовки, не допуская грамматических ошибок, без видимых ограничений того, что хочет сказать, настолько официально, насколько того требует ситуация. Может вести диалог довольно бегло и без подготовки, что позволяет регулярно и подолгу общаться с носителями языка без особых трудностей для обеих сторон. Может подчеркивать личную заинтересованность в каком-либо событии или опыте, объяснить и подкрепить свою точку зрения при помощи подходящих доводов.
B1	Может довольно уверенно общаться на повседневные и другие темы из области его/ее личных или профессиональных интересов. Может обмениваться информацией, убеждаться в ее правильности и подтверждать ее правильность, справляться с необычными ситуациями и объяснять суть проблемы. Может высказать свою точку зрения по довольно абстрактным темам, касающимся культуры, например, фильмов, книг, музыки и т.д. Может при помощи разнообразных простых языковых средств справиться с большинством ситуаций, возникающих во время путешествия. Может без подготовки участвовать в беседе на знакомую ему, выражать личную точку зрения и обмениваться информацией по известным темам в рамках его/ее личных интересов или относящимся к повседневной жизни (например, семье, хобби, работе, путешествиям и текущим событиям).
A2	Может относительно легко общаться в четко структурированных ситуациях и поддерживать короткие беседы при условии, что собеседник готов помочь в случае необходимости. Может без особых усилий обмениваться простыми типовыми репликами; может спрашивать и отвечать на вопросы и обмениваться идеями и информацией по знакомой тематике в рамках предсказуемых повседневных ситуаций. Может выполнять простые коммуникативные задания, требующие простого и прямого обмена информацией по простым, стандартным вопросам, касающимся работы и отдыха. Справляется с коротким обменом репликами со знакомыми, но редко способен понимать достаточно для того, чтобы самостоятельно вести беседу.
A1	Может участвовать в простом диалоге, но успешность коммуникации целиком основана на более медленном повторе фраз собеседником, перефразировании и исправлении ошибок. Может задавать и отвечать на простые вопросы, произносить и реагировать на простые утверждения, касающиеся непосредственно его/ее, или очень знакомых ему/ей тем.

На основании упомянутого документа российские методисты разработали критерии оценки устных ответов учащихся средней общеобразовательной школы в баллах. Вот как выглядит таблица оценки способностей учащихся к коммуникативному партнерству (табл. 30).

Таблица 30

Способность к коммуникативному партнерству

Источник: Е.Н. Соловова «Практикум к базисному курсу методики обучения иностранным языкам». М., 2004. С. 180
(Некоторые изменения в таблицу внесены мною. – А.Щ.)

Баллы	Параметры
5	У учащихся почти нет проблем с пониманием вопросов по теме общения. Он способен вести беседу с соблюдением нормы языка, используя как фактическую информацию по теме, так и свои комментарии по обсуждаемой проблеме. Владеет техникой ведения беседы (может начать и закончить разговор, расспросить, побудить собеседника к действию, выразить свое мнение, участвовать в обсуждении обсуждаемой проблемы и делать выводы). Владеет умение спонтанно реагировать на изменение речевого поведения партнера.
3	Учащийся показывает хороший уровень понимания задания, однако иногда приходится повторить вопрос. Он достаточно свободно ведет беседу, излагая не только факты, но и свое личное мнение по теме общения. Владеет техникой участия в беседе, но ему не всегда удается спонтанно отреагировать на изменения речевого поведения партнера. Владеет компенсаторными умениями, хотя их арсенал недостаточно разнообразен. В речи встречаются лексические и грамматические ошибки, но они не препятствуют общению.
1	Учащийся демонстрирует общее понимание обращенных к нему вопросов и желание участвовать в разговоре. Способность выхода из затруднений, возникающих в процессе общения, выражена недостаточно. Он может определить необходимость в той или иной информации и выразить свое мнение, используя простейшие языковые формы. Он часто нуждается в повторении и объяснении вопросов, возникающих в ходе общения. Его ответы не отличаются разнообразием используемых единиц языка и структурно однообразны. В процессе общения учащийся часто делает неоправданные паузы. Иногда нелогичен в своих высказываниях, легко переходит на использование заученного текста.
0	Учащийся испытывает трудности в понимании обращенной к нему речи и участии в общении. Он часто просит повторить вопрос и говорить медленнее. Его ответы состоят из коротких фраз с использованием ограниченного набора речевых единиц и моделей языка. Не умеет адекватно реагировать на речь участников общения. Высказывание может содержать лексико-грамматические ошибки, затрудняющие понимание высказывания и даже делающего его невозможным.

11. Рекомендации для преподавателя

1. Так как практическая тренировка в иноязычной речевой деятельности является важным условием овладения языком как средством общения, то говорению в системе обучения должна отводиться решающая роль. При этом следует четко формулировать цель занятий по обучению говорению: формирование навыков говорения, работа над технической стороной говорения, развитие умений говорения с выходом в речевую коммуникацию.

2. В балансе между знаниями, речевыми навыками и умениями говорения сообщению языковых знаний, обслуживающих процесс говорения и формирование навыков говорения следует отводить меньшую часть урока, в то время как основную часть урока посвящать практике в говорении. Таким образом, планируя работу по обучению говорению, следует выделять три этапа в работе: языковой, речевой, коммуникативный, соблюдая необходимый временной баланс между этапами. По утверждению Б.В. Белыева, на языковой и речевой этап следует отводить 30% урока, а 70% посвящать речевой практике (Белыев, 1969. С. 209).

3. При выступлении учащихся с диалогическим или монологическим сообщением следует рекомендовать делать сообщение без обращения к печатному тексту, так как при этом имеет место не столько практика в говорении, сколько тренировка в озвучивании заранее подготовленного текста.

4. Следует широко использовать средства наглядности в качестве стимула высказывания и опоры для порождения собственного высказывания.

5. Контроль должен быть составной частью обучения говорению, для чего следует использовать тестовые задания и руководствоваться критериями оценки уровня говорения, представленными в госстандарте и программах по иностранному языку.

6. Чтобы научиться разговорной речи, нужно больше говорить на изучаемом языке. Об этом важном условии овладения языком учащиеся часто забывают, общаясь между собой на родном языке, а преподаватели не обращают на это должного внимания.

7. С целью стимулирования говорения на изучаемом языке полезно рекомендовать учащимся руководствоваться следующими приемами овладения устной речью:

- Называйте вслух окружающие вас предметы и проговаривайте короткие фразы (по принципу «Что вижу, о том говорю»).
- Пересказывайте содержание прочитанного текста, просмотренного фильма.
- Расскажите себе или товарищу, чем вы занимались или будете заниматься вечером, завтра, летом.

8. Так как говорение является продуктивным видом речевой деятельности, на занятиях по говорению главное внимание следует уделять формированию умений выражать собственные мысли, а не воспроизводить выученные тексты и стандартные фразы.

9. Язык тесно связан с мышлением, поэтому на занятиях следует приучать учащихся к мышлению на иностранном языке, что достигается в целенаправленном сокращении доли родного языка и перевода в системе овладения иностранным языком. Только максимальное сокращение посреднической роли родного языка при овладении иностранным языком может способствовать

достижению такого уровня владения языком, который характерен для вторичной языковой личности.

10. Так как подлинное владение умениями говорения означает, что в процессе выражения своих мыслей (или передаче мыслей другим людям) сознание говорящего сосредоточено преимущественно на смысловой стороне речи, а не ее форме, система занятий должна быть направлена не на формирование приемов *аналитического говорения* (сознательное конструирование лексико-грамматической стороны текста), а в первую очередь на *говорение синтетическое* (умение выражать свои мысли при опоре на сформированные речевые навыки).

11. Придерживаясь на занятиях принципа взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности, следует признать ведущую роль в системе видов речевой деятельности устную речь и ее развитию уделять приоритетное внимание. Ведь именно в устной речи язык получает наиболее полное выражение, в то время как письмо есть отражение устной речи. «Речь – это и есть язык. Письмо же является вторичным отражением языка» (Фриз, 1967. С. 37). Таким образом, наиболее эффективным следует считать путь через слушание и говорение к чтению и письму.

12. Следует познакомить учащихся с типичными ошибками в говорении. Нельзя говорить:

- не подумав и не организовав свои мысли;
- не учитывая степень владения предметным содержанием темы общения собеседником;
- используя слова и выражения, отсутствующие в словарном запасе собеседника, не разъясняя при этом их значения;
- не следя за реакцией слушателей, чтобы внести коррективы в свое выступление.

13. Специалисты по ораторскому искусству выделяют типичные ошибки в речевом поведении партнеров по общению, которые полезно знать учащимся:

- неточность высказываний,
- неуместное использование понятий, терминов, ссылок, цитат,
- чрезмерное использование иностранных слов,
- неполное информирование партнера,
- высокий темп речи,
- наличие смысловых разрывов и скачков мысли,
- неполная концентрация внимания,
- неадекватность интонации, мимики и жестов, не совпадение с содержанием высказывания,
- неуместное использование слов-паразитов, бытовой, жаргонной лексики в официальном общении.

14. Чтобы быть услышанным и понятым, участнику общения рекомендуется следовать такому алгоритму речевых действий (*Основы теории коммуникации, 2006. С. 238*):

- 1) определить, с какой целью вы будете говорить – отвечать на вопросы, излагать факты или собственное мнение, описывать, убеждать, доказывать, анализировать, оценивать и т. д.;
- 2) продумать способ изложения информации, соответствующий цели и предметному содержанию разговора;

3) предварительно выяснить степень владения предметом речи собеседниками;

4) продумать, какие языковые опоры могут быть использованы в процессе общения (конструкции типа *итак, таким образом, как я уже сказал, подведем итоги* и др.);

5) продумать вопросы к слушателям, которые позволяют акцентировать внимание на теме общения и говорящем. Например: «Вы согласны со мной?», «У вас есть возражения?», «Я понятно объясняю?»

15. Недочеты в работе преподавателя по обучению говорению:

- на говорение как вид речевой деятельности отводится мало времени;
- не выделяются этапы обучения говорению – языковой, речевой (формирование речевых навыков), коммуникативный (развитие речевых умений);
- на коммуникативный этап отводится недостаточно времени;
- говорением нельзя считать воспроизведение выученного наизусть текста либо его чтение;
- объем времени, которое преподаватель отводит на свое говорение, превышает объем говорения учащимися. Это делает учащихся пассивными участниками общения;
- недостаточно используются аудиовизуальные средства в качестве источника формирования устной речи и знакомства со страной изучаемого языка.

12. Резюме

Говорение – это продуктивный вид устной речевой деятельности, с помощью которого говорящий выражает мысли и чувства в инициативной и реактивной формах общения. Высшей формой говорения являются динамическая, спонтанная, инициативная речь.

В основе говорения лежат произносительные, лексические, грамматические навыки, образующие основу умений говорить.

Обучение говорению проводится в тесном взаимодействии с другими видами речевой деятельности. Устная речь является первичной в работе, так как умения читать и писать обусловлены умением говорить.

В зависимости от роли мышления в процессе говорения различают говорение инициативное, реактивное, репродуктивное. Конечной целью обучения говорению является овладение инициативной формой говорения.

Продуктом говорения является речевое высказывание (текст), а в качестве единицы говорения используется речевое действие.

Для обучения говорению используются языковые и речевые упражнения. Они могут быть подготовленными и неподготовленными. С помощью упражнений по обучению говорению формируют диалогическую и монологическую речь, которая может быть подготовленной и неподготовленной. В качестве одного из средств обучения говорению широко используются ролевые игры, а в качестве средства контроля уровня владения устной коммуникацией – тестовые задания.

13. Вопросы и задания

1. Дайте определение понятию «говорение». Почему говорение относится к числу продуктивных видов речевой деятельности?
2. Согласны ли вы с утверждением, что при взаимосвязанном обучении видам речевой деятельности приоритет должен отдаваться устной речи? Почему?
3. В чем отличие диалогической речи от речи монологической, подготовленной от неподготовленной?
4. Каковы требования к уровню владения говорением на разных этапах обучения?
5. В чем отличие языковых упражнений от речевых? Приведите примеры упражнений, предназначенных для обучения говорению.
6. С какой целью на занятиях по говорению используются ролевые игры? Приведите примеры игр.
7. Какие тестовые задания используются для контроля уровня говорения?
8. Перечислите основные умения говорения, которыми предстоит овладеть учащимся в средней общеобразовательной школе.
9. Перечислите трудности овладения говорением на изучаемом языке. Каковы способы их преодоления?
10. Перечислите особенности обучения говорению по модели «сверху вниз» и «снизу вверх». Какой способ обучения вы считаете более предпочтительным при обучении диалогической и монологической речи, на начальном и продвинутом этапах?
11. Каковы механизмы говорения?
12. Перечислите признаки диалогической и монологической речи.
13. С какими трудностями может столкнуться преподаватель при обучении речевому общению? Как их следует преодолевать?

14. Рекомендуемая литература

1. Акишина А.А., Каган О.Е. Учимся учить. М., 2002. Говорение. С. 64–80.
2. Бим И.Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе. М., 1988. Особенности обучения устно-речевому общению средствами немецкого языка. С. 176–201.
3. Вохмина Л.Л. Хочешь говорить – говори. 300 упражнений по обучению устной речи. М., 1983.
4. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. М., 2004. Обучение говорению. С. 190–223.
5. Гойхман О.Я., Надеина Т.М. Речевая коммуникация: учеб. пособие. М., 2009. Совершенствование навыков устной речи. С. 117–174.
6. Голуб И.Б., Розенталь Д.Э. Секреты хорошей речи. М., 1993.
7. Жинкин Н.И. Речь как проводник информации. М., 1982.
8. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. М., 1985.
9. Изаренков Д.И. Обучение диалогической речи. М., 1981.
10. Камянова Т.Г. Успешный английский. Системный подход к изучению английского языка. М., 2008. Продуцирование устной речи (говорение). С. 258–275.

11. Колесникова И.Л., Долгина О.А. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков. М., 2008. Обучение говорению. С. 194–202.
12. Мильруд Р.П. Методика преподавания английского языка. М., 2007. Обучение говорению. С. 110–133.
13. Мусницкая Е.В. 100 вопросов к себе и к ученику. М., 1996. Как контролировать говорение на иностранном языке? С. 66–106.
14. Настольная книга преподавателя иностранного языка / Е.А. Маслыко и др. Минск, 1996. Обучение диалогической и монологической речи. С. 70–93.
15. Колкер Я.М. и др. Практическая методика обучения иностранному языку. М., 2001. Формирование умений проблемного монологического высказывания на основе фабульного текста. С. 161–163.
16. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность / под ред. А.А. Мирослобова. Обнинск, 2010. Обучение говорению. С. 100 – 150.
17. Методика преподавания иностранных языков. Общий курс / отв. ред. А.Н. Шамов. М., 2008. Обучение диалогической форме общения. С. 112–115.
18. Основы теории коммуникации / под ред. М.А. Василика. М., 2006. Формы речевой коммуникации. С. 193–201.
19. Общая методика обучения иностранным языкам. Хрестоматия / под ред. А.А. Леонтьева. М., 1991. Обучение устной речи. С. 194–210.
20. Очерки методики обучения устной речи на иностранных языках / под ред. В.А. Бухбиндера. Киев, 1980. Обучение диалогической речи. С. 191–200; Обучение монологической речи. С. 206–211.
21. Пассов Е.И. Основы коммуникативного метода обучения иноязычному общению. М., 1989. Обучение говорению как средству общения. С. 124–130.
22. Практикум по методике преподавания иностранных языков / под общ. ред. К.И. Саломатова и С.Ф. Шатилова. М., 1985. Обучение диалогической и монологической речи. С. 110–127.
23. Рогова Г.В., Верещагина И.Н. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в общеобразовательных учреждениях. М., 1998. Обучение говорению на начальном этапе. С. 132–173.
24. Скалкин В.Л. Основы обучения устной иноязычной речи. М., 1980.
25. Соловова Е.Н. Практикум к базовому курсу методики обучения иностранным языкам. М., 2004. Обучение говорению. С. 126–148.
26. Формановская Н.И. Речевое общение: коммуникативно-прагматический подход. М., 2002. Диалог с позиции коммуникативного акта. С. 158–168.
27. Drown, G. and Yule, G / Teaching the Spoken Language. CUP, 1997.
28. Hadfield, J. Advanced Communicative Games. Nelson, 1987.

Глава 9

ОБУЧЕНИЕ ЧТЕНИЮ

Цели и задачи обучения

Чтение – это рецептивный вид речевой деятельности, целью которого является извлечение и осмысление информации, содержащейся в печатном тексте.

Reading is a visual and cognitive process to extract meaning from writing by understanding the written text, processing information, and relating it to existing experience. Reading can be:

- text-driven (the text is understanding);
- task-driven (the text is interesting);
- purpose-driven (the text is a step towards a purpose, which is outstanding reading).

Роль чтения в жизни человека исключительно велика, так как открывает доступ к различным источникам информации и тем самым служит одним из основных средств удовлетворения его познавательных потребностей.

На занятиях по языку чтение является и целью, и средством овладения языком.

Будучи *средством* обучения, чтение обеспечивает знакомство с системой языка и способами выражения мыслей с помощью печатного текста. Справедливо считается, что степень владения иностранным языком находится в прямой зависимости от количества прочитанных текстов на этом языке. Чтение способствует активному овладению средствами общения и их использованию в речевой деятельности.

Будучи *целью* обучения, чтение является источником удовлетворения реальных жизненных потребностей читателя, знакомства со страной и культурой изучаемого языка, овладения будущей профессией. Последнее обстоятельство определяет выбор текстов, с которыми специалисту приходится работать. Это журнальная статья, инструкция, монография, справочник, диссертация; для филолога главным источником информации становятся художественный текст.

На начальном этапе преобладает обучение чтению как средству овладения языком, а на последующих этапах обучение чтению становится целью обучения.

В процессе обучения чтению выделяются две его стороны – *техническая* и *смысловая*.

В основе технической стороны чтения лежат действия, совершаемые на уровне автоматизмов и, следовательно, являющиеся навыками чтения.

Навыки чтения принято подразделять на две группы:

а) *навыки техники чтения*: происходит узнавание букв в тексте, их объединение в буквосочетания, перекодирование букв и буквосочетаний в звуки (их озвучивание во внутренней и внешней речи), узнавание акустического образа слова и словосочетания;

б) *навыки мыслительной обработки воспринимаемых единиц текста*: происходит соотнесение графического образа слова с его значением, догадка о значении слова, определение смысловых связей слов в предложении.

Навыки чтения в зависимости от характера выполняемых речевых операций могут быть фонетическими, лексическими, грамматическими.

Фонетические навыки способствуют узнаванию единиц языка в результате их восприятия с помощью внешней или внутренней речи.

Лексические навыки обеспечивают соотнесение лексического образа слова и словосочетания с их значением, а грамматические – грамматической формы слова и словосочетания с их значением.

Важным показателем сформированности навыков чтения является *скорость чтения*. Средний показатель скорости чтения на начальном этапе находится в пределах 130–160 слов/мин для первого чтения и 180–220 слов/мин для повторного чтения (*Бенедиктова, 1976*). Следует, однако, заметить, что скорость чтения зависит не только от владения навыками чтения, но от цели чтения и трудности текста.

Что касается смысловой стороны чтения, то в ее основе лежат умения чтения, с помощью которых происходит понимание содержания читаемого текста. Такие умения необходимы для понимания содержания текста и для осмысления этого содержания. Принято выделять:

1. Умения, обеспечивающие понимание содержания текста:

- *выделить* в тексте опорные слова (смысловые вежи), наиболее важные факты; факты, относящиеся к определенной теме;
- *обобщить* отдельные факты, установить их иерархию (главное – второстепенное);
- *соотнести* отдельные части текста друг с другом (сгруппировать факты по какому-либо признаку, найти начало и конец изложения темы и т. д.).

Умения этой группы обеспечивают полноту понимания текста.

2. Умения, обеспечивающие осмысление содержания текста:

- сделать вывод на основе содержащихся в тексте фактов;
- оценить изложенные факты;
- интерпретировать содержащиеся в тексте факты на основе подтекста – неявно выраженных смыслов текста.

Умения этой группы обеспечивают глубину понимания текста как сложного речевого произведения.

Конечной целью обучения чтению является формирование *опытного* (зрелого) чтеца. Таблица 31 дает представление об особенностях чтения опытного и неопытного чтеца.

Таблица 31

Опытный чтец	Неопытный чтец
Внимание в процессе чтения сосредоточено на содержании текста	Внимание сосредоточено преимущественно на форме текста (значении его отдельных лексико-грамматических единиц)
Руководствуется избранной стратегией чтения, которая варьирует в зависимости от цели чтения и влияет на скорость чтения	Стратегия чтения отсутствует, поэтому чтение протекает в замедленном темпе, а сам процесс чтения неэкономный
Чтение и смысловая переработка информации взаимосвязаны, поэтому чтение протекает в быстром темпе	Сначала читается фрагмент текста, затем происходит осмысливание прочитанного. Отсутствие автоматизма чтения отрицательно сказывается на скорости чтения и понимании прочитанного
Проговаривание в процессе чтения автоматизировано, имеет сокращенную форму проявления и, сохраняя структуру внешней речи, лишено фонации, т. е. произнесения звуков, что обеспечивает скорость чтения	Чтение сопровождается проговариванием прочитанного, что замедляет процесс чтения и способствует преобразованию внутренней речи (речи про себя) в шепотную речь (речи вслух)
Перечитывание текста имеет место лишь при возникновении трудностей с его пониманием и установке на его запоминание и воспроизведение	Перечитывание сопровождает процесс чтения вне зависимости от цели чтения
Единицами восприятия текста являются словосочетание, предложение, абзац	Единицей восприятия текста является слово
Читатель владеет разными видами чтения и варьирует скорость чтения в зависимости от вида чтения при высоком уровне понимания текста (75–100%)	Читатель в недостаточной степени владеет разными видами чтения при невысокой скорости чтения и уровне его понимания (50–75%)

2. Трудности чтения

Будучи рецептивным видом речевой деятельности, чтение связано с извлечением информации из читаемого текста. Однако объем текста и сложность его лексико-грамматического оформления являются препятствием для осмысления содержания. Для преодоления таких трудностей требуется значительный запас слов и в меньшей степени – владение грамматическими структурами, с помощью которых текст образован.

Для чтения требуется владение лексико-грамматическим материалом в 4 раза превышающим объем материала, который используется при оформлении собственного высказывания. В то же время легкость чтения в сравнении с говорением объясняется тем, что чтение направлено не на создание собствен-

ного сообщения (как при говорении), но на понимание сообщения, созданного другими. При этом возможно перечитывание текста, пользование словарем и справочным материалом. Кроме того, единицы языка при чтении лучше понимаются и сохраняются в памяти благодаря наличию зрительной опоры, отсутствующей при слуховом восприятии текста.

Затруднения в чтении могут быть также вызваны:

1) недостаточным владением техникой чтения. Затрудняют процесс чтения, в частности, проговаривание текста при чтении (шепотная речь), регрессии (механический охват зрением уже прочитанного отрезка текста – его перечитывание), малое поле зрения (отрезок текста, воспринимаемый при одной фиксации глаза);

2) незнанием или непониманием описываемых в тексте событий. Предварительное знакомство с темой текста облегчает его понимание;

3) наличием в тексте большого числа незнакомых слов и конструкций. Для преодоления этой трудности при выборе текста для чтения следует учитывать уровень языковой подготовки учащихся. На начальном этапе для чтения предлагаются адаптированные тексты, а на продвинутом этапе – аутентичные тексты, т. е. тексты, созданные не для учебного, а реального общения. Лексико-грамматический и социокультурный комментарий, предваряющий чтение, снимает трудности понимания заключенного в них содержания;

4) особенностями структуры текста. Источником непонимания может стать отсутствие или затруднения нахождения в тексте смысловых вех, т. е. слов и словосочетаний, несущих основную смысловую нагрузку, а также композиционная неупорядоченность материала, затрудняющая нахождение главной и второстепенной информации;

5) неумением учащихся пользоваться языковой догадкой, для формирования которой следует давать специальные упражнения;

6) расхождениями в навыках чтения на родном и изучаемом языке, затрудняющими процесс чтения. Следует учитывать перенос навыков чтения из родного языка на изучаемый, который может быть положительным и отрицательным. Интерференция при чтении чаще всего проявляется в орфоэпии. Для предотвращения ошибок в чтении преподаватель должен иметь представление о таких ошибках, являющихся типичными для представителей разных языковых сообществ, и уметь их предусматривать в ходе занятий. Для этого полезно обращаться к сопоставительным грамматикам и национально-ориентированным методикам (напр., Вагнер, 2001; Аракин, 2008; Гак, 1988). По мнению Б. В. Беляева, в целях предотвращения интерференции при формировании навыков и умений чтения следует обращаться к сознанию учащихся, т. е. предлагать практически необходимые сведения о правилах иноязычного чтения. Важно, чтобы навыки чтения формировались не только на основе механического подражания и механического повторения действий, а и «на основе осознания особенностей иноязычной письменной речи» (Беляев, 1965. С. 113). Опыт преподавания свидетельствует, что более быстрому формированию навыков чтения способствуют навыки, которые образуются в процессе обучения устной речи. Вот почему взаимосвязанное обучение устной и письменной речи является важным фактором успешного овладения языком. А так как на занятиях овладение навыками и умениями устной речи обычно опережает овладение письменной речью, то формирование навыков и умений

чтения с опорой на устную речь облегчает их становление. Объясняется это тем, что чтение строится на базе устной речи и не может существовать без этой базы.

3. Механизмы чтения

Процесс чтения включает несколько этапов и предусматривает использование разных механизмов чтения.

Побудительно-мотивационный этап

У читателя возникает потребность познакомиться с содержанием текста, что активизирует работу механизмов чтения.

Этап восприятия текста

Чтение протекает в форме зрительного восприятия текста в процессе перемещения взгляда по строчкам текста. Такое перемещение происходит скачкообразно с остановками взгляда. Опытный чтец делает 2–3 остановки на строчке, которые используются для осмысления содержащейся между остановками информации.

Время, затраченное на остановки взгляда в процессе чтения, составляет *время чтения*. В результате подсчета времени чтения определяют скорость чтения, так как на долю движения взгляда приходится всего 5–7% времени.

Отрезок текста, который воспринимается за одну остановку взгляда, называют *полем чтения*. Чем сложнее текст и меньше опыт чтеца, тем меньше поле чтения и больше времени затрачивается на остановку взгляда на строчке текста. Во время остановки возможно перечитывание текста и обращение к дополнительным источникам информации, облегчающим понимание читаемого (например, к словарю), что замедляет скорость чтения.

Движение взгляда по строчке может прерываться:

а) регрессиями (перечитыванием текста). Количество регрессий у опытного чтеца невелико (1–2 на несколько строк), но возрастает у неопытного чтеца;

б) забеганием вперед (прогнозированием информации). По нескольким начальным буквам угадывается все слово, а по нескольким словам – предложение.

Вероятностное прогнозирование может проходить на языковом и речевом уровне. Прогнозирование на языковом уровне базируется на приобретенном в процессе обучения языковом опыте. Прогнозирование на речевом уровне базируется на жизненном опыте учащихся и уровне их интеллектуального развития.

Восприятие текста завершается *узнаванием* лексико-грамматического содержания текста. Оно происходит в результате сличения слова с образцом-эталоном, который хранится в долговременной памяти. В результате узнавания устанавливается значение слова и его грамматическая форма. У опытного чтеца этот процесс автоматизирован. Внимание зрелого чтеца сосредоточено преимущественно на содержании читаемого, но не на его форме.

В процессе восприятия текста ведущая роль отводится механизмам внутреннего проговаривания и вероятностного прогнозирования.

Чем хуже владение языком и сложнее воспринимаемый текст, тем большее значение имеет работа механизма проговаривания в процессе восприятия, которая может быть реализована в виде шепотной речи. На работу механизма оказывают влияние также навыки чтения на родном языке. Интерференция здесь проявляется в орфоэпических ошибках при обозначении графических знаков соответствующими им звуками, делении предложения на синтагмы.

Что касается механизма вероятностного прогнозирования (антиципации), то с его помощью осуществляется предвосхищение, догадка читающего о содержании текста на уровне его структурного оформления и смысла. Для развития механизма вероятностного прогнозирования используются упражнения:

«Определите значение слова по его первым буквам»,

«Прослушайте начало предложения и догадайтесь о его возможном продолжении»,

«Определите содержание текста по его заглавию» и др.

Этап смысловой переработки информации

Осмысление содержания текста происходит на уровне значения слова, словосочетания, предложения и текста в целом. За единицу смысловой переработки извлеченной из текста информации принимается *синтагма* (группа слов, объединенных по смыслу).

Можно говорить о двух уровнях понимания текста в процессе смысловой переработки информации – *уровне значения* и *уровне смысла*. На первом уровне происходит понимание значения языковых единиц, на втором – смысловое восприятие содержащейся в тексте информации: сначала фактов, передаваемых языковыми средствами – *предметное понимание*, затем *детальное понимание* – объединение словесного и предметного понимания и, наконец, *критическое понимание* – понимание смысла текста, заключенной в нем идеи, авторского замысла. Следствием критического понимания становится способность дать оценку содержащейся в тексте информации.

В процессе смыслового восприятия текста в нем выделяются *смысловые вехи* (смысловые опорные пункты) и устанавливается связь между ними.

Характеристика понимания текста с методической точки зрения была предложена З.И. Клычниковой (1973), которая выделила семь уровней понимания при чтении текста: уровень слова, словосочетания, предложения, текста с общим, с детальным пониманием, понимание содержательной, побудительно-волевой информации. Последний уровень понимания свидетельствует о способности читателя оценить текст в социальном и культурном контексте.

Основным принципом выделения уровней понимания, по Клычниковой, является движение мысли от установления значения отдельных слов к смыслу сообщения в целом.

Эта концепция понимания была уточнена с психологической точки зрения И.А. Зимней (1989). Ею было предложено в качестве основы для характеристики уровней понимания использовать глубину проникновения в содержание текста. В соответствии с этим критерием были выделены четыре уровня понимания смыслового содержания текста.

Первый уровень характеризует понимание того, о чем идет речь в тексте. Второй уровень дает понимание того, что говорится в тексте. Третий уровень свидетельствует о понимании не только содержания текста, но и того, какими средствами это содержание передается. Наконец, четвертый уровень дает представление о понимании *основного смысла* текста, его главной мысли, независимо от того, сформулирован он в тексте непосредственно либо дан в подтексте.

На занятиях со студентами-филологами большое значение имеет оценка понимания ими содержания художественного текста. В этой связи могут быть использованы стадии понимания художественного текста, предложенные О.И. Никифоровой (Никифорова, 1972), на которые опираются в своей работе многие преподаватели языка. Первая стадия характеризует осознание читателем сюжетной линии, поступков героев. Вторая стадия – это восприятие смысла произведения. Третья стадия – эстетическая оценка произведения, его художественных достоинств.

Как свидетельствует опыт работы, восприятие художественного текста на занятиях по иностранному языку часто остается на первой стадии. В этой связи справедлива рекомендация методистов о важности контроля понимания учащимися художественного текста, который должен носить обучающий характер. Такой контроль приучает к более вдумчивому чтению и более глубокому осмыслению прочитанного.

Этап оценки уровня понимания текста

Устанавливается уровень понимания его содержания учащимися. Основными показателями понимания текста являются следующие.

Полнота понимания, т. е. количественная мера информации, извлеченная читателем из текста. Единицей понимания при этом является факт. Фактам придается смысловой вес. Извлечение учащимися 100% фактов из текста свидетельствует о полном его понимании.

Точность понимания характеризует качественную сторону восприятия информации. О ней судят по адекватности восприятия содержащейся в тексте информации на языковом и смысловом уровнях.

Глубина понимания проявляется в интерпретации читателем извлеченной из текста информации. Она зависит от уровня фоновых знаний по теме текста, способности анализировать содержание текста.

Полнота и точность понимания свидетельствуют о понимании на уровне значения содержащейся в тексте информации, а глубина понимания – на уровне смысла текста.

4. Виды чтения

Выделяются в зависимости от цели, которую ставит перед собой читатель, и приемов чтения, которыми он при этом пользуется (способы реализации цели).

Виды чтения по способу реализации цели представлены в табл. 32.

Таблица 32

Виды чтения по способу реализации целей

Классификационный признак	Вид чтения	
	Вслух	Про себя
По форме чтения	Полное понимание	Неполное понимание
По характеру восприятия информации	Интенсивное (быстрое)	Экстенсивное (медленное)
По скорости переработки информации	Аналитическое	Синтетическое
По способу преодоления языковых трудностей	Переводное	Беспереvodное
По способу подготовки к чтению	Подготовленное	Неподготовленное (спонтанное)
По использованию дополнительных источников	Со словарем	Без словаря

Виды чтения по целевой установке

Характеристика видов чтения в зависимости от решаемых задач была предложена С.К. Фоломкиной (1987): *просмотр* текста, *ознакомление* с его содержанием, *детальное проникновение* в содержание текста, *поиск* нужной информации. С позиции этой классификации видов чтения можно говорить о чтении *учебном* и *коммуникативном* (табл. 33).

Таблица 33

Виды чтения	Просмотровое	Критическое	Ознакомительное	Изучающее	Поисковое
Учебное	Чтение с выборочным извлечением информации (Skimming)	Чтение с оценкой прочит. (critical reading)	Чтение с пониманием основного содержания информации (general)	Чтение с полным пониманием информации (reading for detailed comprehension)	Чтение с выборочным извлечением информации (scanning)
Коммуникативное					

Учебное чтение

Выступает в качестве средства обучения языку и реализуется в процессе формирования механизмов чтения (зрительное восприятие и узнавание, сопоставление зрительных образов с речемоторными и слуховыми, вероятностное прогнозирование, разделение текста на фрагменты и выделение смысловых вех, смысловая догадка). Выделяются четыре вида учебного чтения: *просмотровое* (skimming reading), *ознакомительное* (general reading), *изучающее*

(close reading), *поисковое* (searching reading). Учебное чтение является средством обучения чтению, формирования навыков чтения, в отличие от чтения коммуникативного, которое направлено на извлечение информации из текста и получение удовольствия от чтения.

В рамках учебного чтения в зависимости от условий протекания учебной деятельности выделяются его парные подвиды:

- По способу и характеру учебной работы с текстом и глубине проникновения в его содержание чтение может быть интенсивным и экстенсивным. *Интенсивное* чтение предполагает умение полно и точно понимать текст и преодолевать трудности извлечения из него необходимой информации. Внимание сосредоточено на форме и на содержании текста. Для интенсивного текста рекомендуется использовать небольшие по объему и сопутствующие им упражнения, формирующие лексико-грамматические навыки чтения и умения, связанные с пониманием прочитанного и осмыслением содержания текста. Такое чтение называют также аналитическим. В условиях обучения иностранному языку в педагогических вузах аналитическое чтение имеет статус самостоятельного учебного предмета в рамках курсов «Функциональная стилистика», «Лингвистика текста» и др. *Экстенсивное* чтение (extensive reading) – вид учебного чтения, предполагающего умение читать более протяженные тексты с большей скоростью, с общим охватом содержания и в основном самостоятельно. Внимание читающего сосредоточено в основном на содержании. Важное значение имеет смысловая догадка.
- По степени самостоятельности учащихся в процессе чтения чтение может быть подготовленным – неподготовленным, со словарем – без словаря, чтение с частично – полностью снятыми трудностями.
- В зависимости от использования родного языка в процессе чтения и проверки понимания прочитанного: переводное – беспереvodное чтение.

Коммуникативное чтение

Цель – получение нужной информации (reading for information) и удовольствия (reading for pleasure). Развитие умений коммуникативного (зрелого) чтения – одна из основных целей обучения иностранному языку. Такое чтение характеризуется автоматизированностью техники чтения и высоким развитием лексико-грамматических навыков, что обеспечивает направленность внимания на содержание читаемого, адекватности чтения поставленной задаче, гибкости комбинирования приемов чтения.

В публикации З.И. Клычниковой (1973. С. 68) коммуникативные виды чтения подразделяются на чтение поисковое, обзорное, детализирующее, а также чтение для удовольствия и чтение для критического анализа (критическое чтение). Широко используется в методической литературе и классификация видов чтения С.К. Фоломкиной (1987. С. 25), которую мы отнесли к учебным видам чтения (поисковое, просмотровое, ознакомительное, изучающее).

В зарубежной методике наблюдается большая согласованность в употреблении терминов, обозначающих виды коммуникативного чтения.

Виды коммуникативного чтения в зарубежной литературе (Колесникова, Долгова, 2008. С. 180–185):

1. *Scanning* (чтение с выборочным извлечением информации из текста) – вид чтения, направленного на нахождение в тексте информации, которая нужна читателю для последующего использования. В российской методике это *поисковое чтение* и *просмотровое чтение*. В первом случае учащиеся имеют установку на поиск конкретной информации (имена, даты, определения, аргументы), во втором случае – есть предположение, что в тексте может быть информация полезная для ее использования в дальнейшем. Для этого достаточно прочитать оглавление в тексте, аннотацию к нему, отдельные фрагменты текста, чтобы принять решение, следует ли его читать.

2. *Skimming* (чтение с пониманием основного содержания текста) – вид чтения с общим охватом содержания и установкой на понимания главного и наиболее существенного. В российской методике это *ознакомительное чтение*.

3. *Reading for detailed comprehension* (чтение с полным пониманием содержащийся в тексте информации) – вид чтения с установкой на полное и точное понимание всех фактов, содержащихся в тексте, их осмысление и запоминание. В российской методике это *изучающее чтение*.

4. *Critical reading* (чтение с критической оценкой содержащейся в тексте информации); в отечественной методике – *критическое чтение*) – вид чтения, предполагающий не только понимание, но и оценку прочитанного путем соотнесения содержания текста с личной точкой зрения, знаниями, собственным жизненным опытом. Это наиболее сложный вид чтения, интегрирующий различные виды чтения и предполагающий высокий уровень развития умений чтения, способность анализировать содержание и языковую форму, отличать факты от мнений, подвергать сомнению прочитанное.

Умение читать, характерное для опытного чтеца, предполагает владение всеми видами чтения (учебным и коммуникативным) и способность перехода от одного вида к другому в зависимости от изменения цели чтения.

Каждый вид чтения предполагает достижение коммуникативной задачи, определяемой целью, с которой должна быть использована извлекаемая из текста информация.

Просмотровое чтение

Дает самое общее представление о содержании текста. Его целью является ответ на вопрос, о чем текст и есть ли необходимость в детальном ознакомлении с ним.

Большое значение имеют приобретенные умения ориентироваться в тексте по его названию, заголовкам разделов, ключевым элементам текста (определениям, шрифтовым выделениям, рисункам, формулам), а также умение устанавливать предмет изложения по начальным частям текста, заключительным выводам, аннотации к тексту, оглавлению.

При формировании умений просмотрового чтения следует знакомить учащихся со структурой текста, в частности с построением типовых текстов, характерным для разных стилей речи. Такая информация будет полезна учащимся при построении ими собственных текстов в виде сочинения, аннотации, резюме, конспекта, курсовой работы.

Полнота понимания определяется возможностью определить, представляет ли текст интерес для учащегося, какие части текста являются наиболее

важными и могут стать в дальнейшем предметом более детального изучения с использованием других видов чтения.

Можно говорить о следующих подвидах просмотрового чтения:

а) *конспективное*. Это чтение с выделением основных мыслей текста, составляющих его логико-фактологическую основу. На письме такому чтению соответствует составление плана текста;

б) *реферативное*. Учащегося интересует самое основное в содержании текста. Подробности опускаются как несущественные для понимания текста и принятия решения о целесообразности дальнейшей работы с текстом;

в) *обзорное*. Направлено на определение главной мысли, содержащейся в тексте (о чем текст?);

г) *ориентировочное*. Имеет своей целью установить наличие в тексте информации, которая представляет интерес для читателя. Такое чтение близко к поисковому чтению.

Для успешности просмотрового чтения необходимо владеть следующими умениями:

- определять тему текста,
- выделять в тексте смысловые опорные пункты,
- разбивать текст на смысловые части,
- устанавливать связь между смысловыми частями,
- определять главную мысль текста.

Таким образом, в процессе просмотрового чтения читатель движется от общего восприятия текста к определению тех его частей, которые требуют перехода на другие виды чтения. В этом смысле просмотровое чтение можно рассматривать как подготовительный этап к другим видам чтения.

Средняя скорость просмотрового чтения для изучающих иностранный язык колеблется в пределах 270–280 слов/мин (1,5–2 с./мин) и зависит от сложности текста и опыта работы с текстом. В некоторых публикациях говорится о скорости просмотрового чтения в пределах 500 слов/мин (*Настольная книга, 2001*). Однако такой показатель соответствует скорости чтения скорее на родном языке.

Просмотровое чтение может предшествовать изучающему, т. е. чтению с полным пониманием текста. При этом основными учебно-речевыми действиями являются поиск информации, ее идентификация и сопоставление.

Ознакомительное чтение

Это чтение с установкой на общий охват содержания текста. Так обычно читают художественную литературу, газетные статьи, когда они не являются объектом специального изучения.

Ознакомительное чтение относится к числу наиболее распространенных видов чтения, роль которого повышается в связи с расширением мирового информационного поля. «Этим умением, – утверждал Л.В. Щерба, – должен обладать всякий образованный человек, но оно особенно необходимо научным работникам, студентам, а также тем, кто должен следить за иностранной литературой в той или иной области» (*Щерба, 2002. С. 115*).

Перед читателем стоит задача в результате знакомства с текстом извлечь содержащуюся в нем информацию. Переработка информации совершается последовательно и произвольно, а ее результатом является овладение содер-

жащейся в тексте информацией, представление о развитии сюжета, поступках персонажей. Внимание читателя сосредоточено на содержании текста, но не на его языковом оформлении. Лишь опытный чтец и специалист-профессионал в процессе чтения часто произвольно отмечает языковые и стилистические особенности текста, что сближает ознакомительное чтение с изучающим.

Для достижения целей достаточно понимание 75% текста, если остальные 25% не входят в число ключевых положений, существенных для понимания его содержания.

Темп ознакомительного чтения не должен быть для английского и французского языка ниже 180, для немецкого и русского языков – 150 слов/мин. Рекомендуется использовать большие по объему тексты, легкие в языковом отношении, с небольшим количеством избыточной информации и незнакомых слов (в пределах 5% общего количества слов).

Обучение ознакомительному чтению включает следующие действия:

- прочтение заглавия текста и на его основе определение темы текста;
- чтение текста по абзацам с выделением предложений, несущих основную и дополнительную информацию;
- обобщение информации, содержащейся в абзацах в единое смысловое целое с ее воспроизведением в устной или письменной форме.

Скорость ознакомительного чтения в аудиторных условиях может быть установлена следующим образом. Учащимся предлагается прочитать текст с установкой на ознакомление с его содержанием. Объем текста до 1000 слов, может содержать до 50 незнакомых слов. Рекомендуется использовать тексты из бытовой и социокультурной сферы общения на знакомую учащимся тему. Преподаватель измеряет время начала (t_1) и конца (t_2) чтения. Время ознакомительного чтения определяется по разности показателей:

$$t \text{ озн.} = t_2 - t_1.$$

Затем устанавливается скорость чтения. Она равна количеству слов в прочитанном тексте, деленному на время чтения.

В процессе чтения учащиеся:

- прогнозируют содержание текста по заголовку, началу текста;
- выделяют в тексте смысловые вехи и опоры;
- стараются догадаться о значении ключевых слов и обойти незнакомые слова, не препятствующие пониманию основного содержания.

Ознакомительное чтение имеет установку на последующую передачу содержания текста в виде изложения, резюме, аннотации.

Изучающее чтение

Это чтение с установкой на полное и точное понимание содержащейся в тексте информации. Извлекаемая информация рассчитана на ее запоминание и последующее использование в разных видах деятельности (не только речевой). Поэтому это чтение замедленное, сопровождающееся остановками и перечитыванием фрагментов текста, проговариванием текста не только про себя, но и вслух с целью лучшего его понимания и запоминания, а также часто переводом и письменной фиксации частей текста.

В процессе изучающего чтения решаются основные задачи:

- 1) восприятие языковых средств текста и их точное понимание;
- 2) извлечение из текста полной фактической информации;
- 3) осмысление извлеченной информации.

Изучающее чтение отличается большим количеством перечитываний фрагментов текста, чем другие виды чтения, установлением смысла текста путем анализа языковой формы, намеренным выделением наиболее важных частей текста и многократным их проговариванием с целью лучшего запоминания для последующего воспроизведения, обсуждения, использования в дальнейшей работе.

Хотя чтение протекает в сравнительно замедленном темпе в сравнении с другими видами чтения, его нижний предел, по мнению специалистов, может находиться в пределах 50–60 слов/мин. Более медленный темп превращает чтение текста в его расшифровку, часто с пословным переводом отдельных лексических единиц.

Результатом изучающего чтения является полное (100%) и точное понимание всех основных фактов (их непонимание ведет к потере нити повествования в тексте, логики рассуждений автора). Второстепенные факты, уточняют содержание основной информации текста.

Для этого вида чтения подбираются тексты, имеющие познавательную ценность, информативно значимые в содержательном и языковом отношении и соответствующие уровню языковой подготовки учащихся.

Время, которое учащиеся затрачивают на чтение, и скорость чтения могут быть установлены следующим образом.

Учащимся подготовительного факультета предлагается прочитать логически законченный текст социокультурного содержания объемом 500 слов, из которых 50 слов могут быть неизвестными. Время чтения определяется по разности двух показателей ($t_4 - t_3$), где

t_3 – время начала чтения, t_4 – время окончания чтения.
 T изуч. = $t_4 - t_3$.

Скорость чтения будет равна количеству слов в тексте, деленному на время чтения текста.

Поисковое чтение

Цель – быстрое нахождение в тексте нужной информации (фактов, определений, статистических данных и др.). Читателю известно, что такая информация содержится или может находиться в данном тексте (книге, статье). На ее поиск направлены его усилия.

По приемам работы поисковое чтение сходно с просмотрным. Однако при просмотрном чтении объектом работы является весь текст, который прочитывается в быстром темпе с установкой получить ответ на вопрос: *о чем текст?* При поисковом чтении читатель заранее знает, что ему надо найти в тексте. Поэтому он сразу же обращается к определенным его частям в поисках ответа на интересующие его вопросы. Так, задавшись целью получить информацию о языке и стиле писателя при чтении монографии о его творчестве, читатель обратится к соответствующему разделу книги, используя для этого оглавление, параграфу книги, а при невозможности ими воспользоваться просматривает весь текст.

Найденная информация осмысливается уже в ходе изучающего чтения, в то время как другая информация опускается, как не представляющая интереса для читателя в данном случае.

Поисковое чтение относится к числу быстрых видов чтения. Его скорость может колебаться в пределах 270–280 слов/мин на иностранном языке и 500 слов/мин на родном языке.

Поисковое и просмотровое чтение предполагают наличие умений ориентироваться в логико-смысловой структуре текста, выбирать из него нужную информацию по определенной теме, объединять информацию из разных текстов по интересующим вопросам. В учебных целях поисковое чтение выступает скорее как упражнение, выполняемое по заданию преподавателя. Поэтому оно обычно является сопутствующим компонентом при развитии других видов чтения. В то же время владение умением поискового чтения является важной частью самостоятельной научной работы.

Критическое чтение

Предполагает оценку прочитанного. Обоснованная оценка невозможна без полного и точного понимания текста, уяснения замысла и позиции автора, знания литературных приемов и особенностей авторского стиля. Таким образом, чтение с критической оценкой основано на чтении с полным пониманием текста и часто рассматривается как конечная цель изучающего чтения. Чтение с критической оценкой интегрирует различные виды чтения и предполагает высокий уровень развития умений чтения и способности анализировать содержание текста, которое зависит не только от уровня владения языком, но и от интеллектуального развития учащегося.

5. Эффективность чтения

Показателями эффективности чтения являются его *скорость, полнота и глубина понимания текста, гибкость*.

На *скорость чтения* влияют:

- 1) количество остановок взгляда на отдельных частях текста в процессе чтения;
- 2) охват взглядом частей текста во время остановки;
- 3) количество регрессий во время чтения. Неопытный чтец совершает 10–15 перечитываний частей текста из 100 слов.

Можно говорить о следующих типах скорости чтения в зависимости от опыта чтеца и цели чтения: а) поиск информации, о которой заранее известно, что она есть или может находиться в тексте (*поисковое чтение; 270–280 слов/мин*); б) стремление получить общее представление о содержании текста (*просмотровое чтение; 270–280 слов/мин*); в) стремление установить общее содержание текста (*ознакомительное чтение; 180–190 слов/мин*); г) стремление получить детальное представление о содержании текста с установкой на его воспроизведение (*изучающее чтение; 50–60 слов/мин*).

Полнота понимания – это количественный показатель информации, извлекаемой из текста. Для измерения полноты понимания используются такие условные единицы, как *факт*, или *предикат текста*.

Если все факты, содержащиеся в тексте, принять за 100% и подсчитать количество фактов, извлеченных читателем из текста, то полноту понимания можно установить с помощью формулы

$$\frac{\text{Кол. извлеченных фактов}}{\text{Общее количество фактов}} \times 100.$$

Точность понимания характеризует качественную сторону восприятия информации, устанавливается с помощью вопросов, которые позволяют судить о правильности понимания содержащихся в тексте фактов.

Глубина понимания проявляется в характере интерпретации читателем извлеченной из текста информации, устанавливается в ходе беседы, ответов на вопросы, выполнения тестовых заданий. Глубина понимания зависит не столько от уровня владения языком, сколько от фоновых знаний читателя, его интеллектуальных способностей.

Гибкость чтения – способность читателя менять вид и стратегию чтения (выбор операций смыслового восприятия, осмысления и интерпретации содержащейся в тексте информации) в зависимости от целей чтения и особенностей изложения материала в тексте (повествование, рассуждение, описание), его структуры и лексико-грамматического оформления

Выделяют следующие виды гибкости чтения (Усачева, 2000).

1) в зависимости от цели. Читатель использует приемы чтения с учетом того, как предполагает в дальнейшем применять извлеченную из текста информацию (только ознакомление с информацией; либо ее изучение, либо критическое осмысление с последующим изложением своего отношения к прочитанному и др.);

2) в зависимости от стиля и жанра текста: художественный или научный текст, статья или монография, повесть или роман. Каждый жанр произведения требует использования разных приемов и способов восприятия, осмысления текста и его интерпретации;

3) в зависимости от характера изложения материала. Описание и рассуждение требуют разного восприятия и осмысления материала. Описание просто констатирует факты, в то время как рассуждение может потребовать ответных со стороны читателя размышлений и речевых действий.

Именно гибкостью чтения объясняется тот факт, что при прочих равных условиях (одинаковые цели чтения, стиль и жанр текста) опытный чтец прочитывает текст быстрее и с большей эффективностью, чем неопытный, ибо опытный чтец читает разные части текста с разной скоростью и использует разные приемы чтения.

Таким образом, обучать гибкости чтения – одна из целей занятий. Для формирования гибкости чтения, в частности, рекомендуется читать текст в двух режимах: с установкой сначала на ознакомление с его содержанием, а затем на глубокое осмысление с последующим изложением информации.

Для определения гибкости чтения может быть использована следующая методика. Сначала устанавливаем скорость ознакомительного чтения (см. выше). Гибкость чтения определяется разностью максимальной и минимальной скоростей чтения для каждого учащегося.

Гибкость чтения = $V_{\max} - V_{\min}$, где

V_{\max} – скорость ознакомительного чтения.

V_{\min} – скорость изучающего чтения.

Предполагается, что при ознакомительном чтении читатель использует максимальную для себя скорость, а при изучающем чтении читает с минимальной скоростью.

Считается, что о высокой гибкости чтения свидетельствует показатель порядка 300 слов/мин. Впрочем, эти данные были получены на материале чте-

ния текста на родном языке (Усачева, 2000. С. 28). В этой публикации приводится и следующая квалификация читателей в зависимости от их гибкости чтения, предложенная американскими исследователями на материале английского языка (Braam L., Sheldon W. *Developing efficient reading*. New York, 1959) (табл. 34).

Таблица 34

Гибкость скорости чтения (слов/мин)	Оценка читательской квалификации
50 и менее	Очень плохо
50 – 100	Плохо
100 – 125	Ниже среднего
125 – 150	Среднее
150 – 200	Очень хорошо
200 – 300	Отлично
300 и более	Выдающийся уровень

6. Содержание обучения

Содержание обучения чтению на разных этапах овладения языком получило обоснование в госстандарте и в программах по иностранному языку.

Обучение чтению в школьном курсе иностранного языка

За время обучения планируется овладение учащимися навыками и умениями чтения: на элементарном уровне (A1, 2–4 кл), допороговом уровне (A2, 5–9 кл), пороговом уровне (B1, 10–11 кл.) и пороговом продвинутом уровне (B2, профильный уровень).

В «Новых государственных стандартах» (2004) требования к компетенции в области чтения формулируются следующим образом.

Начальное общее образование (2–4 кл.)

Чтение вслух небольших текстов, построенных на изученном языковом материале; соблюдение правильного ударения в словах, фразах, интонации в целом. Чтение про себя и понимание текстов, содержащих только изученный материал, а также несложных текстов, содержащих отдельные новые слова; нахождение в тексте необходимой информации (имени главного героя, места, где происходит действие). Использование двуязычного словаря учебника. Объем текстов – примерно 100 слов (без учета артиклей).

Основное общее образование (5–9 кл.)

Школьники учатся читать и понимать тексты с различной глубиной проникновения в их содержание (в зависимости от вида чтения):

- с пониманием основного содержания (ознакомительное чтение);
- с полным пониманием содержания (изучающее чтение);
- с выборочным пониманием нужной или интересующей информации (просмотровое/поисковое чтение).

Содержание текстов должно соответствовать возрастным особенностям и интересам учащихся, иметь образовательную и воспитательную ценность. Независимо от вида чтения возможно использование двуязычного словаря.

Чтение с пониманием основного содержания текста осуществляется на несложных аутентичных материалах с ориентацией на предметное содержание, выделяемое в 5–9 кл., включающих факты, отражающие особенности быта, жизни, культуры стран изучаемого языка. Объем текстов для чтения 400–500 слов.

Умения чтения, подлежащие формированию:

- выделять тему, содержание текста по заголовку;
- выделять основную мысль;
- выбирать главные факты из текста, опуская второстепенные;
- устанавливать логическую последовательность основных фактов текста.

Чтение с полным пониманием текста осуществляется на несложных аутентичных текстах, ориентированных на предметное содержание речи в 5–9 кл.

Формируются и отрабатываются умения:

- полно и точно понимать содержание текста на основе его информационной переработки (языковой догадки, словообразовательного анализа, использования двуязычного словаря);
- выражать свое мнение по прочитанному. Объем текстов для чтения 250 слов.

Чтение с выборочным пониманием нужной или интересующей информации предполагает умение просмотреть один или несколько коротких текстов и выбрать информацию, которая необходима или представляет интерес для учащихся.

Среднее (полное) общее образование (10–11 кл.)

Дальнейшее развитие всех основных видов чтения аутентичных текстов:

- публицистических, научно-популярных, художественных, прагматических, а также текстов из разных областей знания (с учетом межпредметных связей);
- **ознакомительного чтения** с целью понимания основного содержания сообщений, репортажей, отрывков из произведений художественной литературы, несложных публикаций научно-познавательного характера;
- **изучающего чтения** с целью полного и точного понимания информации прагматических текстов (инструкций, рецептов, статистических данных);
- **просмотрового/поискового чтения** с целью выборочного понимания необходимой/интересующей информации из текста статьи, проспекта.

Развитие умений:

- выделять основные факты;
- отделять главную информацию от второстепенной;
- предвосхищать возможные события/факты;
- раскрывать причинно-следственные связи между фактами;
- понимать аргументацию;
- извлекать необходимую/интересующую информацию;
- определять свое отношение к прочитанному.

Среднее (полное) общее образование. Профильный уровень

Дальнейшее развитие всех основных видов чтения аутентичных текстов:

- публицистических, научно-популярных, художественных, прагматических, а также текстов из разных областей знаний (с учетом межпредметных связей и выбранного профиля);

– ознакомительного чтения с целью понимания основного содержания сообщений, обзоров, интервью, репортажей, отрывков из произведений художественной литературы;

– **изучающего чтения** с целью полного понимания информации прагматических текстов для ориентирования в ситуациях повседневного общения, а также научно-популярных статей в рамках избранного профиля, отрывков из произведений художественной литературы;

– **просмотрового/поискового чтения** с целью извлечения необходимой/искомой информации из текста одной или нескольких статей, информационно-справочного материала.

Развитие умений:

- выделять необходимые факты/сведения;
- отделять временную и причинно-следственную взаимосвязь событий и явлений;
- прогнозировать развитие/результат излагаемых фактов/событий;
- обобщать описываемые факты/явления;
- оценивать важность/новизну/достоверность информации;
- понимать смысл текста и его проблематику, используя элементы анализа текста;
- отбирать значимую информацию в тексте/ряде текстов для решения задач проектно-исследовательской деятельности.

Обучение чтению в педагогическом вузе, готовящем преподавателей иностранного языка (русского как иностранного)

Согласно программе по РКИ на начальном этапе выпускниками подготовительного факультета достигается пороговый уровень владения языком (10 мес обучения). Выпускники подготовительного факультета должны уметь:

- использовать различные виды чтения в зависимости от поставленной цели;
- определять тему текста, его основную идею;
- понимать основную и дополнительную информацию, содержащуюся в тексте с достаточной полнотой, точностью и глубиной;
- интерпретировать информацию, изложенную в тексте, выводы и оценки автора.

Для овладения перечисленными в программе умениями учащимся предлагаются разные типы текстов: сообщение, повествование, описание, а также тексты смешанного типа с элементами рассуждения.

Максимальный объем текста: 1000 слов. В тексте может быть 5–7% незнакомых слов, не являющихся опорными. Скорость изучающего чтения – 40–50 слов/мин, при чтении с общим охватом содержания 80–100 слов/мин.

На основном этапе достигается пороговый продвинутый уровень владения чтением, характеризующий уровень бакалавра (2-й сертификационный уровень), близкий к свободному владению языком.

К концу обучения на основном этапе учащиеся овладевают навыками и умениями всех видов чтения на материале разных жанров литературы (учебной, научной, общественно-политической, художественной), демонстрируя при этом умения:

- извлекать из текста фактическую информацию, выделять в тексте основную и второстепенную информацию, понимать подтекст и отношение автора к информации;

- определять тему и идею текста, логическую схему развертывания темы;
- при чтении художественной литературы квалифицировать способы представления информации, определять причастность автора к событиям, выражать свое отношение к прочитанному.

Тематика текстов отражает содержание разных сфер общения: социокультурной, профессиональной, официально-деловой, общественно-политической. Согласно госстандарту, используются тексты объемом 300–600 слов, в которых может содержаться 10% незнакомых слов. При этом скорость изучающего чтения 50 слов/мин, ознакомительного 200–220 слов/мин, а просмотрового 450–500 слов/мин.

На продвинутом этапе достигается совершенный и профессиональный уровень владения чтением.

Выпускники магистратуры демонстрируют умения:

- углубленного чтения литературы по специальности с последующим ее анализом, рецензированием, реферированием текста, написания курсовой и дипломной работ;
- чтения неадаптированных текстов большого объема и сложности на уровне, близком к чтению на родном языке.

Формируются и совершенствуются навыки и умения комплексного чтения, объединяющего разные виды чтения, а также достигается уровень аналитического чтения художественных текстов с углубленным лингвистическим анализом.

В госстандарте 3-го сертификационного уровня профессионального модуля «Филология» требования к умениям чтения дифференцируются с учетом чтения научного и художественного текста (*Госстандарт, 1999*).

При изучающем чтении *научного текста* учащийся должны продемонстрировать умения:

- читать и понимать тексты общепилологической и узкоспециальной тематики, ориентуясь в семантической, композиционной, структурной устройственности и коммуникативной направленности текста;
- определять тему, проблему и выводы, представлять логическую схему развертывания текста: тезис, аргументацию тезиса, выводы, гипотетическое допущение, опровержение и др.;
- определять смысловые связи в тексте;
- вычленять в содержательных блоках главную, дополнительную (иллюстрирующую, аргументирующую, детализирующую), а также избыточную (дублирующую) информацию;
- различать объективную (фактологическую) и субъективную (модусную) информацию.

Объем текста 500 слов. Уровень понимания 85–90% общего содержания. Скорость чтения 60–80 слов/мин.

При изучающем чтении *художественного произведения* учащиеся демонстрируют умения:

- понимать описываемые факты, события, а также действия и поступки персонажей в их развитии;
- устанавливать смысловые связи между фактами, событиями, персонажами;
- определять значимость отдельных фактов, событий, действий, персонажей в произведении;

- понимать авторскую позицию;
 - определять стилистические характеристики языковых единиц и объяснять их;
 - находить использованные автором образные средства.
- Объем текста 600 слов. Уровень понимания 90% общего содержания. Скорость чтения 60–80 слов/мин.

Отдельные требования предъявляются к умениям ознакомительного и просмотрового чтения научного и художественного текста.

Обучение чтению в вузах нефилологического профиля

Обучение иностранному языку в неязыковом вузе является обязательным компонентом профессиональной подготовки специалиста и имеет целью подготовку студентов к речевому взаимодействию в профессионально-деловой и социокультурной сферах межкультурной коммуникации. Особое внимание уделяется обучению чтению с учетом профиля вуза и этапа обучения (специалист, бакалавр, магистр). В «*Программно-методическом обеспечении системы разноуровневой подготовки по иностранным языкам в вузах неязыковых специальностей*» (2006) достигаемые в ходе обучения речевые умения в области чтения определяются следующим образом:

- определять тему/подтему текста с опорой на заголовок/аннотацию/название разделов;
- выделять главную мысль;
- понимать общее содержание/основную информацию текста;
- выявлять реестр рассматриваемых в тексте вопросов;
- отделять главную информацию/основные факты от второстепенных (деталей, подробностей, примеров, вербально выраженных иллюстраций);
- детально (точно и полно) изучать информацию текста;
- устанавливать смысловые связи внутри абзацев/между абзацами;
- осуществлять поиск и выявлять требующуюся/желаемую информацию;
- устанавливать логические связи между фактами (причинно-следственные отношения);
- догадываться о значении незнакомых элементов в тексте (слов, морфем, словосочетаний) по контексту, сходству с родным языком;
- использовать в качестве опоры для понимания заголовки, подзаголовки, разделы имеющие соответствующую маркировку (полиграфические знаки, иллюстрации);
- распознавать/устанавливать структуру текста, выделять ее смысловые части (начало, основную часть, заключение);
- использовать комментарии, пояснения, примечания для лучшего понимания текста;
- предвосхищать понимание текста/его части по заголовку/подзаголовку/аннотации предыдущего фрагмента/фрагментов.

Перечисленные умения составители названного документа рекомендуют использовать в качестве заданий при обучении говорению как виду речевой деятельности.

В книге «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, преподавание, оценка» (2003) приводится шкала оценки общего понимания читаемого текста. Эта шкала может служить в качестве ориентира при оценке умений чтения применительно к разным уровням владения языком (табл. 35).

Таблица 35

Общее понимание читаемого текста

C2	Может понять и критически оценить все формы письменной речи, включая абстрактные, сложные в структурном отношении или написанные разговорным языком тексты разных жанров и стилей. Может понять объемные тексты по широкому кругу вопросов, оценить стилистические нюансы и уловить как скрытое, так и эксплицитно выраженное значение текста
C1	Может понять во всех подробностях сложные, большие по объему тексты, независимо от того, относятся ли они к сфере интересов, при условии что будет возможность перечитать сложные фрагменты текста
B2	Может читать практически самостоятельно, меняя вид чтения и скорость, в зависимости от типа текста и своих целей, избирательно используя необходимый справочный материал. Имеет широкий запас лексики, но некоторые затруднения могут вызвать идиоматические выражения
B1	Может читать простые тексты, содержащие фактическую информацию по интересующей теме и хорошо их понимать
A2	Может понять короткие простые тексты по знакомой тематике, содержащие конкретную информацию и написанные повседневным или профессионально-ориентированным языком.
	Может понять короткие простые тексты, содержащие самую употребительную лексику, а также слова, звучащие одинаково на многих языках.
A1	Может понять очень короткие, простые тексты, читая их по фразе, выделяя знакомые имена, слова и простейшие фразы и по необходимости перечитывая их

7. Приемы обучения чтению

Обучение технической стороне чтения

Обучение чтению начинается с овладения технической стороной чтения, т. е. с развития навыков озвучивания слов, что связано с перекодированием моторно-слуховых соответствий на уровне буквы, слова, предложения, текста в целом в их звуковые соответствия. Приемами обучения при этом являются чтение вслух и чтение про себя, которые используются для закрепления в памяти учащихся речевых образцов и языковых моделей, имеющих в тексте.

Чтение вслух постепенно уступает место чтению про себя и впоследствии привлекается главным образом для контроля произношения и совершенствования техники чтения.

Для обучения технике чтения используются следующие задания:

- Озвучивание слов, словосочетаний, предложений.
- Чтение предложения с постепенным увеличением его длины с последующим повторением, не глядя в текст.
- Чтение текста про себя за установленный отрезок времени.
- Запись слов со слуха, что укрепляет зрительно-слухо-моторные связи.

Правила чтения в английском языке невелики по объему и включают чтение гласных в открытом и закрытом слоге, чтение дифтонгов и монофтонгов, чтение гласных в сочетании с согласным. Что касается сочетания согласных (например, *ch, sh, ck, th, ph*), то важно научиться их правильно произносить при сочетании с гласными звуками. Поэтому так необходимо для качественного чтения приобрести артикуляционные навыки, которые следует формировать с установкой на фонетическое чтение (чтение, при котором особое внимание уделяется произношению звуков в словах и сочетаниях слов в предложении).

Для владения техникой чтения важен навык членения текста на синтагмы и их последующее объединение друг с другом в звучащей речи. Следует научиться превосходить содержание фразы по формальным признакам, указав на начало или конец синтагмы.

Особое внимание следует уделять формированию навыков слитного чтения предлогов с последующим словом. Умение же при чтении делить предложение на смысловые части и делать между ними паузы помогает осмысленному и выразительному чтению любого текста.

Важным условием правильного чтения является также соблюдение норм иноязычной интонации. Для этого уже на первых занятиях учащиеся знакомятся с основными типами интонационных конструкций в изучаемом языке. Хорошо поставленная интонационная техника очень важна для владения английским, поскольку, являясь языком аналитическим, английский язык мелодически строится на выделении знаменательных слов и пропуске ударения на служебных, постоянно повторяющихся аналитических формах. Следует обратить внимание учащихся на категориальную форму нисходящего и восходящего тона в утвердительных и вопросительных предложениях, в альтернативных вопросах, нехарактерных для интонации русского языка. Интонационные навыки, формируемые в процессе чтения, переходят в устную речь, а также способствуют пониманию высказываний при аудировании.

Для техники чтения очень важна отработка паузации и постановка фразового логического ударения при выделении смысловых опор в тексте. Как и в русском языке, одна и та же фраза в зависимости от акцентуального выделения одного из членов предложения передает разный внутренний смысл, распознавание которого необходимо для правильного понимания смысла фразы *I suppose you don't need my help to day*. Если фразовое ударение падает на слово *to day*, то фраза переводится следующим образом: *Я полагаю, сегодня тебе не нужна моя помощь*, а если на словосочетание

Навыки паузирования и акцентуального выделения одного из членов предложения, передающих различный внутренний смысл, формируются при работе над техникой чтения и укрепляются по мере развития беглости чтения.

Беглость чтения относится к технической стороне навыка чтения и лучше всего формируется при чтении текстов со снятыми трудностями. Для этого подходят адаптированные тексты, лексико-грамматическое содержание которых знакомо учащимся, и внимание может быть сосредоточено на содержании высказывания и его прочтении в соответствии с установкой на работу.

Одна из трудностей овладения техникой чтения связана с наличием в английском слов, чтение которых отклоняется от общих правил. Количество таких слов около 15% против 85% слов, читающихся по общим правилам. Транскрипцию таких слов следует проверять по словарю. По мере развития навыков иноязычного чтения происходит интуитивное схватывание графического и, соответственно, акустического образа слова.

Одним из приемов обучения технике чтения является исправление ошибок. Их следует исправлять либо по ходу чтения, либо по окончании прочтения предложения (абзаца).

На начальном этапе целесообразно поправлять учащихся по ходу чтения, используя при этом определенные сигналы (например, жест рукой, постукивание карандашом по столу), которые подает преподаватель синхронно с ошибкой. Исправив ошибку, следует попросить учащегося прочитать предложение или его часть, содержащую исправленную ошибку. Итоговым требованием к технической стороне чтения считается умение прочитать текст в среднем темпе речи.

Овладение техникой чтения подготавливает учащихся к работе над текстом, во время которой внимание будет сосредоточено на содержательной стороне текста.

На занятиях по технике чтения новый текст или фрагмент текста сначала читает преподаватель вслух с паузами между предложениями. Если имеется магнитофонная запись текста, полезно ее прослушать до чтения преподавателя. Во время слухового восприятия текста учащиеся читают текст, проговаривая его про себя. Затем текст читают учащиеся, а преподаватель контролирует процесс чтения, исправляя ошибки в чтении.

Упражнения на усвоение звукобуквенных соответствий:

- Прочитайте слова;
- Найдите в тексте прописные / строчные буквы и прочитайте их.
- Составьте слова из данных букв и прочитайте их.

Упражнения на формирование механизма узнавания слов:

- Прослушайте, а затем прочитайте слова.
- Впишите в слова недостающие буквы.
- Прослушайте следующие слова и отметьте в тексте ударные слоги.

Упражнения на чтение отдельных предложений:

- Прослушайте предложения и отметьте в тексте вертикальными черточками его смысловые части.
- Заполните пропуски в предложениях словами из скобок.

Упражнения для обучения выразительному чтению:

- Прослушайте текст в грамзаписи, затем прочитайте его.
- Прослушайте вопросы к тексту, затем найдите в тексте ответы на них и прочитайте ответы вслух.
- Прочитайте текст по ролям.
- Прочитайте текст про себя, затем вслух.

При оценке техники чтения следует учитывать:

- 1) темп чтения (количество слов в минуту);
- 2) соблюдение норм ударения (смыслового, логического, отсутствие ударения на служебных словах);
- 3) соблюдение норм паузации;
- 4) использование моделей интонирования, соответствующих смыслу высказывания);
- 5) понимание прочитанного.

Обучение содержательной стороне чтения

Начинается после овладения учащимися технической стороной чтения, о чем свидетельствуют удовлетворительное громкое чтение и способность учащихся перекодировать графические сигналы текста в звуковые образы.

Вопрос о том, с какого вида чтения – изучающего или ознакомительного – начинать обучение чтению, остается открытым. Наиболее приемлемой считается точка зрения, согласно которой обучать основным видам чтения следует параллельно, но с некоторым опережением изучающего чтения на начальном этапе. Авторы «Настольной книги» (2001) рекомендуют следующую последовательность в работе по обучению видам чтения: *изучающее – ознакомительное – просмотровое – поисковое*.

В ходе изучающего чтения учащиеся знакомятся с элементами системы языка, а с помощью ознакомительного закрепляется пройденный материал, расширяется словарный запас и укрепляются сформированные навыки в результате самостоятельного чтения разных по содержанию текстов.

Просмотровое и тем более поисковое чтение требуют от читателя значительного опыта и владения большим объемом языкового материала, в полном объеме используются лишь после достижения учащимися порогового уровня владения языком. В то же время на начальном этапе следует знакомить учащихся с отдельными приемами просмотрового и поискового чтения.

С начальных шагов в обучении чтению учащиеся должны стремиться к овладению разными видами чтения, адекватными целям чтения.

Обучение ознакомительному чтению

Цель – знакомство с основной содержащейся в тексте информацией. Это чтение для себя, без предварительной установки на последующее использование или воспроизведение полученной в результате чтения информации.

Это чтение в быстром темпе, беспереводное, так как «перевод противоречит ознакомительному чтению» (Фоломкина, 1987).

В основе ознакомительного чтения лежат следующие умения:

- прогнозировать содержание текста по его названию, аннотации, оглавлению, вступлению;
- определять главную мысль;
- отделять основную информацию от второстепенной;
- устанавливать связь между фактами и событиями;
- делать вывод из прочитанного;
- определять новизну, важность, достоверность изложенных в тексте фактов.

Для ознакомительного чтения используются относительно большие тексты, доступные учащимся в языковом и содержательном отношении. Предпочтение отдается сюжетным повествовательным текстам. Незнакомая лексика (5–7 слов на страницу) не должна быть ключевой, вынуждающей читателя обращаться к словарю.

На начальном этапе используются адаптированные тексты, которые постепенно заменяются аутентичными.

Ознакомительное чтение рекомендуется использовать для самостоятельной работы в качестве домашнего чтения с последующим контролем уровня понимания текста на аудиторных занятиях.

Следующие упражнения рекомендуется использовать в процессе обучения этому виду чтения:

- Определите, о чем говорится в тексте.
- Установите основные факты, содержащиеся в тексте.
- Разбейте текст на части, озаглавьте каждую часть.
- Составьте вопросы к тексту.

- Объясните название текста.
- Найдите в тексте ответы на следующие вопросы.
- Передайте содержание текста в устной / письменной форме.
- Составьте резюме текста.
- Выскажите свое мнение о прочитанном тексте.
- Укажите в тексте место, где говорится о...
- Составьте перечень проблем, которые обсуждаются в тексте.
- Прочитайте текст и согласитесь / не согласитесь со следующими утверждениями.
- Найдите в тексте главную информацию.
- Выпишите из текста слова, которые можно использовать в качестве опорных при обсуждении содержания текста.
- Сформулируйте впечатления о содержании текста. Удалось ли автору реализовать свой замысел?

Обучение изучающему чтению

Цель изучающего чтения – максимально полное и точное понимание содержащейся в тексте информации и критическое ее осмысление. Особенности чтения являются следующие.

Это медленный вид чтения: имеет место перечитывание наиболее важных частей текста для лучшего их понимания и запоминания. Смысл текста устанавливается путем анализа языковой формы и обращения к словарю в случае возникающих затруднений. Имеет место проговаривание отдельных частей текста вслух и про себя для лучшего запоминания текста.

В основе изучающего чтения лежат следующие умения:

- полно и точно понимать текст;
- использовать разные способы семантизации единиц языка и содержания текста (толкование, перевод, контекст);
- выделять смысловые вехи в тексте;
- следить за развитием сюжета и составлять план текста;
- выделять основную информацию;
- отделять фактическую информацию от субъективных рассуждений по поводу информации;
- переводить текст;
- формулировать основную мысль, содержащуюся в тексте;
- объяснять позицию автора текста;
- формулировать свое отношение к содержащейся в тексте информации.

Для изучающего чтения обычно используют небольшие тексты преимущественно описательного характера с высокой информационной насыщенностью. Небольшой объем текстов объясняется тем, что они предназначаются в первую очередь для аудиторных занятий и предусматривают в процессе чтения детальный и точный анализ содержащейся в тексте языковой и социокультурной информации.

Незнакомые слова в тексте, число которых в пределах 5–7% общего числа слов в тексте, поясняются с использованием перевода и беспереводных способов семантизации. Предпочтение отдается беспереводным способам.

Рекомендуется использовать следующие упражнения:

- Прочитайте и передайте содержание текста (подробно, кратко).
- Составьте план текста и передайте его содержание по плану.
- Составьте вопросы к тексту и задайте товарищам.

- Составьте резюме текста.
- Найдите в тексте важную для понимания содержания информацию.
- Найдите в тексте сведения, которые можно использовать для заключения о содержании текста.
- Согласитесь / не согласитесь со следующими утверждениями.
- Переведите текст на родной язык.
- Передайте основную мысль текста с помощью ограниченного числа слов (о чем этот текст?).
- Восстановите прочитанный текст, используя для этого план, пункты которого даны в произвольном порядке.
- Прочитайте текст и ознакомьтесь с вопросами к тексту. Отметьте номера вопросов, на которые вы не нашли ответа в тексте.
- Подчеркните в тексте предложения, которые могут быть опущены без ущерба для смысла текста.

Обучение поисковому чтению

Цель – нахождение в тексте или нескольких текстах нужной информации (фактов, определений, цифровых данных и др.).

Это чтение про себя, в быстром темпе, как правило, больших по объему текстов, в условиях дефицита времени, имея представление о целевом использовании извлекаемой из текста информации.

Для поискового чтения необходимо владеть следующими умениями:

- ориентироваться в логико-смысловой структуре текста;
- извлекать из текста нужную информацию по определенной теме;
- объединять информацию (в том числе из нескольких текстов) по определенной проблеме;
- ориентироваться в тексте, выдвигая рабочую гипотезу;
- прогнозировать содержание текста на основе известных понятий, терминов, имен собственных, фактов.

Следующие упражнения обеспечивают формирование умений поискового чтения:

- Определите тему, проблему текста.
- Прочитайте текст и ответьте на вопрос: нашли ли в нем освещение следующие проблемы?
- Прочитайте аннотацию к тексту. Определите, соответствует ли она содержанию текста на основе знакомства с оглавлением, выводами, основными положениями текста.
- Найдите в тексте абзацы, раскрывающее содержание его темы.
- Найдите в тексте факты, которые отвечают на поставленные вами вопросы.
- Выразите свое мнение о содержании текста. В каких частях текста его тема раскрыта наиболее удачно?
- Укажите в тексте место, где говорится о...
- Найдите в тексте определение следующего понятия.
- Найдите в тексте факты, в которых говорится о...
- Просмотрите текст. Укажите в нем факты, которые относятся к теме...
- Найдите в тексте цитаты из произведений других авторов и обоснуйте их уместность включения в этот текст.

Для поискового чтения используются большие по объему тексты, отвечающие интересам учащихся и профилю их будущей специальности. Это чтение быстрое, а его эффективность зависит от владения темой текста и уровня владения языком.

Обучение просмотровому чтению

Цель – получить общее представление о читаемом тексте, его теме и круге вопросов, которые в нем рассматриваются.

Это чтение быстрое, по блокам (смысловым частям), требует высокой квалификации чтеца и хорошего владения языковым материалом. В процессе чтения выделяются наиболее информативные части текста, которые могут стать предметом дальнейшего осмысления с привлечением других видов чтения. С этой целью в тексте могут быть сделаны пометы, использованы закладки. Результатом является ответ на вопрос: представляет ли данный текст интерес для читателя?

Просмотровое чтение предполагает владение следующими умениями:

- читать в быстром темпе;
- владеть беспереводными способами семантизации, в частности догадкой по контексту;
- ориентироваться в логико-смысловой структуре текста;
- извлекать из текста информацию в соответствии с коммуникативной задачей чтеца.

Учащимся могут быть предложены следующие упражнения:

- Просмотрите текст. Освещаются ли в нем следующие вопросы (дано 5–6 вопросов; 2 из них обсуждаются в тексте).
- Найдите в тексте раздел, в котором дается определение следующему вопросу. Ответ на вопрос может сопровождаться схемой, иллюстрацией.
- Просмотрите номера журнала «Русский язык за рубежом». Какие проблемы в нем освещаются? Работы каких авторов журнала вам знакомы;
- Сформулируйте тему просмотренного вами текста.
- Выделите части текста, в которых раскрывается содержание выраженной в заглавии идеи.
- Напишите аннотацию на просмотренную вами книгу. Есть ли в тексте интересующая вас информация?

Следует помнить, что чувство удовлетворения от чтения и ощущение достигнутых успехов в овладении языком учащиеся получают лишь в результате самостоятельного чтения текстов, в выборе которых велика роль преподавателя. С первых уроков учащиеся должны работать с текстом – сначала адаптированным, а затем оригинальным. Ознакомительное чтение имеет место, как правило, в часы самоподготовки учащихся с последующим обсуждением прочитанного на аудиторных занятиях.

8. Текст как средство обучения чтению

Единицей обучения чтению является текст, выбор которого для занятий и приемы работы с ним часто являются решающим условием поддержания мотивации в изучении языка и овладения им.

Текстом считается законченное речевое произведение, зафиксированное в устной или письменной форме. На занятиях по чтению учащиеся имеют дело

с письменным текстом, которому известный лингвист И.Р. Гальперин дает следующее определение. «Текст – это произведение речетворческого процесса, обладающее завершенностью, объективированное в виде письменного документа, литературно обработанное в соответствии с типом этого документа, произведение, состоящее из названия (заголовка), и ряда сверхфразовых единств, объединенных разными типами лексических, грамматических, стилистических средств, имеющее определенную целенаправленность и прагматическую установку» (Гальперин, 1981).

Восприятие текста требует от учащихся усилий и владения умениями, на формирование которых направлены действия преподавателя. К числу таких умений принято относить следующие:

1. Определять тему текста исходя из его названия, аннотации, начального и конечного абзацев.
2. Прогнозировать содержание текста на основе оглавления, ключевых слов, фоновых знаний.
3. Ориентироваться в структуре текста с целью эффективного извлечения информации.
4. Членить текст на смысловые части, устанавливать соотношение между ними, руководствуясь структурой текста.
5. Выделять в каждой смысловой части главную информацию.
6. Выделять в тексте ключевые слова, определять их значение с опорой на приобретенный языковой опыт.
7. Уметь пользоваться словарем при семантизации незнакомых единиц языка.
8. Давать оценку извлеченной из текста информации.
9. Пользоваться разными видами чтения в зависимости от цели чтения и сложности текста.

Основными принципами отбора текстов для чтения является их доступность, информативность (познавательная ценность), четкость изложения материала, связь с грамматическим материалом, изучаемым на занятиях, соответствие уровню владения языком. Немаловажное значение имеет познавательная и профессиональная ценность текста, его соответствие возрасту и интересам учащихся.

Цель чтения оказывает значительное влияние на выбор текстов и работу с ними. Для изучающего чтения на начальном этапе используются специально составленные учебные тексты из области бытового и учебного общения, тексты страноведческого содержания, отрывки из произведений художественной литературы, которые адаптируются с учетом уровня владения учащимися языком.

Формирование умений изучающего чтения происходит на небольших текстах объемом в 2–3 предложения с постепенным увеличением их объема до 800–1500 слов к концу начального этапа (пороговый уровень владения языком).

В работе с текстом преподаватель стремится обеспечить полноту и точность понимания текста, усвоение нового языкового материала, активизацию материала в устной и письменной речи. С этой целью используются языковые и речевые упражнения.

Ознакомительное чтение предусматривает самостоятельное чтение учащимися больших по объему текстов. Тексты художественной литературы создают при этом наибольшие возможности для удовлетворения познавательных интересов из области образа жизни носителей языка. Вместе с тем художе-

ственные тексты представляют для учащихся трудности, вызванные особенностями представления в них познавательной, интеллектуальной и образной (эмоциональной) информации, особенностями авторского стиля и художественных средств. Эти трудности преодолеваются в ходе занятий, предшествующих чтению текста и в процессе его обсуждения после прочтения учащимися.

В условиях продвинутого этапа для ознакомительного чтения предпочтение отдается текстам, ориентированным на будущую специальность учащихся.

Наиболее легкими, по мнению специалистов, являются тексты для чтения, отвечающие следующим требованиям (Гальскова, Гез, 2004. С. 238):

1. Наличие в тексте одной сюжетной линии с простым и последовательным изложением сюжета.
2. Наличие в тексте введения, основной части, заключения, содержащего выводы.
3. Легко выделяемые при чтении семантические связи между смысловыми частями текста.
4. Смысловая и лексико-грамматическая доступность текста учащимся.

На занятиях используются учебные и неучебные тексты. Первые создаются авторами учебных пособий для занятий по языку и содержат отобранный языковой материал, ориентированный на программу обучения. В то же время учебные тексты должны обладать всеми признаками текста как коммуникативной единицы – информативностью, смысловой законченностью, познавательной ценностью.

Что касается неучебных (или аутентичных) текстов, то они содержат материал, являющийся реальным продуктом носителей языка, не предназначен специально для учебных целей, но используется на занятиях с учебной целью для формирования коммуникативной компетенции. Такие тексты могут подвергаться упрощению (адаптации) с учетом языковой подготовки учащихся. К таким текстам относятся произведения разных жанров, в том числе объявления, рекламные проспекты, вывески. Эффект от работы с текстом гораздо выше, если его содержание вызывает эмоциональный отклик и сопереживание, порождает заинтересованность в развитии сюжета и в позиции автора. Этому лучше всего удовлетворяют адаптированные отрывки из художественной литературы англоязычных авторов. Особенно полезны, как считают многие методисты, аутентичные тексты детективного характера с присущей им событийностью, динамичностью и легкостью прочтения (Жамянова, 2008. С. 323).

В условиях основного и продвинутого этапов обучения преимущественно используются аутентичные тексты, ориентированные на профессиональные интересы учащихся и их будущую специальность. В условиях обучения младших школьников аутентичным материалом являются детские стихи, песни, игры, образцы которых регулярно публикуются в приложении к журналу «Иностранные языки в школе».

С точки зрения коммуникативной установки выделяют типы текстов, содержащих описание, повествование, рассуждение, доказательство.

На начальном этапе для ознакомительного чтения рекомендуется использовать повествовательные тексты, знакомящие с явлением через перечисление его признаков. Наиболее сложными для восприятия считаются тексты-рассуждения и содержащие доказательство. Чтение предполагает установление причинно-следственных отношений между содержащимися в тексте фактами, выводов, к которым приходит автор текста.

9. Этапы работы с текстом

В работе с текстом принято выделять три этапа – *предтекстовой*, *при-текстовой* и *послетекстовой*.

Предтекстовой этап

Цель – снять трудности понимания текста, создать необходимый уровень мотивации в чтении, сформулировать установку на работу с текстом. Установка может содержать задание найти в тексте ответы на поставленные преподавателем вопросы.

На этом этапе работы с текстом усилия преподавателя и учащихся направлены на преодоление трудностей:

– *языковых*, являющихся следствием наличия в тексте единиц языка, незнакомых учащимся. Эти трудности преодолеваются в результате семантизации языковых единиц и демонстрации их использования в различных ситуациях общения. Справедливо выглядит рекомендация не торопиться со снятием лексических трудностей до чтения текста, так как большая часть «темных мест» проясняется самим текстом (Кулибина, 2001. С. 114).

Требование лексико-грамматической доступности текста не исключает использования в тексте незнакомых учащимся лексико-грамматических единиц. Авторы пособия «Учимся учить» (Акишина, Казан, 2002) считают, что наличие в тексте 10% новой лексики не препятствует его пониманию, если такие слова не являются опорными. В тексте не должно быть более 4 незнакомых на каждые 100 слов (Кондратьева, 1974). Однако характер работы с незнакомыми единицами языка зависит от вида чтения. При изучающем чтении все новые слова и грамматические формы должны быть разъяснены с использованием в первую очередь беспереводных способов семантизации. При ознакомительном чтении дома учащиеся обычно обращаются к словарю. При этом рекомендуется как можно раньше использовать толковый словарь, объясняющий значение слова путем его описания с помощью слов изучаемого языка. Работа с толковым словарем не только дает точное представление о значении слова, но и расширяет словарный запас учащихся;

– *экстралингвистических*, проявляющихся наличием в тексте фактов и явлений иноязычной культуры и относящихся к числу фоновых. Такие факты нуждаются в социокультурном комментарии. Пояснения касаются также биографии писателя – автора текста, героев, сюжета произведения, его места в творчестве автора текста, а также жизни общества (научное открытие, историческое событие и т. д.);

– *эстетических*, вызванных отсутствием навыков восприятия текста (главным образом художественного). Такие навыки формируются, как правило, в процессе чтения текстов на родном языке. Однако они не всегда автоматически переносятся на чтение иноязычных текстов, поэтому на занятиях необходимо ориентировать учащихся на существование навыков, способствующих лучшему пониманию содержания текста, его художественно-эстетических, структурно-смысловых и лингвистических достоинств.

На предтекстовом этапе работы с текстом учащимся могут быть предложены следующие задания:

- Объясните значения следующих слов.
- Прочитайте предложение и объясните, как вы понимаете значения следующих слов. Составьте свои предложения с этими словами.

- Переведите следующие слова.
- Прочитайте пары предложений. Объясните разницу в их значении.
- В предложении подчеркните ключевое слово. Объясните его смысл.
- Прочитайте предложение из текста. Выразите ту же мысль по-другому.
- Прочитайте предложение и скажите, о ком / о чем в нем идет речь.
- Определите по формальным признакам, какими частями речи являются выделенные слова. Составьте с ними предложения.
- Используя данные слова, заполните в предложении пропуски и восстановите предложение.
- Прочитайте заглавие текста и скажите, о чем / о ком в нем будет идти речь.
- Прочитайте последний абзац текста и скажите, какое содержание может ему предшествовать.
- Прочитайте начальный абзац текста и скажите, что может быть в конце текста.
- Назовите исходную форму данных слов.
- Выделите в тексте незнакомые вам грамматические структуры, объясните их смысл и составьте с ними предложения.
- По названию текста попытайтесь определить его содержание.
- К какому жанру можно отнести этот текст?
- Могли бы вы предположить содержание текста по имеющимся в нем иллюстрациям?

Притекстовый этап

Этот этап аудиторной работы с текстом является основным и заключается в прочтении текста преподавателем и учащимися.

Характер чтения во многом зависит от этапа обучения и вида чтения. При обучении изучающему чтению на начальном этапе первое знакомство с текстом происходит в процессе чтения преподавателем каждого предложения. Затем предложение читают учащиеся. С помощью вопросов преподаватель устанавливает степень понимания языковых единиц, из которых состоит предложение, и его смысл. В процессе чтения текста учащимися происходит также формирование слухо-произносительных навыков.

В литературе не существует единого мнения о пользе чтения вслух при работе с текстом. Считается, что во время чтения вслух внимание учащихся сосредоточено не столько на смысле читаемого, сколько на проговаривании текста. Чтение предполагает умение воспринимать графические символы текста и соотносить их с содержанием, что во время чтения вслух не происходит. По этой причине рекомендуется читать текст про себя, так как чтение вслух формирует не умение читать, но лишь технические навыки чтения (Акишина, Каган, 2002. С. 105).

Однако существует и другое мнение, представляющееся нам более убедительным применительно к обучению изучающему чтению. Чтение вслух в условиях начального этапа считается важным приемом обучения, так как «формирует у студентов умение быстрого схватывания слов и мгновенного соотнесения графического образа слова с его слухо-моторным образом и со значением» (Капитанова, Московкин, 2005. С. 177).

Что касается самостоятельного изучающего чтения на аудиторном занятии, то ему предшествует установка на чтение текста по частям или целиком и готовность отвечать на вопросы преподавателя по смысловым фрагментам текста.

Задания, выполняемые на притекстовом этапе, облегчают понимание текста учащимися при его чтении, влияют на скорость чтения и участие в его последующем обсуждении.

Некоторые особенности имеет работа на притекстовом этапе с художественным текстом. Чтение художественного текста учащимися вслух малоэффективно. Текст читает преподаватель, который в процессе чтения может варьировать темп, громкость, использование жестов, мимики. Полезно при этом использовать аудио- и видеозаписи, содержащие образцы чтения литературных текстов профессиональными исполнителями (Кулибина, 2000).

Понимание текста на понятийном уровне является главной целью работы с текстом на притекстовом этапе.

Контроль понимания проводится с использованием следующих заданий:

- Прочтите текст, разделите его на смысловые части, озаглавьте каждую часть.
- В процессе чтения текста найдите в нем предложения, передающие основные положения текста.
- При чтении текста отметьте места, раскрывающие главные положения в его содержании.
- Почтите текст и перечислите вопросы, которые в нем поставлены.
- Прочтите текст повторно и выделите в нем ключевые предложения, передающие основную информацию.
- Прочтите сокращенный вариант текста и скажите, какая информация в нем пропущена в сравнении с текстом-оригиналом.
- Сопоставьте прочитанный текст с его переводом.
- Прочитайте текст и передайте его содержание в нескольких предложениях.
- Выделите слова (словосочетания), которые передают состояние (поступки) персонажей.
- Разделите текст на смысловые части и озаглавьте их.
- Найдите в тексте предложения, в которых содержится:
 - а) основная информация,
 - б) уточняющая информация,
 - в) подтекст.
- В процессе чтения объясните значение новых для вас слов, грамматических структур. Попробуйте их заменить известными вам единицами языка.

Послетекстовый этап

Работа с текстом после его прочтения используется с целью:

- а) углубленного понимания учащимися содержащейся в тексте информации;
- б) контроля понимания;
- в) включения содержащейся в тексте информации в социокультурный и профессиональный контекст знаний и умений учащихся.

Если на притекстовом этапе работа с текстом направлена на овладение лексико-грамматическими единицами текста и на понимание его содержания, чему способствуют выполняемые в процессе чтения упражнения, то на послетекстовом этапе внимание сосредоточено на достижении углубленного постижения смысла текста и на оценку его содержания.

Для этого могут быть использованы следующие задания.

Упражнения на понимание содержания текста:

- Руководствуясь содержанием прочитанного текста, закончите предложения, используя предлагаемые варианты для ответа.
- Ответьте на вопросы, используя содержание текста.
- Выразите главную мысль текста.
- Согласитесь / не согласитесь со следующими утверждениями.
- Прокомментируйте следующие утверждения, содержащиеся в тексте.

Упражнения для обучения интерпретации текста

- Объясните, как вы понимаете следующие утверждения в тексте? Согласны ли вы с ними? Обоснуйте свой ответ.
- Просмотрите текст вторично и ответьте на вопрос: достаточно ли полно освещена проблема, поставленная в тексте?
- Скажите, насколько логично автор высказывает свои суждения?
- Просмотрите текст. Выделите предложения, характеризующие время действия, персонажей, позицию автора.
- Найдите в тексте предложения, в которых речь идет о следующих событиях...
- Выразите свое отношение к прочитанному тексту.
- Перечислите языковые средства, которые автор использовал для описания...
- Скажите, какое заглавие можно т. д.

Упражнения на определение познавательной ценности прочитанного:

- Что нового для себя вы узнали из прочитанного текста?
- Выделите части текста, которые вам понравились больше всего или оказались для вас наиболее значимыми. Объясните свой выбор;
- Каким образом вы можете использовать информацию в тексте?
- Сравните информацию, содержащуюся в тексте, со сходной информацией из других текстов. В каких текстах изложение информации представляется вам более информативным и удачным?
- Составьте аннотацию к тексту, подчеркните его информативную ценность.

Упражнения на определение коммуникативного намерения автора текста:

- О чем прочитанный вами текст?
- Какую, на ваш взгляд, ставил цель автор текста (сделайте выбор из нескольких предложенных вариантов)?
- Совпадает ли точка зрения автора на рассматриваемую в тексте проблему с вашей?
- Определите коммуникативное намерение автора текста (сообщить новую информацию, оценить события, убедить читателя в чем-то).

Упражнения на развитие умения выразить оценочные суждения о прочитанном.

- Выразите свое отношение к прочитанному.
- Согласны ли вы с оценкой, которую дает автор фактам, событиям, о которых идет речь в тексте.

- Какие из перечисленных фактов вы узнали впервые из прочитанного текста.
- Укажите факты, которые вам уже известны.
- При изучении каких предметов вам может быть полезна информация, содержащаяся в прочитанном тексте?
- Назовите другие известные вам произведения, в которых затронутые проблемы также нашли отражение.

10. Контроль в обучении чтению

При контроле навыков и умений чтения следует исходить из этапа обучения языку и вида чтения, который используется в ходе контроля.

Основными объектами контроля на всех этапах обучения являются:

- техника чтения (на начальном этапе): умение прочитать текст вслух с соблюдением фонетической нормы, синтагматического членения текста и интонирования речи;
- владение языковыми знаниями и умением узнавать лексико-грамматические единицы (догадываться об их значении) в процессе чтения;
- умение пользоваться словарем;
- умение использовать различные стратегии чтения в зависимости от коммуникативной установки;
- умение извлекать из текста основную и дополнительную информацию с полнотой, точностью и глубиной ее понимания;
- понимание основной идеи текста;
- понимание содержащейся в тексте авторской позиции, умение ее оценить.

На *начальном этапе* для контроля используются сюжетные или описательные тексты из сферы бытового и учебного общения, тексты страноведческого содержания, адаптированные произведения художественной литературы. Объем и характер предъявления текстовой информации определяются требованиями госстандарта к уровню владения учащимися языком для начального этапа и содержанием изучаемого материала.

На *основном и продвинутом этапах* используются аутентичные тексты из разных сфер общения с преимущественным вниманием к текстам, имеющим отношение к будущей профессиональной деятельности учащихся.

В качестве приемов контроля используются:

- ответы на вопросы по прочитанному учащимися тексту, свидетельствующие об умении ориентироваться в его содержании;
- пересказ содержания текста с установкой на краткое (подробное) его изложение;
- выбор правильного утверждения из числа предложенных;
- изложение основной проблемы, содержащейся в тексте;
- оценка позиции автора текста;
- составление плана текста, аннотации к тексту;
- перевод текста.

Для самооценки уровня владения чтением учащиеся могут воспользоваться таблицей, составленной на основе рекомендаций Совета Европы «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, преподавание, оценка» (2003) (табл. 36).

Таблица 36

Уровень владения языком	Европейская система уровней владения иностранным языком
1	2
6	C 2. Native level Я свободно понимаю все типы текстов абстрактного характера, сложные в композиционном или языковом отношении (инструкции, специальные статьи и художественные произведения)
5	C 1. Mastery level Я понимаю тексты разного содержания, их стилистические особенности. Я понимаю также специальные статьи и технические инструкции большого объема, даже если они не касаются сферы моей деятельности
4	B 2. Advanced level Я понимаю статьи и сообщения по современной проблематике, авторы которых занимают особую позицию или высказывают особую точку зрения. Я понимаю современную художественную прозу
3	B 1. Threshold level Я понимаю тексты, построенные на частотном языковом материале профессионального и повседневного общения. Я понимаю описания событий, чувств, намерений в письмах личного характера
2	A 2. Waystage level Я понимаю короткие простые тексты. Я могу найти конкретную информацию в простых текстах повседневного общения. Я понимаю простые письма личного характера
1	A 1. Survival level Я понимаю знакомые имена, слова, а также простые предложения в объявлениях, плакатах или каталогах

Самооценка уровня владения чтением
Источники: Европейский языковой портфель.
Пособие для учителей и преподавателей педагогических фак-ов.
М.: МГЛУ, 2003. Новые государственные стандарты
по иностранному языку (2004)

Российская система уровней общего владения языком	Этап обучения
3	4
Совершенный уровень. Достигается в результате повышения квалификации	Продвинутый этап обучения (свободное владение языком)
Постпороговый уровень (профессиональный). Достигается за время обучения в магистратуре (2 года)	
Пороговый продвинутый уровень. Достигается за время обучения в бакалавриате (4 года)	Основной этап обучения (близкое к свободному владению языком)
Пороговый уровень выпускника средней школы. Достигается в рамках среднего полного общего образования и среднего профильного образования (10–11 кл.)	Начальный этап обучения (элементарное владение языком)
Базовый (допороговый) уровень. Достигается в рамках основного общего образования (5–9 кл.)	
Элементарный уровень Достигается в рамках начального школьного общего образования (2–4 кл.)	

Примечание. Характеристика требований к умениям чтения применительно к российской высшей и средней школе см. в разделе «Содержание обучения чтению».

А вот как выглядят профессионально-ориентированные языковые умения будущего преподавателя языка в соответствии с «Европейским языковым портфелем» (*Европейский языковой портфель. М., 2003*):

Уровень В1 (пороговый уровень)

- Я умею читать вслух учащимся.
- Я понимаю несложные тексты по лингвистике, педагогике, методике преподавания.
- Я умею читать словарные статьи в толковых и энциклопедических словарях.
- Я умею извлекать из журнальных статей информацию по моей будущей специальности.
- Я могу выделить в тексте информацию культурологического плана.
- Я могу определить и выделить из текста предложения и фразы, иллюстрирующие основные грамматические правила, значения слов и особенности их использования.
- Я могу определить простые грамматические и лексические ошибки.

Уровень В2 (пороговый продвинутый уровень, бакалавриат)

- Я понимаю содержание публикаций по широкому кругу тем общения, в том числе профессионального.
- Я умею определять случаи использования идиоматических выражений, а также образного использования лексики.
- Я могу определять и выделять информацию, относящуюся к межкультурным различиям между родным и изучаемым языками.
- Я умею находить примеры для иллюстрации использования слов, сложных синтаксических моделей, межкультурных различий.
- Я могу подобрать тексты для иллюстрации различных жанров речи и стилей.
- Я могу выделять наиболее типичные и/или искажающие смысл лексико-грамматические ошибки.

Уровень С1 (постпороговый уровень, магистратура)

- Я могу распознавать типы дискурсов (текстов).
- Я могу сопоставить языковую организацию различных типов дискурса в родном и изучаемом языках.
- Я умею в письменных работах учащих исправлять типичные и/или искажающие смысл грамматические и семантические ошибки, а также ошибки на уровне дискурса.
- Я могу выделить в тексте явную и скрытую культурозначимую информацию.
- Я могу найти примеры, иллюстрирующие коннотативные значения, стилиевую принадлежность единиц языка, их связь с культурой страны.

Уровень С2 (совершенный уровень)

- Я умею сопоставлять языковую организацию текстов разных функциональных стилей в изучаемом и родном языках.
- Я могу выявить ошибки в выборе типа дискурса, а также синтаксические и семантические погрешности.
- Я могу без труда выделить в тексте культурозначимую информацию.

Преподавателю иностранного языка для контроля умений чтения на разных этапах обучения в средней школе полезно использовать перечень объектов и приемов контроля в разных классах, которые приводятся в книге *Е.В. Мусницкой «100 вопросов к себе и к ученику» (1996)*.

11. Рекомендации по обучению чтению

1. Обучение чтению есть обучение одному из видов речевой деятельности, целью которого является овладение навыками и умениями извлекать из текста содержащуюся в нем информацию. Для достижения этой цели обучение чтению должно строиться как познавательный процесс. Успех в обучении чтению во многом определяется содержанием текста. Он должен быть значимым для учащихся, т. е. представлять для них интерес, содержать новую информацию и в то же время быть доступным для понимания.

2. Доступность текста может быть языковой и содержательной. На начальном этапе следует использовать легкие в языковом отношении тексты, в то же время содержащие и неизвестные учащимся языковые единицы. Только наличие трудностей, которые следует преодолеть в процессе чтения, активизирует работу мышления.

3. На начальном этапе предпочтение отдается учебным текстам, специально составленным авторами учебных пособий. Содержание таких текстов лучше усваивается в результате предварительной работы с текстом, направленной на снятие трудностей его понимания. Однако следует как можно раньше переходить к работе от учебных к аутентичным текстам из разных сфер общения, в том числе к профессионально-ориентированным текстам. В качестве аутентичных текстов следует использовать материал из газет, журналов; предлагать учащимся по заголовкам определить, о чем текст, по оглавлению или цитате из текста догадаться о его содержании; использовать иллюстрации в тексте в качестве зрительной опоры для его понимания.

4. Предтекстовая работа способствует повышению мотивации и стимулирует работу с текстом. В процессе данной работы помимо снятия трудностей понимания текста ставится цель чтения – получить информацию, найти факты, содержащиеся в тексте, сравнить информацию с уже известной учащимся, высказать свое мнение о содержании текста, сделать его перевод и др. Установка на работу является важным условием целенаправленного формирования навыков и умений чтения.

5. В процессе работы с текстом следует помнить, что чтение вслух есть лишь процесс озвучивания текста, способствующий овладению техникой чтения, но не чтению как умению. При чтении вслух внимание учащихся сосредоточено, как правило, не на смысловой стороне читаемого, а на артикулировании читаемого. В результате содержательная сторона текста оказывается на периферии его смысла.

Чтение вслух – это один из приемов обучения технике чтения, в то время как владение чтением как видом речевой деятельности предполагает наличие умений извлекать из текста информацию, оценивать такую информацию, по ключевым словам догадываться о содержании текста, прогнозировать содержание текста по смысловым вехам.

В процессе предтекстовой работы следует дать учащимся время для самостоятельного прочтения текста про себя до того, как работа с текстом будет

продолжена. Ведь процесс чтения предполагает умение соотнести графические элементы текста с обозначаемым ими содержанием.

6. Эффективность овладения умениями чтения во многом зависит от того места, которое на занятиях по чтению отводится домашнему чтению. Домашнее чтение приучает учащихся работать с текстом, развивает умения чтения, обогащает лексический запас, расширяет кругозор. С этой целью следует заранее дать учащимся список текстов для самостоятельного чтения с последующим контролем прочитанного на специально отводимых для этого занятиях.

7. Обучение чтению должно быть ориентировано на вид чтения, который используется на занятиях. Учащихся следует знакомить с разными видами чтения и приемами работы. Так, при ознакомительном чтении художественного текста во внеаудиторное время следует рекомендовать учащимся использовать следующие приемы:

- Читая текст, помните, что ваша цель – понять основное содержание читаемого.
- Встретив незнакомое слово, не обращайтесь сразу к словарю. Постарайтесь догадаться о значении незнакомого слова, опираясь на знание словообразовательных моделей, контекст.
- В процессе чтения постарайтесь найти для себя ответы на вопросы: кто? когда? почему?
- Прочитав текст, мысленно восстановите сюжет (последовательность событий в произведении).
- Просмотрите текст еще раз. Отметьте отрывки, раскрывающие основные черты главного героя (главных героев) произведения.
- Опираясь на содержание текста, попытайтесь сформулировать идею произведения сначала мысленно, а затем в письменной форме.
- Завершая работу, обдумайте собственное отношение к прочитанному.

8. Обучение приемам самостоятельного чтения художественного текста рекомендуется начинать на аудиторном занятии, где преподаватель знакомит учащихся с особенностями анализа текста, соответствующего разным уровням его понимания. Речь при этом может идти о реконструкции сюжета, осознании поступков героев, обдумывании авторской идеи и собственного отношения к произведению. Такой процесс обучения на уроке подводит учащихся к осознанному применению усвоенных приемов в ходе домашнего самостоятельного чтения.

Особое внимание следует уделять ознакомлению учащихся с разными приемами извлечения информации из читаемого текста при разных видах чтения.

1) *при просмотрном чтении* получить общее представление о содержании текста, что предполагает владение умениями ориентироваться в логико-смысловой структуре текста и извлечь из текста информацию в соответствии с конкретной коммуникативной задачей;

2) *при ознакомительном чтении* – в результате быстрого прочтения текста извлечь из него информацию, которая может быть полезна для последующей работы;

3) *при изучающем чтении* получить максимально полное и точное представление о содержащейся в тексте информации;

4) *при поисковом чтении* найти в тексте нужную информацию.

9. Контроль на занятиях по чтению должен проводиться на всех этапах работы с текстом. *Текущий контроль* предназначается для проверки понимания текста учащимися на языковом и смысловом уровнях в процессе работы с текстом и по завершении такой работы. *Итоговый контроль* проводится с целью определения достигнутого уровня владения навыками и умениями чтения. Для этого предлагается выполнить специальные тестовые задания.

10. В ходе обучения чтению учащихся следует знакомить со *стратегиями чтения*, обеспечивающими успешность владения этим видом речевой деятельности. К числу таких стратегий, в частности, относятся:

- догадка о значении незнакомого слова (речевого образца) с опорой на предшествующий речевой опыт;
- игнорирование в процессе чтения незнакомого слова, догадываясь о смысле фразы из контекста;
- понимание незнакомого слова на основе анализа его структуры (корень, приставка, суффикс).

11. Обучение чтению на иностранном языке должно строиться с опорой на опыт учащихся в чтении на родном языке, так как при этом происходит перенос навыков чтения.

12. Следует добиваться автоматизации приемов чтения, что обеспечивает скорость и гибкость процесса чтения. Для этого используются специально подобранные упражнения на преодоление технических и смысловых трудностей чтения.

13. Занятия по обучению чтению следует начинать с овладения техникой чтения и навыками чтения с постепенным овладением умениями чтения – на материале сначала адаптированных учебных текстов, а затем оригинальных аутентичных текстов разных жанров с учетом интересов учащихся и профиля учебного заведения.

14. При формировании навыков и умений иноязычного чтения имеют место следующие просчеты в работе.

- Чтение вслух часто рассматривается как умение читать. На самом деле чтение вслух – это средство обучения технике чтения, а не чтение как виду речевой деятельности. При чтении вслух внимание учащихся сосредоточено не на смысле читаемого, а артикуляции. Поэтому при формировании умений чтения на материале текста учащимся следует предложить прочитать текст про себя с целью сосредоточиться на его содержании и лишь после этого ответить на вопросы к тексту или участвовать в его обсуждении.
- При обучении умениям чтения следует сформулировать цели работы с текстом: развитие навыков догадки и прогнозирования содержания текста, умение находить нужную информацию в тексте, умения по ключевым словам догадаться о его содержании и др.
- Не всегда домашнее чтение используется как эффективная форма обучения чтению. Без этой формы работы развитие коммуникативной компетенции в области чтения малоэффективно и занимает много времени.
- Чтение как вид речевой деятельности не всегда контролируется и оценивается преподавателем.
- На чтение текста и комментирование его содержания отводится значительная часть урока, в то время как главное место должно отводиться речевой практике – обсуждению содержания текста, выполнению речевых упражнений.

12. Резюме

Чтение является рецептивным видом речевой деятельности по восприятию и пониманию письменного текста. Оно входит в сферу коммуникативной деятельности людей, обеспечивая в ней одну из форм общения – письменную. Целью чтения является получение и переработка информации. Одна из основных целей обучения иностранному языку заключается в формировании навыков и умений в процессе чтения извлекать информацию из печатного текста, что позволяет учащимся пользоваться приобретенным опытом как для овладения языком, так и для последующей профессиональной деятельности. В этой связи можно говорить о чтении как о средстве овладения языком, так и цели обучения языку.

Чтение имеет сходные черты с говорением, однако отличается независимостью от времени и условий протекания, использованием более развернутых, литературно оформленных речевых образцов, характерных для письменной речи, возможностью многократного возвращения к прочитанному, пользования словарем.

Чтение, как и письмо, реализуя письменное общение, служит целям установления контакта или получения информации в данный момент времени и фиксации этой информации для последующей передачи ее через письменные тексты либо в устной форме.

Чтение представляет собой процесс, состоящий из техники чтения и понимания читаемого. Понимание при чтении есть процесс проникновения в содержание текста. На понимание при чтении влияют такие факторы, как информационная насыщенность текста, его структура, языковой опыт учащегося, незнание описываемых в тексте событий.

К основным механизмам чтения относятся внутреннее проговаривание, вероятностное прогнозирование (на смысловом и вербальном уровне), языковая догадка.

Виды чтения классифицируются в зависимости от цели чтения (изучающее, ознакомительное, просмотровое, поисковое) и способа реализации цели (чтение подготовленное – неподготовленное, переводное – беспереvodное, со словарем – без словаря, аудиторное – домашнее, аналитическое – синтетическое).

На занятиях по обучению чтению используются языковые и речевые упражнения, выбор которых определяется видом чтения и этапом работы с текстом (предтекстовый, притекстовый, послетекстовый).

Для контроля достигнутого учащимися уровня владения навыками и умениями чтения используются контрольные задания, оформленные в виде тестов и предназначенные для работы на разных этапах обучения языку.

13. Вопросы и задания

1. Что такое чтение?
2. К какому виду речевой деятельности относится чтение – продуктивному или рецептивному? Обоснуйте свой ответ.
3. Каковы цели обучения чтению? Как цели обучения чтению реализуются на разных этапах обучения языку?
4. Какие навыки и умения чтения следует формировать на занятиях?

5. Чем отличается начинающий чтец от опытного (зрелого)?
6. Какие виды чтения вы знаете? Чем они отличаются друг от друга?
7. С какого вида целесообразно начинать обучение чтению? Почему?
8. Охарактеризуйте этапы работы с текстом. Какие виды упражнений могут быть использованы?
9. Что такое адаптированный текст? Какие приемы адаптации текста вам известны?
10. Почему рекомендуется как можно раньше приступать к работе с аутентичными текстами?
11. В чем особенности работы с художественным текстом?
12. Какие тексты представляют интерес для ваших учащихся? Какими источниками вы пользуетесь для выбора текстов для классной работы и домашнего чтения?
13. Какие приемы контроля чтения вам известны? Приведите примеры тестовых заданий по контролю достигнутого уровня чтения.
14. Какова роль техники чтения в обучении чтению как виду речевой деятельности? Согласны ли вы с утверждением, что чтение вслух способствует лишь формированию технических навыков чтения?
15. Составьте план урока по обучению чтению и обсудите его на занятиях.
16. По каким признакам можно судить о степени сформированности у учащихся умения читать с общим/полным пониманием?
17. Как вы можете оценить ваш уровень чтения с точки зрения рекомендаций методистов Совета Европы?

14. Рекомендуемая литература

1. Акишина А.А., Каган О.Е. Учимся учить. М., 2002. Чтение. С. 95–116.
2. Акишина А., Шляхов В. Учим читать быстро и эффективно. Путь к педагогическому мастерству. М., 1991.
3. Андреев О.А., Хромов Л.Н. Техника быстрого чтения. Минск, 1987.
4. Бим И.Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе. М., 1988. Каковы характеристики чтения как вида речевой деятельности? С. 202–208.
5. Вейзе А.А. Чтение, реферирование и аннотирование иностранных текстов. М., 1985.
6. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. М., 1981.
7. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. М., 2006. Обучение чтению. С. 224–246.
8. Камянова Т.Г. Успешный английский. Системный подход к изучению английского языка. М., 2008. Восприятие письменной речи (чтение). С. 311–331.
9. Колесникова И.Л., Долгина О.А. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков. М., 2008. Обучение чтению. С. 173–184.
10. Колкер Я.М. и др. Практическая методика обучения иностранному языку. М., 2001. Формирование умений оценивать замысел автора художественного произведения в рамках домашнего чтения. С. 166–170.
11. Кулибина Н.В. Художественный текст в лингводидактическом осмыслении. М., 2000.
12. Клычкова З.Н. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке. Пособие для учителя. М., 1983.

13. Методика обучения иностранным языкам: теория и современность, под ред. А.А. Миролобова. Обнинск, 2010. Обучение чтению. С. 151 – 178.
14. Мильруд Р.П. Методика преподавания английского языка. М., 2007. Обучение чтению. С. 160–180.
15. Мусницкая Е.В. 100 вопросов к себе и к ученику. М., 1996. Как контролировать чтение на иностранном языке? С. 142–167.
16. Общая методика обучения иностранным языкам. Хрестоматия / Сост. А.А. Леонтьев. М., 1991. Учебное чтение, его содержание и формы. С. 238–252.
17. Настольная книга преподавателя иностранного языка. Справочное пособие. Минск, 2001. Обучение чтению. С. 94–147.
18. Никифорова О.И. Психология восприятия художественной литературы. М., 1972.
19. Основы методики преподавания иностранных языков / под ред. В.А. Бухбиндера, В. Штраус. Киев, 1986. Обучение чтению. С. 203–274.
20. Основы теории коммуникации / под ред. М.А. Василика. М., 2006. Письменно-речевая коммуникация. С. 260–298.
21. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению М., 1989. Обучение чтению как средству общения. С. 192–210.
22. Практикум по методике преподавания иностранных языков / под общ. ред. К.И. Саломатова и С.Ф. Шатилова. М., 1985. Обучение чтению. С. 128–138.
23. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам. Базовый курс. М., 2009. Обучение чтению. С. 141–163.
24. Соловова Е.Н. Практикум к базовому курсу методики обучения иностранным языкам. М., 2004. Обучение чтению. С. 112–125.
25. Традиции и новации в методике обучения иностранным языкам. Обзор основных направлений методической мысли в России / под ред. Л.В. Московкина. СПб., 2008. Проблема понимания текста. С. 51–64.
26. Усачева И.В. Курс эффективного чтения учебного и научного текста. М., 2000.
27. Фоломкина С.К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе. М., 1987.
28. Beaumont, M. The Teaching of Reading Skills in a Second Language. The University of Manchester, 1996.
29. Wallace, R. Reading. OUP, 1992.

ОБУЧЕНИЕ ПИСЬМУ И ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ

1. Цели и задачи обучения

Хотя письмо часто понимается как техническая сторона написания текстов и как процесс и результат выражения мыслей с помощью письма, однако с методической точки зрения целесообразно разграничивать эти два вида учебной деятельности, имеющие свои цели и приемы обучения.

Письмо – это техническая сторона фиксации речи, способ составления из букв слов.

Такие способы в процессе овладения письмом автоматизируются; следовательно, в основе письма лежат навыки:

- а) правильного изображения знаков письма (букв) (*графические навыки*);
- б) изображения букв четким, ровным и красивым почерком (*каллиграфические*);
- в) правильного перекодирования звуков речи в адекватные знаки письма (*фонетические, орфографические*).

Письменная речь – это продуктивный вид речевой деятельности, способность выражать мысли в письменной форме с помощью принятой в языке системы письма (графических знаков).

Writing is a communicative skill to encode, store and send messages with the help of written symbols. A modern writing system in English is alphabetic representations of phonemes.

Умение составлять из слов тексты базируется на перечисленных выше навыках письма, а также навыках выбора лексических единиц в соответствии с темой общения (лексические навыки) и выбора грамматических моделей для оформления высказывания (грамматические навыки). Можно сказать, что письмо – это способ общения, а письменная речь – процесс и результат общения, реализуемый в виде текста.

Умение необходимые для письменного общения:

- создавать тексты разного содержания;
- выражать суждения, комментировать события и факты, используя в письменном тексте аргументы и эмоционально-оценочные языковые средства;
- создавать вторичные тексты (реферат, аннотация, рецензия);
- фиксировать фактическую информацию при восприятии устного или печатного текста;
- делать учебные записи с целью организации собственной речевой деятельности;
- передавать информацию, содержащуюся в составленном, прослушанном, прочитанном тексте;
- формулировать главную (основную) мысль текста;
- сравнивать, сопоставлять факты, содержащиеся в тексте;
- доказывать какие-либо положения с привлечением аргументов;
- оценивать факты, полученные в результате общения.

Владение перечисленными умениями обеспечивает возможность:

1) записать собственный устный текст в виде сочинения, изложения, доклада;
2) записать чужой письменный текст в виде конспекта, аннотации, реферата. Это сложный вид письменной речи, так как предусматривает умение трансформировать текст в соответствии с поставленной задачей. Умение формируется в процессе специальной подготовки;

3) записать чужой устный текст (например, составить конспект лекции). Обучение конспектированию входит в программу практических занятий по языку;

4) списать текст из учебника или дословно записать чужую речь под диктовку. Это наиболее простой вид письменной речи, которым учащиеся овладевают уже на первых занятиях.

Обучение письму и письменной речи являются целью и средством овладения языком. В качестве цели обучения предусматривается формирование навыков и умений выражать мысли в письменной форме в зависимости от содержания высказывания, т. е. пользоваться письмом как средством общения. Будучи средством обучения, письмо и письменная речь являются источником овладения средствами языка (фонетическими, лексическими, грамматическими, стилистическими и др.) и технической стороной письменной речи.

2. Особенности письма и письменной речи

Письмо и письменная речь тесно связаны с устной речью, в то же время они вторичны по отношению к устной речи, так как возникли на ее основе в качестве способа хранения речевых произведений, запечатлевших знания, опыт, культурные особенности и традиции носителей языка.

Некоторые особенности письменной речи в сопоставлении с речью устной отражены в табл. 37.

Таблица 37

Различия между устной и письменной речью

Устная речь	Письменная речь
1	2
Контактна. Говорящий видит реакцию слушающего на его речь и может свое высказывание регулировать, используя для этого повторы, сокращения, переходы от одной темы к другой, регулировать темп речи	Дистантна. Она должна быть логически четко организована. В ней избегают повторов. Пишущий может лишь предугадать реакцию читателя, поэтому его речь должна быть более обоснованной, четкой
Говорящий чаще находится в условиях дефицита времени, поэтому его внимание направлено в первую очередь на содержание высказывания.	Пишущий по времени практически не ограничен, поэтому его внимание направлено как на содержание, так и на форму высказывания. Перечитывая написанное, он имеет возможность проверить, насколько адекватно текст передает задуманное, его смысл

Окончание табл. 37

1	2
Ограничение времени, свойственное спонтанной речи, не позволяет говорящему планировать свою речь долгосрочно, поэтому его высказыванию свойственно использование разговорных форм, клише, не всегда строгое следование задуманному	Пишущий имеет возможность долгосрочно планировать свою речь, поэтому она более логична. Пишущий имеет возможность подобрать точное слово, разнообразить лексический состав высказывания, обращаться к справочникам и словарям
Говорящий в качестве невербальных средств использует паузы, интонацию, подкрепляя свое высказывание мимикой и жестами	Пишущий лишен возможности использовать невербальные средства общения, характерные для устной речи. В качестве источников выразительности он использует пунктуацию, логическую последовательность в построении текста, а также изобразительные средства наглядности
Устная речь состоит, как правило, из простых или неполных предложений	В письменной речи используются более сложные синтаксические конструкции

Таким образом, письменное общение (в отличие от устного):

- дистантно (адресат знакомится с текстом, как правило, в отсутствие адресанта);
- заранее планируется, так как автор имеет возможность продумать план того, что зафиксирует в письменной форме;
- по существу монологично;
- рассчитано на зрительное (обычно отсроченное) восприятие с возможностью многократного прочтения написанного;
- в отличие от говорения письмо – процесс более медленный, так как связан с фиксацией текста на бумажном носителе и владением навыками письма.

Благодаря возможности контролировать и исправлять написанное в процессе письма некоторые авторы считают письменное общение более легким видом речевой деятельности в сравнении с говорением (*Гальскова, Гез, 2004. С. 249*). Однако существует и другая точка зрения на письмо (напр., *Камянова, 2008. С. 276*), согласно которой письмо относится к более сложным видам речевой деятельности, так как графический образ слова, представленный на письме, фиксирует акустическое восприятие устной, что предполагает владение не только письменным, но и устным кодом выражения/понимания мыслей. В результате звуковые образы речи получают зрительное воплощение в виде письменной речи – букв и буквенных сочетаний. Можно утверждать, что письменной речи присущи особые качества, которые следует учитывать при обучении письму, – точность, глубина, логичность, полнота, композиционная стройность речевого произведения.

Точность выражения в письменном тексте достигается продуманным выбором слов и грамматических форм в сравнении с устной речью, а композиционная стройность письменного текста обеспечивается за счет использования раз-

личных средств выделения (подчеркивания, шрифт, цвет), членения текста на абзацы, выборе лексико-грамматических средств для выражения мыслей.

3. Механизмы письменного общения

Процесс письма подобен процессу говорения, так как в их основе лежит проговаривание текста сначала во внутренней, а затем внешней речи. Однако если проговаривание в процессе устного общения является способом выражения мыслей, то в письменном общении проговаривание является исходным моментом фиксации речи в виде письменного текста.

Процесс письменной коммуникации включает несколько этапов.

Замысел высказывания: возникает потребность в письменном оформлении речи. Автор определяет цель высказывания – запись собственной речи в виде письма, заявления, сочинения, статьи (создание первичного текста) либо запись чужой речи – составление конспекта, реферата, плана, изложения (создание вторичного текста).

Планирование высказывания: формируется план высказывания и его построения (композиции), а также происходит отбор из долговременной памяти единиц языка для оформления высказывания.

Вне зависимости от замысла высказывания его планирование происходит с участием внутренней речи, которая имеет разную степень интенсивности, что определяется сложностью текста и уровнем владения языком. Текст, структурируемый во внутренней речи, может быть реализован во внешней речи (шепотная речь).

Реализация высказывания: представляет собой оформление речевого замысла в виде письменного текста.

Контроль на этом этапе письменного общения: автор текста проверяет точность реализации своего замысла, вносит в текст исправления и дополнения. Контроль может быть текущим, так и итоговым.

Письменное общение происходит на основе приобретенных навыков (орфографических, графических, каллиграфических), образующих техническую сторону письма и сформированных на их основе речевых умений.

Особую роль при письме имеет владение фонетическими навыками, так как процесс письма предусматривает перекодирование звучащей речи в графическую. Скорость письма меньше скорости проговаривания, поэтому изложение мыслей в письменной форме отстает от внутреннего проговаривания. Это создает предпосылки для более тщательного продумывания языковой стороны речи.

Реализация высказывания в форме письменного произведения обеспечивается работой следующих механизмов:

1. **Механизм осмысления** (или установления смысловых связей) выражается в установлении смысловых связей между понятиями, затем связи между членами предложения, которая определяется логикой событий и единицами языка, отобранными для передачи информации. Наконец, это связь между данным и новым, т. е. между темой и ремой высказывания.

2. **Механизм упреждающего синтеза.** Благодаря действию этого механизма пишущий, во-первых, проговаривает во внутренней речи единицы языка, которые планирует использовать при оформлении высказывания; во-вторых, в процессе произнесения слов, предвидит последующие слова и формы свя-

зи между ними; наконец, представляет себе дальнейшее развитие замысла в пределах не только одной фразы, но и высказывания в целом.

3. **Механизмы памяти,** роль которой во всех видах коммуникации чрезвычайно велика. Особенно важную роль в письменной речи играет кратковременная (оперативная) память, так как при фиксации речи в виде текста предмет высказывания должен постоянно удерживаться в памяти. Таким образом, оперативная память служит средством организации и удержания информации, предназначенной для ее использования в письменном общении.

4. Содержание обучения

Содержание обучения письму и письменной речи направлено на достижение различных уровней владения языком, требования к которым зафиксированы в госстандарте и программах по иностранному языку для разных этапов, уровней и профилей обучения.

Обучение в общеобразовательной школе

За время обучения достигается пороговый уровень владения навыками и умениями письменного общения. Требования к языковой подготовке школьников сформулированы в документе «Новые государственные стандарты по иностранному языку» (2004) и в создаваемых на его основе программах. Установки на обучение письму и письменной речи в программе по английскому языку выглядят следующим образом.

Начальное общее образование (2–4 кл.)

Списывание текста; вписывание в текст и выписывание из него слов, словосочетаний. Написание с опорой на образец поздравления, короткого личного письма.

Основное общее образование (5–9 кл.)

Овладение письменной речью предусматривает развитие следующих умений:

- делать выписки из текста;
- писать короткие поздравления с днем рождения, другими праздниками (объемом 30 слов, включая адрес), выражать пожелания;
- заполнять бланки;
- писать личное письмо с опорой на образец. Объем личного письма – 50–60 слов, включая адрес.

Среднее полное общее образование. Базовый уровень (10–11 кл.)

Развитие умений писать личное письмо, заполнять анкеты, бланки; излагать сведения о себе в форме, принятой в англоязычных странах (автобиография/резюме); составлять план, тезисы устного/письменного сообщения, в том числе на основе выписок из текста.

Развитие умений: расспрашивать в личном письме о новостях и сообщать их; рассказывать об отдельных фактах/событиях своей жизни, выражая свои суждения и чувства; описывать свои планы на будущее.

Среднее полное общее образование. Профильный уровень (10–11 кл.)

Развитие умений:

- писать личное и деловое письмо: сообщать сведения о себе в форме, принятой в стране изучаемого языка (автобиография/резюме, анкета, формуляр);

- излагать содержание прочитанного/прослушанного иноязычного текста в виде тезисов, реферата, обзора;
- кратко записывать основное содержание лекций учителя;
- использовать письменную речь на иностранном языке в ходе проектно-исследовательской деятельности, фиксировать и обобщать информацию, полученную из разных источников; составлять тезисы или развернутый план выступления;
- описывать события/факты/явления; сообщать/запрашивать информацию, выражая собственное мнение/суждение.

Обучение в высшей школе. Нефилологический профиль.

Согласно документу «Программно-методическое обеспечение системы разноуровневой подготовки по иностранным языкам в вузах неязыковых специальностей (2006) в нефилологическом вузе выделяются три модели обучения, отличающиеся друг от друга количеством часов, отводимых на изучение иностранного языка, профилем обучения и достигаемым уровнем владения языком в рамках того или иного профиля обучения.

Умения в области письменной речи:

- передавать на иностранном языке и корректно оформлять информацию в соответствии с целями, задачами общения и с учетом адресата (фиксация информации, полученной при чтении, в форме рабочих записей, плана, конспекта);
- писать деловое письмо, резюме для приема на работу, заявление, заявки;
- заполнять формуляр, анкету;
- писать личное письмо, открытку и др., осуществляя при этом определенные коммуникативные намерения (запрос сведений/данных, информирование, предложение, побуждение к действию и др.);
- писать аннотацию, реферат;
- запрашивать/выражать согласие/несогласие, отказ.

Филологический профиль

На начальном этапе обучения учащиеся должны продемонстрировать умение создавать письменное монологическое высказывание:

- на предложенную тему;
- на основе прочитанного или прослушанного текста.

Тип предъявляемого текста: повествование, описание, сообщение. Это могут быть также тексты смешанного типа с элементами рассуждения. Текст может содержать 5% незнакомых учащимся слов. Объем предъявляемого текста 700 слов. Создаваемый текст в виде изложения, сочинения должен быть оформлен в соответствии с нормами языка и содержать 20–25 предложений.

Рекомендуется использовать тексты учебно-профессионального и социально-культурного содержания. Учащиеся должны продемонстрировать к концу обучения на подготовительном факультете умения написать сочинение на предложенную тему, передать в виде изложения содержание текста, составить план, конспект прочитанного либо прослушанного текста.

На основном этапе обучения учащиеся должны продемонстрировать умение:

– создавать письменные тексты на основе прочитанного / прослушанного текста, демонстрируя способности выделять в тексте основную информацию, проводить компрессию текста путем исключения второстепенной информации, создавать конспект, резюме;

– создавать собственный письменный текст, относящийся к учебной, социально-культурной и официально-деловой сферам общения (сочинение, заявление, объяснительная записка и т. д.).

На продвинутом этапе обучения достигается профессиональный уровень владения навыками и умениями письма, характерные для выпускника магистратуры. В рамках модуля «Филология» учащиеся в области письменной коммуникации должны уметь:

- записывать основную информацию при прослушивании монологического высказывания;
- составлять рефераты (монографический и обзорный), резюме;
- писать научную работу (курсовая, дипломная);
- писать рецензию с элементами лингвостилистического анализа художественного текста;
- написать или заполнить деловую бумагу: заявление, объяснительную записку, анкету, автобиографию, протокол и т. д.;
- оформлять научный текст в соответствии с требованиями жанра (цитировать источники, оформлять справочно-библиографический аппарат научной работы).

В Программе для студентов-филологов предусматривается также умение: сделать адекватный письменный перевод информационного сообщения (без словаря), научной статьи (со словарем) с русского языка на родной и с родного на русский, отрывка из художественного текста средней трудности на родной язык.

Объем предъявляемых текстов: для реферата-обзора 600 слов, для рецензии 600–650 слов. Объем продуцируемого текста: реферата 300 слов, сочинения около 600 слов.

5. Приемы обучения письму и письменной речи

Обучение технике письма

Овладение технической стороной письма предполагает усвоение учащимися иноязычной графики (совокупности способов изображения букв, буквосочетаний), каллиграфии (искусство писать красиво). В число каллиграфических навыков входят также навыки писать рукописные буквы и соединять их между собой, что характеризует особенности почерка автора текста, орфографии (система правил написания, которые используются в письменной речи).

Основными качествами письма являются разборчивость (удобочитаемость) букв при письме и скорость письма.

Важными показателями правильного письма также являются:

- наклон буквы (примерно под углом 65°);
- соотношение высоты строчных и заглавных букв (примерно 1:2);
- соединение букв между собой.

Правильное начертание букв и соединение элементов письма во многом зависит от навыков письма на родном языке, которые переносятся на изучаемый.

мый язык и часто являются причиной интерференционных ошибок и затруднений. Владение техникой письма является предпосылкой овладения письменной речью.

Обучение графике

Обучение графической стороне письма происходит в процессе вводно-фонетического курса, когда учащиеся знакомятся со звуками изучаемого языка и буквами, которые эти буквы обозначают.

При этом решаются следующие задачи:

1. Знакомство с алфавитом.
2. Овладение звукобуквенными отношениями. Звуки речи обозначаются буквами, поэтому письмо на английском языке является буквенно-звуковым. Звуки при этом являются элементами речи, в то время как буквы – элементами письма.
3. Установление связи между разными вариантами произношения каждой буквы.

Первая задача тесно связана с обучением технике чтения, так как используются одинаковые психологические механизмы. Начиная знакомство с англоязычной графикой, полезно познакомить учащихся с ее историей и особенностями.

Следующие особенности графики представляют трудности для русскоязычных учащихся:

- наличие печатных и написанных от руки букв;
- наличие прописных и строчных букв, которые не всегда совпадают в графическом оформлении;
- способы соединения прописных букв на письме.

Написание прописных букв вызывает трудности не только у иностранных учащихся, но и носителей языка. Школьнику младших классов приходится писать буквы, которые графически не совпадают с тем, что он видит в печатном тексте. В английской школе знакомство с прописным шрифтом начинается лишь со второго класса, чтобы не препятствовать положительному переносу с обучения чтению на обучение письму.

Американские коллеги говорят, что могут определить возраст человека в зависимости от того, как он пишет. Если текст написан прописью (например, текст письма), то человеку за 60. Более молодое поколение уже так не пишет и пользуется печатными буквами, в чем ощущается также влияние компьютера. При заполнении анкет, сдачи международных экзаменов на английском языке обязательным требованием является использование печатного шрифта. На многих международных конференциях по ходу выступления часто используется не только печатный шрифт, но все буквы пишутся как прописные.

Применение печатного шрифта на занятиях уже в младших классах получает все большее распространение и в российской школе. В этой связи закономерен вопрос: зачем учить детей прописной форме письма, заведомо усложняющей овладение техникой письма и общением на изучаемом языке?

Отметим трудности овладения иноязычной графикой российскими учащимися вследствие межъязыковой интерференции:

1. В двух языках (родном и изучаемом) буквы пишутся одинаково, но произносятся по-разному. Например, *P* (англ. «пи») и *P* (русс. «эр»). Буква *П* в русском языке произносится «пэ», а в языках, имеющих латинскую графику «эн».
2. Буквы в двух языках близки по произношению, но пишутся по-разному. Например, *m* («эм» – в англ. языке) и *m* («эм» – в русском).
3. Начертание букв, отсутствующих в родном (русском) языке учащихся: *Gg, Ff, Jj, Ll, Qq, Rr, Vv, Ww, Zz, Yu*.
4. Написание безударных гласных и оглушение согласных в конце слова в русском языке, отсутствующие во многих языках и являющиеся причиной графических ошибок: *God > гот*.
5. Одной фонеме соответствуют разные буквы. Например, английской фонеме [i:] соответствуют буквы *e (he), ee (green), ea (read), ie (field), ei (receive)*.

Правильность начертания букв и соединительных элементов зависит прежде всего от графики родного языка и языка-посредника.

Начертание многих букв, общих для родного и русского языка, не вызывает каллиграфических затруднений (например, буквы *a, e, k, o*).

Отрицательное влияние каллиграфии родного языка обычно появляется тогда, когда они расходятся либо когда отдельные элементы букв совпадают, но их начертание в двух языках расходится.

Наиболее распространенным приемом обучения каллиграфии является запись букв на доске с объяснением поэлементного написания буквы, сравнение букв по высоте и соединения с другими буквами, а также написания сходных букв в родном языке.

Обучение графике полезно проводить в следующей последовательности:

1. Демонстрация и чтение прописной буквы в изолированном положении.
2. Написание буквы на классной доске с объяснением написания буквы. Для этого желательно, чтобы доска имела специальную разлиновку в виде двух линий с косой чертой под углом 65°.
3. Объяснение различий между отдельными элементами буквы и похожими на них элементами букв родного языка.
4. Чтение буквы в изолированном виде и в контексте слова.
5. Запись буквы учащимися в тетради и их чтение.
6. Тренировка в воспроизведении буквы в контексте слова с целью формирования навыка.

При установлении звукобуквенных соответствий возникают трудности из-за разночтения буквы в разных позициях. Для его преодоления рекомендуется прибегать к звукобуквенному и слоговому анализу в такой последовательности: произносим слово – затем слоги – отдельные звуки – соответствующие им буквы – графические слоги – целое слово в письменной форме.

В качестве упражнений предлагаются следующие задания:

- Написать элементы буквы по образцу.
- Списать отдельные буквы и слова с книги или с доски.
- Записать строчные и прописные буквы под диктовку.

- Записать гласные/согласные буквы под диктовку.
- Записать буквы по алфавиту.
- Записать буквы, соответствующие предлагаемым звукам.
- Выписать из текста буквы, соответствующие глухим/звонким звукам.
- Выписать из текста слова, в которых один и тот же звук обозначается разными буквами.
- Указать в тексте слова с одинаковыми морфемами.
- Написать диктант и назвать буквы, которые произносятся по-разному.

Графические ошибки относятся к числу неязыковых ошибок, так как не нарушают структуру языка и вызваны незнанием правил написания букв и других графических элементов. Часто причиной ошибок являются невнимательность пишущего, поспешность при письме.

Наиболее распространенные графические ошибки:

- 1) неправильное начертание букв, не соответствующее общепринятому;
- 2) пропуски букв в тексте;
- 3) перестановки букв в тексте;
- 4) замена одной буквы другой, часто под влиянием родного языка;
- 5) добавление к слову лишних букв;
- 6) отсутствие абзацев в тексте при его оформлении;
- 7) отсутствие кавычек при цитировании текста.

Работа по предупреждению графических ошибок заключается в повышенной внимательности при списывании и исправление ошибок преподавателем с объяснением их причин. Важным условием предотвращения графических ошибок является также доведение работы по обучению графике до уровня графического навыка.

Обучение каллиграфии

На занятиях по каллиграфии внимание должно быть сосредоточено на формировании навыков написания букв и соединении их в слове. Занятия по каллиграфии проводятся в рамках вводно-фонетического курса. К распространенным случаям отклонения от правил английской каллиграфии относятся:

- 1) отдельное написание букв в слове, что часто является следствием влияния каллиграфии родного языка;
- 2) написание некоторых букв выше строки (влияние латиницы);
- 3) смешение написания букв (часто из-за скорописи и отсутствия устойчивого графического навыка).

Показателем индивидуальной манеры письма является *почерк*, особенности которого, сформированные на родном языке, учащиеся стремятся перенести на изучаемый язык. Формирование почерка не является основной целью обучения языку, но преподаватель может влиять на почерк учащихся путем объяснения допускаемых учащимися на письме каллиграфических ошибок, затрудняющих разборчивость письменного текста и являющихся отступлением от каллиграфической нормы, принятой в изучаемом языке.

Следует также знакомить учащихся с особенностями почерка, которые определяются специфической формой написания отдельных букв (заострен-

ностью или округлостью), сжатостью или растянутостью элементов буквы, расстоянием между буквами, отрывным или безотрывным письмом, наклоном, величиной букв и др.

Следует заметить, что почерк находится в определенной зависимости от индивидуальных особенностей пишущего и его психологического состояния во время письма. По почерку можно установить, кто писал тот или иной текст (что используется в криминалистике).

На формирование почерка оказывают влияние время и возраст начала обучения письму в школе, методы обучения, а при овладении иностранным языком – совпадения и расхождения в графической системе двух языков.

Следует обратить внимание учащихся на то, что качество почерка определяется отчетливостью написания отдельных букв и словосочетаний, наклоном букв, способом соединения букв между собой. Почерк становится неразборчивым при очень быстром письме.

Скорость письма зависит от алфавита, методов обучения, техники письма, цели письменного сообщения и, конечно, от уровня владения изучаемым языком. Скорость письма взрослого носителя языка находится в пределах 80–120 слов/мин. Обучение хорошему почерку требует овладения правильным написанием букв и словосочетаний с самого начала обучения, так как первоначально сформированные навыки письма быстро закрепляются. Переучивание не всегда дает положительный результат.

При обучении каллиграфии необходимо использовать специальные упражнения:

- Напишите элементы буквы по образцу.
- Спишите отдельные буквы с печатного текста.
- Запишите строчные и прописные буквы.
- Запишите буквы по алфавиту.
- Выпишите из текста буквы, соответствующие предъявляемым звукам.

В российской школе формирование каллиграфических навыков происходит на уроках чистописания. В 1-м классе дети пользуются для этого тетрадами со специальной разлиновкой страниц, помогающей соблюдать правильный наклон и размер букв. Сначала обучают отрывному поэлементному письму прописных букв, а с 3-го класса переходят к безотрывному письму. Рекомендуется наклонный почерк, так как он удобен при движении пишущей руки.

Образцы правильного письма даются в специальных учебных пособиях – прописях, которые содержат образцы правильного написания букв, слов, предложений и место выполнения письменных упражнений по образцу. Подобные пособия издаются и для занятий с иностранными учащимися, изучающими русский язык как иностранный (*Соколова Е.Н. Учуь писать по-русски, 1976*).

Обучение орфографии

Орфография (правописание) – это исторически сложившаяся система правил написания слов и их значимых частей, которые используются в письменной речи. В современную орфографию входят следующие правила:

- обозначения звуков буквами в значимых частях слова (корень, приставка, суффикс, окончание);
- слитное, раздельное и дефисное написание слов;
- употребление прописных и строчных букв;
- перенос слов.

На занятиях по орфографии овладение орфографической нормой происходит на основе правил и следования образцовому написанию, которое комментируется преподавателем и закрепляется тренировкой. Преимущественное внимание отводится второму способу, т. е. овладение грамматической нормой носит практический характер.

Для преодоления орфографических трудностей на письме полезно познакомить учащихся с принципами, которые положены в основу правописания на изучаемом языке.

Таких принципов три.

Морфологический принцип основной: общие для родственных слов морфемы сохраняют на письме одинаковое написание, хотя могут произноситься по-разному в зависимости от фонетических условий (*U: tune, cut, put*).

Фонетический принцип означает написание слов так, как они произносятся.

Исторический принцип (или традиционный).

Орфографические правила в случае их необходимости вводятся по мере знакомства учащихся со словами, где они встречаются, или соответствующими грамматическими формами. Преодоление орфографических трудностей происходит в процессе занятий по лексике, работе над составом слова.

При введении новых слов и объяснении орфографических трудностей следует максимально использовать средства наглядности в виде таблиц, схем, знакомящих с написанием слов. Следует постоянно контролировать формирование грамматических навыков и исправлять орфографические ошибки.

При коммуникативной направленности обучения значимыми считаются ошибки, которые препятствуют общению, затрудняют его. Основными приемами обучения орфографии являются *списывание* и запись текста в форме *диктанта*.

Обучение списыванию развивает зрительную память, роль которой в овладении грамотным письмом чрезвычайно велика. При списывании учащимся могут быть предложены такие упражнения:

- Спишите текст и вставьте пропущенные буквы.
- Почтайте текст, а затем восстановите его в письменной форме по памяти.
- Восстановите правильную форму слова.
- Вставьте пропущенные в слове буквы.
- Сгруппируйте слова по звукобуквенным составляющим.
- Прочтите слова, затем запишите их.
- Сгруппируйте слова по общему корню и запишите их.
- Сгруппируйте слова из данного списка по частям речи.
- Выпишите из текста слова, обозначающие действия.
- Образуйте существительные от следующих глаголов.
- Повторите за преподавателем слова (предложения) и запишите их в тетради.

- Составьте предложения со следующими словами.
- Закончите начатые слова.
- Сгруппируйте слова по общему корню.
- Перекодируйте количественные числительные в порядковые.
- Составьте вопросы к каждому предложению и запишите их.

Диктант – это вид письменной работы, запись учащимися воспринимаемого на слух или зрительно текста. Диктант для обучения орфографии предполагает владение не только техникой письма, но и умениями воспринимать текст на слух. Эта форма обучения широко используется для достижения учащимися элементарного уровня владения языком (т. е. после 1–2 мес. обучения).

Используются различные виды диктантов.

Зрительный диктант. Учащиеся читают записанный на доске или в книге текст. Преподаватель комментирует содержащиеся в тексте орфографические трудности. Затем учащиеся записывают текст по памяти в тетрадях. После выполнения задания они могут сравнить свою запись с образцовой.

Слуховой диктант. Текст диктуется преподавателем и записывается в тетрадях учащимися. Сначала преподаватель читает текст целиком, затем каждое предложение читает дважды в среднем темпе речи. При чтении текста не следует допускать его пословного представления, что превращает диктант в диктовку.

Самодиктант представляет собой воспроизведение учащимися в письменной форме выученного наизусть текста. Затем запись сверяется по первоисточнику.

Все три вида носят обучающий характер, из них наиболее эффективным считается слуховой диктант. На начальном этапе объем текста для диктанта не должен превышать 30 слов, а в конце школьного обучения языку 80–90 слов.

В тексте диктанта может содержаться незнакомая учащимся лексика, которую следует разъяснить учащимся до первого предъявления текста.

На занятиях по орфографии для преодоления орфографических ошибок следует рекомендовать учащимся пользоваться орфографическими словарями и вести запись слов, в которых чаще всего допускаются ошибки.

Хотя орфография английского языка в силу несовпадений написания слов с их произношением вызывает известные трудности для русскоговорящих учащихся, они легко преодолеваются в процессе овладения языком. По наблюдениям специалистов, англоязычные учащиеся делают меньше орфографических ошибок, чем носители языка (*Камянова, 2008. С. 277*). Этот феномен объясняется, с одной стороны, более пристрастным отношением к письму у изучающего язык в сравнении с носителем языка, а с другой стороны, овладение устной речью оказывает влияние на ее последующее продуцирование в речи письменной.

Обучение письменной речи

Является основной целью обучения и предполагает умения создавать письменные тексты разной сложности – вторичные (запись чужой речи) и первичные (фиксация собственной речи).

К жанрам первичных текстов относятся *статьи, книги*, предназначенные для публикации тексты *докладов, сочинения*. Цель таких текстов – «доказательство обретенной научной истины» (Морозов, 2007. С. 117). Вторичными текстами называются печатные и письменные работы, основная цель которых состоит в изложении содержания первичных текстов. Жанрами вторичных текстов являются *план, конспект, реферат, аннотация, рецензия, изложение*.

Успешность создания письменных текстов во многом определяется:

- сформированностью навыков письма (графических, орфографических, лексико-грамматических);
- наличием автоматизмов перехода от звукового к графическому коду;
- владением материалом по теме общения, который предстоит преобразовать в письменной форме;
- условием создания письменного текста (в аудитории, дома, в процессе аудирования исходного текста либо чтения книги).

Формированию умений письменной речи способствует выполнение языковых и речевых упражнений.

Языковые упражнения:

- Ответьте в письменной форме на вопросы к предложению.
- Выберите правильный ответ на вопрос и запишите свой ответ.
- Раскройте скобки в предложении.
- Вставьте в предложение пропущенные слова, части слова.
- Преобразуйте утвердительное предложение в отрицательное, активную форму предложения в пассивную.
- Перескажите предложение и запишите его.
- Расширьте или сократите состав предложения.
- Объедините несколько предложений в одно.
- Выпишите из текста предложения с ключевыми словами, которые раскрывают тему текста.
- Озаглавьте абзацы текста.
- Перескажите текст, исключая из него второстепенную информацию, затем запишите текст.

Речевые упражнения:

- Озаглавьте абзац текста, затем составьте план текста,
- Перепишите текст, исключив из него предложения, не передающие основную информацию;
- Читая текст, выпишите из него ключевые слова, определения, толкования понятий, фразы с характеристикой персонажей;
- Найдите в тексте информацию, в которой говорится о ... Выпишите ее. Обоснуйте свой выбор.

В методической литературе существует следующая классификация письменных речевых упражнений с учетом сложности содержания текста и характером предлагаемых заданий (Гальскова, Гез, 2004. С. 258).

Репродукция содержания исходного текста с использованием опор (ключевых слов, речевых формул, таблиц, заголовков к тексту):

- Воспроизведите текст (печатный или воспринятый на слух) по ключевым словам.

- Письменно изложите содержание текста с опорой на заголовки, подзаголовки, план.
- Составьте текст с использованием цепочки логически связанных предложений.

Репродукция содержания с опорой на текст:

- Составьте план текста.
- Составьте письменно вопросы к тексту.
- Дополните или сократите текст.
- Разбейте текст на составные части и озаглавьте каждую часть.
- Трансформируйте диалогический текст в монологический.
- Преобразуйте стихотворный текст в прозаический.
- Охарактеризуйте действующих лиц с опорой на содержание текста.

Продукция текста с опорой на изобразительную наглядность:

- Дайте описание зрительного ряда репродукции, фотографии, фрагмента фильма.
- Напишите сочинение на предложенную тему с опорой на зрительный образ.
- Напишите изложение с использованием зрительного ряда.
- Напишите рецензию на фильм, видеofilm, другое средство наглядности.

Продукция текста с опорой на приобретенный опыт:

- Составьте развернутый план на предложенную тему.
- Изложите содержание прослушанного текста.
- Напишите сочинение на тему, предложенную преподавателем.
- Объясните в письменной форме значение речевых образцов социокультурного характера (логотипов), встречающихся в тексте.
- Составьте письменную оценку выступлений учащихся на предложенную преподавателем тему.
- Напишите рецензию на статью, фрагмент учебного пособия.
- Напишите сочинение на предложенную тему; составьте дружеское (официальное) письмо на предложенную тему.

Изложение – это вид речевого упражнения: письменный пересказ (воспроизведение) прочитанного (прослушанного) текста либо видеоизображения. Средства наглядности, сопровождающие вербальный текст, образуют зрительную опору, которая способствует лучшему пониманию текста и передаче его содержания в устной либо письменной форме. Этим обстоятельством объясняется важность использования зрительной опоры при формировании речевых навыков и умений.

Для изложения используются произведения разных стилей (художественные, научные, публицистические) и жанров (повествование, описание, диалог, рассуждение, доказательство). Текст для изложения может быть прослушан в записи, прочитан преподавателем или учащимися самостоятельно. На начальном этапе желательно, чтобы содержание текста было связано с изучаемой на занятиях темой общения, а языковой материал не выходил за пределы пройденного на уроке. Незнакомые слова должны быть разъяснены

в ходе предъявления текста, однако допускается некоторое количество незнакомых слов, которые объясняются учащимся с опорой на предшествующий языковой опыт либо с помощью перевода.

Методика работы преподавателя над изложением сводится к следующему:

1. Дает установку на работу (характер воспроизведения текста, время, отводимое на работу).
2. Объясняет незнакомые слова и реалии, встречающиеся в тексте.
3. Читает текст.
4. Проводит подготовительную работу с текстом: задает вопросы по содержанию текста, предлагает упражнения на закрепление лексико-грамматического материала.
5. Читает текст вторично.

Такая работа может быть предложена в качестве домашнего задания, что экономит учебное время. На следующем занятии учащиеся знакомят со своими работами. Организуется их обсуждение. Преподаватель может также взять работы для проверки и оценки их выполнения.

В качестве установок на пересказ текста в письменной форме могут быть предложены также следующие задания, которые рекомендуется использовать уже на начальном этапе:

- Краткое изложение содержания исходного текста.
- Пересказ только одной сюжетной линии.
- Изложение текста от лица одного из персонажей.
- Подробное изложение текста.
- Формулирование основной мысли.
- Составление варианта возможного развития сюжета.

Подобные задания являются более творческим видом упражнений в сравнении с традиционной формой изложения.

Более высокого уровня владения языком требуют изложение содержания радио- и телепередачи, газетной заметки, запись прочитанного текста в форме письма к другу, статьи в газету. Такие задания являются изложениями творческого характера и по жанру близки к сочинению.

Сочинение – это вид письменного задания, предусматривающий изложение учащимся своих мыслей, переживаний, суждений с привлечением собственного жизненного опыта. Сочинение является эффективной формой выражения мыслей в письменной форме. Его следует использовать на всех этапах обучения с постепенным усложнением темы задания и способа его выполнения.

Поскольку представление материала в тексте сочинения может быть описательным, повествовательным, рассуждением, выделяются следующие виды сочинений.

Сочинение-повествование представляет собой изложение событий во времени. Такое сочинение считается наиболее простым способом формулирования мыслей в сравнении с описанием или рассуждением. В повествовательном тексте автор стремится передать ход событий. При этом следует уловить причинно-временную последовательность в развитии событий и показать характер смены действий, что требует правильного употребления времен в процессе повествования. К особенностям рассказа о событии следует отнести его композицию, которая обычно содержит вступление, начало изложения

события, его развитие, развязку, заключение. Популярной темой таких сочинений является рассказ о проведении свободного времени, о семье, стране, откуда приехали учащиеся.

Сочинение-описание представляет собой текст, в котором словесно характеризуется предмет, пейзаж, обстановка и т. д. Для описательного сочинения требуется большее количество лексем, чем для повествования, так как в описании значительное внимание уделяется признакам и свойствам описываемого предмета или явления.

Сочинение-рассуждение, предполагает характеристику частей целого в их логической последовательности, описание не только предмета или действия, но и мотивированности того, на каком основании дается такое описание. Это наиболее трудный вид сочинения. Он требует предварительной подготовки учащихся: составления плана отбора речевого материала для аргументирования выдвигаемых положений, составления заключительной части в форме кратких выводов, обоснования своей точки зрения на обсуждаемую проблему.

Сочинение-рассуждение может быть написано в форме письма, статьи, отзыва или рецензии. Сочинение на начальном этапе обычно связано с пройденным на занятиях материалом и невелико по объему, принадлежит к одному из жанров письменной речи.

С самого начала обучения следует вести целенаправленную работу по овладению учащимися языковыми средствами, характерными для жанра повествования, описания, рассуждения. Целесообразно начинать с жанра повествования как наиболее легкого для учащихся. Следует иметь в виду, что тексты в учебнике для начального этапа в большинстве своем представляют описание города, семьи, внешности человека. Так можно предложить учащимся написать сочинение о своем родном городе. Материалом могут служить репродукции картин, фотографии, а на продвинутом этапе – произведения художественной литературы и тексты по специальности.

Работе над сочинением предшествует предварительная работа: составление плана, отбор языкового материала, а на начальном этапе – устное воспроизведение текста на уроке.

Сочинение представляет собой более творческий вид задания в сравнении с изложением или пересказом текста. Творчество учащихся проявляется в самостоятельном определении композиции работы и в выборе языковых средств оформления текста. (На начальном этапе преподавателем могут быть предложены единицы языка, которые следует использовать в тексте сочинения.) Подготовка учащихся к сочинению включает выполнение языковых и речевых упражнений.

Частное, бытовое письмо это жанр письменной речи, которому на занятиях уделяется недостаточное внимание. В письме его автор обычно рассказывает о своих делах, выражает мнение по поводу происходящих событий. При этом используются приемы рассуждения.

Для написания письма необходимо владеть разными функциональными стилями речи, а также эпистолярными формулами – обращением, приветствием, извинением, выражением благодарности, заключением, т. е. умениями оформлять текст письма в соответствии с нормами речевого этикета. Пра-

вильное оформление адреса на конверте также входит в обучение бытовому письму.

После прохождения каждой темы учебного пособия, целесообразно предлагать учащимся написать сочинение в форме письма, в котором они могут рассказать о своей жизни, учебе, своей семье, городе в форме обращения к русскому другу, родителям с использованием материала учебного пособия и личных впечатлений.

Тексты сочинений следует тщательно проверять, разъяснять ошибки и предлагать учащимся индивидуальные задания по их исправлению.

Деловое письмо. Овладение умением составлять деловое письмо на занятиях по практике языка обычно поводится в рамках обучения деловому общению. Цель делового письма – передача информации, которая может стать источником знаний для адресата, а также побуждением к деятельности в сфере профессионального общения, установления деловых контактов.

Написание деловых писем базируется на навыках частного бытового письма, которые формируются уже на начальном этапе обучения. С этой целью в деловых письмах используются приобретенные знания эпистолярных формул языка, речевого этикета. В деловом письме наглядно проявляется общая культура, грамотность, компетентность пишущего, что позволяет адресату составить представление об авторе письма как о личности, с которой предполагается вести дело.

Следует познакомить учащихся со структурой и содержанием деловых писем, а затем организовать тренировку по написанию писем, руководствуясь следующей последовательностью в работе:

- обсуждение проблематики письма;
- знакомство с материалом, необходимым для ставления текста письма;
- оформление частей письма в соответствии с принятыми нормами и правилами;
- обсуждение текста подготовленного письма и уточнение фактов, цифровых данных.

В настоящее время издано большое число учебных пособий, посвященных деловому общению в профессиональной сфере деятельности. В них находят отражение и проблема обучения деловой переписке (Громова, 1993; Синица, 2003; Успенская, Михельсон, 1995 и др.).

6. Обучение конспектированию

Конспект (от лат. *conspicere* – обзор) – это вид письменного сообщения, запись высказываний других лиц в свернутой, обобщенной и систематизированной форме, которая впоследствии может стать базой для восстановления исходного текста.

В основе конспекта лежит аналитико-синтетическая переработка информации, содержащейся в первоначальном тексте. Процессом создания конспекта является конспектирование – способ письменной фиксации информации, полученной при слушании или чтении.

С необходимостью вести конспект студенты сталкиваются с первых занятий в вузе. Конспект облегчает получение и сохранение информации в целях ее дальнейшего использования. Вот почему обучение конспектированию –

важно – важное направление в работе по овладению устной и письменной речью.

Конспектирование устной и письменной речи имеет много общего, но и свои особенности. Конспектирование устной речи – процесс более сложный, так как базируется на умениях аудирования. Процесс записи звучащей речи включает прием информации по слуховому каналу, ее обработку путем выделения основной информации и сворачивания информации до уровня смысловых вех, пропуск сведений, которые представляются несущественными, и запись информации с использованием различных сокращений и условных знаков.

При конспектировании печатного текста письменной фиксации текста предшествует его обработка в виде мысленного свертывания информации. Восприятие информации происходит с помощью зрительного анализатора, который охватывает текст по абзацам на уровне слов, словосочетаний, фраз. Первичная обработка информации происходит на уровне абзаца и приводит к принятию решения: сделать запись в сокращенном виде либо вернуться к прочитанному абзацу для лучшего понимания его содержания и коррекции первоначального варианта записи.

В зависимости от степени сжатости исходного текста и от формы конспект может быть *тезисным, сплошным и выборочным* (Морозов, 2007).

Тезисный конспект представляет собой последовательное изложение основных положений исходного текста, каждое из которых передается одним-двумя предложениями. В таком конспекте нет аргументации, примеров и других подробностей исходного текста. Отдельные пункты конспекта нумеруются или отделяются абзацами. Подчеркивание и выделительные средства наглядности позволяют акцентировать внимание на основных положениях текста.

Сплошной (общий) конспект – это изложение главных мыслей текста с включением в конспект их доказательств, примеров, дающих четкое представление о предмете текста и сущности поставленных в нем проблем. Как правило, указываются страницы письменного текста, на которых находится включенная в конспект информация. Могут быть включены цитаты из текста с указанием номера страницы источника.

Выборочный (целевой) конспект – это выписки информации для решения определенной задачи. Указываются страницы исходного текста, на которых находится выписанная информация. Цитаты берутся в кавычки и сопровождаются указанием номера страницы в круглых скобках.

Конспект является результатом приема, переработки и фиксации информации, предназначенной для личного пользования. Однако на практике конспект может использоваться и другими лицами, что объясняет разницу в использовании собственного или чужого конспекта.

Обращение к чужому конспекту менее эффективно по ряду причин. Во-первых, составление конспекта носит индивидуальный характер и отражает имеющийся у конспектирующего запас информации по теме конспекта и средств ее выражения. Из-за этого при использовании чужим конспектом восприятие его содержания может пострадать от наличия излишней информации либо, наоборот, от ее отсутствия, а также способа передачи информации. Во-вторых, составитель конспекта пользуется приемами свертыва-

вания текста, опускает детали изложения, которые ему известны по другим источникам и могут быть восстановлены в будущем. Такие пропуски могут быть неизвестны пользователю чужого конспекта, что затруднит понимание им текста в целом.

Система обучения конспектированию должна быть направлена на преодоление трудностей, возникающих при ведении конспекта. К числу таких трудностей могут быть отнесены следующие.

1. Трудности содержательно-смыслового характера: неумение выделить главную мысль, основные положения, содержащиеся в тексте, недостаточно сформированные навыки сокращения слов и предложений, что особенно важно при конспектировании аудиотекста.

2. Трудности в свертывании информации. Знание терминов, сочетаний слов, формул, характерных для языка специальности, облегчает процесс конспектирования текста.

3. Трудности записи текста при ускоренном темпе речи лектора или сжатом сроке, отводимом на конспектирование. Колебания темпа речи лектора весьма значительны: от 137 до 334 слог/мин (*Основы теории коммуникации, 2006. С. 276*).

Словарный запас лектора и автора печатного текста, как правило, превосходит словарный запас конспектирующего. По этой причине опытный лектор в своем выступлении стремится ориентироваться на уровень языковой и общеобразовательной подготовки учащихся. Что касается работы с текстом, который предлагается для конспектирования на занятиях, то предварительный комментарий со стороны преподавателя облегчает последующую работу с текстом.

На занятиях по практике языка одной из задач является обучение конспектированию учебных лекций по специальности. Система занятий по обучению конспектированию на занятиях с иностранными учащимися впервые была предложена В.П. Павловой (*Павлова, 1978*). Полезный материал для занятий можно найти также в пособиях (*Кузнецова, 1983; Кутякова и др., 2000*).

Усилия преподавателя должны быть направлены на формирование следующих навыков и умений:

1. Скоростная запись с использованием профессионально-ориентированных слов и словосочетаний. С этой целью рекомендуется использовать следующие виды заданий:

- словарный диктант;
- диктант на словосочетания;
- фразовый диктант;
- запись лекции;
- письменные ответы на устные вопросы преподавателя;
- конспект письменного текста (тезисный, сплошной, выборочный).

2. Свертывание информации с использованием следующих приемов:

- выделение смысловых частей при чтении текста и их озаглавливание;
- составление плана к прочитанному тексту;
- выделение смысловых вех в тексте и их запись в виде плана, конспекта.

3. Выделение главной информации, содержащейся в тексте:

- выделение опорных слов во фразе при чтении, затем восстановление фразы;

- выделение опорных слов во фразе при слушании с последующим восстановлением смысла текста;
 - пересказ текста с последующим составлением плана;
 - сокращение печатного текста.
4. Владение приемами использования сокращения слов, аббревиатур, специальных символов, используемых при записи текста.
- Знакомство с принятыми сокращениями и символами при записи текста (устного и письменного). (Образцы сокращений и символов см. в названных выше пособиях.)

7. Обучение реферированию и аннотированию

Это вид речевой деятельности, заключающийся в извлечении из прочитанного текста основной содержащейся в нем информации с последующим ее письменным изложением в виде *реферата* (от лат. *referare* – доказывать, сообщать). Рефератом может являться и доклад, основанный на обзоре каких-либо источников.

На занятиях по языку обучение составлению рефератов и знакомство с приемами реферирования текста является одной из задач обучения письменной речи. Предусматривается обсуждение составленных учащимися рефератов и их защита.

Студенческие рефераты служат материалом для выступления на семинаре, экзамене. Они зачитываются вслух, сдаются преподавателю для оценки. Реферирование текстов составляет значительную часть самостоятельной работы студентов. Что касается научных работников и соискателей ученых степеней, то они помимо рефератов создают авторефераты научных произведений в виде научного отчета, краткого изложения содержания диссертации и т. д., которые обсуждаются их коллегами.

На конференции по научному реферированию (Париж, 1949) было предложено разграничивать реферат *информативный* (содержит краткое изложение исходного текста) и *индикативный*, или описательный (содержит также рекомендации, которые позволяют читателю реферата решить для себя, следует ли обращаться к тексту-первоисточнику). Такой реферат близок к тексту аннотации.

В последнее время стал также широко использоваться термин *пресси* (фр.) для обозначения реферата, содержащего изложение исходного текста в заданном количестве слов. Основной принцип составления такого реферата: максимум информации при минимуме слов.

Выделяются следующие виды рефератов:

1) *реферат-резюме* содержит описание источника с указанием темы, проблематики, структуры, адресата, основных идей автора, полученных выводов;

2) *реферат-описание* содержит более подробное изложение источника в сравнении с рефератом-резюме. Может также содержать краткое выражение мнения составителя реферата об источнике;

3) *Реферативный обзор* – это научно-исследовательская работа по определенной теме, цель которой состоит в информировании читателя о существующей литературе по теме и степени исследованности предмета обзора.

В структуре реферата выделяют три основные части: вступление, собственно реферативную, справочную. Вступительная часть включает библио-

графическое описание источника (название, автор, объем работы, год и место публикации).

Реферативная часть содержит описание содержания источника. Лаконизм, простота изложения и нормативность языковых средств характеризуют изложение. Заключительная часть содержит выводы и рекомендации для читателя реферата. Составитель называет проблемы, которые можно считать решенными, а какие наиболее актуальны и ждут своего решения.

Критические замечания, по мнению специалистов, входят в задачу автора реферата, однако возможна краткая оценка работы и выражение согласия/несогласия с некоторыми положениями реферируемого первоисточника.

В целом реферат выполняет информативно-познавательную, оценочную, рекомендательную функции.

Умения реферирования базируются на следующих навыках, которые являются объектом наблюдения и обсуждения на занятиях:

- лексико-грамматическая перефразировка текста;
- обобщение содержащихся в тексте фактов;
- применение аббревиатур и сокращений;
- корректное использование ссылок на источники информации;
- соблюдение требований, предъявляемых к структуре и содержанию реферата.

Следующие умения реферирования являются определяющими для фиксирования информации в коммуникативных целях:

- членение текста на законченные смысловые части и установление смысловых отношений между отдельными частями;
- нахождение в каждой части смысловых вех, передающих основную информацию;
- обобщение фактов, содержащихся в тексте;
- формулирование выводов, полученных автором исходного текста.

Формированию навыков и умений реферирования способствует выполнение следующих упражнений:

- Выписать из текста ключевые положения, термины, клише.
- Сократить отдельные предложения за счет избыточной информации.
- Найти в тексте информацию о... . Объяснить смысл ключевой информации.
- Составить список проблем, затронутых в тексте.
- Пересказать текст кратко.
- Выписать основные положения, содержащиеся в тексте.
- Определить позицию автора текста и пояснить ее со ссылками на текст.
- Составить план текста.
- Реконструировать текст по ключевым словам.
- Составить реферат текста.

Обучение аннотированию

Это краткое изложение письменного текста – статьи, книги, лекции – в устной либо письменной форме, составление аннотации (от лат. *annotation* – применение).

Написание аннотации предусматривается в качестве задания при обучении письменной речи.

Аннотация адресуется тем, кто хотел бы с ее помощью получить представление о содержании и назначении источника.

Структура аннотации включает библиографическое описание источника, изложение темы источника, указание адресата источника.

Вот пример аннотации.

Методика преподавания английского языка. English teaching methodology: учеб. пособие для вузов / Р. П. Мильруд. – 2-е изд., стереотип. – М.: Дрофа, 2007. – 253 с.

Пособие содержит теоретический материал и задания для проверки его усвоения, а также исследовательские задания. Новизна данного курса обусловлена как содержанием предлагаемых материалов, так и формами их подачи (в виде модулей).

Пособие может быть использовано студентами и преподавателями языковых факультетов педагогических вузов.

Аннотация при некоторой схожести с рефератом значительно отличается от него. Написание реферата – замена исходного текста кратким и обобщающим его вариантом, однако полно передающим его содержание. Аннотация же сообщает о наличии в исходном тексте некоторых сведений и дает краткую оценку этого материала, объясняя, почему и для кого он может быть полезен.

Знакомство с книгой обычно начинается с чтения аннотации, которая дает представление о ее содержании и часто определяет выбор книги. Вот почему составлению аннотации для печатной продукции уделяется большое внимание.

Библиографическое описание источника в аннотации определяется ГОСТами (ГОСТ – Государственный общероссийский стандарт – комплекс норм и правил по отношению к объектам стандартизации).

Следует рекомендовать учащимся при чтении учебной и научной литературы выписывать аннотации книг и составлять собственные аннотации, которые будут полезны в дальнейшей учебной и научно-исследовательской работе.

8. Обучение другим видам письменной речи

Выписки – это вид письменной работы, связанной с извлечением из читаемого текста его отдельных частей, которые, по мнению читателя, могут быть полезны в его собственной работе. Выписки являются основой работы над многими видами текстов и составляют содержание одного из методов исследования – анализа научной литературы.

Выписки могут быть сделаны из конкретной части текста, содержать сокращенный или полный авторский текст, что часто свидетельствует о неумении отделить основную информацию, нужную для работы, от второстепенной.

Выписки делают из чужих текстов и из собственных. Выписки из чужих материалов необходимо снабжать точными ссылками на источник информации, помещая их в скобках или в конце текста. Отсутствие подобных ссылок часто приводит к тому, что в последующей работе бывает трудно

восстановить источник, откуда был заимствован текст, и он невольно (или сознательно) превращается в текст автора публикации. Использование чужого текста все чаще наблюдается в курсовых и дипломных работах студентов, особенно заимствованных из Интернета, что может быть расценено как плагиат.

Выписки можно делать по ходу чтения текста либо после его прочтения. Во втором случае можно рекомендовать учащимся заранее отметить в тексте места, которые им представляются наиболее важными. В качестве выписок чаще всего используются определения, правила, статистические данные, цитаты.

Тезисы – это письменное сообщение в виде кратко сформулированных основных положений доклада, лекции, сообщения и т. п.

Как учебная письменная работа, тезисы способствуют формированию краткой, лаконичной речи, умения схватывать и формулировать главную мысль в собственном устном и письменном сообщении.

Тезисы подразделяются на основные и дополняющие основные. Основные тезисы содержат наиболее важные положения источника, обобщающие его содержание. В совокупности они могут носить характер главных выводов. Что касается дополняющих основные тезисы, то они призваны раскрыть и пояснить содержание основных тезисов. К каждому основному тезису, таким образом, может быть составлено несколько дополняющих.

Записи тезисов в их совокупности можно сравнить с составлением сложного плана, состоящего из пунктов и подпунктов.

Составление тезисов является важным умением, которым должен овладеть учащийся в процессе учебы. Овладев навыками и умениями делать выписки, составлять тезисы, рефераты и аннотации (т. е. вторичные тексты), учащиеся будут готовы выполнять более сложные виды письменных произведений – первичные тексты, среди которых в условиях высшей школы первое место отводится текстам курсовой и дипломной работ, а на послевузовском этапе обучения – диссертации на соискание ученой степени кандидата и доктора наук.

Деловое письмо. Деловая переписка занимает важное место в профессиональной деятельности. Ей уделяется большое внимание не только на вузовском этапе обучения иностранному языку, но и в школьном курсе языка.

Учащиеся знакомятся с жанровыми особенностями личного и делового письма, требованиями к его содержанию и способам оформления отдельных частей эпистолярного творчества. Неотъемлемой частью письма является форма вступительного обращения (*opening salutation*) и заключительная формула вежливости (*complimentary closing*). Важным формальным условием составления англоязычных деловых писем является строгий порядок размещения всех его частей: даты (справа), имени адресата, названия компании и внутренний адрес (слева), заголовок к тексту с содержанием темы (в середине). Текст набирается на компьютере без абзаца, указание на имеющиеся приложения дается в левом нижнем углу.

Грамотное ведение деловой переписки и составления писем представляет собой умение, которому следует специально обучать. Учащиеся знакомятся с конструкциями, часто используемыми в рамках делового письменного общения, – герундиальными конструкциями (*we are looking forward to joining you...*, *we regret our not being able to joint you...*), причастными оборотами (*refer-*

ing to your enquiry...), конструкциями со сложными предложениями (*according to your request..., in addition to ...* и т. д.).

9. Контроль в обучении

В процессе контроля письменной речи следует руководствоваться требованиями госстандарта, предъявляемым к навыкам и умениям письма и программ по иностранному языку для разных этапов, профилей и уровней обучения. Рекомендуется использовать тестовые задания в пособиях для изучающих английский язык, с помощью которых определяются:

1. Адекватность речевого поведения тестируемого при решении коммуникативных задач в области:

а) репродукции – умение записывать основное содержание предъявляемого текста;

б) продукции – умение построить письменное монологическое высказывание на предложенную тему в соответствии с коммуникативной установкой;

2. Владение программным языковым и речевым материалом, необходимым для письменного общения в рамках пройденных тем и ситуаций общения.

При оценке результатов тестирования проверяется умение репродукции высказывания с использованием следующих показателей:

- адекватность представленного тестируемым текста цели, сформулированной в задании;
- полнота отражения содержания текста-источника;
- точность передачи информации текста-источника;
- логичность и связность изложения информации;
- владение языковым и речевым материалом.

При контроле уровня владения письменной речью на *профессиональном уровне* (выпускники магистратуры) учащимся предъявляются более сложные задания: составить реферат-обзор текста по специальности и написать сочинение-рецензию на основе художественного текста.

В работе над рефератом оцениваются:

1. Содержательный компонент:

- умение точно, без фактических ошибок передать содержание текста-первоисточника;
- умение передать главную мысль исходного текста;
- умение раскрыть концептуальные положения статьи.

2. Формальный компонент:

- логичность изложения материала;
- использование языковых средств научного стиля;
- соответствие лексико-грамматической норме языка;
- объем реферата.

Для самооценки уровня владения письменной речью учащиеся могут воспользоваться рекомендациями Совета Европы для изучающих иностранные языки. Они представлены в табл. 38.

Самоконтроль уровня владения письменной речью
 Источники: «Европейский языковой портфель». Пособие для учителей и преподавателей педагогических факультетов / Д. Литл, Р. Периклова. М.: МГЛУ, 2003.

Уровень владения языком	Европейская система уровней владения иностранным языком
6	<p><i>C2. Native level</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Я умею логично и последовательно выражать свои мысли в письменной форме, используя при этом необходимые языковые средства. • Я умею писать сложные письма, отчеты, доклады или статьи, которые имеют четкую логическую структуру, помогающую адресату отметить и запомнить наиболее важные мысли. • Я умею писать резюме и рецензии
5	<p><i>C1. Mastery level</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Я умею четко и логично выражать свои мысли в письменной форме и подробно освещать свои взгляды. • Я умею подробно излагать в письмах, сочинениях, докладах сложные проблемы, выделяя то, что мне представляется наиболее важным. • Я умею использовать языковой стиль, соответствующий предполагаемому адресату.
4	<p><i>B2. Advanced level</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Я умею писать понятные подробные сообщения по широкому кругу вопросов. Я умею писать эссе или доклады, освещающие вопросы или аргументирующие точку зрения. • Я умею писать письма, выделяя те сообщения и впечатления, которые для меня являются особенно важными
3	<p><i>B1. Threshold level</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Я умею писать простые связные тексты на знакомые и интересующие меня темы. • Я умею писать письмо личного характера, сообщая в них о своих личных переживаниях и впечатлениях
2	<p><i>A2. Wantage leve</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Я умею писать простые короткие записки и сообщения • Я могу написать несложное письмо личного характера
1	<p><i>A1. Survival level</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Я умею писать простые открытки (например, поздравления с праздником), заполнять формуляры, вносить свою фамилию, адрес в регистрационный листок в гостинице

Российская система уровней общего владения языком	Этап обучения
<p><i>Совершенный.</i> Достигается в результате повышения квалификации и обучения в аспирантуре.</p>	<p>Продвинутый этап обучения (свободное владение языком)</p>
<p><i>Постпороговый (профессиональный).</i> Достигается за время обучения в магистратуре</p>	
<p><i>Пороговый продвинутый.</i> Достигается за время обучения в бакалавриате.</p>	<p>Основной этап (близкое к свободному владению языком)</p>
<p><i>Пороговый</i> Среднее полное общее образование в школе (10–11 кл.)</p>	<p>Начальный этап обучения (элементарное владение языком)</p>
<p><i>Базовый (допороговый).</i> Основное общее образование в школе (5–9 кл.)</p>	
<p><i>Элементарный.</i> Начальное общее образование в школе (2–4 кл.)</p>	

Заслуживает внимание перечень профессионально-ориентированных умений учителя иностранного языка в области письменного общения, составленный в соответствии с рекомендациями авторов «Европейского языкового портфеля» (Бердичевский, 2006).

Уровень В1 (пороговый):

- Я умею исправлять орфографические, основные грамматические и лексические ошибки.
- Я умею иллюстрировать употребление отдельных слов, грамматических форм и моделей предложений.
- Я умею подготовить в письменном виде небольшое сообщение для устного воспроизведения перед учащимися.
- Я могу составить краткие тезисы прочитанных материалов на профессиональную тему.
- Я умею вести записи лекций и семинаров, относящихся к моей профессиональной области, если тема мне знакома.

Уровень В2 (пороговый продвинутый; обучение в бакалавриате):

- Я могу исправлять искажающие смысл грамматические и лексические ошибки.
- Я могу приводить примеры, иллюстрирующие особенности использования слов, грамматических правил, моделей предложения.
- Я могу кратко в письменной форме изложить содержание статьи по лингвистической или педагогической проблеме.
- Я могу обобщать информацию по профессиональным вопросам из разных источников.

Уровень С1 (постпороговый, обучение в магистратуре):

- Я умею осуществлять самоконтроль письменных сообщений.
- Я могу привести тему/рассказ в сжатой форме, чтобы впоследствии предложить студентам изложить ее/его более полно.
- Я могу сделать письменный стилистический анализ любого типа текста.
- Я умею исправлять стилистические ошибки.
- Я могу приводить примеры, иллюстрирующие явные и скрытые межкультурные различия.

Уровень С2 (совершенный уровень, повышение квалификации):

- Я умею написать научную статью, доклад или эссе по проблемам лингвистики, педагогики или методики.
- Я умею писать лекции по проблемам лингвистики, педагогики или методики.
- Я умею делать разносторонний лингвистический анализ любого сложного текста.
- Я умею писать комментарии и давать критическую оценку художественному произведению.
- Я могу приводить примеры, иллюстрирующие тонкие межкультурные различия слов и понятий родного и изучаемого языка.
- Я могу исправить едва различимые неточности стилистического или культурного характера.
- Я могу писать рецензии на проведенное студентом исследование.

Известна также попытка оценить письменную компетенцию учащихся средней школы с учетом двух критериев – точности выполнения задания и языковой корректности (табл. 39).

Таблица 39

Компетентность письменной речи

Источник: Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам. Базовый курс. М., 2002

Балл	Точность выполнения задания	Языковая корректность
3	Письменный текст полностью соответствует заданной теме и ситуации общения; отсутствует неоправданное ее сужение или расширение; основная мысль высказывания четко обозначена и полностью раскрыта.	Письменный текст демонстрирует функциональную адекватность используемых языковых средств в решаемой коммуникативной задаче; его отличает грамматическая корректность, вариативность используемых лексических единиц и синтаксических структур; социокультурные средства общения переданы корректно; форма представления текста соответствует графическим и орфографическим нормам
2	Письменный текст в основном соответствует заданной теме и ситуации общения, однако неоправданное расширение или сужение предложенной темы свидетельствует о неполном раскрытии основной мысли высказывания	Письменный текст демонстрирует в основном корректное употребление языковых средств выражения темы общения; в нем присутствует небольшое количество грамматических и лексических ошибок, но это не нарушает понимание текста; диапазон используемых языковых средств достаточно широк
1	Письменный текст частично соответствует заданной теме и ситуации общения; в нем имеются отступления от темы общения	Письменный текст демонстрирует некорректное употребление отдельных языковых средств общения при выражении темы общения; имеются лексико-грамматические ошибки, затрудняющие понимание высказывания; выбор языковых средств беден; социокультурное содержание высказывания передано неточно
0	Письменный текст не соответствует заданной теме и ситуации общения; тема раскрыта неполно или некорректно	Письменный текст демонстрирует некорректное употребление языковых средств; содержит лексико-грамматические ошибки, затрудняющие понимание высказывания; выбор языковых и речевых средств беден.

10. Рекомендации для преподавателя

1. Получившая за последние годы практическая направленность в обучении языку и утверждение, что овладение языком есть в первую очередь овладение устной иноязычной речью, часто приводят к тому, что на занятиях по практике языка часто недостаточное внимание уделяется письменной речи, особенно на начальном этапе обучения. Между тем роль письменной речи на занятиях исключительно велика, ее недооценка замедляет процесс овладения языком в целом. Поэтому с первых уроков учащиеся наряду с устной речью должны овладевать навыками и умениями выражать свои мысли в письменной форме.

2. Для овладения письменной речью следует широко использовать приемы списывания текста, различные формы диктанта (буквенный, словарный, фразовый, с использованием связного текста). Диктанты, роль которых в овладении языком часто недооценивается, наряду с выработкой навыка сознательной (немеханической) записи текста развивают внимание к интонации, с которой произносится текст, к его грамматической структуре, орфографии и графике, умения пользоваться слуховыми и зрительными опорами в процессе коммуникации. Опыт свидетельствует, что недостаточное внимание к письменным упражнениям замедляет процесс избавления учащихся от орфографических ошибок.

3. Так как письменная речь есть особый способ функционирования устной речи (с помощью букв передаются звуки устной речи), обучение письменной речи следует проводить на основе устной речи. Для этого на занятиях следует осуществлять последовательный переход от восприятия текста на слух к его проговариванию, затем к восприятию в письменной форме и к последующей записи прочитанного. Такой путь овладения языком характерен для представителей прямых и коммуникативного метода обучения. Взаимосвязанное обучение устной и письменной речи отражает психологические особенности процесса общения. В устной речи объединяются звуковые комплексы слов, в то время как в письменной речи такие комплексы объединяются с графическими образами слов: письму предшествует проговаривание того, что будет зафиксировано на бумаге. Однако не исключена возможность первоначального прочтения текста, затем его озвучивание с последующей фиксацией в письменной форме, что характерно для установок представителей системного подхода к изучению языка и сторонников переводно-грамматического метода обучения. При обучении письменной речи исключительно велика роль текста, на основе которого происходит речевое общение в письменной форме. Успех в овладении письменной речью во многом зависит от выбора текста для занятий и от целевой установки работы с ним.

4. Обучение письменной речи должно быть направлено на формирование умений создавать учащимися первичные (сочинение, статья, текст доклада, курсовая работа) и вторичные (изложение, конспект, реферат, рецензия и др.) тексты. Последовательность работы с текстом определяется этапом обучения и профессиональными интересами учащихся. На занятиях по практике языка следует также знакомить учащихся с особенностями разных жанров письменной речи, следуя принципу межпредметной координации в работе преподавателей разных кафедр, участвующих в подготовке специалистов, владеющих языком и специальностью на изучаемом языке.

5. Следует проводить регулярный контроль формирования навыков и умений. Наиболее эффективным способом контроля письменной речи является

тестирование. Следует использовать тестовые задания, опубликованные для разных контингентов изучающих язык. При оценке письменных работ учащихся необходимо учитывать:

- а) соответствие подготовленного учащимися текста жанру работы;
- б) адекватность теме;
- в) объем высказывания;
- г) логичность и последовательность изложения материала;
- д) корректность использования языковых и речевых средств.

6. Среди недостатков в обучении письму и письменной речи могут быть выделены следующие.

Преподаватель не исправляет орфографические ошибки в письменных работах учащихся либо, исправляя ошибки, не объясняет их причины. Следует в обязательном порядке предлагать учащимся исправить отмеченные ошибки и дать дополнительные упражнения на их устранение.

Преподаватель не обращает внимания на графические и каллиграфические ошибки. В результате они закрепляются и затрудняют понимание письменной речи учащихся. Орфографические и каллиграфические навыки наряду с графическими следует формировать уже на начальном этапе. При этом надо иметь в виду, что многие ошибки связаны с влиянием графических навыков, переносимых из родного на изучаемый язык. В этой связи преподаватель должен иметь представление о графической системе родного языка учащихся и предусматривать трудности, которые возникают у учащихся при овладении графической и орфографической системой русского языка.

Мало внимания уделяется приемам записи устной речи (конспектированию), созданию реферата, аннотации, написанию тезисов, статьи, т. е. видам письменных работ, наиболее востребованным в профессиональной деятельности.

Следует знакомить с приемами оформления письменного текста, составными частями которого являются вступление, главная часть, заключение, а также оформлению сносок и ссылок на другие тексты, цитированию источников, составлению библиографического списка.

Следует знакомить учащихся с особенностями разных жанров письменной речи, координируя занятия по практике языка с занятиями по стилистике и культуре речи, которые проводят преподаватели других кафедр.

Необходимо определить приоритет жанров письменной речи для разных этапов и профилей обучения и предлагать задания на составление учащимися собственных текстов разного жанра.

В качестве источника для письменных работ следует широко использовать современные технологии обучения, в том числе аудио- и видеоматериалы, программы Интернета.

11. Резюме

Письмо (техническая сторона письменной речи) есть знаковая система фиксации речи с помощью алфавита. В основе владения письмом лежат графические, орфографические, каллиграфические, лексико-грамматические навыки.

Письменная речь, будучи продуктивным видом речевой деятельности, является умением выражать мысли (свои и чужие) в письменной форме, т. е. создавать первичные и вторичные тексты.

Владение письменной речью предполагает владение письмом. Письменная речь вторична по отношению к устной речи. Это значит, что она следует правилам устной речи, так как предполагает при создании письменного текста его первоначальное воспроизведение (проговаривание) во внутренней речи. Для этого необходимо владение слухо-произносительными образами слов, которые усваиваются в процессе знакомства с алфавитом и устного общения.

Знакомство с техникой письма начинается с изучения алфавита на занятиях по вводно-фонетическому курсу. Последовательное изучение букв и соответствующих им звуков определяется трудностями их начертания и произношения с учетом графики родного языка учащихся, которая может оказывать интерферирующее влияние на овладение графикой и техникой письма на изучаемом языке.

Овладение письмом и письменной речью являются целью и средством обучения. Будучи средством обучения, письмо и письменная речь используются для овладения системой языка, его фонетическими, лексическими, грамматическими, стилистическими средствами. Будучи целью обучения, они используются для создания учащимися текстов и фиксации речи других людей.

Основным средством овладения письмом и письменной речью является текст. На создание учащимися письменных текстов ориентированы приемы обучения, а также разные виды упражнений. На начальном этапе преимущественное внимание уделяется списыванию, записи текстов в виде диктанта, изложения, конспекта, составлению плана, а на продвинутом – сочинениям, написанию рефератов, аннотаций, курсовой и дипломной работ.

Тестирование является наиболее распространенной и эффективной формой текущего и итогового контроля владения письменной речью. Для контроля полезно также использовать приемы самоконтроля.

12. Вопросы и задания

1. Дайте определение понятиям «письмо» и «письменная речь». В чем различие между ними?
2. Каковы психологические механизмы письменной речи?
3. В чем различия между письмом и письменной речью как целью и средством обучения языку?
4. В чем состоит техника обучения письму?
5. Какие трудности могут возникнуть при обучении графике и орфографии?
6. Назовите упражнения для обучения письму и письменной речи.
7. Почему единицей обучения письменной речи является текст? Какие требования предъявляются к тексту, который используется для обучения письменной форме коммуникации?
8. Почему устная речь считается первичной по отношению к письменной речи?
9. Какие тексты при обучении письменной речи считаются первичными и вторичными? Приведите примеры.
10. Чем графическая система изучаемого языка отличается от графической системы русского языка? Как преодолеть трудности, вызванные расхождениями двух графических систем?

11. Как, по вашему мнению, можно организовать работу над орфографическими ошибками в речи студентов?
12. Каковы трудности овладения устной и письменной речью? Как их можно преодолеть?
13. Какие из перечисленных видов письменных заданий вы предложите вашим ученикам на начальном, на продвинутом, на начальном и продвинутом этапах обучения? *Диктант, резюме текста, сочинение, изложение, план текста, реферат, аннотация.*
14. Каковы основные параметры оценки письменной речи на разных этапах обучения?
15. Охарактеризуйте требования к уровню владения письменной формой общения студента-филолога, разработанные Советом Европы.

13. Рекомендуемая литература

1. *Акишина А.А., Каган О.Е.* Учимся учить. М., 2002. Письмо. С. 117–128.
2. *Беляев В.В.* Очерки по психологии обучения иностранным языкам. М., 1965. Процесс чтения и письма. С. 102–104; Пути обучения чтению и письму. С. 114–116.
3. *Бим И.Л.* Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе. М., 1988. Обучение чтению и письму. С. 202–223.
4. *Гальскова Н.Д., Гез Н.И.* Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. М., 2004. Обучение письму. С. 247–266.
5. *Громова Н.М.* Основы деловой переписки (английский язык). М., 1993.
6. *Жинкин Н.И.* Речь как проводник информации. М., 1982.
7. *Камянова Т.Г.* Успешный английский. Системный подход к изучению английского языка. М., 2008. Продуцирование письменной речи. С. 276–290.
8. *Колкер Я.М.* и др. Практическая методика обучения иностранному языку. М., 2001. Формирование умений письменного высказывания. С. 181–184.
9. *Леонов В.П.* Реферирование и аннотирование научно-технической литературы. Новосибирск, 1986.
10. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность, под ред. А.А. Миролюбова. Обнинск, 2010. Обучение письму. С. 179 – 211.
11. Методика преподавания иностранных языков. Общий курс / отв. ред. А.Н. Шапов. М., 2008. Обучение письму и письменной речи. С. 129–134.
12. *Морозов В.Э.* Культура письменной научной речи. М., 2007. Жанры вторичных научных текстов. С. 164–172.
13. *Москальская О.И.* Грамматика текста. М., 1981.
14. Настольная книга преподавателя иностранного языка. Справочное пособие / Е.А. Маслыко и др. Минск, 2004. Обучение письму и письменной речи. С. 148–160.
15. Основы методики преподавания иностранных языков / под ред. В.А. Бухбиндера, В. Штраусс. Киев, 1986. Обучение письму. С. 275–289.
16. Основы теории коммуникации / под ред. М.А. Василика. М., 2006. Письменно-речевая коммуникация. С. 260–293.
17. *Пассов Е.И.* Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. М., 1989. Обучение письму как средству общения. С. 210–216.
18. *Соловова Е.Н.* Методика обучения иностранным языкам. Базовый курс. М. «Европейский языковой портфель». Пособие для учителей и преподавателей педагогических факультетов / Д. Литл, Р. Перклова. М., 2003.

19. Павлова В.П. Обучение конспектированию. М., 1989.
20. Сикица Ю.А. Устное и письменное деловое общение (английский язык): в 2 ч., М., 2003.
21. Суворова Е.Г. Методика обучения письменной речи с учетом жанрово-стилевой дифференциации. М., 1985.
22. Успенская Н.В., Михельсон Т.Н. Как писать по-английски научные статьи, рецензии и рефераты. СПб., 1995.
23. Andrews, B. Teaching and learning argument. London, 1995.
24. Byrne, D. Teaching writing skills. London, Longmans, 1988.
25. Hedge, T. Writing. OUP, 1988.

Глава 11

ОБУЧЕНИЕ ПЕРЕВОДУ

1. Цели и задачи обучения

Перевод – это текст, полученный в результате переводческой деятельности. Такая деятельность представляет собой процесс передачи содержания текста (устный либо письменный) с одного языка на другой языковыми средствами этого языка.

Толкование понятия *перевод* неоднозначно. В «Толковом переводоведческом словаре» (Нелюбин, 2003) приведено 33 значения термина. Перевод понимается как процесс межъязыкового преобразования текста с одного языка на другой, один из видов речевой деятельности, и как процесс межъязыкового общения, сопоставление двух или нескольких языков с целью отыскания семантических соответствий между их единицами, процесс межъязыковой коммуникации, при которой создается вторичный текст. Эти и другие определения перевода не противоречат друг другу, а подчеркивают разные стороны перевода, цель которого остается неизменной – преобразование структуры речевого произведения, в результате которого при сохранении первоначального содержания высказывания меняется его *выражение* – один язык заменяется другим.

Существует мнение, что перевод является вспомогательным видом речевой деятельности, так как опирается на навыки и умения, приобретенные в других видах деятельности (Беляев, Зимняя). Однако такое утверждение следует считать спорным, так как основу перевода составляют свои механизмы (например, механизм билингвизма) и специфичные для этого вида речевой деятельности навыки и умения. Связь между переводом и другими видами речевой деятельности несомненна:

1. Устный перевод устного текста
(слушание – говорение: речь устно-устная).
2. Устный перевод письменного текста
(чтение – говорение: речь письменно-устная).
3. Письменный перевод письменного текста
(чтение – письмо: речь письменно-письменная).
4. Письменный перевод устного текста
(слушание – письмо: речь устно-письменная).

Таким образом, в процессе переводческой деятельности имеют место рецептивные (слушание, чтение) и продуктивные виды речевой деятельности (говорение, письмо), тесно взаимодействующие друг с другом.

Перевод еще не стал объектом целенаправленной работы на практических занятиях по языку и в курсе методики его преподавания.

В общеобразовательной школе и в вузах неязыковых специальностей перевод используется как средство обучения языку, т. е. как перевод учебный. В филологических вузах, где проводится подготовка преподавателей языка и переводчиков, перевод становится объектом профессионального обучения. На занятиях по практике языка речь идет как об учебном переводе –

средстве овладении языком, так и о профессиональном переводе – особой языковой деятельности, которая требует специальной подготовки в условиях переводческих факультетов языковых вузов.

Текст, полученный в результате профессионального перевода, обладает самостоятельной ценностью, как эквивалентная замена оригинального текста для тех, кто по тем или иным причинам не может пользоваться текстом-оригиналом. Его выполняет специалист, настолько хорошо владеющий иностранным языком, что сам он «совершенно не нуждается в переводе для понимания данного текста» (Нелюбин, 2003. С. 171).

Перевод требует специальной подготовки специалиста и не является целью обучения в условиях общеобразовательной школы и нефилологического вуза. Речь может идти лишь о знакомстве с некоторыми особенностями и приемами профессионального перевода и требованиями, предъявляемыми к профессиональному мастерству переводчика.

Что касается выпускников переводческих факультетов педагогических вузов, то, согласно госстандарту, в результате специальной подготовки им присваивается квалификация «лингвист-переводчик».

О профессионале-переводчике можно также говорить как о языковом посреднике, если его работа связана с созданием собственных высказываний в соответствии с предложенной темой-заданием. Так, во время переговоров языковому посреднику может быть предложено задание спросить о чем-то собеседника, узнать о чем-то, убедить в чем-то.

Разграничение учебного и профессионального перевода с методической точки зрения впервые было предложено Б.В. Беляевым (Беляев, 1965. С. 150). Под учебным переводом он понимал использование родного языка учащихся в процессе обучения иностранному языку и перевод в этом случае служит средством взаимопонимания собеседников (используется для семантизации единиц языка, контроля за их усвоением, пояснения некоторых трудных для понимания особенностей изучаемого языка). В то же время учебному переводу на занятиях по практике языка Б.В. Беляев отводил, будучи сторонником сознательно-практического метода, скромное место. Он считал использование перевода в качестве средства обучения крайне нецелесообразным (Беляев, 1965. С. 163).

Впоследствии учебный перевод стали трактовать в виде комплекса умений переводческой деятельности, реализуемых главным образом в письменной форме и направленных на совершенствование уровня владения изучаемым языком (Нечаева, 1994).

В число таких умений входят:

- понимание текста на иностранном языке в процессе перевода;
- пользование двуязычными и специальными словарями и справочниками;
- анализ текста с точки зрения его структуры, жанра, стиля, языковых единиц в сопоставлении с соответствующими единицами родного языка;
- перевод на русский с частичной опорой на словари, сохранение норм русского языка;
- перевод на родной язык;
- редактирование переведенного текста.

Владение перечисленными умениями свидетельствует о способности учащегося переносить уже сформированные навыки и умения на изучаемом языке на новый вид речевой деятельности, какой и является перевод.

Выделяются также переводческие умения, которые составляют основу профессионального перевода (Минъяр-Белоручев, 1980).

- *девербализация* – освобождение мышления от слов, т. е. умение преодолевать доминирование формальных признаков текста-первоисточника в виде слов и грамматических структур над его содержанием;
- *трансформация* – умение в ходе перевода проводить различные преобразования исходного текста при сохранении его содержания;
- *переключение* – умение переходить с одного языка на другой;
- умение объяснить свой перевод, ибо «нельзя назвать профессионалом переводчика, который не в состоянии объяснить, почему перевел так, а не иначе, отстоять, если надо, свой вариант перевода» (Ермолович, 1996. С. 45).

В основе переводческой деятельности решаются две задачи – правильно понять содержание исходного текста и адекватно передать его содержание средствами другого языка. Эти задачи достигаются в процессе обучения переводу. Они включают:

- 1) Знание особенностей изучаемого языка, владение необходимым минимумом лексико-грамматических единиц, с помощью которых осуществляется перевод;
- 2) Знание основ теории перевода;
- 3) Владение техникой перевода;
- 4) Знание области науки, к которой относится перевод;
- 5) Знание, что хороший перевод не может быть дословным, буквальным. Переводчик должен стремиться передать смысл не отдельных слов и структур текста, что является его калькированием, но мысль автора со всеми ее оттенками.

2. Этапы и механизмы переводческой деятельности

Процесс перевода включает несколько этапов (фаз) и осуществляется с помощью механизмов перевода.

Этапы (фазы) перевода

Установка. Определяется готовность переводчика к осуществлению перевода. Мобилизуются переводческие навыки и умения, приобретенные в ходе обучения.

Планирование деятельности. Предполагается предварительное ознакомление с текстом (его просмотр), целью и условиями перевода.

Осуществление перевода. Включает три последовательных стадии:

- а) ознакомление с исходным текстом и его осмысление;
 - б) выбор единиц языка, хранящихся в долговременной памяти, для передачи содержания исходного текста (его трансформация);
 - в) внешняя реализация исходного текста (его реконструкция).
- Все стадии перевода тесно между собой связаны.

На этапе осуществления имеют место три вида переводческой деятельности.

1. *Субституция* – замена исходного текста соответствующим эквивалентами из другого текста. Это так называемый дословный перевод, который, однако, используется нечасто и свидетельствует о недостаточной профессиональной подготовке переводчика.

2. *Интерпретация* – замена единиц другого языка сходными при сохранении общих семантико-функциональных признаков.

Пример: русскому слову *стакан* соответствует английское слово *glass*. Однако *пластмассовый стакан* нельзя перевести как *plastic glass*, так как в значении слова *стакан* в английском языке заложено представление об определенном материале, из которого сделан стакан, – *стекле*. Поэтому словосочетание *пластмассовый стакан* следует перевести как *plastic cup*.

3. *Перефраз* – свободная передача содержания фразы.

Фразу «*You are not serious?*» – дословно можно перевести «Вы не серьезны?» Однако следует сказать: «Вы шутите?». Название фильма «*Out of season*» переводится не «Вне сезона», а как «Мертвый сезон».

Заметим, что примеры перевода в п. 2 и 3 являются правильными, так как в целом верно отражают смысл исходного текста. Однако умение переводить на этапе осуществления предполагает не только понимание смысла высказывания, но и знание правил, с помощью которых для выражения этого смысла совершается переход от единиц одного языка к единицам другого.

Этап контроля предполагает определение степени соответствия перевода первоисточнику на языковом и смысловом уровнях. Результатом контроля является *редактирование* письменного текста и *коррекция* (самокоррекция) устного текста. Определяется степень соответствия перевода первоисточнику на языковом и смысловом уровнях. Контроль предполагает умение самостоятельно анализировать результаты деятельности, устанавливать причины нарушения языковой и речевой нормы, вносить в текст необходимые исправления. Исправления письменного перевода облегчаются благодаря возможности использования словаря. На занятиях по языку исправление текста перевода входит в число профессиональных обязанностей преподавателя.

Механизмы перевода

С их помощью осуществляется переход от одной фазы перевода к другой. Главными механизмами перевода являются:

1. *Билингвизм*. Обеспечивает переход с одного языка на другой благодаря навыку переключения, функционирование которого во многом зависит от речевого слуха, способности прогнозировать содержание текста в процессе перевода, самоконтроля как в родном, так и в изучаемом языке.

2. *Вероятностное прогнозирование*. Обеспечивает умение предугадать поступающую по зрительному или слуховому каналу информацию. Этот механизм особенно важен при синхронном переводе.

3. *Контроль и корректировка результатов работы*. Включается при неуверенности переводчика в правильности принимаемых в процессе работы решений.

4. *Поиск и выбор переводческих решений*. Функционируют на уровне цели и содержания и реализуются при выборе из долговременной памяти единиц языка, адекватных тексту оригинала.

5. *Реализация переводческих решений*. С его помощью происходит передача содержания текста на языке перевода.

6. *Синхронизация*. Основу составляет распределение внимания между двумя текстами в процессе перевода. Этот механизм формируется в результате специальной тренировки.

Перечисленные механизмы перевода могут функционировать в разных условиях, которые на занятиях следует варьировать:

1) Условия оформления перевода с точки зрения формы речи (устное – письменное оформление);

2) Условия переключения с одного языка на другой (последовательный – синхронный перевод);

3) Условия величины воспринимаемого для перевода отрезка текста (может быть разный объем нагрузки на память);

4) Условия однократного – многократного восприятия исходного текста, участие в переводе слухового – зрительного канала.

3. Трудности перевода

Трудности при переводе могут быть вызваны:

1) недостаточным владением языком, с которого переводится текст;

2) недостаточным владением языком, на который делается перевод;

3) недостаточным знакомством с темой перевода, отсутствием специальных знаний, о которых идет речь в тексте;

4) затруднениями, возникающими при поиске языковых и смысловых эквивалентов, отражающих «картину мира» текст-оригинал.

Следует на примерах показать учащимся, что неперебиваемых текстов не может быть. То, что выражено на одном языке, можно передать на любом другом. Есть только трудно переводимые тексты и тексты, которые перевести трудно из-за недостаточного владения языком и навыками переводческой деятельности. Следовательно, на занятиях по переводу в условиях вуза, где овладение переводом не является целью обучения, усилия педагога должны быть направлены на ознакомление учащихся с особенностями учебного перевода и элементами профессионального перевода, навыки и умения владения которым могут быть доведены до профессионального уровня.

Важно довести до сознания учащихся мысль о том, что перевод не сводится к простой замене структур одного языка соответствующими структурами другого языка. Переводчику приходится все время решать, значения каких единиц языка при переводе лучше соответствуют содержанию оригинала и наилучшим образом передают иноязычную «картину мира» переводимого текста.

Трудности перевода возникают и в связи с тем, что в оригинале называются такие реалии жизни носителей языка, которые могут отсутствовать в языке переводчика или ему неизвестны. Это касается перевода социокультурных реалий, терминов и понятий, требующих хорошего владения предметом перевода.

Полная тождественность языка перевода его оригиналу вряд ли возможна. Следует говорить о степени близости перевода оригиналу. При этом объяснение выбора единиц языка при переводе – один из приемов обучения переводческой деятельности.

4. Виды перевода

По тому, в рамках какого вида деятельности осуществляется перевод, он может быть *письменным* и *устным*.

Письменный перевод

На занятиях по практике языка такой перевод является основным, так как это более легкий и доступный учащимся вид переводческой деятельности. Это и наиболее распространенный вид профессионального перевода, при котором восприятие текста осуществляется зрительным или слуховым путем, а оформление перевода фиксируется в письменном виде.

Особенность письменного перевода состоит в том, что переводчик имеет время на подготовительном и заключительном этапах работы с текстом. У него, как правило, есть возможность прочитать текст целиком, определить сложные для перевода места и с помощью словаря либо в результате консультации со специалистом снять трудности понимания и последующей коррекции текста.

Виды письменного перевода различаются в зависимости от тематики и жанровых особенностей текста, с которым учащиеся будут иметь дело.

Научно-технический перевод. На первый план выступает фактическая и терминологическая точность при передаче содержания текста. В этом виде перевода недопустима подмена слова даже близкими по смыслу синонимами.

Например, в бытовом употреблении выражения *солнечный круг* и *солнечный диск* практически взаимозаменяемы, но в тексте по математике и физике никак нельзя сказать *круг* вместо *диск*, или наоборот.

Автор пособия «Основы профессионального перевода» (Ермолович, 1996) приводит следующий пример. Когда английский физик Фарадей заказал перевод с французского статьи Ампера, французское слово *cercle* было переведено английским словом *disk*. Решив повторить опыт, описанный в статье, Фарадей поставил в свой прибор медный диск вместо круга. Ожидаемого эффекта не последовало. Фарадей сделал вывод, что Ампер ошибся. Недоразумение выяснилось лишь после дальнейшей переписки двух ученых.

Описательный перевод в научно-техническом тексте возможен лишь тогда, когда в иностранном языке нет соответствующего термина – эквивалента.

Помимо точности передачи мысли и использования принятой терминологии перевод должен отличаться лаконизмом.

Перевод публицистического текста. Термины часто приближаются к обиходным словам, поэтому рекомендуется следовать традиции, принятой в передаче терминов в прессе на родном языке. Образные выражения, эмоционально окрашенные места, встречающиеся в публицистике, часто вызывают затруднения при их передаче. Следует стремиться к преодолению таких трудностей в процессе перевода, но не стремиться к сглаживанию текста.

Четкость синтаксического построения текста особенно существенна в сложных предложениях. Поэтому при переводе опасны неясности, для преодоления которых рекомендуется членение пространственных фрагментов текста на более короткие.

Перевод газетного текста при строгом следовании принципу верности оригиналу должен вместе с тем ориентироваться на принятую в родном языке газетно-публицистическую терминологию. Так как основная задача перевода газетного текста – передать его содержание, то не всегда обязательно при переводе сохранять индивидуальные особенности стиля и используемые автором приемы изложения своих мыслей.

Перевод художественного текста. Основное правило – передать дух переводимого текста. Перевод должен быть литературным и не страдать буквализмом. Чем менее опытен переводчик, тем на большую свободу интерпретации текста он претендует, позволяя себе неоправданные вольности и измышления. Опытный переводчик смиряет творческую фантазию во имя верности оригиналу. Как остроумно замечает Л. Нелюбин, «плохой переводчик тянет к себе, хороший – к автору» (Нелюбин, 2003. С. 246). И продолжает: «Хороший перевод художественного текста сохраняет тонкости содержания иноязычного текста, его образную систему, должен быть сделан с учетом семантических и выразительных особенностей и возможностей как языка-оригинала, так и языка перевода».

Реферативный перевод представляет собой изложение оригинала на языке перевода. Обычно задание сделать перевод-реферат сопровождается указанием объема перевода. Если объем ограничивается 2–3 предложениями, то такой перевод является аннотационным переводом. Это сжатая передача смысла оригинала средствами другого языка.

Выполнение реферативного перевода – распространенная форма задания на занятиях по обучению письменной речи

Устный перевод

Это перевод устного и письменного текста в устной форме. Он требует высокого уровня владения языком и специальной подготовки в качестве профессионального переводчика.

Видами устного перевода являются *синхронный* и *последовательный*. В зарубежной практике подготовки переводчиков эти два вида объединяются понятием *conference interpreting* (переводчик конференций). Во многих странах существуют ассоциации таких переводчиков. Они следят за тем, чтобы на официальных мероприятиях перевод осуществляли только члены этих ассоциаций и чтобы соблюдались определенные условия оплаты и охраны труда.

Синхронный перевод имеет два варианта использования: на слух (переводчик воспринимает исходный текст только на слух и переводит его по мере предъявления на языке оригинала) и с листа. Переводчик работает с опорой на предварительно полученный письменный текст. С помощью текста он имеет возможность следить за речью оратора, внося в текст необходимые коррективы, если оратор отстает в ходе выступления от первоначального текста.

Сложность синхронного перевода объясняется тем, что у переводчика почти нет времени на обдумывание и выбор лексико-грамматических эквивалентов, соответствующих языку-оригиналу. Не расслышав или не поняв что-либо в тексте, он не имеет возможности переспросить выступающего (во всяком случае, это нежелательно делать). Поэтому переводчику необходимо обладать быстрой реакцией, умением предугадывать то, что будет сказано, широкой эрудицией.

Внимание переводчика совершает очень быстрые переключения с того, что он слышит, на осмысление информации и построение устного текста на другом языке. Пропуски, неизбежно возникающие при таком переключении, восполняются за счет прогнозирования того, что будет сказано, а при следующем восприятии текста верность такого прогноза подтверждается.

Такая работа требует огромного напряжения внимания. Конечно, от синхронного перевода нельзя ожидать полной эквивалентности в передаче текста оратора. Требуется правильная передача основного содержания текста при соблюдении норм языка, на который текст переводится.

Стать синхронным переводчиком, как говорят специалисты, может далеко не каждый. Помимо общей эрудиции синхронисту требуется определенный психологический настрой, быстрая реакция, развитый механизм вероятностного прогнозирования и хорошая долговременная и оперативная память. Такие качества формируются в процессе специальной подготовки.

Кроме переговоров и конференций синхронисты переводят кинофильмы и видеофильмы. Работа переводчика при этом облегчается, если они имеют перед собой текст фильма в виде монтажного листа.

Последовательный перевод – это устный перевод сообщения после его полного прослушивания. Протяженность исходного текста может быть весьма значительной. Это осложняет работу переводчика, так как он должен удерживать в кратковременной памяти объем информации, зачастую превышающий оперативные возможности его памяти.

Для преодоления этой трудности используется специальная система записи, заключающаяся в фиксации на бумаге наиболее важной, с точки зрения переводчика, информации, призванной частично разгрузить его память. Последовательный перевод может выполняться после прослушивания не всего текста, а отдельных его фрагментов, что является более легким видом последовательного перевода.

В сравнении с синхронным последовательный перевод требует больше времени, но передает больший объем информации.

Последовательный перевод может быть односторонним и двусторонним. Как и синхронный, такой перевод является одной из форм профессиональной переводческой деятельности. На занятиях по языку он может быть использован как один из видов упражнений при знакомстве с переводческой деятельностью.

По степени эквивалентности перевода тексту-первоисточнику различаются следующие виды перевода.

Дословный (буквальный) перевод – это перевод иноязычного текста на другой язык путем замены слов в тексте-оригинале их эквивалентами на другом языке.

При таком переводе при правильном подборе слов-эквивалентов, передающих смысл текста, наиболее точно воспроизводится содержание текста, близкое к подлиннику. Дословный перевод отражает стремление переводчика к точности перевода и его близости к оригиналу, но в то же время часто нарушает стилистические и грамматические особенности родного языка.

Пословный перевод.

Переводчик имеет дело не со смысловыми единицами текста в виде синтагмы, словосочетания, фразы, как при дословном переводе, а с отдельными словами, которые подставляются на место слов в иноязычном тексте.

Такой перевод страдает крайним буквализмом, является распространенной ошибкой начинающего переводчика и часто приводит к нарушению смысла исходного текста.

Например, перевод фразы *You can not be too careful* при пословном переводе может звучать следующим образом: *Вы не должны быть слишком осторожны*, что искажает смысл высказывания. Правильный перевод: *Будьте максимально осторожны*.

Свободный (вольный) перевод.

Соответствие между двумя текстами сохраняется на уровне ключевой информации. Однако перевод часто страдает от дополнительного содержания, которое вносит в текст переводчик и отсутствует в оригинале.

Сокращенный перевод.

Опускаются отдельные части текста-оригинала, которые представляются несущественными для понимания смысла текста. Такой перевод может иметь вид реферата, конспекта, резюме исходного текста.

Рабочий перевод.

Это перевод текста до его последующего редактирования.

Адаптированный перевод.

Перевод текста, сопровождаемый его упрощением с точки зрения содержания и языка.

Окончательный перевод.

Перевод, подготовленный к публикации.

Перевод с точки зрения жанра текста может быть научно-техническим, общественно-политическим, художественным, деловым. Для переводчика необходимо знание особенностей языка и стиля произведений разного жанра и владение проблематикой текста. Знакомство с жанровыми особенностями текстов входит в программу подготовки переводчиков и занятий по переводу в практическом курсе языка.

5. Содержание обучения

Учебный перевод в качестве средства семантизации языковых единиц и контроля их усвоения используется с первых занятий обучения языку. Воз-

можно также применение перевода для сообщения учащимся сведений об изучаемом языке, вызывающих затруднения в их понимании. Однако подобное использование родного языка учащихся возможно в одноязычной языковой группе, должно быть лаконичным и практически значимым для понимания сути изучаемого на занятиях явления.

Злоупотребление родным языком учащихся (языком-посредником) – распространенная ошибка начинающего преподавателя.

Перевод в общеобразовательной школе

В документе «*Новые государственные стандарты по иностранному языку*» (2004) перевод как аспект обучения выделен лишь в разделе программы для профильного уровня обучения и представлен следующим текстом.

«На профильном уровне в старшей школе осуществляется развитие профессионально-ориентированных умений письменного перевода текстов с иностранного языка на русский. При обучении письменному переводу как двуязычной коммуникативной деятельности школьники овладевают:

- навыками использования толковых и двуязычных словарей, другой справочной литературы для решения переводческих задач;
 - навыками использования таких переводческих приемов, как замена, перестановка, добавление, опущение, калькирование;
 - технологией выполнения таких типов письменного перевода, как полный/выборочный письменный перевод;
 - умениями редактировать текст на родном языке.
- ознакомлением с возможными переводческими трудностями и путями их преодоления, с типами безэквивалентной лексики и способами ее передачи на родном языке, типами интернациональной лексики и такими явлениями, как "ложные друзья переводчика". Иноязычным материалом для перевода служат тексты, соотносимые по своей тематике с выбранным профилем».

Перевод в филологическом вузе

На основном и продвинутом этапах обучения использование перевода как средства обучения иностранному языку в рамках практических занятий по языку, как правило, сводится к минимуму. Студенты-филологи знакомятся с приемами учебного перевода и основами теории перевода, его видами, особенностями перевода текстов разных функциональных стилей и тренируются в переводе иноязычных текстов на русский и с русского на изучаемый иностранный язык.

С учетом коммуникативных потребностей и будущей профессиональной деятельности студенты особое внимание уделяют знакомству с особенностями перевода в разных сферах общения:

- а) *научно-профессиональной* (письменный перевод научно-технической литературы, документации; устно-устный перевод диалогов научного общения);
- б) *профессионально-деловой* (особенности перевода текстов из области деловой корреспонденции),
- в) *социально-культурной* (перевод публицистических и художественных текстов).

Аудиторные занятия используются для знакомства с основами переводческой деятельности и обсуждению переводов, выполненных в часы самоподготовки.

Курс учебного перевода на основном и продвинутом этапах органически связан с практическим курсом изучаемого языка и включает помимо овладения навыками перевод текстов разных жанров работу над следующим материалом (*Программа по русскому языку для студентов-иностранцев, обучающихся на филологических факультетах*, 1988. С. 50):

1. *Грамматический материал*. Расхождения в правилах функционирования грамматических единиц, специфика структурирования функционально-смысловых категорий в русском и родном языках (различия в способах выражения пассивности, модальных отношений, наличия, принадлежности и др.).

2. *Средства организации текста*. Несовпадения средств линейной связи текста. Расхождения в порядке слов. Различия в оформлении смысловой композиции текста.

3. *Специфические лексико-структурные особенности* организации текста, закрепленные за определенными сферами общения, – формулы речевого этикета, стандартизированные газетные выражения, клише, формулы ведения диалога, способы оформления деловых бумаг и т. д.

Учебный перевод организуется на материале отдельных предложений, специально составленных учебных текстов, аутентичных материалов из учебной, научной, художественной литературы.

В качестве средства обучения языку учебный перевод на занятиях по практике языка выполняет следующие функции:

- *семантизация*: перевод дает возможность уточнить значения вводимых единиц языка, их смысловую дифференциацию, взаимоотношения со сходными единицами в родном языке, что предотвращает интерференцию родного языка;
- *закрепление*: перевод является эффективным тренировочным упражнением для автоматизации употребления языковых единиц в речи и выработке навыков ориентации при выборе языковых средств;
- *контроль и самоконтроль*: перевод позволяет проверить точность понимания и прочность усвоения пройденного материала.

В ходе занятий достигаются профессиональный и близкий к профессиональному уровню владения разными видами речевого общения.

Аудирование. Совершенствование навыков и умений осуществляется в результате:

- а) слушания лекций по общеобразовательным дисциплинам и теории перевода;
 - б) аудирования иноязычной речи с последующим переводом на родной язык;
 - в) обсуждения результатов перевода.
- Говорение* (монологическая речь):
- а) последовательный письменно-устный перевод текстов разных функциональных стилей на русский язык;
 - б) реферирование содержания переводимого текста;
 - в) обсуждение переведенного текста.

Говорение (диалогическая речь): двусторонний перевод вопросно-ответных речевых произведений.

Чтение:

- а) перевод текста на иностранный язык;
- б) перевод текста на русский язык с обсуждением качества перевода.

Перевод в нефилологическом вузе

В документе «Программно-методическое обеспечение разноуровневой подготовки по иностранным языкам в вузах неязыковых специальностей» (2006) цель обучения переводу сводится к формированию умений:

- осуществлять письменный перевод с иностранного языка на родной и (в меньшей степени) с родного на иностранный (как средство закрепления лексико-грамматического материала);
- использовать перевод как средство контроля понимания аудио- и графических текстов.

6. Приемы обучения**Обучение письменному переводу**

Обучение письменно-письменному переводу проводится с опорой на сформированные ранее умения письменной речи: умение делить текст на смысловые части, выделять основную информацию текста, оформлять письменный текст с соблюдением норм языка.

Учащиеся уже знакомы с жанрами письменной речи и особенностями оформления письменного текста в виде реферата, аннотации, резюме, поэтому готовы к передаче содержания текста на другом языке.

Формирование умений письменно-письменного перевода рекомендуется проводить в следующей последовательности (Нечаева, 1994):

- чтение текста про себя;
- определение стиля, жанра текста;
- деление текста на смысловые части;
- определение смысловых отношений между частями текста;
- выбор эквивалентных соответствий основным структурам текста;
- составление чернового варианта перевода текста;
- редактирование текста в учебной группе и нахождение оптимального варианта перевода;
- составление окончательного варианта перевода;
- оценка работы преподавателем;
- коррекция перевода.

Особое внимание следует обратить на умение делить текст на смысловые сегменты с подбором смысловых и языковых эквивалентов.

Работа над письменным переводом является основой для обучения устному переводу.

При обучении письменному переводу рекомендуется использовать следующие задания.

Предтекстовые задания:

- Укажите эквиваленты данных слов на родном языке. Обратите внимание на случаи несовпадений в категории числа в обоих языках.
- Найдите эквиваленты имеющимся в тексте именам и фамилиям. Запишите их.
- Найдите эквиваленты терминологической лексики. Обратите внимание на расхождения в роде в обоих языках.
- Объясните способы образования данных терминов и приведите их эквиваленты.

- Замените данные описания терминами.
- Переведите на русский (родной язык) следующие предложения.
- Укажите на родном языке эквиваленты приведенных словосочетаний.
- Переведите текст и объясните причины выбора эквивалентных соответствий. Исправьте ошибки в переводе.

Притекстовые задания:

- Сопоставьте, проанализировав языковой материал, фрагмент текста на обоих языках. Выделите смысловые вехи в текстах и сравните их. Найдите термины и объясните их смысл.
- Изложите на русском языке, о чем идет речь в иноязычном тексте.
- Охарактеризуйте текст с точки зрения жанра. Переведите его.
- Выделите в тексте опорные слова и словосочетания, с помощью которых выражается оценка информации и содержание текста.
- Найдите в тексте рецензии высказывания, в которых подчеркивается оценка работы, средства коннотации, структурные элементы.
- Переведите текст.

Послетекстовые задания:

- Составьте план иноязычного текста, затем переведите текст.
- Предложите заголовок к тексту.
- Напишите резюме иноязычного текста на русском языке.
- Сопоставьте текст оригинала и перевода. Найдите ошибки. Какие из ошибок вы можете отнести к смысловым, а какие к языковым? (Ошибки могут быть выделены преподавателем, а учащиеся их комментируют).
- Сопоставьте оригинал и перевод. Найдите в переводе ошибки и классифицируйте их.

Обучение устному переводу

Не входит в число задач обучения в рамках практического курса языка. Такой перевод, будучи в значительной мере профессиональным, требует высокого уровня сформированности умений аудирования и говорения, оперативной и долговременной памяти, быстрого перехода с одного языка на другой, владения механизмами прогнозирования и эквивалентных замен, а также умением оформлять высказывание средствами изучаемого языка в темпе реального общения (220–240 слог/мин).

Умения устного перевода достигаются в условиях специализированной подготовки учащихся. В то же время проведение занятий по устному письменному и письменно-устному переводу возможно по просьбе учащихся. С этой целью предлагаются упражнения:

- перевод устного текста, читаемого преподавателем на иностранном языке, затем текста в магнитозаписи;
- перевод иноязычного устного текста на русский язык с обсуждением результатов перевода. Иноязычный текст может быть прочитан одним из учащихся.

Перевод художественного текста

Учащиеся проявляют большой интерес именно к художественному переводу. Многие из них пробуют свои силы в создании художественных текстов и испытывают потребность в их переводе на русский и в обсуждении. В силу

этих причин знакомство с особенностями художественного перевода должно найти место в системе занятий по переводу.

Рассказ об особенностях художественного перевода можно начать с утверждения, что перевод художественного текста является особым видом межкультурной коммуникации, при котором передается индивидуальное своеобразие подлинника и сохраняется его эстетическое восприятие. Основное правило при переводе художественного текста – передать его дух. Основная цель – заменить текст подлинника для тех, кому он недоступен по причине незнания языка оригинала.

Следует познакомить учащихся с работой известных переводчиков художественной литературы, многие из которых оставили записки о своей работе, привести примеры классических и менее удачных случаев перевода (их можно найти, например, в книге: *Ермолович, 1996*), предоставить учащимся возможность попробовать свои силы в переводе и обсудить результаты их работы на занятиях. Чаще всего такая работа проводится в рамках спецкурса по переводу. Методические рекомендации по художественному переводу содержатся в ряде публикаций, к которым следует обратиться преподавателю языка (*Попович, 1980; Ковалева, 2001; Федоров, 2002; Нечаева, 1994; Соловова, 2006; Солодуб, Альбрехт, Кузнецов, 2005*).

7. Контроль на занятиях по переводу

Проводится текущий, промежуточный и итоговый контроль.

Текущий контроль имеет своей целью проверить выполнение домашних заданий на перевод, позволяет преподавателю исправить индивидуальные ошибки в переводе на уровне языка и речи, причина которых обычно кроется в недостаточной сформированности речевых навыков и умений на изучаемом языке и интерференции родного языка. Результаты текущего контроля служат основанием для дополнительных заданий на перевод.

Текущий контроль рассчитан на индивидуальную работу с учащимися над ошибками в тексте перевода. Справедливым представляется в этой связи утверждение В.М. Нечаевой: «Следует всегда помнить, что совершенствование лингвистической, лингвострановедческой и коммуникативной компетенций на изучаемом языке является основной учебной целью курса перевода» (*Нечаева, 1994. С. 73*).

Помимо перевода с иностранного языка на русский, в качестве контрольных заданий может быть предложен перевод с русского языка на иностранный. Возможен также перевод текста сначала с русского языка на иностранный, а затем снова на русский. Подобное упражнение способствует более глубокому усвоению языкового материала, преодолению случаев интерференции и уменьшению числа ошибок, допускаемых при переводе текста.

Что касается итогового контроля, то он предусматривает выполнение специальных заданий на перевод текста с русского языка на иностранный и с иностранного на родной язык учащихся. Проблематика текстов при этом связана со специальностью учащихся.

Согласно «Программе курса перевода» (*Программа, 1990*), при выполнении письменно-письменного перевода на русский учащиеся должны продемонстрировать владение умениями:

- 1) пользоваться словарями (двуязычными и толковыми);
- 2) выполнять перевод с частично опорой на словари с соблюдением норм русского языка;
- 3) выполнять перевод без опоры на словарь.

При выполнении письменно-письменного перевода на иностранный язык учащиеся демонстрируют умения:

- 1) пользоваться словарями; понять текст с частичной опорой на словари;
- 2) выполнять перевод, адекватный оригиналу в смысловом и лексико-грамматическом отношении.

На занятиях по переводу в профильной общеобразовательной школе письменный перевод с английского языка на русский также может быть направлен на проверку наличия/отсутствия у школьников следующих умений (*Сафонова, 2008. С. 3*):

- читать на английском языке без словаря, используя разные стратегии чтения на уровне не ниже порогового (B1);
- читать на английском языке с использованием только монолингвального толкового словаря, предназначенного для владеющего языком на уровне порогового продвинутого (B2) или монолингвального и лингвострановедческого двуязычного словарей;
- исправлять на русском языке языковые и речевые ошибки в предложенном текстовом материале (в рамках требований к уровню владения русским языком по окончании 9-го класса);
- грамотно и коммуникативно приемлемо письменно излагать на русском языке содержание прочитанного (с различной степенью детализации в соответствии с инструкцией диагностического задания), а также комментировать суть событий, мнений и взглядов по обсуждаемой теме/проблеме;
- опознавать различия в письменном поведении людей на русском и английском языках при сравнении двуязычных материалов одного и того же жанра, по одной и той же тематике и аналогичной проблематике.

На занятиях со студентами-нефилологами при проведении устного контроля предусматривается письменно-устный перевод с русского на иностранный язык текста по специальности. Текст может содержать до 40% незнакомых слов, а его объем 900 знаков (одна печатная страница). Время для чтения и перевода текста 10 мин.

В работе над переводом учащиеся должны продемонстрировать умения понять текст без словаря, выполнить перевод, адекватный оригиналу.

Что касается письменно-устного перевода с иностранного языка на русский, то рекомендуется использовать текст по специальности либо публицистического содержания. Предлагается использовать текст объемом до 900 знаков. Время для чтения и перевода 12 мин.

В процессе выполнения перевода учащиеся демонстрируют умения понять содержание текста (без словаря), выполнить перевод адекватно оригиналу.

В продвинутой учебной группе может быть предложено в качестве контрольного задания выполнить реферативный перевод письменного текста, составить аннотацию текста. В ходе выполнения задания учащиеся должны продемонстрировать умения:

- понять содержание текста;
- изложить содержание текста в соответствии с заданием.

Рекомендация в качестве контрольного задания на перевод использовать устно-устный последовательный перевод (*Программа, 1990. С. 16*) представляется трудновыполнимой в условиях отсутствия профессионально-ориентированного обучения переводу.

Оценивая качество перевода (текущего и итогового), следует учитывать характер ошибок, допущенных учащимися. Ошибки могут быть *смысловыми* (искажения, неточности перевода) и *языковыми* (нарушения системы языка на уровне грамматики, лексики, орфографии, стилистики).

В «Пособии для филологов (преподавателей языка и переводчиков)» (*Европейский Языковой портфель, 2003*), составленном на основе «Общеввропейской компетенции владения иностранным языком» (*Общеввропейские компетенции, 2003*), дается перечень профессионально-ориентированных умений переводчика, которыми полезно воспользоваться для самооценки достигнутого учащимися уровня владения переводческими навыками и умениями.

Уровень В2 (пороговый продвинутый, обучение в бакалавриате):

- Я умею осуществлять анализ языка источника (ИЯ) и языка перевода (ПЯ) с точки зрения сходства и расхождения в смысловом, лексическом и грамматическом аспектах.
- Я умею осуществлять последовательный двусторонний перевод в ситуациях повседневного общения.
- Осуществляя последовательный перевод, я могу адаптировать текст на ПЯ в соответствии с социокультурными нормами вербального и невербального поведения.
- Я владею специальной терминологией в той области знаний, в которой осуществляю перевод.
- Я умею составлять справочные и специализированные аннотации и рефераты на ПЯ.
- Я умею выбирать оптимальный вариант перевода в случае частичного несовпадения объема понятий в ИЯ и ПЯ.

Уровень С1 (постпороговый, профессиональный, обучение в магистратуре)

- Я владею техникой перевода и могу использовать в необходимых случаях компрессию и компенсацию информации.
- Я умею осуществлять письменный и последовательный устный перевод на родной язык текстов разного содержания и из разных сфер общения.
- Я могу прогнозировать структурные и смысловые компоненты высказывания.
- Я могу выбрать оптимальный вариант перевода в случае совпадения или несовпадения объема понятий в ИЯ и ПЯ.
- Я могу в целях адекватного перевода провести изменения в языковой структуре текста из разных сфер общения.
- Я умею находить функциональные соответствия образных или идиоматических выражений и учитывать при переводе эмоциональную и стилистическую нагрузку слов в двух языках.
- Я умею при необходимости учитывать межкультурные различия в обозначении предметов и понятий в переводимом тексте.

Уровень С2 (совершенный уровень, достигаемый в результате повышения квалификации):

- Я могу переводить тексты разных жанров, в том числе художественные, с иностранного языка на родной и с родного языка на иностранный.
- Я умею пользоваться разными видами перевода.
- Я могу выразить глубинную семантическую структуру текста на ИЯ адекватными языковыми средствами родного языка.

8. Рекомендации для преподавателя

1. Перевод может быть одной из целей обучения языку наряду с другими видами речевой деятельности. Однако место перевода как цели обучения в системе обучения зависит от программы обучения, этапа и профиля обучения. В некоторых случаях преподаватель ограничивается ознакомлением учащихся с отдельными приемами учебного и профессионального перевода.

2. Перевод на всех этапах обучения следует использовать в качестве средства обучения языку.

3. Будучи эффективным средством обучения языку, перевод должен найти применение: а) при объяснении трудных случаев использования речевых средств в общении, отсутствующих в родном языке учащихся либо являющихся причиной межъязыковой интерференции. Подобные объяснения должны иметь практическую направленность. Распространенная ошибка начинающего преподавателя – обширные экскурсы в теорию языка на родном/иностранном языке в ущерб значимости таких языковых явлений для практического владения языком; б) организации тренировки учащихся в иноязычной речи; в) контроле понимания нового учебного материала и его применении в различных видах речевой деятельности; г) ознакомлении учащихся с особенностями учебного и профессионального перевода как способа речевой деятельности, являющегося одним из направлений методической подготовки учащихся.

4. Профессиональный перевод, как особый вид языковой деятельности, не является целью обучения в общеобразовательной школе и в вузе, где не готовят специалистов-переводчиков. Преподаватель лишь знакомит учащихся с особенностями профессионального перевода, которые могут быть расширены в условиях спецкурса по переводу.

5. На занятиях по переводу в рамках практического курса языка учащиеся должны овладеть умениями: а) пользоваться двуязычными и специальными словарями и справочниками; б) выполнять перевод на русский язык с опорой на словари с соблюдением норм языка; в) выполнять перевод на изучаемый язык с соблюдением нормы родного языка; г) редактировать перевод, комментируя целесообразность выбора языковых средств и смысловых единиц текста.

6. Занятия переводом в условиях продвинутого этапа обучения являются эффективным приемом расширения и систематизации знаний учащихся по изучаемому языку в результате сопоставления способов выражения мыслей средствами двух языков, углубленного знакомства со стилистическими особенностями языка и способов их перевода.

7. Знакомство с основами переводческой деятельности, которое следует проводить в рамках лекционного курса и комментария к выполняемым учащимися заданиям по переводу, включает информацию о видах перевода, профессиональном мастерстве переводчика, об особенностях языка и стиля произведений разных жанров и о трудностях перевода таких произведений, приемах обучения переводу.

8. На занятиях по переводу следует обратить внимание учащихся на типичные ошибки переводчика в виде как *буквального*, так и *вольного* перевода, а также использование при переводе лексических единиц, которые трактуются как «ложные друзья переводчика» (совпадают в двух языках по форме, но имеют разное значение).

9. На занятиях по переводу следует переходить в работе от *фрагментарного перевода* (работа с текстом на уровне слова, словосочетания, модели предложения, абзаца) к переводу *целостного текста* (помимо анализа его содержания предусматривается: письменно-письменный и письменно-устный перевод текста). В условиях продвинутого этапа для этого следует использовать профессионально-ориентированные и художественные тексты.

9. Резюме

Перевод, будучи одним из видов речевой деятельности, используется на занятиях по языку:

- а) для передачи содержания текста на одном языке средствами другого языка при сохранении смысла первоисточника;
- б) овладения другими видами речевой деятельности.

Процесс перевода базируется на работе разных механизмов (вероятностного прогнозирования, билингвизма, кратковременной и долговременной памяти и др.) и реализуется в виде установки на перевод, осмысления исходного текста, выбора соответствий переводимым единицам языка, хранящимся в памяти, внешней реализации текста перевода, контроля и коррекции результата перевода.

По форме перевод может быть устным и письменным. По взаимосвязи языков различается перевод с иностранного языка на родной, с родного языка на иностранный, обратный (двусторонний перевод).

По содержанию перевод может быть свободный, дословный и литературный. Одна из задач обучения переводу – ознакомление учащихся с основными видами перевода.

Так как при практическом обучении языку главной целью занятий является беспереводное овладение языком, то в этой связи переводу на уроках по практике языка отводится скромное место.

Перевод используется в качестве средства:

- а) овладения иностранным языком через сопоставление с родным языком;
- б) объяснения трудных случаев системы изучаемого языка, отсутствующих в родном языке учащихся либо являющихся причиной ошибок;
- в) контроля уровня овладения языком;
- г) ознакомления с приемами обучения переводу как части будущей профессиональной деятельности учащихся.

В качестве средства обучения учебный перевод чаще всего используется для семантизации единиц языка и для контроля за их пониманием и владением ими в процессе речевого общения. В зависимости от того, в каком отношении находятся значения слова в двух языках, возможен перевод одним словом или словосочетанием, путем толкования значения слова на родном / иностранном языке, а также привлечения средств наглядности. Перевод при этом, как и другие способы семантизации, не является универсальным способом пояснения значения слова: при несовпадении объема выражаемого словом понятия перевод не исчерпывает всех возможных значений переводимого слова. Это является основанием для утверждения, что перевод не следует использовать в качестве основного средства обучения языку.

Кроме того, частое применение способа семантизации при всех его достоинствах (экономия во времени, наглядность) тормозит формирование беспереводного владения языком.

В условиях продвинутого этапа основным способом становится беспереводная семантизация, для чего следует широко пользоваться толковыми словарями.

10. Вопросы и задания

1. Дайте определение понятию *перевод*. Согласны ли вы с представлением о переводе как о вспомогательном виде речевой деятельности?
2. Какое место отводится переводу на занятиях по практике языка?
3. Какие требования предъявляются к переводу как средству и цели обучения языку?
4. В чем различия между учебным и профессиональным переводом?
5. В чем трудности овладения навыками и умениями переводческой деятельности?
6. Каковы механизмы перевода?
7. В чем особенности перевода как способа семантизации единиц языка?
8. Какие виды профессионального и учебного перевода вы знаете?
9. В чем особенности синхронного перевода? Можно ли овладеть таким видом перевода на занятиях по практике языка?
10. Какие упражнения можно предложить учащимся на занятиях по учебному переводу?
11. В чем состоят особенности перевода художественного текста?
12. Как проявляется межъязыковая интерференция при переводе текста с родного языка учащихся на иностранный?
13. Какие ошибки чаще всего встречаются в переводческой деятельности? Как следует их исправлять на занятиях по языку?
14. Оцените ваши умения в области перевода, воспользовавшись для этого рекомендациями по самоконтролю (*Европейский «Языковой портфель для филологов»*. 2003. С. 69 – 70).

Контрольный лист для самооценки языковых умений устных и письменных переводчиков

- Я могу одновременно слушать и порождать речь на основе механизма переключения внимания и прогнозирования.
(*I can simultaneously listen to and produce a message switching attention and predicting the forthcoming information*)
- Я умею выделять наиболее важные информативные компоненты сообщения.
(*I can identify the most relevant information parts of the message*)
- Я могу переводить художественные тексты с иностранного языка на родной.
(*I can translate fiction texts from a foreign language into the native tongue*)
- Я умею на основе анализа поверхностной структуры художественного текста ИЯ выявлять концепты и пропозиции семантической структуры художественного текста ПЯ.
(*I can analyze the surface structure of the fictional source text to find the concept, propositions, etc. of the semantic structure of the fictional target text*)
- Я могу выразить глубинную семантическую структуру художественного текста ИЯ адекватными формами текста ПЯ.
(*I can reconstruct meaning from the deep semantic structure into the proper linguistic forms of the target text*)

11. Рекомендуемая литература

1. *Алексеева И.С.* Профессиональный тренинг переводчика: учеб. пособие. СПб., 2004.
2. *Базылева В.Н.* Теория перевода. Учебно-методический комплекс для студентов магистратуры: в 4 кн. Кн. 1. Программа курса. Кн. 2. Тексты лекций. Кн. 3. Практикум. Кн. 4. Глоссарий. М., 2009.
3. *Бархударов Л.С.* Язык и перевод. Вопросы общей и частной теории перевода. М., 1975.
4. *Беляев Б.В.* Очерки по психологии обучения иностранным языкам. М., 1965. Об использовании перевода в процессе обучения иностранному языку. С. 149–163.
5. *Борисова Л.И.* Лексические трудности перевода. Англо-русский словарь-справочник. М., 1999.
6. *Ванников Ю.В.* Обучение переводу и переводный метод обучения // Русский язык за рубежом. 1980. № 1.
7. *Ермолович Д.И.* Основы профессионального перевода. М., 1996.
8. *Ковалева К.И.* Оригинальность и перевод: два лица одного текста. М., 2001.
9. *Комиссаров В.Н.* Теория перевода. М., 1990.
10. *Комиссаров В.Н.* Современное переводоведение. Курс лекций. М., 1999.
11. *Крюков А.Н.* Теория перевода. Курс лекций. М., 1979.
12. *Латышев Л.К.* Перевод: проблемы теории, практики и методики преподавания. М., 1988.
13. *Латышев Л.К.* Технология перевода. М., 2000.
14. *Лилова А.* Введение в общую теорию перевода. М., 1985.
15. *Львовская З.Д.* Теоретические проблемы перевода. М., 1985.
16. *Миньяр-Белоручев Р.К.* Теория и методика перевода. М., 1996.
17. *Миньяр-Белоручев Р.К.* Общая теория перевода и устный перевод. М., 1980.
18. *Нечаева В.М.* Методика обучения переводческой деятельности (в рамках курса русского языка как иностранного). М., 1994.
19. *Нелюбин Л.Л.* Толковый переводческий словарь. М., 2003.
20. *Попович А.* Проблемы художественного перевода. М., 1980.
21. Программа курса перевода для иностранных студентов. М., 1990.
22. *Прошина З.Г.* Теория перевода с английского языка на русский и с русского на английский. Новосибирск, 1999.
23. *Сафонова В.В.* Introduction and Interpretation: учеб. пособие. М., 2004.
24. *Сафонова В.В.* Перевод в контексте изучения иностранного языка в рамках гуманитарно-филологического профиля // Иностранные языки в школе. 2008. № 3, 4.
25. *Сафонова В.В.* Перевод, переводоведение и методика обучения переводческой деятельности. Методические тетради. М., 2006.
26. *Семенов А.Л.* Основные положения общей теории перевода. М., 2005.
27. *Слепович В.С.* Курс перевода. Минск, 2004.
28. *Соловова Е.Н.* Программа учебного курса «Гид-переводчик». 10–11 классы (английский язык). М., 2006.
29. *Соловова Е.Н.* Гид-переводчик. Учебный курс по английскому языку для старших классов и студентов. М., 2006.
30. *Солодуб Ю.П., Альбрехт Ф.Б., Кузнецов А.Ю.* Теория и практика художественного перевода. М., 2005.

31. *Толстой С.С.* Как переводить с английского языка на русский. М., 1960.
32. *Федоров А.В.* Основы общей теории перевода (лингвистические проблемы). М.; СПб., 2002.
33. *Халева И.И.* Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчиков). М., 1989.
34. *Чернов Г.В.* Основы синхронного перевода. М., 1987.
35. *Швейцер А.Д.* Теория перевода: статус, проблемы, аспекты. М., 1988.
36. *Ширяев А.Ф.* Синхронный перевод. М., 1979.