

МЕТОДИЧЕСКАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ ЯЗЫКОВОГО МАТЕРИАЛА
ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ АУДИРОВАНИЮ

Необходимость соответствовать международным стандартам в вузовском образовании, воспитывать самостоятельную творческую личность влечет за собой интенсификацию учебной деятельности студентов и преподавателей, поиск и разработку новых методик обучения российских и иностранных студентов. В статье рассмотрены проблемы отбора и организации языкового материала при обучении иностранных студентов аудированию лекций по специальности. Предложена методика работы с аудиотекстом.

Ключевые слова: аудирование, аудитор, научный стиль, аудиотекст, микротемы, коммуникативная задача.

Включение русского языка в состав европейской системы обучения иностранным языкам является свидетельством интеграции России в международное экономическое и единое образовательное пространство, что требует осмысления модели специалиста, осмысления процесса обучения и его методик, в частности, методик обучения иностранных студентов разным видам речевой деятельности на русском языке.

В связи с этим в последние годы остро стоит вопрос о создании нового поколения учебников по русскому языку для иностранных граждан. Такая потребность возникла и в результате появления нового контингента иностранных учащихся – магистров и студентов включенной формы обучения, приезжающих в российские вузы по безвалютному обмену на один или два семестра после получения диплома бакалавра в своей стране.

Как показывает практика аудиторной работы, наибольшие трудности возникают у иностранных студентов в понимании при слушании лекций, записи прослушанного материала по специальным дисциплинам.

Инновационный подход применительно к процессу обучения аудированию лекций по специальности состоит в скорейшем преодолении трудностей восприятия иностранными студентами включенной формы обучения терминологической лексики, номинативного характера научного стиля речи, большого количества сложносочиненных и сложноподчиненных предложений, межфразовых средств связи и способов соединения частей типовых фрагментов лекции.

Аудирование в силу своих особенностей является значительно более трудоемким способом получения информации, особенно на иностранном языке.

Трудности связаны, с одной стороны, с напряженной работой психики (слуховой анализатор имеет меньшую пропускную способность, чем зрительный; характерными чертами слуховой рецепции являются ее кратковременность, однократность и необратимость). С другой стороны,

трудности связаны с рядом неблагоприятных условий, таких как: однократность предъявления; звучащий текст поступает последовательно, и реципиент лишен возможности повторного прослушивания; аудитор не может изменить темп, предложенный ему говорящим; не может сделать паузу, как это делается при чтении.

Реципиенту при аудировании необходимо производить такие мыслительные операции, как анализ и синтез, абстрагирование и конкретизация, сравнение и различие, установление причинно-следственных отношений, обобщение. Аудирование вызывает быстрое утомление и отключение внимания слушающего, что необходимо учитывать при разработке системы обучения и отбора аудиотекстов.

Трудности аудирования лекций по специальным дисциплинам связаны и с особенностями научного стиля речи. Лекции присущи многие специфические черты научного стиля, например, наличие глагольно-именных сочетаний, преобладание форм родительного падежа, большое количество сложных предложений, использование развернутых распространенных предложений, обобщенность и отвлеченность при употреблении глагола.

Большую частотность в лекционных курсах по техническим дисциплинам приобретают определенно-личные предложения. Использование определенно-личных конструкций способствует лучшему восприятию и пониманию содержания лекции. Это, в первую очередь, связано с необходимостью обращения лектора к аудитории.

«Видите, таким образом, что наше дифференциальное уравнение автоматически отбирает следующие допустимые значения E :» [3:111].

«Теперь вам интересно, какой вид имеют волновые функции, относящиеся к характеристическим значениям E , и способны ли они объяснить какие-либо экспериментальные факты» [3:111].

«Рассмотрим теперь с помощью волновой механики случай, недоступный обычной механике, а именно случай, который характеризовался как движение электрона в атоме водорода. Как нам приступить к такой проблеме?» [3:108].

«Вернемся теперь к общей функции (15) и спросим, можно ли величине ___ приписать определенное физическое значение, чтобы объяснить световое излучение частоты $\nu_{kk}=\nu_k$ » [3:114].

По нашим наблюдениям, именно обращение лектора к аудитории, использование лектором повторов, вопросов существенно облегчает учащимся понимание лекции.

В лекционных курсах по техническим дисциплинам большое место занимают лексико-грамматические средства сцепления предложений и частей лекции. Работе над ними потребуются уделить достаточное внимание. Это будет иметь значение, с одной стороны, для умения извлекать основную и дополнительную информацию, а с другой – для работы над логикой и композиционным построением высказывания. Такие умения могут быть экстраполированы на умение составлять собственное монологическое

высказывание (в естественных учебных ситуациях – на практическом занятии, в лаборатории, на зачете, экзамене, защите курсовой, дипломной работы и др.).

Определенные трудности в понимании лекционного материала вызывает у иностранных учащихся плохое знание связочных средств сцепления предложений и частей лекции, а также неразграничение их принадлежности к разным типам речи (описание, объяснение, рассуждение).

Из лексико-грамматических средств сцепления предложений во фрагментах лекций с преобладанием описания встречаются сочетания существительного с местоимением «такой» («Поэтому в цепь вводят согласующий элемент. Таким элементом обычно является согласующий трансформатор») и лексические повторы, выраженные местоимениями третьего лица («Существенное влияние на величину пороговой плотности тока оказывают посторонние примеси и различные дефекты кристаллической решетки материала излучающего диода. Они увеличивают вероятность релаксационных безызлучательных переходов...» [1:267]).

Во фрагментах лекций с преобладанием объяснения в качестве связочных средств выступает повтор в разных формах:

а) выраженный указательными местоимениями тот, этот («Увеличение напряжения прекращается, когда луч достигает крайнего правого положения. После этого напряжение начинает очень быстро уменьшаться, падая до нуля, и луч также быстро перебрасывается в противоположное – крайне левое – положение»);

б) повтор главного слова в заместителе («В большинстве случаев наиболее удобно синхронизировать развертку исследуемым сигналом. Если же этот сигнал недостаточен по амплитуде или непригоден по форме для синхронизации, то используется внешнее напряжение. Это внешнее напряжение должно быть синхронным с исследуемым сигналом»);

в) совпадение заместителя с главным словом по смыслу, но отличие от него грамматическое, как от другой части речи («Ослабление сигнала измеряется в децибелах. Измеряемый сигнал проходит последовательно через оба блока – усилитель и аттенуатор») [3:125].

Во фрагментах лекций с преобладанием рассуждения и объяснения часто используются синтаксические связочные средства сцепления предложений и частей лекций. Они выполняют различные функции при оформлении структурно-композиционных частей лекции, например, начала высказывания («в первой лекции мы рассматривали..., рассмотрим теперь...»); порядка следования частей (фрагментов) лекций (сначала, далее, потом, затем, наконец), вывода по теме лекции (следовательно, итак, таким образом). Знание и различение связочных средств сцепления предложений и типовых фрагментов лекции формируют речевые навыки и умения перефразирования, сокращения, трансформации при записи лекций сложных лексико-грамматических конструкций в простые.

При анализе психологических особенностей компонентов речевой деятельности приходим к выводу о том, что чтение должно использоваться в

качестве поддерживающего и сопровождающего вида такой деятельности при обучении аудированию.

Для подготовки к аудированию научного монологического высказывания (а не обучению собственно чтению) достаточно выделить следующие компоненты: тему текста, его коммуникативную задачу (КЗ), микротемы (МТ) текста.

Поскольку чтение как вид речевой деятельности обладает рядом преимуществ (восприятие информации посредством зрительного анализатора, позволяющего ее дублировать и обеспечивать надежность приема; большая пропускная способность зрительного анализатора, больший эффект от работы зрительной памяти, чем от слуховой), постольку текст для чтения должен быть несколько сложнее текста для аудирования. Уточним, что мы понимаем под терминами легкий текст и трудный текст. Легкие тексты – это тексты (учебные) научно-технического подстиля речи, составленные в жанре сообщения, объяснения и фабульного повествования с простым последовательным изложением. В таких текстах коммуникативная задача выражена эксплицитно в начале текста.

Языковые и структурные особенности состоят в том, что, как правило, они построены на известной студентам грамматике, включают не более 3% незнакомых слов, о значении которых можно догадаться по контексту или словообразованию. Структура изложения простая с информативным или номинативным заголовком. В способе презентации такого текста зрительная информация превалирует над звуковой.

Трудные тексты – это неадаптированные тексты научно-технического подстиля из лекционных курсов по техническим дисциплинам. Коммуникативная задача выражена в середине или в конце текста, или эксплицитно не выражена.

Языковые и структурные особенности характеризуются тем, что в таком тексте имеются незнакомые грамматические явления, 4-5% незнакомых слов, не являющихся ключевыми, структура изложения осложненная. Форма презентации, затрудняющая понимание, – контактное общение с носителями языка, в нашем случае с лектором.

Тексты для чтения и аудирования должны быть связаны общей темой. Тема обеспечивает подбор и повторяемость лексики. Содержательная информация должна быть расположена по всему тексту равномерно, чередуясь с избыточной информацией. Коммуникативная задача в тексте для чтения может быть выражена в середине или в конце сообщения (или не выражена эксплицитно), в аудиотексте коммуникативная задача должна быть выражена в самом начале или в середине (выражена эксплицитно). Приведем пример фрагмента текста для чтения и составленный на его основе фрагмент аудиотекста для аудирования из вузовского учебника [2:15].

Текст для чтения. Ньютоновская механика. Классическая механика изучает законы движения макроскопических тел, скорости которых малы по сравнению со скоростью света.

Кинематика дает описание движения тела, не затрагивая вопроса о том, почему тело движется именно так (например, равномерно по окружности или равномерно по прямой), а не иначе.

Динамика изучает движение тел в связи с теми причинами (взаимодействие между телами), которые обуславливают тот или иной характер движения.

Аудиотекст. Классическая механика. Механику можно разделить на две части:

- 1) кинематику, которая рассматривает перемещение тел в зависимости от времени и не рассматривает причин этого перемещения;
- 2) динамику, рассматривающую законы движения тел и те причины, которые вызывают это движение.

Текст для чтения является более сложным, поскольку, во-первых, нет формального указания на взаимосвязь трех его фрагментов. Текст состоит из трех предложений (двух сложноподчиненных и одного простого, осложненного вставной конструкцией). Коммуникативная задача эксплицитно не выражена. Содержательная информация расположена по всему тексту равномерно. Формально данный текст длиннее, он состоит из 60 слов, 4-5% слов (т.е. 2-3 слова) могут быть не знакомы учащимся.

Текст для аудирования будет восприниматься как более простой: есть указание на взаимосвязь его частей, построен он из бессоюзных предложений, осложненных причастными оборотами и придаточным определительным предложением (грамматический материал знаком студентам). Коммуникативная задача выражена эксплицитно в начале текста. Незнакомые грамматические явления могут быть в тексте для чтения. Незнакомый лексический материал может составлять 3-4%, эти слова не должны быть ключевыми.

Когда студенты овладевают умением находить предложение, в котором заявлена КЗ аудиотекста, они, базирясь на знаниях, которые находятся в долговременной памяти, могут прогнозировать МТ аудиотекста. Так, зная, что есть такие разделы, как кинематика и статика, студенты при восприятии первого предложения аудиотекста, в котором говорится, что механику можно разделить на две части, строят гипотезу о том, какие микротемы могут быть в тексте лекции. Основанием для гипотезы является информация долговременной памяти, полученная во вводной лекции по этому курсу, где сообщалось, что разделами механики являются кинематика, динамика и статика.

Аудирование как вид речевой деятельности максимально способствует интеграции всех видов речевой деятельности. Учитывая особенности работы оперативной и кратковременной памяти, аудиотекст должен включать содержательные и избыточные блоки информации и звучать 8-12 минут в общей сложности. С точки зрения методической целесообразности текст должен быть разбит на два-три типовых фрагмента и презентироваться (один прием не более 1,5-3 минут) с перерывами для методической обработки нового материала. Обучение аудированию целесообразно осуществлять с опорой по систему учебных текстов (тексты для чтения и аудиотексты для

аудирования). Успешному аудированию способствует расположение содержательной информации по всему аудиотексту равномерно.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. **Дудкин В.И., Пахомов Л.Н.** Основы квантовой электроники: Учебное пособие / В.И.Дудкин, Л.Н. Пахомов. – СПб.: Изд-во СПбГПУ, 2001. – 307с.
2. **Ипатова И.П., Мастеров В.Ф., Уханов Ю.И.** Курс физики: в 2-х т. Т. I: Механика. Термодинамика. [Текст] / И.П. Ипатова, В.Ф. Мастеров, Ю.И. Уханов. – СПб.: Изд-во СПбГПУ, 2003. – 388с.
3. **Шредингер Э.** Лекции по физике. / НИЦ «Регулярная и хаотичная динамика». – Ижевск, 2001. – 160с.

