

Долозова О.Н.
Высшая школа печати и медиатехнологий,
Санкт-Петербургский государственный университет
промышленных технологий и дизайна,
Санкт-Петербург, Россия

ТРЁХФАЗОВАЯ СТРУКТУРА РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБУЧЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОМУ ЧТЕНИЮ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Говоря об обучении чтению, мы исходим из предпосылки, что чтение следует рассматривать не только как учебную деятельность, но и как имитацию *реальной профессиональной деятельности*, приближенной к тем задачам, с которыми студентам предстоит столкнуться на практике. В этом случае важно помнить, что профессионально-ориентированный текст для студента может служить не только источником языковой информации такой, как полезные грамматические конструкции, терминология по теме, многозначные слова, устойчивые речевые обороты, но и стимулом к решению коммуникативных задач, приближенных к реальным.

При обучении чтению на иностранном языке студентов неязыковых специальностей работа с текстом не является самоцелью, в задачи обучения не входит глубокий филологический анализ текста. Текст выступает, в первую очередь как источник внеязыковой информации по релевантной для студентов теме, становится источником и средством формирования не только языковых, речевых и коммуникативных, но также и профессиональных компетенций, инструментом получения полезной информации, связанной с будущей специальностью, источником изучения терминологии в профессиональной области.

Рассматривая чтение как разновидность речевой деятельности, мы следуем концепции А. Н. Леонтьева, который описывал любую деятельность как структуру, включающую в себя три ключевых фазы: *мотивационно-побудительную, ориентировочно-исследовательскую и исполнительную* [1, с. 57]. Рассмотрение чтения в русле данной концепции представляется нам перспективным. В методике обучения чтению на иностранном языке довольно давно и прочно закрепился подход, в соответствии с которым работа с текстом выстраивается как система, также состоящая из трёх этапов и включающая в себя *предтекстовые, притекстовые и послетекстовые* упражнения. В большинстве учебников и учебных пособий, посвящённых языку специальности, предлагается система таких заданий, направленных на развитие навыков прежде всего языковых и отчасти речевых. Например, перед чтением текста может быть предложено ознакомиться со списком ключевых терминов по теме текста, сопровождающихся переводом, соотнести термины с их значениями (дефинициями на иностранном языке). Такие задания безусловно полезны тем, что помогают снять языковые трудности, возникающие у неподготовленного читателя при восприятии текста. Вместе с тем, они не помогают создать у учащихся установку на более осознанное, вдумчивое, внимательное чтение, нацеленное на самостоятельный поиск ключевых терминов в тексте. Снимая трудности, мы вместе с тем не слишком хорошо поддерживаем мотивацию к чтению, заранее отвечая на вопросы, с которыми студенты могли бы столкнуться сами в процессе чтения.

Среди *послетекстовых* заданий, пожалуй, одним из самых популярных заданий остаются вопросы по содержанию прочитанного. Большинство этих вопросов нацелено на поиск информации в тексте и, как правило, не требует активного осмысления или применения полученной информации.

Вместе с тем чтение как имплицитная, скрытая от непосредственного наблюдения деятельность, требует дальнейшего перехода к репродуктивной и продуктивной деятельности учащихся, к демонстрации таких умений, как «умение оценить изложенные факты, выйти за рамки вербально выраженной в тексте информации и интерпретировать имплицитное значение текста» [2, с. 38]. Получается, что в системе обучения чтению как речевой деятельности вышеперечисленных типов заданий становится недостаточно. Попытки расширить арсенал инструментов и средств не только контроля понимания, но и непосредственно обучения активно предпринимаются именно в сфере предметного, специального и профессионально-ориентированного чтения, а разработка форматов заданий для каждой из этих частей применительно к профессионально-ориентированным текстам остаётся актуальной и важной задачей. Мы, в свою очередь, сфокусируемся на том, какая цель должна лежать в основе этих заданий и опишем общую концепцию системы, соотносимой не просто с последовательностью этапов чтения текста, но и с содержательно различными фазами чтения как *речевой деятельности*.

1. На *предтекстовом этапе*, который соответствует мотивационному этапу деятельности, помимо проработки незнакомых слов и снятия лексических трудностей, учащимся полезно ответить на вопрос: «Зачем я буду читать этот текст?». С помощью технологии «мозгового штурма» преподаватель может помочь учащимся, с одной стороны, выявить имеющиеся фоновые знания по теме, а с другой – обнаружить дефицит знаний, мотивируя учащихся после прочтения провести рефлексию и сопоставить новую информацию с той, которая уже была известна им до этого. Психологический барьер студентов, которые могут бояться показаться «несведущими», можно преодолеть, организовав групповую работу, выявляя не индивидуальную, а групповую «компетентность».

2. Задания *притекстового* этапа, соответствующие *ориентировочно-исследовательской фазе* деятельности, должны помогать ответить на вопросы вроде: «Чем текст будет полезен мне? Какие типы информации я могу в нем найти? Как я буду искать новую для меня информацию? На каких уровнях будет происходить понимание текста? Какая информация в дальнейшем потребует проверки или уточнения?».

3. Финальный, *послетекстовый* этап, соотносимый с *исполнительной фазой* деятельности, может быть связан с различными формами интерпретации текста и заставлять студентов задуматься над ответом на следующие вопросы: «Как я могу применить знания, полученные из текста? Как можно визуализировать информацию текста? Могу ли я полученную информацию максимально сжать или, напротив, её необходимо развернуть и дополнить?» В этом случае текст может стать отправной точкой для дальнейшего самостоятельного исследования.

В завершение подчеркнём основной вывод – при обучении чтению мы, как правило, имеем достаточный арсенал языковых и речевых заданий, а вот нехватка различных типов заданий, соответствующих трём фазам чтения как речевой деятельности, представляется очевидной. По мнению автора доклада, именно трёхфазовая структура речевой деятельности по А. Н. Леонтьеву может стать прочной основой и отправной точкой для разработки более полной *системы предтекстовых, притекстовых и послетекстовых заданий* в обучении чтению как речевой деятельности.

Литература

1. Зимняя, И. А. Лингвопсихология речевой деятельности. — М. : МПСИ, 2001. — 432 с.

2. Обучение чтению на иностранном языке в современном университете: теория и практика: монография / Под ред. Н. В. Баграмовой, Н. В. Смирновой, И. Ю. Щемелевой. – СПб. : Златоуст, 2016. — 184 с.