

ОБУЧЕНИЕ ЧТЕНИЮ ИНОЯЗЫЧНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ТЕКСТА

Е. Г. Гилевич (Минск, БГУ)

Обучению чтению специальной литературы на иностранном языке в вузе уделяется особое внимание. Студенты в своей будущей профессиональной деятельности неизбежно будут сталкиваться с большим количеством иностранной специализированной литературы, поэтому овладение навыками чтения с целью извлечения и переработки профессионально значимой информации приобретает для них большое значение.

Опыт работы со студентами в неязыковом вузе показывает, что специализированный текст часто вызывает затруднения в его понимании, определении основного содержания, составлении резюме. Даже зная значения лексических единиц и грамматических структур, студенты часто не способны определить тему, извлечь основную информацию из текста. Нам представляется, что в определенной мере возникающие трудности связаны с незнанием студентами структурных особенностей предъявляемого им типа текста.

Исследования по применению достижений лингвистики текста в методике обучения иностранным языкам указывают на то, что обучение чтению эффективно, если учитываются закономерности организации текста как целостного единства, его суперструктура. Знания же студентов о структурной организации текстов, как свидетельствует наш опыт, в основном сводятся к представлению о композиционной структуре текстов (введении, основной части, заключении), которая, как известно, являет собой лишь самое общее членение содержательной структуры текстов независимо от их жанровой принадлежности. Суперструктура же определяется как глобальная схема организации общего содержания текста, состоящая из иерархически организованного набора категорий, типичных для текстов определенного жанра (Т. А. ван Дейк). В отличие от композиции в суперструктурную схему встраиваются семантические категории. Суперструктура более тесно связана с компонентами смысла того или иного типа текста.

В лингвистической науке проведено много исследований в области изучения жанрово-структурных особенностей того или иного типа текста. Выделены суперструктуры текстов-новостей (Т. А. ван Дейк), сказок (В. Я. Пропп), научных эмпирических статей (В.А. Салимовский.), аналитических статей, проповедей и т. д. Определены и наиболее типичные компоненты содержательной структуры различных типов текстов, образующие прототипическую структуру текста, выявлена последовательность данных компонентов, что позволяет не только следить за движением авторской мысли, но и прогнозировать распределение значимой информации в тексте (Т.П. Карпилович). Важным оказывается и то, что каждый компонент структуры имеет тенденцию к употреблению определенных языковых

единиц как на лексическом, так и на синтаксическом уровне. Следовательно, знакомя студентов с типичными схемами организации того или иного типа текста, с языковыми особенностями выражения того или иного компонента, мы обеспечиваем более быстрое и точное понимание логической и смысловой структуры текста, поиск релевантной информации, а значит, и более эффективное чтение.

Следует также отметить, что знание суперструктур текстов на иностранном языке, с которыми студент будет встречаться в своей учебной и профессиональной деятельности, способствует формированию социокультурной компетенции. Дело в том, что принципы структурной организации информации в значительной мере определяются социокультурными факторами, поскольку производство любого текста происходит в рамках когнитивного и социального контекстов и чтобы понять текст, нужно располагать определенными схемами или сценариями, организующими социальные и политические знания (R. Schank).

Несомненно, указанный подход к обучению чтению профессионально ориентированных текстов предполагает определенный уровень владения студентами иностранным языком. При отсутствии навыков узнавания и понимания грамматических структур, контекстных значений слов и словосочетаний работа по обучению чтению специализированных текстов с учетом их суперструктур будет значительно затруднена. Поэтому, очевидно, что на начальном этапе следует заложить основы знаний и навыков по грамматике и лексике, научить определять средства когезии на локальном уровне, а именно на уровне предложения, сверхфразового единства. На формирование данных навыков, как показывает анализ учебного материала для преподавания ESP, в частности, студентам-психологам, направлены задания на определение функций союзов, дискурсивных маркеров, способов повторной номинации и т. д. Присутствуют также и задания на определение структуры построения абзацев, что формирует у студента умение понять принцип подачи информации в рамках абзаца, выделить его основную мысль. Отметим, однако, что, во-первых, данных упражнений, как нам кажется, недостаточно для формирования устойчивых навыков понимания принципов распределения релевантной информации. Во-вторых, абзац, как отмечают многие ученые, не отражает адекватно структурно-семантических характеристик текста как единицы языка и речи высшего порядка, поскольку является не лингвистической и смысловой, а стилистико-композиционной и даже редакционно-полиграфической единицей (Л. И. Зильберман). Более того, анализ абзаца, как нам представляется, происходит безотносительно к жанру, структуре целого текста, а, следовательно, без определения релевантности информации, представленной в данном абзаце, для содержательной структуры всего текста.

Когда же на следующем этапе обучения чтению профессионально ориентированных текстов мы выходим на уровень целого текста, то часто вопрос о его структурном построении (суперструктуре, а не просто композиции) отходит на задний план, если вообще учитывается. А это, следовательно, ведет к затруднению понимания содержания текста студентами на уровне глобальной связности. Обучаемым кажется, что каждый абзац несет релевантную информацию, они не всегда способны увидеть иерархичность текстовой структуры. В связи с этим представляется целесообразным при работе с текстом уделять надлежащее вни-

мание принципам его построения с учетом жанрово-стилистических особенностей. В качестве одного из приемов можно рекомендовать построение в аудитории вместе со студентами суперструктурной схемы текста, выполнение заданий на определение лексических и грамматических единиц, которые сигнализируют о принадлежности текстового фрагмента к тому или иному содержательному компоненту.

Несомненно, данные виды стратегий обучения чтению целесообразно осуществлять на примере небольших текстов различных типов. По нашим же наблюдениям многие тексты, предназначенные для чтения в рамках модулей Е8Р, неоправданно велики по объему и более того, не всегда являются *типичными* представителями того или иного жанра (находятся на стыке нескольких жанров и стилей или имеют не типичную для представляемого жанра структуру). Поэтому, особое внимание следует уделять подбору корпуса текстов для обучения чтению, в частности, профессионально-ориентированных текстов.

Формирование навыков чтения с учетом принципов построения содержательной структуры текста - трудоемкий процесс, требующий от преподавателя не только методической грамотности, но и определенных знаний в области теории лингвистики текста. Однако данный подход, как нам представляется, может значительно повысить эффективность обучения студентов чтению.

Литература:

Van Dijk, T.A. Towards a theory of context and experience models in discourse processing/ The constructions of mental representation during reading/H. van Oostendorp & S.R. Goldman Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1999.