

Чернецкая Т. В.

г. Минск,

Международный университет «МИТСО»

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ПЕРЦЕПТИВНЫМ ВИДАМ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

Перцептивными видами речевой деятельности называют такие виды речевой деятельности, которые связаны не с продуцированием собственных устных или письменных высказываний, а с восприятием речи, причем как звучащей (аудирование, или слушание), так и написанной (чтение). Традиционно считается, что данные виды речевой деятельности пассивны, тем не менее такое мнение ошибочно, так как, изначально опираясь на пассивные механизмы акустического либо визуального восприятия, целенаправленное слушание и чтение задействует огромный арсенал речемыслительных операций, начиная от распознавания звуков или печатных символов, сложения их в более или менее крупные смысловые единицы и заканчивая осознанием имплицитного или эксплицитного намерения автора сообщения.

При обучении чтению как виду речевой деятельности (а не как форме ораторского искусства в случае чтения вслух прозаического или поэтического произведения) основной упор делается на понимание письменного текста, то есть на извлечение из него разного рода информации:

- субъективно новой, ранее не известной читающему;
- известной ему, но представленной в определенной последовательности (логической, типологической, хронологической), например, в случае чтения для составления конспекта;
- необходимой для ответа на поставленный вопрос или вопросы;
- всей информации относительно определенного явления или знаменитой личности и т. д.

В зависимости от характера информации, которую ученик хочет либо должен извлечь, а также от различной степени точности, полноты и глубины понимания и осознания печатного текста, требуемых от обучающегося при чтении, обычно различают следующие виды чтения (от наиболее быстрого до наиболее долгого и вдумчивого): просмотровое, поисковое, ознакомительное и изучающее.

После просмотрового чтения, основу которого составляет наиболее быстрый просмотр текста без так называемого вчитывания, ученик должен иметь самое общее представление о его содержании, то есть уметь ответить на стандартные вопросы «кто?» (или «что?»), «что сделал?» (или «что с этим произошло?»), «каким образом?», «когда?», «где?». Набор вопросов может меняться в связи с различной информативностью текста, но одно должно оставаться неизменным: внимание читающего не должно расплываться ни на мелкие детали описываемых в тексте событий, ни на то, какими именно

лексическими и грамматическими конструкциями выражены в тексте основные семантические вехи.

Поисковое чтение сродни просмотровому, так как тоже не направлено на полное понимание всего информационного богатства читаемого текста. Принципиальное отличие поискового чтения состоит в том, что перед учащимся заранее поставлена задача найти в тексте ответы на конкретные вопросы (или даже всего один вопрос), которые могут не совпадать со стандартными. Они могут касаться цифровых данных (века, годы, даты, количество, цены и т. п.), имен собственных, в том числе географических или, например, названий каких-либо произведений искусства (картин, песен, фильмов, опер, книг). Типичным заданием для поискового вида чтения является также составление списка однородных явлений или персоналий, упоминаемых в тексте и относящихся к определенной тематике.

Другое название ознакомительного чтения – это чтение с общим охватом содержания. Базой ознакомительного чтения является умение в процессе чтения отделять главное от второстепенного, суть от излишних деталей, развитие основной мысли от отклонения от темы. Обычно считается, что для эффективного ознакомительного чтения текста «достаточно» понимания семидесяти процентов его содержания, хотя в разных случаях такое число может быть как чрезмерным (в случае текста с многочисленными авторскими отступлениями и избыточными описаниями), так и недостаточным (когда текст, например, состоит исключительно из логического и очень сжатого изложения поднимаемой проблемы). Таким образом, такой параметр, как «полнота понимания» должен коррелировать не с усредненным общепринятым числом, а с количеством информационных блоков, важных для полного представления о проблематике текста.

Только последний вид чтения (изучающее) связан с параметром «глубина понимания» прочитанного. В его основе лежит детальное изучение содержания текста для достижения точного и полного понимания не только основных, но и второстепенных фактов. Часто такой вид чтения используют как для обогащения общей культуры развития учащегося (тексты должны обладать определенной познавательной ценностью), так и для его языкового развития. Для обеспечения последней составляющей тексты, отбираемые для изучающего чтения, должны быть не адаптированными, содержать достаточно большое количество языковых трудностей, причем как лексических (то есть новых слов и выражений), так и грамматических – морфологических (например, «хитрых» глагольных времен) и синтаксических (например, сложноподчиненных предложений с несколькими придаточными).

К сожалению, обучение детей и подростков с нарушением слуха просмотровому и поисковому видам чтения оказывается в большинстве случаев малорезультативным ввиду того, что им физиологически (и психологически) трудно целостно воспринимать текст или найти запрашиваемую информацию, лишь пробежавшись по тексту глазами. Поэтому в обучении такого контингента учеников скорее прибегают к ознакомительному либо, чаще, изучающему чтению: медленное прочтение с возможностью в любой момент

возвратиться к уже прочитанному позволяет учащемуся сконцентрироваться на сути текста, перейти от полного понимания значения отдельных слов к сравнительно полному осознанию смысла текста и замысла его автора. Кроме того, целесообразно отбирать тексты, не перегруженные языковыми трудностями и относительно прозрачные по структуре, чтобы система, выстраиваемая в сознании читающего в процессе чтения, была как можно более простой и логичной.

Аудирование как вид речевой деятельности – это не просто акустическое восприятие устного текста, это одновременное понимание содержания услышанного. В идеале понимание должно идти как на уровне слов (то есть выделение отдельных слов из всего речевого потока), так и на более высоком уровне – целых предложений и, в итоге, всего текста. Тем не менее каждый учащийся, слушая звучащий текст на иностранном языке, сталкивается с целым рядом трудностей, связанных с условиями звучания речи, например, тембр голоса незнакомого человека, скорость произнесения, наличие акцента у говорящего, посторонние шумы. К основным лексическим трудностям можно отнести наличие в системе языка омонимов, омофонов и омоформ, а также устойчивых словосочетаний, понимание которых не складывается из понимания каждого слова по-отдельности.

Для детей и подростков с нарушением слуха наиболее оптимальным способом приобщения к распознаванию и пониманию речи на слух является ведение преподавателем занятия на иностранном языке, так как понимание монологической речи подкрепляется здесь обращенностью речи к ученику и прямым зрительным контактом, включающим в том числе возможность «читать по губам». При использовании аудитивных и аудиовизуальных средств обучения аудированию одним из важных условий эффективного восприятия и понимания иноязычной речи является зрительная опора, а именно скрипт в случае аудиозаписи или субтитры в случае видеоматериалов. Их одновременное предъявление параллельно со звучащим текстом обеспечивает, с одной стороны, более полное понимание каждого услышанного слова в конкретном тексте и, с другой, сопоставление звучащей речи и написанного текста с возможностью выработки в памяти учащихся ментальных образцов звучания иностранных слов, которыми они смогут пользоваться в дальнейшем.