

Г. Г. ЛЕВЧЕНКО (канд. пед. наук, проф.) **Е. Н. ЛИСКОВАЯ**
Донецкий национальный технический университет

ХАРАКТЕРИСТИКА ТЕЛЕВИЗИОННОГО УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ УСТНОЯЗЫЧНОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ВУЗОВСКОЙ ЗАМКНУТОЙ ТЕЛЕВИЗИОННОЙ СИСТЕМЫ

В статье рассматривается один из аспектов исследования в методике преподавания иностранных языков – характеристика телевизионного материала на начальном этапе с использованием учебной замкнутой телевизионной системы.

Ключевые слова: замкнутая телевизионная система, телевизионный материал, обучение монологической речи.

В эпоху «мимикрии» в учебном процессе технико-технологических средств (ТТС) многие теоретики образования убеждённо связывают повышение эффективности обучения с технологическими возможностями последних. Эта уверенность, сформировавшаяся под впечатлением от «чудес» информационных технологий, находит отражение в педагогической литературе под названием «технология обучения вообще и технология обучения иностранным языкам (ИЯ) в частности» (Янушкевич Ф., Беспалько В.П., Кларк М., Кларин М.В., Сердюков П.И.)

Однако, как свидетельствует реальность обучения, не наблюдается значительного прироста знаний, умений и навыков в овладении ИЯ на занятиях с использованием ТТС по сравнению с занятиями, где на каждом участке усвоения знаний и практических умений «технологом» выступает преподаватель со своим багажом иноязычных знаний, умений, управленческим потенциалом и организаторскими способностями. По словам В. Брюховецкого «...уровень образования далеко не всегда измеряется модерными новациями, особенно если их вводить ради них же самих» (1). Это происходит по той причине, что должным образом не выясняются место и возможности ТТС, которые изначально создаются для иных, а не для учебных целей. Следовательно, попадая непрерывно в учебный процесс, они требуют глубоких исследований не столь в плане (это уже общеизвестно) воспроизведения технологических чудес, а в плане средства существенного повышения количественных и качественных показателей как лингвистических знаний, так и когнитивно-рецептивной и репродуктивно-продуктивной деятельности, на основании этих значений. Уже настало время когда нужны такие же массовые, как и сами внедряемые средства, эксперименты – доказательства их эффективности не только в быстродействии восприятия, но и в усвоении языковых знаний, приобретений и реализации речевых действий и деятельности по сравнению с имеющимися и уже зарекомендовавшими себя средствами, формами и методами. Более того, наблюдается и такой факт, как «невызревание» качественных и стабильных методик обучения на основе использования одних «нововведений» ТТС, а имеет место сложившееся под влиянием быстрого развития техники и технологии переключение на чисто прагматическое «освоение» следующих «нововведений». Такое быстрое проникновение ТТС всех видов и модификаций в учебный процесс и ослабление методического обоснования их использования порождает в равной степени прагматико-педагогическую область под названием «технология обучения», которая, в сущности, «не несёт ответственности» за приобретения качественных и количественных знаний, умений и навыков ИЯ даже по той причине, что в сферу её «бытия» не входят такие «скрытые» силы эффективности обучения как отбор, классификация по уровням сложности, препарированность учебного материала к видам речевой деятельности с учётом специфики лингвистического структурного и информационного содержания устного и письменного языка, способствующие его быстрому усвоению.

В данной статье предлагается к рассмотрению один из аспектов нашего исследования в методике преподавания ИЯ – характеристика телевизионного учебного материала, для обучения устной подготовленной монологической речи (УПМР) на начальном этапе с использованием замкнутой телевизионной системы (ЗТС).

Основной учебный материал, который подлежит усвоению и на базе которого в условиях использования ЗТС осуществляется развитие навыков и умений УПМР, содержится в телевизионных программах (видеофонограммах), разработанных для этих целей. С точки зрения методической организации речевого и визуального материала и форм функционирования его на телеэкране эти видеофонограммы можно охарактеризовать как учебные «говорящие пособия». Ознакомимся несколько подробнее с их назначением, структурой и содержанием. Взятая к анализу телевизионная программа представлена монологическим изложением темы «Германия». Согласно целям репродуктивного обучения указанное сообщение следует рассматривать как учебную единицу – образец полного развёрнутого монологического высказывания. Оно, в конечном счёте, должно стать для обучающихся «прообразом» будущего устно-речевого изложения темы.

Особенностью рассматриваемой видеофонограммы является наличие в ней личности – продуцента монологического сообщения. Этим самым она отличается от обычно используемых в учебном процессе видеофонограмм, где звукоряд составляет закадровое чтение, сопровождающее изобразительную наглядность. Постоянное присутствие на телеэкране рассказчика, его обращённость к студентам, а также фактам и событиям, появляющимся на экране, направлены на то, чтобы вызвать интерес у обучающихся, повысить их произвольное и непроизвольное внимание, формировать и поддерживать непрерывно процесс монологической коммуникации. Логичность и последовательность устного изложения фактов и событий на иностранном языке, подкрепляемое и дополняемое соответствующим визуальным фоном, являются ощутимыми опорами при адекватном репродуцировании темы. Образность же ритмико-интонационного рисунка, произносимых фраз говорящего с телеэкрана, его экстралингвистическое поведение, дополняющее и усиливающее воздействие высказывания, расширяют возможности усвоения речи посредством подражания, которому крайне мало уделяется внимание при обучении.

Использование такого рода видеофонограммы в начальной фазе обучения направлено в основном на формирование у студентов общего представления об информационном содержании сообщения и установки на предполагаемый объект высказывания.

В учебных целях видеофонограмма как техническое средство, а аудиовизуальный материал как совокупность смысловых единств, объединённых единством темы, путём остановки видеозаписи могут быть расчленены и предъявлены в виде частей – подтем. Такое дробление телепрограммы в ходе обучения на более мелкие, завершённые в смысловом отношении фрагменты, методически обосновано тем, что направлено на формирование в сознании и закрепление в памяти студентов смысловых зон (подтем сообщения). Подтемы же, в свою очередь, становятся основой для дальнейшего развития речевых умений и навыков в рамках работы над более мелкими единицами темы.

Вторая телевизионная программа предусматривает интенсивную речевую тренировку студентов на основе уже глобально и фрагментарно воспринятого и, соответственно, проработанного аудиовизуального материала первой телепрограммы.

Монологическое сообщение, функционировавшее в первой телепрограмме как единое тематическое целое, а затем разбитое на подтемы во второй телепрограмме расчленено в дальнейшем на ещё более мелкие речевые единицы – предложения. В сочетании с тем же визуальным материалом, который предъявлен в первой видеофонограмме, создаются аудиовизуальные единства на уровне наименьшей единицы монологического высказывания. Такая единица становится речевой основой упражнений и предназначена для работы с нею с целью формирования и закрепления правильного произношения и умений построить фразу. Это происходит в условиях уплотнённого режима речевой деятельности между

телепреподавателем и студентом, а также при одновременном и полном участии в выполнении упражнений всех обучающихся.

Наряду с использованием видеофонограмм, содержащих речевой учебный материал в цикле обучения имеет место работа с наглядным материалом. Следует подчеркнуть, что речь идёт о той изобразительной наглядности, которая составляет визуальный компонент первой и второй видеофонограмм. Из этого следует, что особенностью её использования является циклическая повторяемость, но всякий раз в новых ситуациях и с новой постановкой целей и задач.

Подаваемая на экран без звукооряда, она, по терминологии проф. М.В. Ляховицкого, названа видеограммой. Согласно разработанной модели обучения, работа с видеограммой проводится до восприятия видеофонограммы и после её изучения. Такое вычленение видеограммы из видеофонограммы с методической точки зрения объясняется использованием визуального материала для иных целей, чем тех, которые преследуются при создании аудиовизуального пособия. Отделённая от видеофонограммы, изобразительная наглядность выполняет функцию опоры при семантизации на уровне слов и словосочетаний. При этом возникает необходимость осуществления способов и приёмов подачи относительно отдельной друг от друга аудитивной и визуальной информации. Для большей ясности в этом вопросе рассмотрим выдвинутое положение более подробно.

В предлагаемой модели обучения УПМР видеограмма используется в двух подциклах: начальном, или дотелепрограммном, и на завершающем, или послепрограммном. В первом подцикле, то есть на адаптивно-подготовительном этапе, видеограмма выступает как одно из возможных средств семантизации устно-речевых единиц немецкого языка. К сожалению, в вопросах самой «технологии» семантизации с использованием средств изобразительной наглядности методика не располагает обоснованными рекомендациями относительно очерёдности предъявления речевого образца или средства его семантизации. В выборе очерёдности подачи аудитивной или визуальной информации мы придерживаемся взгляда о необходимости использовать в первую очередь аудитивного компонента во всех возможных ситуациях.

Принципы опережающего слушания и доминирования звукооряда над видеорядом, разработанные М.В.Ляховицким, пронизывают весь ход обучения, ибо вопрос стоит о развитии навыков и умений устной речи, где звуковой образец является основой рецептивного и продуктивного действия.

Рассмотрим на одном из примеров возможность реализации указанного принципа при усвоении речевой единицы на уровне слова. Используя телекамеру и экран телевизора, преподаватель строит процесс семантизации путём первичной подачи единицы, и затем уже раскрывает её значение. Например, при семантизации незнакомого для студента существительного *das Gebirge* преподаватель вначале произносит вслух слово, а вслед за ним на экране появляется визуальное подкрепление – изображение гор, в результате чего происходит семантическое опознание этого термина. В этом случае первичность внимания направлена на восприятие слухового образца, поскольку речь идёт не просто о семантизации лексической единицы, а о семантизации её в звуковом содержании, с целью предстоящего восприятия этой единицы в более сложных связях, которые имеют место в речевом потоке видеофонограммы. К тому же, характер визуального материала в данной ситуации позволяет «пропустить вперёд» речевую единицу. Правда, в некоторых случаях, в силу особенностей значения самого термина и используемого визуального материала семантизацию нецелесообразно осуществлять аналогичным способом. К примеру, в видеофонограмме при перечислении рек Германии встречаются неизвестные для студентов названия Rhein, Elbe, Havel, Saale. Методически будет неоправданно осуществлять семантизацию этих названий по схеме слово-изображение, так как осмысление значений этих терминов требует дополнительного информационного контекста. Изолированные от речевого и визуального контекста, их значения, как показали наши эксперименты, не могут быть осмыслены в полной мере.

Поэтому в данном случае рекомендуется с началом речи включить телеэкран с изображением на нём карты Германии. Произнося фразу из телепрограммы, указкой следует обозначить семантизируемые объекты в ряду перечисляемых названий, а интонацией выделить их из этого же ряда явлений. В таком известном речевом и визуальном окружении путь семантизации представляется более эффективным, чем при семантизации этих терминов раздельно друг от друга при явной недостаточности визуального и речевого фона.

В заключительном подцикле изобразительная наглядность выполняет совсем другую функцию. Она выступает как визуальная опора при реализации студентами монологических высказываний на завершающем этапе модели обучения УПМР. Знакомая уже из пройденных этапов полного цикла целенаправленного развития умений и навыков, «привязанная» к определённым речевым образцам и блокам образцов, она становится не только информационной основой высказывания, но и средством управления речью при репродуцировании известного сообщения. Высказываемые ассоциативно при виде изображения речевые образцы, выстраиваются соответственно логике и смыслу (язык изображения) визуального фрагмента. Очередность подачи целой серии фрагментов, связанных между собой логикой и смыслом, способствует развёртыванию речи обучающихся в последовательное, адекватное логике изображения, монологическое сообщение. Наши эксперименты показали, что чем чётче налажена механика предъявления изобразительной наглядности, тем правильнее, связнее речь обучающегося.

В модели обучения УПМР в качестве учебного материала выступает также устная иноязычная речь преподавателя в аудитории. Её можно охарактеризовать как дополняющую, связующую и предваряющую работу с видеофонограммным материалом. Наличие образцов такой речи объясняется тем, что видеофонограмма не может вместить в себя всего многообразия речевых средств и показа способов решения задач общения, которые в полной мере удовлетворяли бы коммуникативные и учебные потребности на протяжении всего цикла обучения. Часто возникают ситуации, в которых нельзя обойтись без речевой реакции самого преподавателя. К тому же некоторые речевые режимы работ на отдельных отрезках цикла обучения целесообразно и даже необходимо осуществлять по схеме «преподаватель-студент» или «преподаватель-экран-студент», если в режиме «экран-студент» нельзя достичь желаемого результата. К примеру, в первом подцикле работа построена по схеме «речь преподавателя – экран – речь студента», в других случаях – по направлению «преподаватель – студент». Это обусловлено тем, что некоторые слова (типа *begehen* или *gehören*) или словосочетания (типа *arm an Bodenschätzen*) не могут быть семантизированы средствами изобразительной наглядности. В таком случае использование экрана по схеме „речевой образец – его наглядное изображение“ не имеет смысла.

В целях более быстрого решения задач семантизации преподаватель сам даёт речевой образец и его перевод, не прибегая вообще к помощи телеэкрана. Бывают случаи, когда экран не в состоянии в полной мере или точно семантизировать речевую единицу. Здесь опять-таки требуется оперативное вмешательство педагога. Он находит в таких случаях более эффективные пути выхода из создавшегося затруднительного положения. Становится, таким образом, вполне очевидным, что если в рассмотренных случаях подавать с экрана речевой образец и средство его семантизации – изобразительную наглядность и не достичь желаемого результата, то дополнительное (а ещё хуже постоянное) включение в такую работу, не характеризует затрагиваемый способ семантизации как эффективный.

Приведём ещё примеры функционирования речи преподавателя, благодаря которой осуществляется обучение УПМР в рассматриваемом цикле. Во втором подцикле обучения осуществляется работа над видеофонограммой, она заключается в обсуждении студентами темы сообщения и основного содержания телевизионной передачи. Естественно, что словосочетаний и фраз, отражающих собственное суждение студента, в видеофонограмме нет. Поэтому педагог предлагает студентам серию фраз – суждений, которыми они могут оперировать во время высказываний своего отношения к телепередаче. К ним относятся

речевые образцы типа: Das Thema der Fernsehsendung lautet..., das Thema der Sendung ist..., das Thema heißt..., in der Fernsehsendung geht es um die BRD и т.п.

И хотя эти фразы не являются структурными элементами видеофонограммы и самого монолога образца, всё же они могут служить тем связующим речевым материалом, без которого трудно было бы достичь оперативного решения коммуникативных задач в обучении УПМР.

Таким образом, учебный материал, то есть то речевое и смысловое содержание, которое предстоит усвоить, и с помощью которого нужно формировать и развивать навыки и умения УПМР при интенсивном использовании УЗТС, представлен:

- видеофонограммой – телевизионным «говорящим пособием»;
- видеограммой – изобразительной наглядностью с возможной вербальной опорой в виде титров и подпечаток, подаваемых через камеру на экран телевизора;
- речью преподавателя в аудитории (её образцами на немецком языке).

Характеристика учебного материала и способы его изложения с помощью телевизионного устройства могут определять в конечном счёте выбор модели, методику и технологию обучения УПМР на начальном этапе изучения немецкого языка в неязыковом вузе.

Список литературы

1. Зеркало недели № 36 (411) 21 сентября 2002. Стр.14

Надійшла до редколегії 10.10.2011

Левченко Г. Г., Ліскова К. М. Характеристика телевізійного навчального матеріалу для навчання усномовного монологічного мовлення із застосуванням вузівської замкнутої телевізійної системи

В статті розглядається один із аспектів дослідження в методиці викладання іноземних мов – характеристика телевізійного навчального матеріалу, створеного засобами телебачення з метою навчання усного монологічного мовлення і фрагмент навчання у середовищі телебачення ВНЗ.

Ключові слова: замкнута телевізійна система, телевізійний матеріал, навчання монологічному мовленню.

Levchenko G., Liskova E. Characteristic of the TV educational material for learning oral monologic saying by using the closed educational TV system

One of the aspects of investigation in methods of teaching foreign languages, namely, characteristic of the TV educational material for learning oral monologic saying in German using the closed educational TV system is given in the article.

Key words: closed educational TV system, TV material, teaching oral monologue speaking