

Методика

*Зав. кафедрой
психологии
Московского
государственного
педагогического
института
иностранных языков
им. М. Горького
докт. психол. наук,
проф.*



И. А. Зимняя



Л. В. Петропавлова

*Зав. кафедрой
русского языка
для иностранцев
Московского
государственного
педагогического
института
иностранных языков
им. М. Горького
канд. пед. наук,
доцент*



Р. П. Неманова

*Ст. преподаватель
Московского
государственного
педагогического
института
иностранных языков
им. М. Горького*

Взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности

Анализ литературы последнего десятилетия, посвященной вопросам обучения иностранным языкам и, в частности, русскому языку как иностранному, показывает, что в обсуждаемой проблеме можно считать теоретически решенными следующие вопросы:

— определен объект обучения — виды речевой деятельности, характеристики их предметного (психологического) содержания, структурной организации, механизмов [1];

— выявлен механизм переноса как психологический механизм взаимодействия рецептивных и продуктивных видов речевой деятельности [2];

— определены основные характеристики взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности [3];

— выделены общие и специфические умения для рецептивных и продуктивных видов речевой деятельности [4, 5, 3].

К нерешенным вопросам взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности относятся:

— определение соотношения работы над общими для разных видов речевой деятельности и специфическими для них умениями;

— выявление оптимального варианта последовательно-временного соотношения видов речевой деятельности в самостоятельной работе студентов;

— отбор и описание языковых средств, обеспечивающих взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности;

— определение наиболее рационального соотношения времени, отводимого для работы над общим языковым материалом, применимым для развития всех видов речевой деятельности, и материалом, на котором строится обучение рецептивным видам речевой деятельности.

В данной статье представлены методические основы взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности и показаны пути его реализации в практике преподавания русского языка как иностранного в языковом вузе.

Под взаимосвязанным нами понимается обучение, направленное на одновременное формирование четырех основных видов речевой деятельности в рамках их определенного последовательно-временного соотношения, на основе общего языкового материала, с помощью специальной серии упражнений. Одновременность обозначает, что каждое речевое умение, рассматриваемое как самостоятельный вид речевой деятельности, развивается с самого начала обучения и что развитие одного вида речевой деятельности способствует развитию других, облегчает овладение ими. При

этом под речевой деятельностью понимается активный, целенаправленный, опосредованный языковой системой и обусловливаемый ситуацией общения процесс передачи или приема сообщения. Речевая деятельность рассматривается в качестве самостоятельной деятельности, отвечающей, согласно теории А. Н. Леонтьева, всем ее основным характеристикам (мотивированность деятельности, ее предметное содержание, структурная организация и механизмы: осмысление, память и др.).

В данном контексте речевая деятельность рассматривается не только как цель, но и как средство обучения. Это важно отметить, так как в практике преподавания часто не обращается внимание на такое различие. Например, в обучении рецептивным видам речевой деятельности по-прежнему широко используются многие традиционно сложившиеся формы работы, при которых за текстом закреплена в основном функция ознакомления студентов с новым языковым материалом. В этом случае чтение и слушание, не будучи еще сформированными, выступают, в первую очередь, как средство обучения. Такой подход тормозит развитие этих видов речевой деятельности, так как приучает студентов фиксировать свое внимание на отдельных языковых единицах, а не на понимании текста как целостного речевого сообщения.

Одновременное взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности, рассматриваемое в рамках одной учебной единицы (занятия, цикла занятий), не исключает того, что для более эффективной организации учебного процесса и большей управляемости им может быть определена та или иная «микроследовательность» (очередность) в работе над слушанием, говорением, чтением, письмом. Другими словами, последовательность в плане синхронии рассматривается нами как некая рабочая схема, отражающая характер взаимодействия между видами речевой деятельности в рамках определенного временного отрезка — урока или цикла занятий. Подобная схема показывает, над развитием какого вида речевой деятельности ведется работа в начале урока (или цикла уроков), какой вид речевой деятельности доминирует, какой вид «стоит» на втором, третьем и четвертом месте. Важно подчеркнуть, что последовательность видов речевой деятельности, представленная в виде рабочей схемы, не может быть универсальной, она всегда будет обусловлена целями и задачами обучения, особенностями того или иного этапа, характером вуза и т. д.

Последовательность в работе над видами речевой деятельности может зависеть не только от этапа обучения, но и от характера

материала. Так, например, при обучении научной речи в вводно-корректировочном курсе после рецепции мы считаем целесообразным доминирование письма, а затем говорения. Такая последовательность обоснована тем, что работа над письмом дает возможность обучающемуся более полно осознать и процесс говорения. Во время письма обучаемый имеет возможность продумать логику высказывания, точнее определить его замысел, отобрать адекватные задаче высказывания средства и способы выражения мысли. Соответственно зрительный контроль во время письма способствует фиксации в памяти речевых образов, а сам процесс слежения за письмом подготавливает чтение текста. Это положение тем более справедливо для условий, когда оба вида продукции развиваются на одном и том же тематическом и языковом материале.

Наименее решенной в методике преподавания иностранных языков, но важной для взаимосвязанного обучения является проблема установления рационального (для заданных коммуникативных целей и условий обучения) соотношения между разными видами речевой деятельности в процессе обучения, т. е. их временного распределения. Определенная попытка решить эту проблему была предпринята в неязыковых вузах, где в результате большой экспериментальной работы выявлено наиболее целесообразное временное соотношение видов речевой деятельности при обучении иностранному языку, что нашло отражение в «Программе по русскому языку для студентов-иностранцев, обучающихся на филологических факультетах вузов СССР» [6] и в ряде других документов.

В Московском государственном педагогическом институте иностранных языков им. М. Тореза последовательно-временное соотношение видов речевой деятельности определено для начального (вводно-корректировочный курс) и основного (1—3 курсы) этапов обучения русскому языку как иностранному будущим переводчиков.

Как уже отмечалось, необходимым условием взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности является общий языковой материал. Общим мы называем специально отобранный лексико-грамматический материал, который, будучи включенным в один вид речевой деятельности, с определенной частотой и в иных формах встречается в других видах речевой деятельности. Для того чтобы быть общим, языковой материал должен: 1) быть представлен в программе обучения; 2) служить базой для развития как продуктивных, так и рецептивных видов речевой деятельности; 3) быть основой для развития

устной и письменной форм коммуникации; 4) отвечать определенным лингвометодическим критериям отбора; 5) быть регламентирован и специально организован преподавателем.

Методически важной и практически значимой для взаимосвязанного обучения является также организация специальной серии упражнений. При взаимосвязанном обучении видам речевой деятельности эти упражнения направлены, прежде всего, на формирование умений, общих для слушания, говорения, чтения и письма.

Сопоставительный анализ рецептивных и продуктивных видов речевой деятельности позволил выделить в качестве моментов, характеризующих все ее четыре вида, наличие одних и тех же психофизиологических механизмов, среди которых главным является осмысление, т. е. механизм установления разного уровня смысловых связей.

Были выявлены также умения, связанные с формированием этого механизма в продуктивных и рецептивных видах речевой деятельности, которые представлены в таблице 1.

Таблица 1

Рецептивные виды речевой деятельности (слушание, чтение)	Продуктивные виды речевой деятельности (говорение, письмо)
Определять тему речевого сообщения (о чем текст?)	Осознавать предмет высказывания (в учебной деятельности осознавать заданный предмет мысли)
Членить речевое сообщение на смысловые части	Организовывать высказывание в смысловые части
Определять главную мысль каждой смысловой части и основные детали	Формировать и формулировать главную мысль смысловой части и основные детали
Определять (устанавливать) логику речевого сообщения	Устанавливать следование логического развертывания высказывания

Проанализированные выше составляющие взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности определяют его главные характеристики. Каковы же эти характеристики?

1. В качестве объекта обучения выступает речевая деятельность в совокупности всех ее четырех видов.

2. Обучение организуется с помощью четкой, динамичной (подвижной) для разных условий схемы последовательно-временного соотношения видов речевой деятельности, определяемой для конкретной учебной временной единицы (занятие, цикл занятий и т. д.).

3. Выделяется общий для всех видов речевой деятельности языковой материал (активный). При этом необходимо установить рациональное соотношение работы над общим материалом и тем, который обслуживает рецептивные виды речевой деятельности.

4. Намечается серия упражнений, направленных на формирование и развитие общих для рецепции и продукции умений. При этом, как было сказано ранее, остается нерешенным вопрос о наиболее целесообразном соотношении упражнений, с помощью которых развиваются общие и специфические для каждого вида речевой деятельности умения.

Данный подход к взаимосвязанному обучению видам речевой деятельности мы определяем как комплексный. На наш взгляд, такой подход дает возможность более полно реализовать деятельность-личностный (предполагающий организацию учебного процесса как учебной деятельности студента и активизацию студента как личности, как субъекта этой деятельности) и коммуникативный (формирование речевой компетенции) принципы обучения.

Рассмотрим далее реализацию этого подхода в условиях обучения русскому языку как иностранному в языковом вузе: начальный этап, основной этап (1—3 курсы) и включенное обучение.

Начальный этап в языковом вузе составляет вводно-корректировочный курс (5 недель), главная цель которого — обеспечить включение студента в учебно-профессиональную и общественно-политическую сферы общения, помочь студентам-иностранцам овладеть языковыми средствами и развить речевые умения, необходимые для слушания и записи лекций, беглого чтения, конспектирования, активного участия в практических занятиях. При этом обучение аудированию подчиняется достижению трех целей: научить студентов с первого предъявления и только на слух (без опоры на печатный вариант) понять тему сообщения (о чем текст?); внимательно прослушать текст, извлечь более детальную информацию и оценить ее; находить нужную информацию в аудируемом сообщении.

При обучении чтению предполагается совершенствование навыков ознакомительного и изучающего чтения, а также формирование навыков просмотрового и поискового чтения.

В области говорения осуществляется обучение умению кратко и полно отвечать на общий, специальный и альтернативный вопросы по прочитанному (прослушанному) тексту, а также умение ставить вопросы к прослушанному или прочитанному тексту.

Студенты должны научиться строить ситуативное высказывание по текстовой тематике, по знакомому тексту (репродукция), микротемное высказывание на основании объединения двух текстов с опорой на план.

Обучение письму ставит цель научить студентов записывать прослушанное сообщение общественно-политического характера, прежде всего, учебную лекцию, используя при этом навыки сокращения слов, беглого письма, самостоятельного конструирования предложений, а также подготовить их к конспектированию первоисточников, рассматривая в качестве такой подготовки умение составлять краткий и развернутый план в различной форме к прочитанному тексту учебного характера.

Приведем, прежде всего, схему последовательно-временного соотношения видов речевой деятельности на начальном этапе в вузе.

В таблице 2 вводно-корректировочный курс представлен в четырех циклах четырьмя схемами последовательно-временного соотношения видов речевой деятельности. Количество схем обусловлено количеством основных видов речевой деятельности: в итоге каждый вид речевой деятельности (в том или ином цикле) будет доминирующим и каждому виду речевой деятельности будет уделено равное время (100%). Схема последовательно-временного соотношения видов речевой деятельности (слушание — С, чтение — Ч, говорение Г, письмо — П), определенная для каждого цикла, реализуется на каждом занятии этого цикла.

Таблица 2

I цикл	II цикл	III цикл	IV цикл
Г С→Г→Ч П	Г Ч→Г→С П	С П→Г→Ч	С Г→П→Ч
С — 45%	С — 25%	С — 15%	С — 15%
Ч — 25%	Ч — 45%	Ч — 15%	Ч — 15%
Г — 15%	Г — 15%	Г — 25%	Г — 45%
П — 15%	П — 15%	П — 45%	П — 25%

Во всех четырех схемах выделен (процентным выражением) доминирующий вид речевой деятельности, с обучения которому начинаются все занятия цикла и последовательность перехода от одного вида к другому в процессе работы над ними. Каждый цикл имеет также определенный объем языкового и текстового материала, свои задачи в развитии слушания, говорения, чтения и письма, типы и образцы заданий на отработку языко-

вого материала и на понимание содержания прослушанного и прочитанного текстов.

Занятия организуются таким образом, что в течение двадцати минут проводится работа по актуализации языковых средств, т. е. лексико-грамматического материала, усвоенного студентами ранее и необходимого для данного урока, вводится и первично закрепляется новый языковой материал. При этом развиваются умения быстрого узнавания знакомых лексических единиц, грамматических форм и конструкций, определения значения незнакомых слов по контексту и словообразовательной модели (аудитивная и визуальная догадка), а также по словарю, проводится работа над развитием механизмов оперативной памяти и вероятностного прогнозирования.

Большая часть времени (около 70 минут) отводится на обучение слушанию, чтению, говорению и письму как видам речевой деятельности. При этом лексико-грамматический материал, введенный и закрепленный в процессе подготовительных упражнений, включается во все виды речевой деятельности, обучение которым направлено на решение коммуникативных задач, стоящих перед каждым из них: формирование коммуникативной потребности, осознание предмета и т. д. В процессе целенаправленного обучения развиваются общие для всех видов речевой деятельности умения.

Рассмотрим рабочие схемы последовательно-временного соотношения видов речевой деятельности для каждого цикла занятий. Работа над речевыми умениями на всех занятиях первого цикла начинается с развития слушания, на которое отводится (соответственно схеме) большая часть времени урока. Для восприятия на слух предлагаются два текста. Один — для прослушивания с общим охватом содержания и понимания только того, о чем идет речь в тексте (студенты учатся определять тему сообщения), другой — предназначается для обучения умению устанавливать (определять) смысловые части сообщения, т. е. умению, связанному с формированием механизма осмысления. На материале прослушанного текста корректируются умения говорения и письма. Каждое занятие первого цикла заканчивается работой над чтением. Задачей первого цикла в этом виде речевой деятельности является совершенствование навыков поискового чтения. Это объясняется тем, что поисковое чтение играет важную роль при изучении гуманитарных дисциплин. Так, подготовка к выступлениям на практическом занятии требует от студента знакомства с несколькими источниками по одной и той же теме (лекцией, учебником, обязательной литературой). Общая тематика изучаемой

литературы неизбежно влечет за собой повторение определенной части информации, поэтому важно, чтобы студент умел на основе изучаемого материала одного источника (например, лекции) отыскивать в других только новую информацию. В силу этого с первых занятий особое внимание уделяется развитию навыков именно поискового чтения.

Занятия второго цикла начинаются с работы над чтением, на которое теперь отводится большая часть времени урока. При этом совершенствуются навыки ознакомительного чтения и развиваются навыки просмотрового чтения. Для работы предлагаются два текста. Один — для чтения с общим охватом содержания и понимания того, о чем в нем идет речь. При этом выполнение аналогичного задания при прослушивании текстов на занятиях предыдущего цикла позволяет в данном случае уже не тратить времени на объяснение того, что важно при определении темы текста, главное внимание уделяется достижению быстрого темпа, характерного для просмотрового чтения. Второй текст предлагается для совершенствования навыков ознакомительного чтения и формирования умений, связанных с механизмом осмысления.

Как уже было сказано, развитие умений, связанных с формированием этого механизма, начинается уже на занятиях первого цикла при обучении слушанию. В данном случае при обучении чтению закрепляются умения, сформировавшиеся ранее (умение выделить смысловые части в тексте), и развиваются новые, более сложные (выделение главной мысли смысловой части и мыслей, детализирующих главную).

На занятиях второго цикла усложняются умения в продуктивных видах речевой деятельности. Занятия этого цикла заканчиваются работой над слушанием. Прослушивание текста имеет целью понимание общего содержания и извлечение новой информации.

Начиная с третьего цикла, большее количество времени отводится развитию навыков и умений в продуктивных видах речевой деятельности, с обучения которым и начинается занятие. Содержательным материалом говорения и письма являются тексты, которые студенты слушают и читают предварительно дома. Тексты для домашней работы читаются с использованием приемов изучающего чтения. На этой основе развиваются умения составлять сложный план прочитанного (прослушанного) текста, строить собственное высказывание ситуативного и микротемного характера с опорой на план. Таким образом закрепляются умения, связанные с формированием механизма осмысления и развиваемые на занятиях в течение пер-

вых двух циклов. При развитии рецептивных видов речевой деятельности большое внимание уделяется умению ориентироваться в логико-смысловой структуре текста, учиться видеть и понимать различные способы выражения логичности текста, определять характер «сцепления» как отдельных предложений, так и смысловых частей. Эти умения особенно активно развиваются на занятиях четвертого цикла при обучении говорению, которое на этом этапе является доминирующим видом речевой деятельности, поэтому на него отводится на уроке большая часть времени.

Определенную часть времени каждого аудиторного занятия (см. время на говорение в каждом цикле) студенты проводят в лингафонном классе; отвечая на вопросы и обучаясь ставить вопросы, каждый студент слышит правильный ответ преподавателя и имеет возможность проконтролировать себя сразу же после выполнения задания. Высказывания студентов записываются на магнитную пленку, затем прослушиваются и анализируются преподавателем. Использование технических средств способствует увеличению индивидуального времени говорения каждого студента. С другой стороны, это приучает их работать в определенном скоростном режиме.

Таким образом, последовательно-временное соотношение видов речевой деятельности показывает, что взаимосвязанное обучение на начальном этапе вуза реализуется нами как одновременное обучение всем четырем основным видам речевой деятельности при доминировании одного из них и определенном удельном весе каждого из них на каждом занятии.

Рассмотрим организацию взаимосвязанного обучения на основном этапе (1—3 курсы), главная цель которого — создать фундамент для развития профессиональных умений и навыков. К концу этого этапа студенты должны овладеть умениями во всех четырех видах речевой деятельности на уровне, близком к уровню носителя языка.

Последовательно-временное соотношение видов речевой деятельности представим в таблице 3.

Таблица 3

I цикл	II цикл	III цикл
$\frac{С}{Ч} \rightarrow \frac{Г}{П}$	$\frac{Г}{П} \rightarrow \frac{С}{Ч}$	$\frac{Г}{П}$
$\frac{С}{Ч} 75\% - \frac{Г}{П} 25\%$	$\frac{Г}{П} 75\% - \frac{С}{Ч} 25\%$	$\frac{Г}{П} 100\%$

Последовательность овладения видами речевой деятельности и временное соотношение

ние работы над ними определяются в рамках тематического цикла.

Рабочая схема первого цикла отражает начало изучения любой темы. Основными источниками информации являются тексты, предназначенные для слушания и чтения, выступающих в качестве доминирующих видов речевой деятельности. Говорение и письмо используются как средство проверки понимания смыслового содержания текста.

Рабочая схема второго цикла передает организацию работы над темой после самостоятельных занятий студентов дома и в лаборатории. Продуктивные виды речевой деятельности являются доминирующими; тексты для слушания и чтения предназначены для извлечения дополнительной информации.

Последние занятия каждого цикла (см. рабочую схему третьего цикла) подытоживают всю аудиторную и самостоятельную работу студентов по изученной теме. Предполагается, что на этих занятиях студенты выступают с докладами и сообщениями по теме или пишут сочинения.

Приводим также организацию обучения видам речевой деятельности в условиях включенного обучения (таблица 4). В период включенного обучения задачи развития видов речевой деятельности определяются в соответствии с итоговыми требованиями и тем уровнем умений слушать, говорить, читать и писать, который характеризует студентов, оканчивающих второй курс у себя на родине.

Таблица 4

I цикл (вводно-корректировочный)	II цикл	III цикл	IV цикл
С Г → Ч → П	С Ч → Г → П	Г С → Ч → П	Г П → С → Ч
С — 35% Ч — 20% Г — 35% П — 10%	С — 35% Ч — 30% Г — 25% П — 10%	С — 20% Ч — 10% Г — 50% П — 20%	С — 15% Ч — 5% Г — 60% П — 20%

Годичный курс русского языка в зависимости от доминирующих речевых установок делится на четыре цикла, каждый из которых имеет собственные цели и задачи в развитии умений в чтении, аудировании, говорении и письме.

Задачи вводно-корректировочного цикла (4 недели) — выявить, развить и активизировать знания и умения, которыми овладели студенты в течение двух лет обучения в вузах своей страны. На этой основе возможен переход от речевых действий к речевым умениям, что обеспечит первичную адаптацию студен-

тов в учебно-профессиональной, официально-деловой, обиходно-бытовой и социально-культурной сферах общения.

Доминирующими видами речевой деятельности в это время являются слушание и говорение в рамках диалога обиходно-бытового характера. В течение первого цикла осваиваются и активизируются простейшие диалогические единицы и формулы речевого этикета, необходимые для повседневного общения.

В ходе обучения аудированию и чтению совершенствуются умения: понять основную информацию, наиболее важные факты и детали сообщения, выделить из текста по учебным дисциплинам новую информацию. В области говорения важно уметь воспроизвести содержание прочитанного или прослушанного текста, построить высказывание на основе известной ранее и новой информации, включиться в диалог, используя формы речевого этикета (приветствие, просьба, совет и др.) и основные типы диалогических единств. В письме отрабатываются умения ответить на вопросы, составить план в произвольной форме по прочитанному и прослушанному тексту, изложить прочитанный и прослушанный текст, составить высказывание на основе полученных ранее знаний.

Второй цикл (8 недель) в целом характеризуется доминированием аудирования и чтения, параллельно с которыми и на основе которых развивается говорение. Письмо носит учебно-вспомогательный характер.

При обучении аудированию основное внимание уделяется общему и детальному охвату содержания. Среди видов чтения преобладают изучающее и ознакомительное; на данном этапе ставится задача совершенствовать каждый из этих видов и дифференцированно применять их в соответствии с коммуникативной установкой. Кроме того, вводится поисковое чтение.

При обучении говорению обращается внимание на построение репродуктивного монолога. Диалог, ограниченный соответствующей тематикой, должен включать элементы речевого этикета официально-делового характера. Письмо используется для развития устной речи. Этому служит составление плана, преимущественно в вопросной, а также в назывной и тезисной форме, изложение и составление микротекста, работа с установкой на конспектирование.

Основными являются учебно-профессиональная, общественно-политическая и официально-культурная сфера общения, а условиями коммуникации — диалог-расспрос с элементами инициативного говорения и монолог-репродукция с элементами компрессии и трансформации.

Третий цикл (14 недель) характеризуется увеличением объема работы над говорением и письмом и повышением уровня владения всеми видами речевой деятельности.

При обучении аудированию дополнительно к указанному во втором цикле вводится аудирование с полным охватом содержания. Параллельно подключается письмо: одновременное с прослушиванием составление плана, использование элементов скорописи. Новым для этого цикла является письменное сообщение, доклад общественно-политического, социально-экономического характера, а также оформление документов официально-делового стиля. Начинается работа с установки на аннотирование и реферирование.

При обучении говорению преимущественно отрабатывается репродуктивно-продуктивный монолог, осуществляется освоение диалогических единств различного типа, характерных для диалога-беседы цепочек «стимул-реакция» и микромонологов (монологов в диалоге), необходимых для участия в дискуссиях по изученным темам.

Четвертый, заключительный цикл (8 недель) характеризуется доминированием продуктивных видов речевой деятельности.

Говорение нацелено на построение монолога определенной стилистической принадлежности в соответствии с установкой и условиями коммуникации и на овладение навыками диалога-дискуссии. Развиваются умения: реферировать, обобщать и комментировать прочитанный или прослушанный текст, оценивать все содержание текста и его отдельные положения, излагать собственную точку зрения в дискуссии.

При обучении письму отрабатывается самостоятельное построение высказывания в соответствии с задачами и условиями коммуникации (реферат, рецензия, комментарий, аннотация, сочинение, доклад).

На этом этапе используется чтение и аудирование всех видов, особое внимание уделяется аудированию с полным охватом содержания услышанного и развитию гибкости чтения, больше времени отводится просмотровому чтению. Ставится задача понять подтекст и эмоционально-оценочную информацию, содержащуюся в тексте.

Таким образом, нами были показаны варианты модели организации взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности для различных этапов обучения в языковом вузе.

Подвижная модель взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности, как показывает наш опыт, обеспечивает одновременное улучшение показателей во всех четырех

видах речевой деятельности, позволяет более четко организовать работу преподавателя, сделать сам процесс обучения более управляемым.

ЛИТЕРАТУРА

- 1
Зимняя И. А.
Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. — М., 1978.
- 2
Волчков Э. Г.
Особенности переноса при обучении невербальным и вербальным действиям. Автореф. дис. ... канд. психол. наук. — М., 1978.
- 3
Неманова Р. П.
Методика взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности на начальном этапе языкового вуза. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. — М., 1981.
- 4
Гез Н. И.
О взаимосвязанном обучении рецептивным видам речевой деятельности. — В кн.: Научные труды МГПИИЯ им. М. Горького, вып. 142. М., 1979.
- 5
Елухина Н. В.
Система упражнений для обучения аудированию в неязыковом вузе. — В кн.: Научные труды МГПИИЯ им. М. Горького, вып. 137. М., 1972.
- 6
Программа по русскому языку для студентов-иностранцев, обучающихся на филологических факультетах вузов СССР. / Под ред. О. Д. Митрофановой, А. И. Голубевой. 2-е изд. — М., 1985.