

ОБУЧЕНИЕ АУДИРОВАНИЮ ПРИ РАБОТЕ С ДИАЛОГИЧЕСКИМИ ТЕКСТАМИ

В каждой науке существуют исследовательские объекты с непростой судьбой. В методике обучения русскому языку таким объектом является аудирование. Впервые термин «аудирование» (от лат. *audire* – слушать) ввел Дон Браун в 1928 году [Кочкина, с. 162]. В отечественной психологии и методике преподавания языка этот термин появился несколько позже, в 60-ые годы XX столетия, благодаря З.А. Кочкиной. Она доказала, что термин «аудирование» более приемлем, поскольку служит для обозначения процесса вдумчивого слушания, распознавания и понимания услышанных языковых сигналов в отличие от термина «слушание», обозначающего процесс восприятия устной речи [там же, с. 163]. Долгое время аудирование не воспринималось методистами как специфический вид речевой деятельности, как особая цель обучения, оставалось на периферии методического сознания. Вместе с тем данный процесс занимает важное место в реальной коммуникации; так, еще в 20-е годы прошлого столетия американскими психологами было установлено, что 70% времени бодрствования человек проводит в речевом общении. Между четырьмя основными видами речевой деятельности это время распределяется следующим образом: чтение – 16%, аудирование – 45%, говорение – 30%, письмо – 9% » [там же, с. 161]. В любом случае аудирование остается безусловным «лидером» среди других видов речевой деятельности, являясь базой других видов речевой деятельности – говорения, чтения и письма. Еще большую роль, чем в речевой коммуникации вообще, аудирование играет в учебной сфере. Речь идет о том, что в учебном процессе аудирование выступает и как объект, и как средство обучения. По данным психологов и методистов (И.Ф. Гудзик, И.А. Зимняя, Г.В. Колосницына, З.А. Кочкина, Т.А. Ладыженская, А.Грызулиной, С.В. Цинько и др.), именно аудиативные умения определяют успех обучения и полноценного общения в жизни, потому что умение слушать и понимать услышанное – это одно из средств познания окружающего мира, овладения речью, крайне важное для достижения всех учебных дисциплин. Вместе с тем аудирование – достаточно сложный и трудоемкий процесс, особенно если речь идет об общении на неродном языке. Как отмечают психологи, механизм аудирования состоит в следующем: «сочетание «принятых» закодированных сигналов, соответствующих звукам очередного слова, поступает в долговременную память. Она «выдает» закодированный сигнал о наличии в ней информации о соответствующем эталонном слове (т.е. слове, предварительно «записанном» в результате его неоднократного восприятия в различных

условиях), который передается на «запуск» артикуляционного (речевого) аппарата и на соответствующий сравнительный элемент мозга. Артикуляционный аппарат обеспечивает беззвучное воспроизведение (проговаривание) указанного слова. Его сигнал-ответ (кинестетический) вместе с сигналом из памяти и принятым сигналом достигают указанного элемента мозга, обеспечивающего их сравнение. В случае наличия всех трех сигналов, их совпадения во времени и параметрах (характере) элемент формирует итоговый сигнал о характере «принятого» слова, подача которого на соответствующие участки мозга сопровождается психологическим явлением осознания (идентификации) воспринимаемого слова. Восприятие последовательности слов обеспечивает аудирование фраз» [Ветохов, с. 76].

Все сказанное позволяет сказать, что настало время задуматься над самим феноменом аудирования, в первую очередь, когда оно является объектом обучения, над видами используемых в условиях коммуникативного метода текстов, над целевыми установками для аудирования и, наконец, над видами упражнений, целесообразными для развития навыков аудирования.

Обучение аудированию, т.е. слушанию с пониманием, справедливо считают одним из самых сложных видов работы с учащимися. Указанные сложности обуславливаются кратковременностью восприятия аудиотекста на слух, автономностью индивидуального восприятия, необходимостью одномоментной интеграции мыслительных процессов и проч. Опыт показывает, что школьникам, изучающим русский язык, значительно труднее воспринимать речевой фрагмент на слух, чем понять его при чтении. Поскольку многие школьники (особенно младших и средних классов) показывают недостаточный исходный уровень языковой подготовки и слуховая память у них развита слабо, то в процессе обучения аудированию в школе с украинским языком обучения учитель сталкивается с разноплановыми трудностями восприятия учащимися неродной (русской) речи. К указанным трудностям можно отнести ситуативные (контекстные) трудности, обусловленные условиями аудирования. Например, почему один и тот же текст, адекватно воспринимаемый учащимися в тихой аудитории, оказывается невероятно сложным для его восприятия при наличии отвлекающих шумов или быстром темпе звучания?

Помимо трудностей, связанных с условиями коммуникации, существуют еще две обширные группы, связанные с лингвистическими характеристиками звучащей речи и пониманием смысловой стороны информации. Прежде всего, это грамматические трудности, связанные с синтаксисом и морфологией. Аудируя фразы, учащийся должен расчленить ее на отдельные элементы, установить связи между ними и их роль в высказывании. Многие трудности обусловлены различиями в грамматической

организации родного украинского и неродного русского языков. Лексические трудности возникают при количественном увеличении словарного запаса русского языка и его разнообразии, а также при употреблении лексических средств, вызывающих затруднения в аудировании – межъязыковых омонимов, паронимов и проч. Фонетические трудности связаны с различиями в интонации, логическим и словесным ударением, произнесением отдельных звуков, темпом речи. Для понимания на слух имеет большое значение композиционная структура текстов, тип речи, используемые в текстах межфразовые связи.

Однако нам представляется, что объяснять коммуникативные неудачи, возникающие у украинских школьников при аудировании русской речи, ограничивать лишь указанием на объективную сложность самого процесса аудирования, на обширное число трудностей аудирования, нельзя. Не менее важным являются причины сугубо методического характера. Первая из них была уже указана выше – зачастую аудирование не рассматривается учителями русского языка как особая и весьма важная цель обучения украинских школьников. Вторая же причина заключается в методически некорректной организации и презентации учебных материалов, предназначенных для формирования аудиативных навыков и умений. Истоки этого кроются, как нам кажется, в недостаточной методической разработке и обосновании обучения аудированию, что приводит зачастую в практике работы с текстами к традиционным формам презентации текста и его контроля путем пересказа, ответов на вопросы, письменного изложения услышанного и т.д. Практика контроля прослушанного с помощью пересказа порочна еще и потому, что проверяет не способность понимать на слух, а возможности памяти, не делая скидку на то обстоятельство, что при пересказе текст не всегда может быть воспроизведен в полном объеме, даже если и был полностью понят. Остаются без внимания такие важные аспекты аудирования, как понимание смысловых отношений в тексте, отдельных слов и проч.

Вместе с тем укажем, что в настоящее время наметились положительные сдвиги в разработке методики обучения аудированию. Во-первых, в новой программе по русскому языку [Программа, с. 5], в частности, в речевой линии, перечислены конкретные требования к уровню владения умениями воспринимать чужую речь на слух. Во-вторых, в новых учебниках по русскому языку [Русский язык, с. 46. 74, 109 и др.] в разделах **«Подводим итоги»** приводятся задания для отдельного оценивания аудирования. Теперь, как видим, настала очередь конкретного методического наполнения указанного процесса.

Подчеркнем, что обучение аудированию не может ограничиваться работой над развитием навыков и умений восприятия на слух текстов монологического характера, оно должно органично включаться в стратегию обучения диалогической речи, содержать работу с диалогическими текстами. Понимание чисто описательных монологических

сообщений со свойственным им перечислением одновременных или постоянных признаков предмета (в широком понимании) представляется нам методически неэффективным. По мнению Л.П. Клобуковой и И.В. Михалковой, «нельзя рассматривать монологическую речь как основу формирования умений, необходимых для участия в диалоге» [Клобукова, Михалкова, с. 20]. Учитывая важность для аудирования использования диалогических текстов, отметим, что к их содержательной стороне должны предъявляться достаточно высокие требования. Как отмечается в программе, «подбор текстов (заметим – и для аудирования – К.Д.) базируется на системности тематики, расширяющейся и углубляющейся из класса в класс, с учетом возрастных возможностей и потребностей» [Программа, с.5], а это предполагает использование диалогических текстов, отражающих наиболее частотные реальные акты коммуникации. Кроме тематики, указанные тексты, как мы полагаем, должны отвечать и другим важным требованиям; перечислим основные структурно-смысловые параметры диалогических текстов, необходимые для формирования навыков и умений аудирования: постановка в акте диалогического общения одной основной проблемы; формулирование проблемы в начальных репликах говорящего (говорящих); полная ситуативная обусловленность реплик диалога; формально-смысловая межрепликовая связность; ограничение объема диалога перемежающихся речевых действий, исходящих поочередно от собеседников; макродиалог может включать различные типы диалогических единств (главным образом, это микродиалог-расспрос, микродиалог-объяснение, микродиалог-вопрос); цельность, смысловая завершенность диалога, в ходе которого разрешается проблема.

В ходе проверки результатов аудирования диалогических текстов важно обращать внимание на: а) полноту, точность и глубину (заданной степени) восприятия содержания текстов диалогического (и монологического) характера; б) адекватность восприятия темы, идеи и главной информации смысловых частей диалогических (и монологических) аудиотекстов; в) адекватность интерпретации характера отношений (факт и степень знакомства, социальные, возрастные и психологические роли) и коммуникативные намерения (привлечение внимания, приветствие, просьба, совет, согласие или несогласие, запрос и сообщение информации о событии: его месте, времени, причине и т.п.; о лице: его самочувствии, настроении и т.п.) участников диалога.

Указанные требования, обусловленные практикой реальной коммуникации, определяют требования к выбору упражнений для обучения аудированию диалогических текстов.

В современной методической литературе в зависимости от поставленных целей выделяются различные виды аудирования: 1) глобальное, или ознакомительное,

требующие от аудитора общего охвата содержания сообщаемого, умение определить тему, основную мысль сообщения, делить его на смысловые части, разграничивая композиционные элементы; 2) детальное, требующее наиболее полно, детально охватить содержание устного текста, уясняя содержание каждого из его элементов; 3) избирательное, или селективное, когда важна лишь определенная информация, а другая не имеет принципиального значения; 4) критическое, предполагающее высказывание собственного мнения по поводу услышанного, согласия или несогласия с определенным обоснованием мнения.

В методике обучения иностранным языкам прослеживаются два пути обучения аудированию. Согласно первому, обучение аудированию осуществляется целенаправленно, так как является целью обучения, то есть в процессе выполнения специальных упражнений. Сторонники второго пути указывают на необходимость сочетания в упражнениях по аудированию элементов говорения, чтения и письма, поскольку аудирование является базой для формирования всех остальных видов речевой деятельности. Как мы полагаем, обучение аудированию русских диалогических текстов должно сочетать оба эти подхода.

Система работы по аудированию должна включать несколько этапов:

1. Предтекстовый, готовящий учащихся к прослушиванию. Упражнения этого этапа должны быть направлены, во-первых, на снятие лексико-грамматических трудностей. Сюда можно отнести самостоятельную работу со словарями или комментариями к тексту (если аудирование осуществляется с опорой на написанный текст), распределение слов по тематическим группам и т.д. Во-вторых, это упражнения, предвосхищающие содержание текста. На этом этапе важно дать целевые установки аудирования, формировать прогностические навыки и умения. Как показывает практика, в реальной жизни слушающий почти всегда знает, о чём сейчас будут говорить, или надеется услышать о чём-то определённом, на определённую тему. На наш взгляд, упражнения предтекстового этапа должны нацеливать на формирование и развитие умений ориентироваться в ситуации общения, то есть определять собственную цель во время восприятия устной речи; составлять первичное впечатление о возможном содержании высказывания, прогнозировать его общий характер на основе сформулированной цели. К таким заданиям можно отнести специальные упражнения, направленные на развитие аудиативных навыков и умений. Сюда можно отнести упражнения на составление списка предметов или событий, о которых учащиеся хотели бы узнать из текста, составление вопросов, ответы на которые они хотели бы услышать. Наши учебники по русскому языку предлагают подобные задания, например:

Прослушайте заглавие текста и по нему предугадайте его. Определите тему текста и его основную мысль. Кому предназначен текст?

Сопоставьте названия книг. Определите по заглавиям, какие книги предназначены для неспециалистов, для школьников в том числе. Какие книги могли бы привлечь ваше внимание? Почему?

Прослушайте начало диалога. Укажите обращения, используемые в тексте. Определите, опираясь на них, как относятся друг к другу собеседники.

Опыт преподавания русского языка на коммуникативной основе показывает, что такие упражнения наиболее эффективны при выполнении в парном режиме, когда варианты обговариваются вначале с партнером (соседом по парте), а потом каждая пара предлагает классу совместное решение вопроса.

2. Этап собственно аудирования текста и проверки его понимания. На этом этапе важно развивать умения ориентироваться в содержании высказывания, а именно воспринимать сообщение, удерживать в памяти детали услышанного, формулировать тему и основную мысль аудированного текста, подбирать к нему заглавие, запоминать содержание и речевые особенности текста, обдумывать детали прослушанного сообщения, отвечать на вопросы и ставить свои вопросы, определять структуру устного сообщения, выделять логико-смысловые части и проч. Упражнения данного этапа зависят непосредственно от целевых установок аудирования, о которых уже говорилось.

Глобальное аудирование проверяется в следующих упражнениях: *прослушайте и определите основную мысль текста, кто и о чем говорит; прослушайте и соотнесите иллюстрации или фотографии с диалогами; прослушайте и определите, кто эти люди, где они находятся, что делают, какие между ними отношения; какое из приведенных предложений передает наилучшим образом содержание диалога; найдите главную причину событий.*

Детальное аудирование предполагает понимание каждой или почти каждой детали текста. Его проверка наиболее качественно осуществляется в ходе выполнения таких заданий: *восстановите предложения из рассыпни слов; исправьте ошибки* (указывается количество); *прослушайте и выберите наиболее точный или правильный вариант краткого содержания; продолжите предложения так, чтобы они соответствовали содержанию текста; расположите предложения в соответствии с содержанием текста; найдите в тексте отрывки, иллюстрирующие данные утверждения; выпишите из текста ключевые слова. Расположите их так, чтобы они соответствовали развитию событий. Перескажите текст по ключевым словам; прослушайте и восстановите хронологическую последовательность... .*

При проведении селективного аудирования необходимо сразу предупредить учащихся, какую именно информацию они должны извлечь из текста. Такими заданиями могут быть следующие: *прослушайте и зафиксируйте на карте маршрут путешествия...; прослушайте и подчеркните в тексте... (если аудирование проводится с опорой на написанный текст); прослушайте и выберите слова и выражения, относящиеся к ...; прослушайте и запишите информацию о ...; опираясь на текст, продолжите предложения; отвечайте на вопросы словами да и нет.*

3. Критическое аудирование соотносится с послетекстовым, или заключительным, этапом. Поскольку аудирование является составной частью других видов речевой деятельности, на этом этапе важно обращать внимание на развитие способностей использовать приобретенные знания и умения для повышения эффективности устного и письменного общения. К ним можно отнести следующие: *восстановите пропущенные реплики диалога; используя текст, составьте диалог...; прослушайте начало диалога, составьте его окончание; прослушайте диалог, перескажите его в форме монолога (прокомментируйте его, дайте характеристику одному из действующих лиц); выскажите свое мнение о логичности построения диалога своих товарищей; восстановите недостающую информацию.*

В заключение отметим, систематическое использование подобных упражнений положительно влияет на развитие аудиативных способностей учащихся, способствуя осознанному пониманию ими воспринятых на слух сообщений, воспроизведению полученной информации и использованию ее в процессе создания собственных речевых произведений. Следует также отметить, что целью обучения русскому языку, а поэтому и каждого задания, является развитие личности учащегося. Об этом необходимо помнить и в процессе развития навыков и умений аудирования, так как каждый учащийся должен знать, с какой целью он слушает определенное сообщение, а также что нового и полезного он может узнать, как в дальнейшем сможет использовать полученную информацию.

Литература

- Грызулина А., Рудковская А. Аудирование: психолингвистические проблемы // Школа. – 1998. – N 5. – C. 57-60.
- Ветохов О. Наслухатися іноземної мови (Врахування психологічних явищ під час навчання аудіювання іноземної мови) // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2005. – № 1. – С. 74 – 82.
- Клобукова Л.П., Михалкина И.В. Проблемы обучения аудированию в зеркале реальной коммуникации // Мир русского слова. – 2001. – № 3. – С. 19 – 22.

Кочкина З.А. Понимание звучащей речи (Аудирование) // Вопросы психологии. – 1963. – № 3. – С. 161 – 169.

Російська мова: Програма для 5-12 класів загальноосвітніх навчальних закладів з українською мовою навчання / Баландіна Н.Ф., Дегтярьова К.В., Лебеденко С.О.; Під ред. Н.Ф. Баландіної. – Чернівці, 2005.

Русский язык. 5 кл.: Учеб. для общеобразоват. учеб. заведений с укр. яз. обучения / Баландина Н.Ф., Дегтярева К.В., Лебеденко С.А.; Под ред. Н.Ф. Баландиной. – К., 2005.