

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования  
«Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина»

*На правах рукописи*

**Андреева Наталья Владимировна**

**ОБУЧЕНИЕ АУДИРОВАНИЮ  
В УСЛОВИЯХ РЕАЛЬНОЙ И ВИРТУАЛЬНОЙ ЯЗЫКОВОЙ СРЕДЫ**

Специальность 13.00.02 – Теория и методика обучения и воспитания  
(русский язык как иностранный)

Диссертация  
на соискание ученой степени  
кандидата педагогических наук

Научный руководитель –  
доктор педагогических наук,  
профессор И.А. Орехова

Москва  
2019

**ОГЛАВЛЕНИЕ**

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ АУДИРОВАНИЮ НА УРОВНЕ В1-В2 В УСЛОВИЯХ ЯЗЫКОВОЙ СРЕДЫ.....	14
1.1. Восприятие речи в условиях языковой среды .....	15
1.2. Характеристика уровней владения языком В1 и В2 .....	33
1.3. Специфика обучения аудированию в условиях реальной и виртуальной языковой среды .....	43
1.3.1. Соотношение понятий <i>реальная</i> и <i>виртуальная</i> языковая среда ....	43
1.3.2. Трудности аудирования аутентичных текстов в условиях реальной и виртуальной языковой среды .....	62
ВЫВОДЫ ПО 1 ГЛАВЕ .....	82
ГЛАВА 2. МОДЕЛИРОВАНИЕ КУРСА АУДИРОВАНИЯ (УРОВЕНЬ В1- В2).....	84
2.1. Принципы отбора и описание учебного материала .....	84
2.2. Основные способы преодоления аудитивных трудностей.....	103
2.3. Структура и организация курса по обучению аудированию в условиях реальной и виртуальной языковой среды.....	116
ВЫВОДЫ ПО 2 ГЛАВЕ .....	128

ГЛАВА 3. ОПИСАНИЕ ОПЫТНОГО ОБУЧЕНИЯ .....	132
3.1. Характеристика опытного обучения.....	132
3.2. Анализ данных объективной диагностики (тестирования) .....	134
3.3. Анализ данных субъективной диагностики (анкетирования).....	146
3.4. Ход опытного обучения .....	151
3.4.1. Типы упражнений и их специфика в зависимости от сферы общения.....	151
3.4.2. Организация самостоятельной работы учащихся в условиях языковой среды .....	174
3.4.3. Система организации работы в рамках тематического блока на примере темы «Новости. Стихийные бедствия» .....	178
3.5. Контроль и результаты опытного обучения .....	202
 ВЫВОДЫ ПО 3 ГЛАВЕ .....	 214
 ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....	 217
 СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ .....	 220
 ПРИЛОЖЕНИЯ.....	 235

## ВВЕДЕНИЕ

**Актуальность исследования.** В методике преподавания иностранных языков, и русского как иностранного (РКИ) в том числе, аудирование традиционно считается одним из самых сложных видов речевой деятельности. Это объясняется, прежде всего, отсутствием внешне выраженной активности реципиента и единовременным функционированием целого ряда психолингвистических механизмов в области внутренней речи. Невыраженный внешне результат (как при говорении и письме), невозможность воспринимать текст нелинейно – возвращаться к предшествующему фрагменту или забежать вперед (как при чтении), зависимость от условий коммуникации (таких как темп речи говорящего, фоновые шумы и т.д.) также являются существенными факторами, осложняющими процесс восприятия и понимания звучащей речи на иностранном языке.

Когда реципиент оказывается в условиях языковой среды, корректно сформированные аудитивные навыки и умения приобретают особую важность. Если, изучая русский язык в родной стране, студент сталкивается с необходимостью понимать иноязычную речь преимущественно на занятии, то в языковой среде у него возникает потребность понимать речь носителей языка в широком круге ситуаций общения – от бытового похода в магазин до просмотра новостей и обсуждения собственных интересов. В реальности, как показывает практика, студенты, несколько лет изучавшие русский язык на родине и неплохо понимавшие речь преподавателя и учебные аудиоматериалы, попадая в языковую среду, нередко оказываются не способны понимать живую речь и становятся полноценными участниками коммуникации.

В последнее десятилетие все более значимое место в процессе коммуникации занимает опосредованное общение с помощью электронных технологий. Развитие электронных технологий приводит к тому, что

создается виртуальное пространство на том или ином языке, все более похожее на реальную языковую среду, что дает право говорить о возникновении такого явления, как *виртуальная языковая среда*. Специфика и педагогический потенциал виртуальной языковой среды на сегодняшний день представляет существенный интерес и требует более тщательного изучения для успешной интеграции в образовательный процесс и, в частности, в процесс обучения аудированию.

Развитие современной методики преподавания в целом и накопленный опыт в области обучения аудированию также открывают новые возможности для интенсификации обучения аудированию в условиях пребывания реципиента в языковой среде. В своем исследовании мы предприняли попытку предложить систему такой интенсификации.

#### **Степень научной разработанности проблемы исследования.**

Проблема восприятия речи и обучения аудированию активно разрабатывалась в психолингвистике и методике преподавания РКИ с середины XX века такими исследователями, как И. Л. Бим, Н. И. Гез, И. А. Зимняя, Л. П. Клобукова, З. А. Кочкина, А. А. Леонтьев и др. Предпринимались попытки изучить психологические механизмы восприятия и понимания речи (В. А. Артемов, Б. В. Беляев, Н. И. Жинкин, А. Р. Лурия и др.), проводился анализ аудирования как вида речевой деятельности (Е. И. Пассов, А. Н. Щукин), выделялись и описывались трудности аудирования (Н. Ю. Абрамовская, Н. В. Елухина, Л. Ю. Кулиш).

Большинство современных исследований фокусируется либо на проблеме обучения иноязычных реципиентов аудированию лекций по специальности (С.А.Губарева, Т.В.Макаревич, М.Н.Пашкова, Фэн Бо и др.), либо на развитии аудитивных умений в сфере профессионального общения: бизнес-язык, устный перевод и т.д. (Н.Н.Конева, Е.А.Руцкая и др.). Однако в научно-методической литературе остается слабо разработанной проблема обучения аудированию русской речи в условиях языковой среды в широком

круге ситуаций общения. Мы сфокусировались именно на этой проблеме и предложили некоторые пути ее решения.

**Проблема данного исследования** заключается в необходимости оптимизации процесса обучения аудированию иностранных учащихся с учетом факторов влияния и потенциала использования языковой среды, как реальной, так и виртуальной.

**Цель исследования** состоит в создании и теоретическом обосновании методической системы обучения иностранных студентов аудированию на уровне В1-В2 на базе аутентичных текстов в условиях реальной и виртуальной языковой среды.

**Объектом исследования** выступает процесс развития аудитивных навыков и умений зарубежных реципиентов, необходимых для успешной коммуникации в условиях реальной и виртуальной языковой среды.

**Предметом исследования** является методическая система обучения аудированию на основе аутентичных и учебно-аутентичных текстов, осложненных трудностями восприятия живой речи носителей языка.

**Гипотеза исследования** состоит в том, что разработанная авторская система упражнений обучения аудированию

- сократит разрыв между учебным аудированием на занятии и аудированием естественной речи в условиях языковой среды;
- позволит учащимся понимать тексты более высокого уровня сложности благодаря пошаговой системе подготовительных упражнений;
- повысит мотивацию учащихся к самостоятельной работе по развитию аудитивных навыков и умений благодаря использованию возможностей реальной и виртуальной языковой среды;
- повысит эффективность обучения аудированию в рамках традиционной системы преподавания РКИ

Цель и гипотеза обусловили **задачи исследования**:

- 1) проанализировать особенности восприятия речи в условиях языковой среды;
- 2) проанализировать требования к уровням владения языком В1-В2 с учетом особенностей коммуникации в условиях языковой среды;
- 3) провести компаративный анализ реальной и виртуальной языковой среды на основании ее объективных и субъективных атрибутов; соотнести понятие виртуальной языковой среды с понятием виртуальной образовательной среды;
- 4) сопоставить трудности обучения аудированию русской речи в условиях реальной и виртуальной языковой среды; обозначить основные способы их преодоления;
- 5) на основе выделенного круга наиболее актуальных ситуаций и сфер общения в условиях языковой среды осуществить отбор аутентичных материалов для создания системы упражнений;
- 6) разработать авторскую систему упражнений на основе отобранных аутентичных текстов;
- 7) осуществить проверку эффективности предлагаемой авторской системы упражнений в ходе опытного обучения.

**Теоретико-методологическую базу исследования составили:**

- исследования в области методики преподавания иностранных языков, в том числе русского как иностранного (Э. Г. Азимов, Т. М. Балыхина, В. Г. Костомаров, Л. В. Московкин, Е. И. Пассов, Н. М. Румянцева, В. В. Молчановский, О. И. Руденко-Моргун, Л. В. Фарисенкова, В. М. Шаклеин, А. Н. Щукин, S. Bird, J. Richards, T. Rodgers и др.);
- исследования проблемы восприятия речи в области психологии, психофизиологии и психолингвистики (В. А. Артемов, Б. В. Беляев, Л. С. Выготский, Н. И. Жинкин, И. А. Зимняя, А. А. Леонтьев, А. Р. Лурия, А. Н. Соколов и др.);

- научные и научно-методические труды по теории обучения аудированию (Н. Ю. Абрамовская, И. Л. Бим, Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез, Н. В. Елухина, Л. П. Клобукова, Л. Ю. Кулиш, Т. В. Макаревич, И. В. Михалкина, М. Н. Пашкова, И. И. Халеева, G. Brown, M. Rost, P. Ur и др.);
- научные и научно-методические работы в области исследования языковой среды (А. Н. Богомолов, Л. А. Дунаева, И. А. Орехова, и др.).

Для решения поставленных задач были использованы следующие **методы исследования:**

- анализ научной, научно-методической и учебной литературы по теме;
- научное наблюдение и обобщение педагогического опыта;
- тестирование;
- анкетирование;
- устный опрос;
- опытное обучение;
- методы статистического анализа результатов опытного обучения.

**Наиболее существенные и новые научные результаты, полученные лично соискателем, и их научная новизна** заключаются в следующем:

- впервые понятие *виртуальной языковой среды* описано в сопоставлении с понятием *реальной языковой среды* по ряду ее объективных и субъективных атрибутов, а также соотнесено с этой точки зрения с понятием *виртуальной образовательной среды*;
- описана специфика трудностей аудирования в зависимости от условий реальной и виртуальной языковой среды;



- предложена авторская классификация трудностей аудирования, преследующая прагматическую цель поиска наиболее эффективных способов их преодоления в заданных условиях;
- описан круг наиболее актуальных в условиях языковой среды ситуаций, сфер, речевых жанров, форм и стилей общения для учащихся, владеющих русским языком в объеме уровня В1–В2;
- на основе данного описания отобраны аутентичные материалы, соответствующие целям и задачам курса, а также записаны авторские учебно-аутентичные материалы;
- предложена методика последовательного формирования аудитивных навыков и умений на уровне В1-В2 в условиях реальной и виртуальной языковой среды, реализованная в системе подготовительных и речевых упражнений.

#### **Теоретическая значимость работы состоит**

- в детальном описании виртуальной языковой среды на момент ее сегодняшнего развития;
- в разработке модели организации самостоятельной работы учащихся в условиях виртуальной языковой среды (в том числе в специально созданном образовательном пространстве);
- в создании и методическом обосновании структуры и организации курса по обучению аудированию в условиях реальной и виртуальной языковой среды.

#### **Практическая значимость исследования.**

Созданная в ходе диссертационного исследования базовая аудиотекстотека, включающая в себя отобранные фрагменты теленовостей и радиопередач, а также ряд авторских аудиозаписей, может быть использована в обучении аудированию как в условиях языковой среды, так и за ее пределами.

Разработанная система упражнений по обучению аудированию на уровне В1-В2 может найти применение в практическом курсе РКИ, а также использоваться как модель для создания аналогичных заданий на базе другого текстового (звучащего) материала.

Теоретические положения данного исследования могут найти отражение в лекциях по методике обучения русскому языку как иностранному.

**Эмпирическая база исследования.** Опытнo-экспериментальной базой исследования послужил Государственный институт русского языка имени А.С. Пушкина. В опытном обучении приняли участие 78 человек из трех стран: Вьетнама, Италии, Словакии. Опытное обучение проводилось в весеннем семестре 2016/17 учебного года и в осеннем семестре 2017/18 учебного года.

**Обоснованность и достоверность полученных результатов** обеспечиваются реализацией методологических логико-научных принципов и соблюдением нормативов теоретического и эмпирического исследования. В работе использованы адекватные целям и задачам исследования методы сбора и анализа данных. Значительный объем проанализированного и систематизированного теоретического материала, а также методических материалов, логика построения, объем, детализация данных и законченность эмпирического исследования свидетельствуют о достоверности и научной состоятельности результатов и выводов работы.

**Исследование проводилось поэтапно.**

**На первом этапе (2012-2014 гг.)** анализировалась научно-методическая литература по проблеме исследования; определялись проблема, цель, объект и предмет исследования; формулировалась гипотеза и определялись задачи диссертационной работы, подбирались адекватные цели и задачам методы исследования, был проведен компаративный анализ реальной и виртуальной языковой среды, а также анализ особенностей

восприятия и понимания устной речи в условиях реальной и виртуальной языковой среды.

**Второй этап исследования (2015-2016 гг.)** был посвящен разработке и структуризации курса по обучению аудированию в условиях реальной и виртуальной языковой среды: был отобран учебный материал, создана авторская классификация трудностей обучения аудированию, определены основные способы преодоления выделенных трудностей, предложена структура и организация учебного курса.

**В ходе третьего этапа (2017 г.)** было проведено опытное обучение в Государственном институте русского языка им. А. С. Пушкина, позволившее собрать необходимые эмпирические данные с целью определения эффективности разработанной методической системы обучения аудированию.

**На четвертом этапе (2017-2018 гг.)** осуществлялась количественная обработка эмпирических данных и теоретическое осмысление результатов исследования, были сформулированы выводы диссертационной работы, оформлены диссертация и автореферат.

**Положения, выносимые на защиту:**

1) Эффективное обучение аудированию на уровне В1-В2 в условиях языковой среды напрямую зависит от следующих лингвометодических условий – учета специфики *аутентичных звучащих текстов* и *условий коммуникации*: фонетических и просодических особенностей речи носителей языка; высокого темпа речи; лексико-грамматического наполнения речевых сообщений, что не всегда совпадает с рекомендованным для обучения на данном уровне, а также с наиболее типичными стилистическими и жанровыми особенностями звучащих текстов и т.д.

2) С целью приближения условий обучения аудированию к условиям аудирования в процессе реальной коммуникации необходимо положить в основу обучающего курса аутентичные звучащие материалы. При этом целесообразен тщательный отбор таких материалов с учетом

определенных принципов. Например, актуальность тематики, частотность лексического наполнения, интересов обучаемых и др.

3) Вместо традиционных методов, призванных снять ряд аудитивных трудностей у обучаемых и адаптировать звучащие тексты, окружающие реципиента в языковой среде, до параметров, рекомендованных для уровня В1-В2, целесообразно предложить разработку системы по последовательному преодолению этих трудностей.

4) Использование большого количества подготовительных упражнений, выполняемых без опоры на графический образец (в акустической форме, на слух), обеспечит успешное преодоление аудитивных трудностей с целью развития аудитивных навыков и умений у инофонов.

5) Успешное преодоление аудитивных трудностей в ситуации естественного общения возможно при условии использования в качестве материала для звучащих подготовительных упражнений *неадаптированных микрофрагментов аутентичных текстов и учебно-аутентичных материалов, намеренно осложненных трудностями, сопровождающими реальную устную коммуникацию.*

6) При формировании системы упражнений по обучению аудированию иностранных студентов целесообразно объединить аудитивные трудности в следующие группы: 1) связанные с условиями коммуникации (звучанием); 2) связанные с содержанием текста (как лексико-грамматическим, так и смысловым наполнением); 3) связанные с недостаточной развитостью психолингвистических механизмов, общих для рецептивных видов речевой деятельности.

7) Для повышения активности и автономности учащихся в процессе обучения аудированию важно организовать их самостоятельную работу в условиях языковой среды. В условиях *реальной языковой среды* (непосредственное пребывание в стране изучаемого языка) самостоятельная работа проводится в формате 1) направляемого преподавателем *произвольного наблюдения*; 2) активного участия в *реальной коммуникации* с

носителями языка с опорой на вопросы и задания, предложенные преподавателем.

8) *Виртуальная языковая среда* представляет собой пространство Рунета (сегмент интернета на русском языке) и является, с одной стороны, структурным компонентом реальной языковой среды, с другой – способом частичной компенсации реальной языковой среды в зоне ее отсутствия. Виртуальная *языковая* среда соотносится с виртуальной *образовательной* средой (искусственно созданное в учебных целях пространство) так же, как реальная языковая среда соотносится с реальной образовательной средой.

9) Развитие аудитивных навыков и умений происходит не изолированно, а во взаимосвязи с другими видами речевой деятельности, работа с которыми, однако, преимущественно вынесена в самостоятельную с целью экономии аудиторного времени.

**Апробация работы.** Основные результаты и положения диссертационного исследования обсуждались на заседаниях и методологических семинарах кафедры стажировки зарубежных специалистов факультета обучения русскому языку как иностранному Государственного института русского языка имени А.С. Пушкина, а также на следующих научных семинарах и конференциях: «Методика преподавания РКИ: традиции и современность (к сорокалетию кафедры преподавания РКИ)» (Москва, Гос. ИРЯ языка им. А.С. Пушкина, 2015); «Культурно-языковое взаимодействие в процессе преподавания дисциплин культурологического и лингвистического циклов в современном полиэтничном вузе» (РЭУ им. Г.В. Плеханова, Москва, Россия, 2016); «В мире русского языка и русской культуры» (Москва, Гос. ИРЯ языка им. А.С. Пушкина, 2017, 2018).

Результаты исследования внедрены в учебный процесс на кафедре стажировки зарубежных специалистов факультета обучения русскому языку как иностранному Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина.

По теме диссертации опубликовано 7 работ, в том числе 3 научных статьи в ведущих рецензируемых научных изданиях, рекомендованных ВАК при Министерстве науки и высшего образования РФ, 1 статья в издании, индексируемом в базе данных Web of Science.

**Структура работы.** Содержание диссертационного исследования изложено на 234 страницах и состоит из Введения, трех глав, выводов по каждой главе, Заключения, списка литературы и приложений.

# ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ АУДИРОВАНИЮ НА УРОВНЕ В1-В2 В УСЛОВИЯХ ЯЗЫКОВОЙ СРЕДЫ

## 1.1. Восприятие речи в условиях языковой среды

Термин *аудирование* получил активное распространение в середине XX-го века после публикации статьи З.А.Кочкиной «Аудирование как процесс восприятия и понимания звучащей речи» [Кочкина 1964]. В научной и методической литературе (особенно в ранних исследованиях вопроса) можно встретить использование терминов *аудирование* и *слушание* как синонимичных [Акишина, Каган 2008; Зимняя 1974, 1989; Конева 2001; Костомаров, Митрофанова 1988], однако чаще ученые рассматривают их как близкие, но не тождественные понятия. Так, Е.И.Пассов акцентирует внимание на том, что аудирование – это «слушание с пониманием» [Пассов 1989: 183]. Л.П.Ткаченко противопоставляет аудирование, определяя его как процесс смыслового восприятия звучащего текста, простому акустическому восприятию речи – «слушанию» [Ткаченко 2003: 98]. А.Н.Щукин определяет аудирование не только как *слушание*, под которым подразумевается прием информации, но и как *слышание* – понимание смысла высказывания [Щукин 2011: 160]. Нам представляется оправданным такое разграничение, поскольку слушание (процесс восприятия звуковых сигналов по слуховому каналу) не всегда связывают с пониманием смыслового содержания информации [Макаревич 2012].

Вслед за А.Н.Щукиным и Т.В.Макаревич, мы определяем **аудирование как рецептивный вид речевой деятельности, представляющий собой смысловое восприятие и понимание звучащей речи**. Конечной целью обучения при таком подходе является выработка таких аудитивных умений, при наличии которых не расчленились бы форма и содержание воспринимаемого на слух текста [Азимов, Щукин 2010].

Ключевыми для определения аудирования являются понятия *восприятия, осмысления и понимания*. Ряд исследователей рассматривает восприятие и понимание как единый процесс [Артемов 1969; Беляев 1959; Жинкин 2009]. В этом вопросе нам ближе точка зрения И.А.Зимней, которая разграничивает процессуальную (осмысление) и результативную (понимание) стороны смыслового восприятия [Зимняя 1973, 1989]. Таким образом, смысловое восприятие включает в себя процессы восприятия и осмысления, результатом которых является понимание или непонимание прослушанного сообщения. Важно отметить, что *непонимание будет представлять собой именно отрицательный результат процессов восприятия и осмысления, а не являться маркером их отсутствия*. Иными словами, непонимание при аудировании свидетельствует о том, что процесс смыслового восприятия звучащего сообщения имел место, но не достиг желаемого результата – понимания этого сообщения.

И.А.Зимняя выделяет три фазы в структуре аудирования [Зимняя 1973, 1974, 1989]:

- 1) мотивационно-побудительная;
- 2) аналитико-синтетическая;
- 3) исполнительная.

В рамках мотивационно-побудительной фазы формируется установка на слушание, возникает интеллектуально-познавательный мотив. Если в условиях обучения студента иностранному языку в его родной стране мотив часто создается искусственно только лишь установкой преподавателя на прослушивание и выполнение определенного задания (поиск информации, понимание общего смысла, понимание интенций говорящих и т.д.), то языковая среда обладает огромным потенциалом для успешной реализации данной фазы. В условиях языковой среды у учащегося возникает естественная потребность в коммуникации на иностранном языке, а от способности понять звучащую речь во многом зависит качество его жизни в стране изучаемого языка.



Вторая фаза – аналитико-синтетическая – наиболее полная и развернутая фаза аудирования. Слушающий не просто получает мысль в готовом виде, а декодирует ее, осуществляя операции членения, отбора, сличения и установления внутрипонятийных соответствий, смысловых связей. Другими словами, в течение этой фазы происходит воссоздание, или «внутреннее оформление», чужой мысли [Зимняя 1989; Щукин 2011]. На уровне восприятия исследователи выделяют два подуровня: *сенсорный*, на котором происходит восприятие механических колебаний, вызывающих нервные импульсы, воздействующие на зоны коры головного мозга, и *перцептивный* – на котором полученный акустический сигнал связывается со слухомоторным образом [Зинченко 1973: 44]. На стадии осмысления важно отметить неразрывную взаимосвязанность процессов анализа и синтеза [Жинкин 2009]. Поскольку, в отличие от говорения, слушание не имеет механизма внешнего оформления, оно определяется внутренней стороной – смысловым восприятием. Смысловое восприятие, как и любой другой процесс психического отражения, не планируется, поскольку содержание слушания задается извне. Оно не структурируется слушателем, и характер протекания этого процесса произвольно не контролируется его сознанием [Зимняя 1989].

Третья фаза – исполнительная – представляет собой результат процесса осмысления и выражается в принятии решения на основе проведенного анализа и синтеза. Внутренний результат – понимание или непонимание услышанного – по мнению И.А. Зимней, позволяет говорить о том, что исполнительная часть как бы включается в аналитико-синтетическую и является ее закономерным завершением. Внешний результат может быть выражен в виде смыслоформулирования сообщения во внешней речи, реакции согласия или несогласия реципиента, его ответном высказывании. Исполнительная фаза реализуется также в продукте слушания – умозаключении или цепи умозаключений, к которым пришел человек в результате слушания [там же].

Исследователи выделяют несколько уровней понимания, от простейшего до наиболее сложного. Классификация уровней понимания, предложенная И.А. Зимней, основана на изменении степени глубины понимания реципиентом основной мысли сообщения и выглядит так:

- 1) *о чем* – уяснение основной мысли высказывания;
- 2) *что* – смысловые связи между основными планами развертывания мысли;
- 3) *как, какими средствами, почему так* – проникновение в сущность изложения и опережение развития мысли говорящего;
- 4) *что имел в виду говорящий* – умение выявить основной смысл высказывания, как сформулированный говорящим, так и данный в подтексте [там же: 188-190].

Э.Г. Азимов и А.Н. Щукин предлагают различать понимание *словесное* и *предметное* по критерию лингвистического / экстралингвистического опыта реципиента: словесное понимание опирается на речевой опыт учащихся, в то время как предметное – на жизненный опыт и знание ситуаций общения [Азимов, Щукин 2010: 24]. Конкретизируя эту систему, А.Н. Щукин предлагает рассматривать 4 уровня понимания текста:

- 1) *словесное* – понимание значения отдельных слов и грамматических форм;
- 2) *предметное* – понимание фактов, которые содержатся в тексте;
- 3) *детальное* – полное понимание содержания текста и его языковой формы в результате объединения словесного и предметного понимания;
- 4) *критическое* – постигается смысл высказывания, его мотивы, цели, подтекст, позиция автора [Щукин, 2011: 170-171].

Ряд исследователей противопоставляет *глобальное* (общее) понимание *детальному* (полному) пониманию (в соответствии с традицией методики преподавания иностранных языков, где фигурируют термины *global understanding* и *detailed understanding*), выделяя также предшествующий им

уровень – *фрагментарное* (поверхностное) понимание, на котором еще нельзя всерьез говорить о глубине понимания, поскольку она этому уровню не присуща, – и последующий, наиболее высокий уровень – *критическое* понимание [Гез 1979; Говорун 2015; Смирнова 1982].

Все обозначенные классификации объединены той общей идеей, что наиболее высоким уровнем понимания считается способность реципиента понимать не только эксплицитно, но и имплицитно выраженный смысл услышанного, не акцентируя внимание на форме выражения и не проводя ее детальный анализ в процессе восприятия звучащего сообщения.

Уровни понимания легли в основу ряда классификаций видов аудирования. Так, в практике преподавания часто используется классификация, предложенная И.Л. Бим и предполагающая три вида аудирования:

- 1) с полным пониманием;
- 2) с пониманием основного содержания;
- 3) с выборочным пониманием [Бим 1997: 30].

Полное понимание является наиболее трудным (на его базе формируется тот высший уровень, отмеченный ранее, – критическое понимание) и включает в себя понимание основной информации, логики ее изложения, а также главных и второстепенных деталей. Аудирование с пониманием основного содержания предполагает умение определить тему и главную мысль сообщения, проследить основные этапы ее развития, а также отделить главную информацию от второстепенной и не акцентировать внимание на деталях. При аудировании с выборочным пониманием подчеркивается важность установки на вычленение определенной информации и умения осуществлять информационный поиск. Для удобства мы тоже будем обращаться к данной классификации в ходе работы.

Похожая классификация видов аудирования предложена в статье Л.Ю.Кулиш, которая делает акцент на процессе смыслового восприятия и степени внутренней активности реципиента и выделяет *выяснительное*,

*ознакомительное* и *деятельностное* аудирование (что может быть соотнесено с классификацией И.Л. Бим следующим образом: выяснительное – с выборочным пониманием; ознакомительное – с пониманием основного содержания; деятельностное – с полным пониманием) [Кулиш 1991].

Вследствие отсутствия внешне выраженной активности реципиента, аудирование нередко называют «пассивным» видом речевой деятельности. Однако уже Е.И. Пассов говорит о том, что такой подход ошибочен, поскольку аудирование является активным мыслительным процессом [Пассов 1989]. Иными словами, процесс аудирования сопровождается достаточно высокой внутренней активностью реципиента. Нам представляется более удачным термин «рецептивный» вид речевой деятельности, поскольку он не противоречит раскрытому нами ранее понятию *смыслового восприятия*.

Как рецептивный вид речевой деятельности, аудирование образует пару с чтением – письменным рецептивным видом речевой деятельности. В отличие от аудирования, при чтении реципиент получает текст в полном объеме и с логико-композиционными опорами в виде графических сигналов (разделение предложений и их фрагментов, абзацы и т.д.), что существенно облегчает восприятие. Кроме того, при чтении у реципиента есть ряд возможностей, отсутствующих при аудировании: возможность выбора комфортного для восприятия темпа, возможность воспринимать текст нелинейно – возвращаться к предшествующему фрагменту или забежать вперед, возможность семантизации незнакомых лексем с помощью обращения к словарю. При аудировании сообщение является «необратимым», предьявляется линейно и темп его задается говорящим, что создает значительные трудности для воспринимающего.

Как устный вид речевой деятельности, аудирование образует пару с говорением – устным продуктивным видом речевой деятельности. Поскольку при говорении (как и при письме) высказывание планируется говорящим (или пишущим) в актах внутренней речи, в продуктивных видах речевой

деятельности имеет место фаза *внутреннего программирования* (термин А.А. Леонтьева). Это дает определенное преимущество продуктивным видам речевой деятельности перед рецептивными: возможность выбора тезауруса и построения мысли с использованием известных лексико-стилистических и грамматических структур. Кроме того, в продуктивных видах речевой деятельности выбор предмета речи (того, о чем говорится) осуществляется непосредственно говорящим (или пишущим), в то время как при аудировании реципиенту приходится иметь дело с предметом, «заданным» другим участником коммуникации.

Таким образом, степень контролируемости перечисленных видов речевой деятельности – чтения, говорения и письма – выше, чем степень контролируемости аудирования. В зависимости от условий слушания выделяют контактное и дистантное аудирование [Гальскова, Гез 2015; Щукин 2011]. При *контактном* аудировании процесс восприятия речи может быть частично контролируемым: реципиент может попросить говорящего повторить высказывание, изменить темп речи на более медленный или перефразировать сообщение. При аудировании *дистантном*, когда слушающий не имеет возможности дать обратную связь говорящему, степень контролируемости речевой деятельности реципиентом является наиболее низкой.

Все вышесказанное дает нам основания говорить о том, что аудирование, несмотря на внешнюю невыраженность процесса деятельности, его продукта и результата, является наиболее трудным видом речевой деятельности вследствие сложнейшей внутренней активности учащих, основанной на работе целого комплекса психологических механизмов.

На сегодняшний день по-прежнему нет единой и исчерпывающей классификации психолингвистических (по А.А. Леонтьеву), или психофизиологических (по Е.И. Пассову), механизмов аудирования. Э.Г. Азимов и А.Н. Щукин рассматривают механизмы *кратковременной памяти*, *долговременной памяти*, *вероятностного прогнозирования* и *осмысления*

[Азимов, Щукин 2010: 24]. Л.П. Ткаченко и ряд других исследователей, помимо обозначенных, выделяют также механизмы *внутреннего проговаривания, сегментации речевой цепи и идентификации понятий* [Губарева 2008; Ткаченко 2003]. Л.П. Клобукова и И.В. Михалкина акцентируют внимание на условиях реальной коммуникации и говорят о необходимости рассмотрения еще двух не менее важных психофизиологических механизмов – *селекционирование полезного звукового сигнала и механизм адаптации*. По их мнению, селекционирование способствует отсечению посторонних звуковых сигналов от воспринимаемой на слух речи. Под посторонними звуковыми сигналами могут пониматься фоновые шумы – движущийся транспорт, доносящаяся речь окружающих людей и др. Механизм адаптации понимается авторами как способность реципиента воспринимать речь людей с различными голосовыми параметрами – голосами разной силы и тембра, а также особенностями произношения, отклоняющегося от нормативного (например, диалектного) [Клобукова, Михалкина 2001: 105-106].

Впервые в отечественной науке механизмы восприятия речи на слух были детально проанализированы Н.И. Жинкиным. Он определил, что прием речи начинается с анализа и кончается синтезом, проходя такие этапы, как: 1) первичное аналитическое распадение синтетических звуков и переход их в нервные импульсы; 2) удержание поступивших сигналов на время приема фразы; 3) включение механизма постоянных различителей и первичный синтез слова в тембрах; 4) узнавание и полный синтез слова; 5) синтез слов в систему сообщений по усвоенному применению правил грамматики и логики; 6) переозначение словесных комплексов с учетом интонационного оформления; 7) понимание мысли отдельного сообщения и удержание ее через какой-либо заменитель [Жинкин 1958]. Наиболее важно отметить, что при приеме нового сообщения у реципиента нет необходимости удерживать все множество принятых ранее элементов, которые вместо этого замещаются

*конечным целым*, что дает возможность воспроизвести услышанное с сохранением предметных значений, но в ином лексическом воплощении.

Похожая точка зрения представлена и в работах ряда зарубежных исследователей. Так, Н.М. Clark и Е.В. Clark отмечают такую последовательность обработки информации в процессе восприятия: 1) сохранение звукового образа слова в оперативной памяти реципиента; 2) вычленение значимых единиц в потоке звучащей речи, установление их функции и значения; 3) объединение слов в предложения, а затем предложений – в единое целое – текст; 4) замена словесной информации образной. Авторы так же подчеркивают, что в памяти реципиента сохраняется не точное словесное оформление, а только содержание сообщения: “they forget the exact wording and retain the meaning” [Clark and Clark; цит. по Макаревич 2012].

В зарубежной методике такой способ обработки информации получил название «снизу вверх» (*bottom-up processing*). Этот способ подразумевает, что восприятие звучащего сообщения происходит за счет декодирования его элементов и опирается на языковую компетенцию реципиента – знание лексических единиц и правил грамматической организации высказывания. Иными словами, слушающий проходит путь от языковых единиц (*language*) к пониманию значения, которое они выражают (*meaning*). Ряд исследователей называет этот механизм *перекодированием*, поскольку реципиент не буквально запечатлевает услышанную информацию, а перекодирует ее в более удобную для хранения форму [Лурия 1975; Миллер 1964; Смирнов 1979]. Важно отметить, что такое восприятие речевого сообщения носит пошаговый характер – накопление и обработка смысловой информации происходит порционно [Макаревич 2012].

Одним из ключевых для осуществления данной деятельности механизмов является *механизм оперативной памяти*, позволяющий анализировать поступающий звуковой сигнал, удерживать в памяти части услышанного, проводить их последующий синтез и обобщение образов

восприятия. По данным Дж.Миллера, объем оперативной памяти ограничен и составляет в среднем  $7\pm 2$  единицы [Миллер 1964]. Такими единицами могут являться как отдельные звуки, слова и фразы, так и целые смысловые единства – абзацы, или сверхфразовые единства (СФЕ). При обучении аудированию необходимо стремиться к увеличению объема оперативной памяти, что может быть обеспечено регулярными тренировками.

Помимо ограниченности объема оперативной памяти, как показывают исследования, важную роль для понимания смысла сообщения и удержания его в памяти играет место расположения ключевой информации в тексте. В.Г.Тункель говорит об известном в психологии «эффекте края» – способности реципиентов лучше воспринимать и запоминать информацию, данную в начале или в конце сообщения [Тункель 1965]. Поскольку такой эффект работает при восприятии речи не только на иностранном, но и на родном языке, ряд аутентичных текстов построен с учетом этого принципа (например, новости), что может выступать опорой при обучении аудированию данных текстов.

Следует отметить, что эффективность работы механизма оперативной памяти связана также с темпом речи говорящего. Как показывают исследования, процесс понимания затрудняется при непривычно высоком темпе речи. Это может быть объяснено тем, что реципиент не успевает совершать необходимые для перекодирования операции анализа и синтеза в силу недостаточного автоматизма требуемых навыков. Однако и при непривычно низком темпе речи понимание оказывается затруднено вследствие того, что часть элементов, выделенных на стадии анализа, не сохраняется в памяти до момента синтеза из них конечного целого и может восприниматься как самостоятельный образ. Немаловажным является и соотношение общего (количество слогов и пауз в минуту) и среднего (количество слогов в минуту) темпов: наиболее легкой для восприятия считается такая речь, в которой произнесение слогов не замедляется искусственно, а замедление общего темпа достигается за счет пауз [Щукин



2011]. Можно с полным правом утверждать, что новостной темп является одним из наиболее трудных для восприятия, поскольку сочетает высокую скорость произнесения слогов (слов) с минимальными (а часто и вовсе отсутствующими на протяжении достаточно объемного фрагмента текста) паузами.

Таким образом, из всего вышесказанного можно сделать вывод, что в курсе обучения аудированию аутентичных текстов (темп которых заранее установлен и не может быть скорректирован преподавателем) необходимо стремиться к тому, чтобы темп воспринимаемых на слух сообщений стал привычным реципиенту и соответствовал темпу его внутренней речи.

Понятие *внутренней речи* получило широкое осмысление в работах А.Н. Соколова, Н.И.Жинкина, Л.С.Выготского, А.А.Леонтьева. Вслед за Т.В.Макаревич, считаем необходимым разграничить понятия *внутреннего проговаривания* и *внутренней речи*, соотнеся отношения между ними с отношениями между проговариванием и говорением как самостоятельным видом речевой деятельности во внешней речи. Если внутреннее проговаривание представляет собой процесс во многом механический, неосознанный, то внутренняя речь является процессом осмысленным и комплексным, требующим от говорящего высокой активности и владения рядом сложных умений [Макаревич 2012].

Эксперименты, проведенные А.Н.Соколовым и А.Р.Лурией, показали теснейшую взаимосвязь успешного понимания звучащего сообщения с возможностью вспомогательного использования артикуляционного аппарата в ходе декодирования мысли. Иными словами, для успешного формирования смысловых образов (как в процессе восприятия речи, так и в процессе ее порождения – на стадии внутреннего программирования) требуется участие речедвигательного анализатора. По наблюдениям многих ученых, процессам восприятия и порождения мысли сопутствует легкое шевеление языка (неуловимое проговаривание) и другие кинестезические явления [там же]. Н.И.Жинкин утверждает, что слово может быть принято и узнано только в

том случае, если оно уже было образовано ранее и двигательные следы его хранятся в речедвигательном анализаторе [Жинкин 2009].

Узнавание лексики (как было установлено экспериментальным путем) происходит целыми смысловыми блоками – словами, синтагмами, – а не побуквенно. При узнавании малознакомых слов требуется поэлементное сличение последовательно предъявляемых признаков. В таком случае речь идет о *сукцессивном (поэлементном)* узнавании. При восприятии хорошо знакомых, часто встречавшихся реципиенту ранее слов число различительных признаков сокращается и становится достаточно одного признака, по которому узнается все слово и воспринимается сразу его значение. Такое узнавание называют *симультаным (мгновенным)* [Макаревич 2012]. При обучении аудированию необходимо стремиться к сокращению числа признаков, по которым узнается слово, и, как следствие, к более быстрому его узнаванию.

Важно отметить, что с развитием автоматизации механизма внутреннего проговаривания это проговаривание становится все более *свернутым*, что в конечном итоге является неотъемлемой частью успешного аудирования. *Развернутое* (поэлементное) внутреннее проговаривание свидетельствует о затруднениях, испытываемых реципиентом в момент восприятия речи. Как правило, такое происходит в тех случаях, когда реципиент сталкивается с новым, незнакомым для себя или недостаточно усвоенным материалом, что приводит к появлению фонетических или лексических затруднений [Соколов 2007]. В том случае, когда затруднения отсутствуют и слушающий не концентрируется на незнакомом звукокомплексе, словесная информация сразу преобразуется в образную, что дает нам право говорить уже о внутренней речи.

А.Н.Соколов, Л.С.Выготский, Н.И.Жинкин сходятся во мнении, что рассматривать внутреннюю речь просто как речь «беззвучную», «речь минус звук» (бихевиористическая трактовка мышления как речевого моторного навыка) было бы не вполне корректно. А.Н.Соколов, характеризуя

функциональные особенности внутренней речи, отмечает прежде всего ее крайнюю ситуативность, обобщенность и вытекающую из них словесную фрагментарность [Соколов 1967]. Л.С.Выготский, развивая ту же идею, оперирует термином *суммарная сокращенность*, под которым понимает фонетическую и синтаксическую редуцированность, а также доминирование смысловой стороны над синтаксической [Выготский 1982]. Под синтаксической редуцированностью Л.С.Выготский подразумевает прежде всего главенствующую роль предикативности, к которой фактически сводится внутренняя речь: «Во внутренней речи нам никогда нет надобности называть то, о чем идет речь, т.е. подлежащее. Мы всегда ограничиваемся только тем, что говорится об этом подлежащем, то есть сказуемым. Но это и приводит к господству чистой предикативности во внутренней речи» [Выготский 1956: 41].

Наиболее полно, на наш взгляд, проблема соотношения внутренней и внешней речи была рассмотрена в работах Н.И.Жинкина. Предлагая гипотезу о существовании *языка внутренней речи*, автор противопоставляет объективный – *натуральный* – язык (внешняя, экспрессивная речь) языку субъективному, или *предметно-схемному коду* (внутренняя речь). В качестве основных отличительных особенностей предметно-схемного кода Н.И.Жинкин выделяет:

- 1) *непроизносимость* – отсутствие последовательности знаков, материальных признаков слов языка;
- 2) *предметность* – обозначаемое других языков в этом коде является вместе с тем и знаком;
- 3) *схематичность* – представления как изобразительные компоненты кода составляют единство элементов, по которым можно восстановить произносимые слова любого языка;
- 4) *универсальность* – предметы уже имеют названия в натуральном языке и без труда подчиняются правилам перевода;

- 5) свободу от избыточности, свойственной всем натуральным языкам, объясняющуюся важностью содержательных, а не формальных связей [Жинкин 2009].

Н.И.Жинкин подчеркивает тесную взаимосвязь натурального языка и изобразительного языка внутренней речи (предметно-схемного кода) и говорит о невозможности существования одного без другого. Более того, автор утверждает: «Применение натурального языка возможно только через фазу внутренней речи» [там же: 157].

Мы остановились на проблеме внутренней речи столь подробно, поскольку она играет ключевую роль в понимании звучащего текста, лежит в основе этого понимания, так как именно во внутренней речи происходит функционирование психолингвистических механизмов аудирования. Как показывает характеристика природы внутренней речи, особую значимость в ходе перекодирования внешней речи во внутреннюю, словесной информации в образную приобретают механизмы *эквивалентных замен, компрессии и осмысления*.

Следует отметить, что все описанные процессы могут осуществляться только при условии сконцентрированного *внимания*. И.А.Дехерт выделяет три вида внимания: непроизвольное, произвольное, послепроизвольное. Непроизвольное внимание характеризуется отсутствием осознания цели деятельности и волевых усилий, направленных на ее достижение. Такое внимание может быть вызвано новизной и непривычностью воспринимаемого сообщения (внешние причины), а также эмоциональностью воспринимаемой информации, ее соответствием нуждам реципиента или влиянием прошлого опыта (внутренние причины).

Произвольное внимание, напротив, отличается целевой установкой и наличием волевых усилий, направленных на ее достижение. Такие усилия обеспечивают как вызывание, так и сохранение внимания на протяжении процесса деятельности. Произвольное внимание может быть обусловлено осознанием долга или значимости информации, а также убеждениями и

интересами реципиента. Произвольное внимание является основным видом внимания в процессе обучения аудированию. Оно стимулируется как установками преподавателя, так и реалиями языковой среды. Чем более развита у учащегося способность произвольно концентрировать внимание при решении тех или иных коммуникативных задач, тем более успешным будет общий результат.

Послепроизвольное внимание вытекает из произвольного в том случае, когда реципиент, приложив определенные волевые усилия и сосредоточив свое внимание на какой-либо деятельности, оказывается «захвачен» ею и далее выполняет ее с увлечением и интересом [Дехерт 1984].

Как было отмечено выше, описанный способ обработки информации называется «снизу вверх», или «от языка к значению». Второй путь – «сверху вниз» (*top-down processing*) – подразумевает использование фоновых знаний (*prior knowledge*) реципиента в качестве опоры при дешифровке звучащего сообщения и направлен, напротив, от значения к его языковому выражению. Под фоновыми знаниями в данном случае понимается довольно широкий круг опор – знание темы, ситуации, контекста сообщения, а также «схем» или «сценариев» – возможных вариантов развития событий и установления связей между ними [Макаревич 2012]. Особенно актуальным это становится при аудировании клишированных аутентичных текстов (новости, экскурсии, серия теле- или радиопередач, объединенная общей структурой и т.д.). Если обработка информации способом «снизу вверх» опирается на языковую компетенцию, как было отмечено выше, то способ «сверху вниз» предполагает опору в большей степени на компетенцию социокультурную.

Обеспечение успешного использования фоновых знаний невозможно без участия *механизма долговременной памяти*. Именно в ней в той или иной форме хранятся слухопроизносительные образцы речи, в зависимости от совпадения с которыми новая информация воспринимается как знакомая или незнакомая. Важно отметить, что долговременную память формирует весь предшествующий опыт обучающегося. Это происходит преимущественно

через осмысленное повторение новой информации и соотнесение ее с уже знакомой. Данный механизм тесно связан с еще двумя важными механизмами – *апперцепции* и *антиципации*.

Под *апперцепцией* понимается влияние предшествующего (как языкового, так и жизненного) опыта реципиента на восприятие нового сообщения. Именно благодаря апперцепции становится возможным сличение поступающей информации с хранящейся в долговременной памяти, а также установление смысловых, предметных связей между «данным» (знакомым, имеющимся в прошлом опыте учащегося) и «новым» (заданным извне предметом аудирования). И.А.Зимняя говорит о том, что в понятие апперцепции могут быть включены и языковая подготовленность учащегося (уровень владения языком), и знание языкового материала текста, и влияние большого и малого контекстов, в том числе привычка слушать иноязычную речь [Зимняя 1972]. Механизм апперцепции может как облегчать восприятие сообщения (чем больше слов знакомо реципиенту, чем чаще он и встречались в его лингвистическом опыте, чем более привычны ему грамматические структуры и знаком предмет речи, тем более легким для восприятия и понимания оказывается текст), так и препятствовать его корректному результату – в том случае, когда незнакомые или редко встречавшиеся в языковом опыте реципиента лексемы распознаются им как созвучные, более хорошо ему знакомые. На основе апперцепции действует механизм антиципации – попытка «предсказать», что из известного реципиенту жизненного или языкового опыта будет услышано.

*Антиципация*, или *вероятностное прогнозирование*, обеспечивает предугадывание, мысленное завершение фразы прежде, чем она будет произнесена. Данный механизм создает очень важную опору для успешного восприятия текста – семантическую и грамматическую избыточность. Воспринимая фразу, слушающий как бы имеет дело не с непрерывным восприятием нового, а с предугадыванием и проверкой собственной гипотезы (ее подтверждения или отклонения). Пассов говорит о

«преднастройке органов речи» как об основе механизма антиципации [Пассов 1989: 186]. Наиболее подробно механизм вероятностного прогнозирования был рассмотрен И.А.Зимней, которая пишет: «Усваивая слова в определенных сочетаниях друг с другом, человек и воспринимает их, прогнозируя то сочетание, которое при прочих равных условиях чаще всего встречалось в его прошлом опыте, т.е. может следовать с наибольшей вероятностью в данной ситуации (или контексте) общения» [Зимняя 1989: 196].

И.А.Зимняя выделяет 2 уровня прогнозирования в процессе смыслового восприятия:

- 1) уровень смысловых гипотез;
- 2) уровень вербальных гипотез [там же].

В первом случае предугадывание происходит в области развития основных смысловых связей текста, или развития хода мысли говорящего, что можно соотнести со способом обработки информации «сверху вниз» (от общей схемы к ее языковому выражению). Во втором случае предугадываются конкретные способы реализации или вербализации данных смысловых связей, что соотносится со способом обработки информации «снизу вверх» (от языковых элементов к значению). *Важно отметить, что в реальности процессы обработки информации «снизу вверх» и «сверху вниз» протекают одновременно.*

И.А.Зимняя предполагает, что чем шире контекст, чем сложнее структура целого (воспринимаемого сообщения), тем более восприятие обусловлено вероятностной оценкой всего сигнала. Важную роль играет соотношение информативности и избыточности собственно языкового материала воспринимаемого сообщения: избыточность на всех уровнях языка – фонемном, морфемном, лексическом – служит средством помехоустойчивости и, как следствие, большей надежности успешного результата аудирования – понимания. И.А.Зимняя приводит в пример грамматическую избыточность элементов во фразе «Я иду с большой книгой

в руках»: личное местоимение дублирует по значению окончание глагола в личной форме, согласованные падежные окончания прилагательных дублируют грамматическое значение падежного окончания существительного и т.д. [там же].

Если говорить о семантической избыточности, то многие аутентичные тексты обладают этой характеристикой, способствующей наилучшему пониманию смысла сказанного. Так, для подготовленных текстов новостей (как радио-, так и видео-) типична следующая структура: сообщение главной информации диктором в начале сюжета, затем развертывание и перефразированное повторение той же информации со все более детальным ее раскрытием непосредственно диктором или корреспондентом, ведущим репортаж с места событий. В подготовленном звучащем тексте экскурсии или лекции, посвященной выдающейся личности русской культуры, также встречаются повторы ранее сообщенной информации (например: «Как я уже сказала, впервые Чехов посетил Москву в школьные годы»). В жанре интервью или беседы избыточностью может считаться повторение одних и тех же конструкций в вопросах и ответах, в репликах согласия-несогласия собеседников друг с другом и т.д.

Невербальные опоры также являются важной основой для вероятностного прогнозирования: жесты и мимика при непосредственном общении с собеседником, видеоряд репортажа при просмотре новостей, элементы естественного достоверного видеоряда языковой среды при бытовом общении на улице или прослушивании экскурсий и т.д. [Орехова 2003, 2004; Щукин 2011].

Таким образом, два способа обработки информации («снизу вверх» и «сверху вниз») образуют *целостный и единовременный процесс восприятия звучащего сообщения*, задействуя сразу ряд психолингвистических механизмов для поэтапного проведения операций анализа и синтеза с целью достижения успешного результата процесса осмысления – понимания звучащего сообщения.



## 1.2. Характеристика уровней владения языком В1 и В2

Требования к речевым умениям в аудировании для инофонов определяются следующим комплексом нормативных документов:

- документами Совета Европы: “Common European Framework of Reference: Learning, Teaching, Assessment” («Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка») [CEFR 1986], “Threshold Level – 1990” («Пороговый уровень – 1990») [Ек, Trim 1993], “Vantage Level” («Постпороговый уровень») [Ек, Trim 1996];
- описанием уровня В1 и уровня В2 владения русским языком как иностранным на основе документов Совета Европы: «Пороговый уровень. Русский язык. Повседневное общение» [Митрофанова 1996], «Повседневное общение. Постпороговый уровень. Русский язык как иностранный» [Муханов 2004];
- государственными стандартами и требованиями по системе сертификационного тестирования: «Требования по русскому языку как иностранному. Первый уровень. Общее владение» [Требования 2009], «Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Второй уровень. Общее владение» [Гос. стандарт 1999].

Терминологически названия уровней, актуальных для данного исследования, соотносятся следующим образом: уровень В1, или пороговый (Threshold), по европейской шкале соотносится с уровнем ТРКИ-1 по шкале сертификационного тестирования РФ; уровень В2, или постпороговый (Vantage), по европейской шкале соотносится с уровнем ТРКИ-2 по шкале сертификационного тестирования РФ [Гос. стандарт 1999: 5; Требования 2009: 5]. Поскольку описание требований к речевым умениям в аудировании русской речи наиболее полно представлено в государственных документах РФ, будем при характеристике уровней опираться преимущественно на них.

Согласно данным документам, по достижении уровня В2 реципиент должен быть способен понимать на слух содержание законченного по смыслу аудиотекста, а именно: его тематическое содержание, наиболее функционально значимую информацию, семантику ключевых единиц и отдельных фрагментов текста, основные социально-поведенческие характеристики и намерения говорящего, выраженные в тексте эксплицитно. Необходимо особо подчеркнуть, что предъявляемые к учащемуся требования на данном уровне владения языком предполагают понимание лишь эксплицитно выраженной информации, а понимание имплицитных форм выражения смыслового содержания может ожидаться от реципиента только в том случае, если эти формы отличаются высокой частотностью и стандартностью моделей продуцирования смысла [Гос. стандарт 1999]. Это особенно актуально, когда речь идет об аутентичном тексте, в котором степень регулируемой сложности материала преподавателем минимальна. Об этом важно помнить при организации тренировочных и – особенно – контрольных упражнений по обучению аудированию.

Важным умением для инофона является понимание звучащей речи в различных сферах и ситуациях общения в соответствии с заданными параметрами социальных и поведенческих характеристик общения. Иными словами, реципиент должен быть способен к пониманию звучащей речи в такой степени, которая позволяла бы ему адекватно воспринимать иноязычную действительность и не являлась бы непреодолимым препятствием для успешной коммуникации на изучаемом языке в рамках ограниченного (но уже довольно широкого) круга ситуаций общения [Гос. стандарт 1999; Муханов 2004].

Наибольшую актуальность эта цель приобретает *в условиях языковой среды*, когда реципиент оказывается непосредственно окружен звучащей речью в повседневной и учебной/профессиональной жизни. Попадая в языковую среду, инофон неизбежно сталкивается с необходимостью вступать в коммуникацию для обеспечения собственной жизнедеятельности.

Значительная часть этой коммуникации происходит в устной форме: общение с таксистом в аэропорту, заселение в общежитие / гостиницу, заказ в кафе / ресторане, покупки в магазине, решение возникающих бытовых проблем и т.д. Весь этот ряд ситуаций можно отнести к *бытовой* (или *социально-бытовой*) сфере общения, с овладения тезаурусом которой начинается обучение иностранному языку.

На достигнутом студентами уровне владения русским языком В1 предполагается, что реципиенты уже свободно аудируют диалогическую речь бытовой сферы общения в рамках ограниченного круга тем и способны понимать на слух основное содержание диалога, а также коммуникативные интенции говорящих [Требования 2009]. К сожалению, эмпирические наблюдения показывают, что это часто не соответствует действительности. Даже студенты, владеющие русским языком на достаточном уровне, чтобы выразить мысль устно (спросить дорогу, представиться, рассказать о себе и т.д.) или письменно (написать сообщение в мессенджере и др.), а также прочитать и понять окружающие их тексты (вывески, указатели, инструкции, расписание транспорта и др.) оказываются беспомощны в адекватном восприятии устной речи носителей языка. Это ставит преподавателя в такую ситуацию, когда от него требуется не только развитие аудитивных навыков и умений реципиента в соответствии с его уровнем владения языком, но и существенная коррекция недосформированных ранее умений. Во второй главе мы подробнее рассмотрим причины такой ситуации и обозначим некоторые возможные пути решения.

Второй общей для уровней В1 и В2 сферой общения, в рамках которой учащиеся должны быть способны успешно аудировать монологическую и диалогическую речь в требуемом объеме и с требуемой глубиной понимания, является *социально-культурная*, или *социокультурная*, сфера общения. Уже на уровне В1 предполагается понимание темы, основной идеи, главной и дополнительной информации каждой смысловой части текстов данной сферы в соответствии с освоенным лексико-грамматическим материалом. Круг

сообщений ограничен повествовательными и описательными текстами, допускаются элементы рассуждения и минимальная степень адаптации [там же].

Поскольку целевая аудитория предлагаемого нами курса обучения аудированию представляет собой студентов высших учебных заведений (преимущественно филологов), то для них тексты социокультурной сферы будут являться и важной составной частью учебного/профессионального общения. Однако цель удовлетворения эстетических и познавательных потребностей, реализуемая также в плоскости текстов социокультурной направленности, актуальна для учащихся любого профиля и рода деятельности, как в условиях языковой среды, так и в зоне ее отсутствия. Таким образом, тексты социокультурной сферы общения являются важным материалом при обучении аудированию на уровне В1. Именно на этом уровне учащиеся обладают достаточной базой и достаточной мотивацией для интенсивного увеличения глубины понимания текстов данной сферы.

Согласно «Государственному стандарту», по достижении уровня В2 круг сфер общения студента обогащается текстами *официально-деловой* сферы. Поскольку речь идет об общем владении, а не о специальном курсе «Русского языка делового общения», то такая необходимость возникает преимущественно потому, что на достаточно высоком уровне владения языком у учащегося появляется, во-первых, потребность в понимании новостных текстов, в которых присутствуют элементы официально-делового стиля общения (что отмечено и в описании уровня В2 по европейской шкале), а во-вторых, в решении некоторых социально-правовых вопросов [Гос. стандарт 1999; Муханов 2004].

В условиях языковой среды действительно (даже на самом раннем этапе обучения) у реципиента возникает потребность общения в ряде ситуаций официально-деловой сферы: деловой разговор с сотрудниками аэропорта, консультация по поводу заполнения документов, открытие счета в банке, регистрация по месту пребывания и т.д. Однако с другой стороны, ряд

ситуаций, обозначенный в «Государственном стандарте» как необходимость, не всегда представляет актуальность для студентов, приехавших в Россию изучать язык и культуру страны. Так, ситуации общения в налоговой инспекции и ГИБДД, как правило, не входят в сферу общения таких учащихся, поскольку те не осуществляют трудовую деятельность на территории Российской Федерации и пользуются общественным транспортом, а не личным. Еще раз подчеркнем, что речь в данном случае идет о типичном круге ситуаций, и не исключает единичных случаев.

Таким образом, на первый план в области официально-деловой сферы общения для нас выступает понимание мини-монологов оперативно-фактического характера (новости, инструкции), а также диалогов ограниченного круга официальных ситуаций.

Сравним речевые умения в аудировании на уровне В1 и на уровне В2 по основным параметрам в виде таблицы (см. таблицу 1) [Гос. стандарт 1999; Требования 2009].

*Таблица 1*

	Уровень В1	Уровень В2
<b>Монологическая речь</b>		
Тематика текста (сферы общения)	Социально-бытовая; социально-культурная	Социально-бытовая; официально-деловая; социально-культурная
Тип текста	Сообщение, повествование, описание, а также тексты смешанного типа с элементами рассуждения.	Монолог описательно-повествовательного характера с эксплицитно выраженной оценкой; информационные

	Тексты аутентичные (допустима минимальная степень адаптации)	мини-монологи оперативно- фактического характера
Объем текста	500—600 слов	30—250 слов
Количество незнакомых слов	До 3%	До 10%
Темп речи	210-230 слогов в минуту	220-250 и выше слогов в минуту
Количество предъявлений	1-2	1
<b>Диалогическая речь</b>		
Тематика	Бытовая; Социально- культурная	Социально-бытовая; социально-культурная
Объем текста	Не менее 10-12 развернутых реплик	10-40 реплик (250-300 слов)
Количество незнакомых слов	До 2%	До 10%
Темп речи	210-230 слогов в минуту	220-250 и выше слогов в минуту (естественный)
Количество предъявлений	1-2	1

Таким образом, тексты, предъявляемые для аудирования на уровне В2, отличаются *большим* объемом<sup>1</sup>, *большим* допустимым количеством незнакомой лексики и более быстрым темпом произнесения, чем тексты, предлагаемые на уровне В1. Следует, однако, отметить, что, хотя такой темп (220-250 слогов в минуту) считается «естественным темпом речи», аутентичные тексты часто отличаются более высоким общим темпом (например: новости – около 400 слогов в минуту [Крылова 2004], радиопередачи о личностях русской культуры – около 300-350 слогов в минуту и т.д.). Возникает такая ситуация, что студент, успешно аудирующий «новости», записанные авторами учебников и пособий в лаборатории (рекомендуемый «естественный» темп речи, отсутствие фоновых шумов, утрированные интонации диктора и т.д.), оказывается неспособен понять практически ничего из новостей реальных, увиденных по телевизору или услышанных по радио. То же можно сказать об учебных монологах и диалогах бытовой и социокультурной сфер общения в сравнении с реальными образцами речи носителей языка.

Помимо очевидной проблемы непонимания (неуспешного результата смыслового восприятия), такая ситуация несет в себе еще одну немаловажную опасность – возникновение / усиление лингвокультурного шока при попадании в языковую среду, что может привести к резкому спаду мотивации к дальнейшему изучению языка («На уроке я все понимал, а в России совсем ничего не понимаю! Учился зря!»). Поэтому в данной работе мы будем опираться не на рекомендуемый в требованиях темп речи, а на реальный темп аутентичных звучащих сообщений, положенных в основу курса обучения аудированию.

Допустимость большего количества незнакомой лексики на уровне В2 объясняется большей степенью развитости у реципиентов внутренней речи и

---

<sup>1</sup> Можно заметить некоторые противоречия (объем монологического текста на уровне В2 значительно ниже, чем на уровне В1), которые мы объясняем отсутствием переиздания образовательного стандарта для второго уровня владения русским языком.

сформированности механизма антиципации, о которых мы подробно говорили в предыдущем параграфе. Следует уточнить, что реальные аутентичные тексты, как и в случае с темпом, не вполне соответствуют рекомендуемым характеристикам. Так, начиная обучать аудированию аутентичных видеонОВОСТЕЙ на уровне В1, преподаватель неизбежно сталкивается с такой ситуацией, когда звучащий текст характеризуется значительно **большим** количеством незнакомых для реципиента слов, чем допустимые и рекомендуемые 10% (и тем более 2-3%). В таком случае следует говорить не о том, на каких текстах удобнее обучать аудированию, а о том, как наиболее эффективно организовать работу с имеющимися, выходящими за рамки рекомендаций текстами.

Данный подход находит отражение в описании требований в рамках европейской системы уровней: «По отношению к лексическому наполнению текстов для понимания никаких ограничений нет. Это обусловлено тем, что учащийся должен уметь использовать приемы компенсаторной стратегии» [Митрофанова 1996], «Аудиотексты при этом не должны быть специально адаптированы для учащихся. В текстах такого типа учащиеся могут встретиться со словами и выражениями, которые не так часто встречаются в разговорной речи, с более сложной грамматикой. Учащийся не должен понимать каждое слово аудиотекста» [Муханов 2004].

Увеличение объема звучащего сообщения также связано с развитием внутренней речи, более легким узнаванием слов (по одному признаку), развитием механизмов антиципации и апперцепции, увеличившимся (при должных тренировках) объемом оперативной памяти и совершенствованием других механизмов аудирования. Кроме того, объем текста непосредственно связан с запрашиваемой глубиной понимания: чем более полное и детальное понимание с необходимостью последующего воспроизведения требуется, тем более короткий текст предлагается для аудирования (например, информационное сообщение небольшого объема – 20-40 секунд). Для



текстов большого объема (например, новостной репортаж – 3-4 минуты) считается целесообразным предлагать общее или выборочное понимание.

Как следует из сравнительной таблицы, на уровне В1 допускается большее количество предъявлений текста – два вместо одного. Некоторые исследователи считают, что необходимо стремиться к однократному предъявлению звучащего текста, поскольку это соответствовало бы условиям реальной коммуникации [Ткаченко 2003]. Не оспаривая справедливость этого положения, все же отметим, что в условиях реальной коммуникации (при контактном аудировании) у реципиента, как правило, есть возможность установить контакт с говорящим – вербально или невербально дать обратную связь, сигнализирующую о понимании/непонимании услышанного, и таким образом повлиять (в той или иной степени) на успешность результата смыслового восприятия речи. Иными словами, реципиент, испытывая затруднения в понимании речи, может прервать говорящего, попросить его повторить мысль, показать непонимание и запросить уточнения информации с помощью мимики и т.д. Кроме того, как уже было отмечено выше, при восприятии речи существенными опорами являются невербальные сигналы, посылаемые говорящим (мимика, жесты) или сопровождающие его речь (видеоряд). При аудировании звучащей речи с аудиносителя все эти опоры отсутствуют, что искусственно усложняет процесс аудирования.

Еще одна особенность экзаменационного аудирования, которую, на наш взгляд, необходимо отметить – чрезвычайная важность его результатов для реципиента. Большинство ситуаций в условиях реальной коммуникации не предполагает столь существенного влияния понимания/непонимания звучащего сообщения на дальнейшую жизнь человека. Вследствие этого, необходимо учитывать *фактор повышенного стресса*, который также является осложняющим для процесса аудирования.

Помимо названного, по нашему мнению, стоит выделить и *фактор случайной помехи* (сосед кашлянул, упала ручка, скрипнул стул –

посторонний звук заглушил аудиозапись), который не является свидетельством недосформированности аудитивных умений у реципиента.

Таким образом, мы считаем целесообразным двукратное предъявление текста во время диагностического и итогового экзаменов. Что же касается организации тренировочного аудирования в рамках учебного процесса, мы полностью разделяем мнение ряда методистов о том, что каждое новое прослушивание должно сопровождаться новой коммуникативной установкой [Гальскова, Гез 2015; Пассов 1989]. Добиваться понимания непонятых ранее фрагментов сообщения с помощью наводящих вопросов и подсказок преподавателя (особенно в начале курса) представляется нам важным для формирования мотивации и развития фонетического слуха реципиентов. Контролируемый преподавателем переход от «неслышания» к «слышанию», от непонимания к пониманию конкретной фразы формирует положительный прецедент, в некотором смысле ролевою модель, которую слушающий в дальнейшем сможет использовать при самостоятельной работе. Описание уровня владения языком В2 по европейской шкале также допускает многократное прослушивание или просмотр сюжета в тех случаях, когда это оправдано организацией работы с текстом [Муханов 2004].

Таким образом, мы считаем оправданным *двукратное* предъявление звучащего текста в условиях контроля и *однократное или многократное* предъявление – в условиях тренировки. При этом целью обучения аудированию на данном этапе является выработка таких навыков и умений, которые позволяли бы максимально понимать услышанное в ходе первого прослушивания.

Проведенное сопоставление уровней владения русским языком В1 и В2 послужило основой для дальнейшего отбора сфер и ситуаций общения, актуальных при обучении аудированию в условиях языковой среды и представленных нами во второй главе.

В данной работе мы обозначили уровень сформированности аудитивных умений у реципиентов как диапазон В1-В2, поскольку

предлагаемый нами курс рассчитан на учащихся, владеющих русским языком в объеме не ниже уровня В1, и ставит целью приближение стартового уровня сформированности аудитивных умений инофона к требуемым аудитивным умениям на уровне В2.

### **1.3. Специфика обучения аудированию в условиях реальной и виртуальной языковой среды**

#### **1.3.1. Соотношение понятий реальная и виртуальная языковая среда**

Прежде чем говорить об организации работы по обучению аудированию в условиях реальной и виртуальной языковой среды, определим данные понятия. Вслед за И.А.Ореховой, под *языковой средой* мы понимаем *естественный, исторически конкретный лингвокультурный социум, представляющий собой сферу функционирования русского языка во всех его формах и разнообразии стилей и средств выражения* [Орехова 2003: 54]. Мы оперируем термином *реальная языковая среда*, акцентируя внимание на том, что иностранный язык изучается не в отрыве, а внутри системы его функционирования, окружающей иностранного учащегося. Таким образом, ключевым фактором для понятия *реальной языковой среды* является *непосредственное пребывание студента в стране изучаемого языка*.

Такое уточнение является необходимым для разграничения понятий реальная и виртуальная языковая среда. Э.Г.Азимов и А.Н.Щукин понимают под виртуальной языковой средой «совокупность электронных ресурсов и средств коммуникации в Интернете, которая строится на базе электронных учебников, электронных учебных пособий, предназначенных для овладения различными аспектами языка или формирования определенных речевых навыков и речевых умений (обучение чтению, аудированию, письму, говорению и переводу), или для обеспечения контроля за уровнем сформированных речевых и языковых навыков». Виртуальная языковая среда «включает образовательные порталы, электронные библиотеки,

электронные словари, аутентичные ресурсы Интернета, которые могут использоваться в обучении иностранному языку» [Азимов, Щукин 2010: 39].

А.Н.Богомолов выделяет понятие виртуальной языковой среды внутри виртуальной среды обучения – виртуальная среда обучения русскому языку как иностранному (ВЯСО РКИ), – понимая под ним «структурированное сетевое окружение участников лингводидактического процесса, интегрирующее комплекс учебно-методических и прикладных средств на электронных и печатных носителях, пользовательские и коммуникационные сервисы, которые в совокупности позволяют организовать регулярное учебное взаимодействие как постоянно контактирующих, так и разделенных пространством и временем субъектов обучения» [Богомолов 2008: 169-170]. При таком подходе ВЯСО представляет собой результат целенаправленной поэтапной командной разработки, изначально ориентированной на учебные цели. В данном случае *под языковой средой понимается среда, обучающая языку*, искусственно созданная в учебных целях, а не являющаяся аутентичным образцом коммуникации.

Таким образом, традиционно исследователи понимают виртуальную языковую среду вне отрыва от учебного процесса, не разделяя понятия «виртуальная языковая среда» и «виртуальная образовательная среда» (или «виртуальная среда обучения»). На наш взгляд, виртуальная языковая среда соотносится с виртуальной образовательной средой так же, как реальная языковая среда соотносится с реальной образовательной средой при традиционных условиях обучения. При таком подходе под *виртуальной языковой средой* нами понимается пространство Рунета (русскоязычного сегмента интернета), представляющего собой преимущественно «собственно оригинальные» (по И.И.Халеевой), аутентичные образцы речи, а *виртуальная образовательная среда* является одной из структурных частей виртуальной языковой среды, или одним из сегментов Рунета (узкоспециальным).

В таком случае в понятие виртуальной языковой среды будет входить широкий круг материалов, представленных с помощью различных современных технологий на различных электронных устройствах. К таким устройствам будут относиться персональные компьютеры, ноутбуки, планшеты и мобильные устройства с возможностью выхода в интернет. В числе современных технологий, обеспечивающих виртуальное общение можно назвать широкий спектр программ, включающий социальные сети (Facebook, Вконтакте и др.), мессенджеры (системы для быстрого обмена сообщениями: WhatsApp, Viber, Telegram, WeChat и др.), поисковые сервисы (Google, Yandex и др.), новостные ленты (архив новостей «Первого канала», «Новая газета», «РБК» и др.), видеохостинги (Youtube, Rutube, Vimeo и др.), видеочаты (Скайп и др.), электронную почту, виртуальные энциклопедии и справочники (Wikipedia, Gramota.ru и др.) и т.д.

К текстам виртуальной языковой среды будут относиться материалы электронных газет и журналов, видеоматериалы (фильмы, сериалы, телепередачи, видеоблоги, выпуски новостей, видеозаписи концертов и спектаклей, реклама и др.), сообщения в социальных сетях и тематических пабликах (личная переписка, посты, репосты и др.), комментарии на различных сайтах, тексты уведомлений и инструкций по работе с контентом, радиопередачи на русском языке и т.д. Необходимо отметить, что с интенсивным распространением интернета изменилась роль телевизора и радиоприемника как единственного способа трансляции информации, что оказало влияние и на характер ее восприятия. Так, подавляющее большинство текстов теле- и радиопередач можно найти в архивах в интернете, что предоставляет возможность многократного и/или отложенного просмотра. Этим обусловлен тот факт, что мы не говорим отдельно о теле- и радиопередачах как об элементе реальной языковой среды, а включаем их в понятие виртуальной языковой среды.

Кроме того, учитывая интерактивность виртуальной языковой среды и возможности дистанционного общения в режиме реального времени или

отсроченно, можно включить в понятие текстов виртуальной языковой среды сообщения, передаваемые и принимаемые в ходе видеозвонков, голосовых звонков, а также голосовые сообщения (на автоответчике, в мессенджерах).

Для подтверждения выдвинутой идеи о параллелях между реальной и виртуальной языковой средой сравним их характерные признаки и атрибуты. Языковая среда характеризуется наличием ряда объективных и субъективных атрибутов. К объективным атрибутам относятся:

- 1) естественный достоверный видеоряд;
- 2) естественный достоверный аудиоряд;
- 3) естественный достоверный ситуативный ряд;
- 4) насыщенный ряд фоновых знаний;
- 5) обучающая стихия [Орехова 2003: 52-53].

В отличие от *зрительной и слуховой наглядности*, под которыми понимается искусственно организованный в учебных целях компонент обучения, *естественный достоверный видеоряд и естественный достоверный аудиоряд* являются отражением объектов зрительного и слухового восприятия на данный конкретный момент. Они, как правило, не могут быть полностью подчинены методическим целям, поскольку объект внимания находится и функционирует в окружении других реалий, что не всегда совпадает с необходимым методическим ракурсом. С другой стороны, именно благодаря этому реципиент получает более целостный образ восприятия окружающей действительности и устанавливает более прочные связи между объектами действительности и их денотатами.

В понятие естественного достоверного видеоряда языковой среды включены «не только собственно город, его улицы, транспорт, памятники архитектуры, музеи, достопримечательности, но и письменная реклама, объявления, схемы, мода, невербальное поведение людей, имеющее место в естественном национально-культурном социуме» [там же: 9]. К понятию достоверного естественного аудиоряда автор относит «собственно естественную разговорную речь носителей языка, звуковые объявления в

транспорте, теле- и радиопередачи, речь экскурсовода во время экскурсий, аудиокомпоненты фильмов, спектаклей, то есть весь естественный аудиомир, который окружает иностранца по прибытии в нашу страну» [там же: 11].

Виртуальная языковая среда – явление несколько более узкое и ограниченное, поскольку представляет собой не первичные реалии как таковые (город, транспорт, памятники, музеи, мода и т.д.), а их вторичное отражение, фиксацию с помощью электронных средств. *Виртуальная языковая среда, с одной стороны, является частью реальной*, поскольку используется и носителями языка в собственной стране, и иноязычными коммуникантами во время пребывания в стране изучаемого языка; с другой стороны – *выходит за ее пределы и является своего рода компенсацией отсутствия реальной языковой среды за рубежом* (для этнических диаспор и для изучающих язык).

Принимая во внимание ограниченность виртуальной среды по сравнению с реальной, отметим все же, что перечисленные признаки свойственны и ей. Оказываясь в пространстве Рунета, иноязычный коммуникант сталкивается с аутентичными текстами не только в узком круге интересующих его сообщений, но и в виде баннеров, текстовой и видеорекламы, комментариев носителей языка к сообщениям, текстов инструкций и уведомлений и т.д. Все это наряду с содержанием аутентичных видео- (фильмы, сериалы, телепередачи, видеоблоги, научно-популярные видеолекции, интервью, рэп-баттлы и т.д.), аудио- (вещание радиостанций, архив радиопередач, музыкальные треки и т.д.) и письменных текстов (блоги, посты и репосты в социальных сетях, новостные заметки и т.д.) позволяет говорить о наличии естественного достоверного видеоряда и естественного достоверного аудиоряда, хотя и, безусловно, несколько более узкого, чем в реальной языковой среде.

Необходимо отметить важную отличительную особенность естественного достоверного видеоряда виртуальной языковой среды, заключающуюся в его большей *универсальности*, что объясняется

особенностями развития интернета и его глобальным характером. Так, *эмотиконы* (*эмодзи, эмоджи* (от яп. 絵 – картинка и 文字 – знак, символ) – язык идеограмм и смайликов, используемый в электронных сообщениях и веб-страницах), становятся универсальным межкультурным средством общения, поскольку наиболее популярные мессенджеры (программы для быстрого обмена сообщениями) и содержащиеся в них наборы эмодзи используются представителями разных культур в родных странах и при межнациональном общении могут выступать опорами для коммуникации.

Потенциал достоверного естественного видеоряда и достоверного естественного аудиоряда отличается такими характеристиками как актуальность и современность, обеспечивающими отражение состояния языка и культуры на данный исторический период. Если в условиях реальной языковой среды иноязычный коммуникант имеет возможность ознакомиться с актуальными образцами языка преимущественно в синхронии (только в тот исторический момент / период, в который коммуникант непосредственно находится в стране), то виртуальная среда позволяет получать такие образцы как в синхронии (наиболее свежие материалы), так и в диахронии (архив материалов). Особенно актуально это для категорий быстро устаревающей лексики – сленг, жаргон, разговорные выражения.

Так же, как и в случае со зрительной и слуховой наглядностью в реальной языковой среде, материалы виртуальной языковой среды не несут учебной цели сами по себе и не всегда могут быть полностью подчинены методическим задачам. Как мы отметили, в реальной языковой среде объект внимания всегда находится в окружении других объектов, во взаимодействии с ними. В условиях виртуальной языковой среды это может проявляться, например, в наличии контекстной рекламы, в автопереходе от просмотренного видео к следующему (по автоматическому выбору компьютера), в различных по содержанию и стилистическому наполнению комментариях, в которых не исключено наличие грубой или обценной



лексики, идеологические, политические и религиозные конфликты между участниками обсуждений и др.

Таким образом, оказываясь в пространстве Рунета, как и оказываясь в пространстве реальной языковой среды, иноязычный коммуникант неизбежно получает избыточную информацию, не всегда соответствующую его изначальным целям и задачам. Можно говорить о том, что пребывание студента в языковой среде – как в реальной, так и в виртуальной – в определенной степени характеризуется *непредсказуемым* обогащением его лингвистического и социокультурного опыта.

Все это позволяет говорить еще об одном общем для реальной и виртуальной языковой среды атрибуте – ее *обучающей стихии*. Аутентичные тексты, с которыми иноязычный коммуникант сталкивается в условиях языковой среды, отличаются богатством лексики, разнообразием стилей, широким спектром грамматических форм выражения. Сам иностранец, изучающий русский язык, как правило, не обладает языковым чутьем и лингвистическим опытом в должной степени для абсолютно корректного усвоения новых языковых единиц. Он усваивает новую информацию путем произвольного стихийного, методически не организованного наблюдения, видя, слыша и соответствующе повторяя. Вследствие этого исследователи говорят о возможном негативном стихийном влиянии языковой среды, проявляющемся при усвоении новой лексики не столько в грамматических или фонетических нарушениях, сколько в нарушениях стилистических (неуместное употребление сленга, разговорных конструкций, просторечия). Стихия языка в комплексе с остальными выделенными атрибутами языковой среды «функционирует вне зависимости от воли и желания субъекта и обучает часто помимо воли и желания обучаемого» [Орехова 2003: 41].

Однако, как показывают исследования и эмпирические наблюдения методистов, влияние обучающей стихии языка имеет больше преимуществ, чем недостатков. Наличие разносторонней языковой картины, обучающий потенциал, высокая скорость усвоения новых языковых единиц (до восьми за

день на уровне владения языком, приближающемся к В2), самостоятельное усвоение сложных элементов лингвистической системы, возможность самостоятельного овладения «новомодными» лексическими единицами, не являющимися литературной нормой (сленгом и разговорными выражениями) лежат в основе такого явления как *сверхпрогресс* – значительно более высокие результаты овладения языком за определенный период в условиях языковой среды, чем за ее пределами – при прочих равных параметрах [Захарова 2002; Орехова 2004]. Обучающий потенциал стихии языка предоставляет широкие возможности для организации и использования этой стихии в учебном процессе. Организованная, направляемая и контролируемая преподавателем работа учащихся в условиях языковой среды существенно повышает успешность усвоения материала и способствует снятию коммуникативных барьеров.

Стихийность присуща и виртуальной языковой среде, аутентичные тексты которой также характеризуются лексическим, грамматическим и стилистическим богатством и разнообразием. Попадая в пространство Рунета, иноязычный коммуникант сталкивается с огромным разнообразием коммуникативных моделей, со множеством незнакомого для себя материала, степень нормативности и стилистическую маркированность которого не всегда может определить самостоятельно. Усвоение новых единиц в ходе виртуального общения, просмотра фильмов, сериалов, передач, реклам и др. на русском языке в таком случае происходит также без участия преподавателя и не всегда в соответствии с нормами языка (например, диалектное произношение может быть воспринято реципиентом как образцовое, просторечные или грубые выражения – как нормативные и т.д.). Это позволяет говорить о том, что виртуальной языковой среде так же, как и реальной, в некоторой степени присуще негативное стихийное влияние.

Однако, как и в случае с реальной языковой средой, положительное влияние на учебный процесс и потенциал организованного использования обучающей стихии превышают ее возможное негативное влияние. Кроме

того, важной особенностью обучающей стихии виртуальной языковой среды является тот факт, что она дает представление о современном состоянии жизни, языка и культуры в зоне отсутствия реальной языковой среды, являясь таким образом основным образцом аутентичной речи и проводником социокультурной информации. Именно такая категория, как *стихийность*, резко отличает виртуальную языковую среду от образовательной и создает у учащихся представление о реальной сфере использования изучаемого языка, делает «приглаженные», нормативные, стандартизированные и безличные изученные языковые конструкции живыми и коммуникативно значимыми.

Еще одним существенным отличием языковой среды от образовательной (как реальной, так и виртуальной) является количественная разница текстов, окружающих учащегося – количество текстов, воспринимаемых в языковой среде значительно выше в силу естественных условий, как и спектр их функционирования. Текст в данном случае понимается широко как содержание книг, журналов, газет, фильмов, театральных спектаклей; наблюдаемые «сцены из жизни»; речь экскурсовода; язык СМИ и т.д. [Орехова 2003: 29].

Если до широкого распространения интернета количество таких аутентичных текстов за пределами языковой среды было объективно ограничено, а наблюдение за сценами из жизни русских было возможно лишь в условиях русской диаспоры на фоне нерусского видеоряда, то на сегодняшний день развитие компьютерных технологий позволило иметь доступ к онлайн-версиям наиболее популярных журналов и газет, а в качестве образцов наблюдаемых «сцен из жизни» в изобилии предложены видеоматериалы блогеров и любительские видеосюжеты на различные темы (празднование дня рождения, развлечения в отпуске, городские праздники и концерты, конфликтные ситуации в магазине и т.д.). Таким образом, можно говорить еще об одном общем критерии для реальной и виртуальной языковой среды – это повышенная роль и более значимое место текста в процессе обучения русскому языку.

Однако специфика текста как единицы обучения в условиях языковой среды не ограничивается количественными показателями. Другое важнейшее отличие заключается в том, что в языковой среде возрастает роль текста как носителя *фоновых знаний* [там же: 30]. Попадая в страну изучаемого языка, иностранный коммуникант нередко сталкивается с такой ситуацией, когда понимание значения слов оказывается ему доступным, в то время как смысл сказанного ускользает. Это связано во многом с небольшим объемом фоновых знаний, имеющихся у учащегося на момент прибытия в Россию. Общение с русскими друзьями, чтение русских газет и журналов, наблюдение за жизнью носителей языка неизбежно приводят к освоению некоторого комплекса фоновых знаний, к расширению их круга. Немаловажен и тот факт, что насыщенность текста фоновыми знаниями в языковой среде сочетается с благоприятными условиями их качественного адекватного усвоения: наблюдение и общение с носителями языка, непосредственное решение бытовых вопросов во время жизни в стране и т.д.

В качестве единицы фоновых знаний может быть выделена *логоэпистема*. Термин логоэпистема был предложен В.Г.Костомаровым и Н.Д.Бурвиковой для обозначения языкового выражения, закрепленного через общественную и культурную память следа отражения действительности в сознании носителей языка [Костомаров, Бурвикова 1996]. К таким единицам языка, представляющим собой чуть более глубокое смысловое образование, чем слово, могут быть отнесены имена исторических и литературных героев, названия ключевых исторических событий, идиомы и прецедентные тексты, вошедшие в культурный код нации. В процессе коммуникации логоэпистема не создается заново, но может быть видоизменена в пределах опознаваемости. Трудность освоения логоэпистем при изучении иностранного языка проявляется в том, что учащемуся недостаточно знать значение слов для понимания смысла, заключенного в них, требуется еще и знакомство с более широким контекстом явления, породившего этот смысл.

В литературе можно также встретить термин лингвокультурема (термин предложен В.В.Воробьевым), используемый для обозначения этого явления.

Тексты виртуальной языковой среды также предоставляют широкий спектр фоновых знаний, поскольку, как и тексты, окружающие иноязычного коммуниканта в условиях реальной языковой среды, насыщены логоэпистемами. Знакомство с логоэпистемой не в отрыве, а в условиях ее функционирования в языке предоставляет более прочную основу для успешного усвоения лингвокультурных знаний. В зоне отсутствия реальной языковой среды использование виртуальной языковой среды может стать эффективным способом освоения фоновых знаний. Таким образом, еще одним общим атрибутом реальной и виртуальной языковой среды выступает насыщенный ряд фоновых знаний, реализующийся в аутентичных текстах и ситуациях общения.

Формирование корректных навыков устной коммуникации требует не только аудиовизуального наблюдения, но и непосредственного участия в *речевых ситуациях*, под которыми понимается общий комплекс реальных условий и реакций человека в этих условиях, вызывающих соответствующее лингвистическое оформление. Речевые ситуации могут быть *учебными* (методически организованное, смоделированное произведение преподавателя) и *естественными* – окружающими учащегося в условиях реальной коммуникации [Орехова 2003: 13]. Е.М.Верещагин и В.Г.Костомаров выделяют *стандартные* и *вариабельные* (переменные) речевые ситуации, из которых в языковой среде преобладают последние. Под стандартными понимаются ситуации, общение в которых проходит по заданному шаблону: покупка билета в метро / кинотеатре, общение с кассиром в магазине, общение с таксистом и т.д. [Верещагин, Костомаров 1976].

Однако, даже говоря о стандартных речевых ситуациях, нельзя не учитывать их диахронические изменения. Например, процесс покупки билета в метро, как и сам набор билетов, существенно изменился за последние годы:

в лексикон вошли такие единицы, как «карта «Тройка», «положить деньги на карту», «вернуть / сдать карту»; появилась возможность покупки билета не только у кассира, но и через автомат и т.д. Языковая среда предоставляет актуальную на данный момент модель, адекватно восприняв которую, студент может успешно выступать участником коммуникации.

Безусловно, круг речевых ситуаций в реальной языковой среде значительно шире, чем в виртуальной, поскольку пребывание в стране изучаемого языка отличается регулярной непосредственной коммуникацией. В речевых ситуациях реализуются те или иные модели *национального коммуникативного поведения*, понимаемого как совокупность норм и традиций общения народа (этикет, тематика общения, особенности общения в разных коммуникативных сферах – коллектив, знакомые, незнакомые и т.д.) [Леонтьев 1970: 6].

С коммуникативным поведением тесно связано понятие *национального социокультурного стереотипа речевого общения* – единицы ментально-лингвального уровня, проявляющейся в виде клише или вербализированного / невербализированного штампа сознания [Прохоров 1989]. Стереотипы фиксируются в художественной литературе и кинематографе, а также повсеместно окружают иноязычного коммуниканта в языковой среде, где они не существуют изолированно, а реализуются в коммуникации в форме ситуативной модели общения. Зачастую именно национальные социокультурные стереотипы речевого общения лежат в основе межкультурного непонимания, способного привести к конфликту. И.А.Орехова приводит в пример японских студентов, выражающих скорбь с помощью улыбки, что является недопустимым в европейских культурах и способно спровоцировать серьезную конфликтную ситуацию, если различие стереотипов не будет вовремя осознано участниками коммуникации [Орехова 2003: 20].

Оказываясь в языковой среде, иноязычный коммуникант практически неизбежно с первых минут вступает в *межкультурный языковой контакт*.

Особенностью этого контакта является тот факт, что носитель языка лишь реализует свои стереотипы общения, в то время как перед иноязычным коммуникантом стоит задача освоить новые стереотипы общения и прибавить их к своим. В ходе этого процесса иноязычный коммуникант проходит стадии соприкосновения (осознание несовпадения правил и единиц общения), приобщения (знание стереотипов каждой из сторон), проникновения (взаимный учет стереотипов общения) и взаимодействия (использование стереотипов общения обеих культур) [Прохоров 1989].

Уникальность реализации межкультурных языковых контактов в условиях языковой среды заключается в их естественной мотивированности и взаимосвязи с окружающей действительностью, способной выступать в роли семантизирующего контекста. Таким образом, в условиях реальной языковой среды комплекс речевых ситуаций, коммуникативного поведения, социокультурных стереотипов и межъязыковых контактов формируют *естественный достоверный ситуативный ряд* языковой среды как один из ее объективных атрибутов [Орехова 2003: 27].

В условиях виртуальной языковой среды контакт между коммуникантами носит опосредованный характер – они разделены расстоянием и могут быть разделены временем в процессе общения (в том случае, когда общение не протекает в режиме онлайн), а «посредником» в общении выступают современные электронные устройства (компьютер, планшет, мобильный телефон) и технологии (компьютерные и мобильные программы). Рассмотрим, как реализуются вышеназванные особенности реальной языковой среды в условиях виртуальной.

Иноязычный коммуникант может стать наблюдателем или участником речевых ситуаций в письменной форме – на форумах, в комментариях к постам в социальных сетях, в блогах, в Инстаграме, в сообществах по интересам и т.д. Речевые ситуации в устной форме также представлены в виртуальной языковой среде в виде аудио- и видеозвонков или аудио- и видеосообщений с помощью специальных программ – видеочатов (Скайп,

видеочаты в мессенджерах Фейсбук, Вотсап, Вайбер, Вичат, Телеграм и др.). В этих случаях можно говорить и о наличии межкультурного языкового контакта, поскольку общение происходит на изучаемом языке в зоне его реального функционирования и по его правилам и нормам общения (преимущественно с носителями языка).

Во всех этих случаях, а также при просмотре телепередач, фильмов, выпусков новостей и других аутентичных материалов Рунета, иноязычный коммуникант получает образцы национального коммуникативного поведения (этикетные образцы речи, тематика общения и т.д.). Необходимо отметить, что коммуникативное поведение в виртуальной языковой среде имеет некоторые специфические особенности, присущие пространству интернета в целом. Например, в последнее время появилось такое понятие как «этикет интернета», очерчивающее круг общих правил поведения в сети вне зависимости от национальности пользователя (допустимое и все более популярное отсутствие приветствия в публичной или дружеской переписке, морально-этическая проблема «лайков» сообщений о трагедиях и т.д.). Однако, поскольку данное явление еще слабо изучено и проходит этап своего становления, в данном случае нельзя говорить о существовании свода устоявшихся правил общения.

Национальные социокультурные стереотипы речевого общения, как было отмечено выше, находят свое отражение в артефактах культуры – произведениях художественной литературы и кинематографа. В последнее время со стремительным развитием интернета круг видеоматериалов, содержащих социокультурные стереотипы, значительно расширился. В него вошли телесериалы, развлекательные и познавательные передачи, челленджи (от англ. challenge "вызов", "испытание на грани возможного") и обзоры видеоблогеров, любительские интервью и т.д.

Таким образом, можно говорить о том, что виртуальная языковая среда характеризуется наличием естественного достоверного ситуативного ряда, хотя и в значительно меньшей степени, чем реальная языковая среда. Не



исключено, что с развитием технологий эта разница будет все больше и больше нивелироваться и возможности виртуальных технологий позволят учащимся более полное погружение в среду изучаемого языка.

Перейдем к рассмотрению субъективных атрибутов языковой среды, к которым относятся:

- гипермотивация;
- возможность личностного использования в когнитивных целях.

*Гипермотивация* рассматривается как субъективно-объективный или частично субъективный атрибут языковой среды, поскольку сочетает в себе как объективные, так и субъективные факторы, как внешнюю, так и внутреннюю мотивацию. В качестве *внешней мотивации* выступают условия окружающей среды. Так, за пределами языковой среды на учащегося будут влиять преподаватель, соученики, родители, друзья и т.д., в то время как в условиях языковой среды самым влиятельным фактором становится сама языковая среда, стимулирующая языковую активность через необходимость решения различного рода коммуникативных задач [Орехова 2004].

*Внутренняя мотивация* применительно к изучению иностранных языков, по определению И.А.Зимней, представляет собой совокупность потребностей, мотивов, правил, чувств, норм, желаний и т.д. [Зимняя 1991]. Среди внутренних мотивов выделяются познавательные, предметно-функциональные, эстетические, развлекательные, утилитарно-потребительские, профессиональные и учебные, из которых в языковой среде, в отличие от ситуации изучения языка за ее пределами, особую актуальность приобретают утилитарно-потребительские (использование русского языка в целях обеспечения жизнедеятельности) и предметно-функциональные (внутреннее побуждение, желание пользоваться русским языком) [Орехова 2004].

Виртуальная языковая среда обладает потенциалом для формирования как внешней, так и внутренней мотивации, поскольку при использовании Рунета в образовательных, познавательных, профессиональных или

развлекательных целях иноязычный коммуникант так же, как и в условиях реальной языковой среды, сталкивается с необходимостью решения коммуникативных задач. Хотя в реальной языковой среде круг таких задач значительно шире, а непосредственный контакт в большей степени требует мгновенной реакции на реплики собеседника в ходе коммуникации, тем не менее общение в виртуальной языковой среде также стимулирует мотивацию в значительно большей степени, чем учебная ситуация на занятии.

Кроме того, с точки зрения внешней мотивации, виртуальная языковая среда по сравнению с учебной ситуацией обладает таким преимуществом, как резкое расширение круга коммуникантов. Это означает, что за пределами языковой среды на учащегося будут влиять уже не только преподаватель, семья, друзья (большинство из которых часто не являются носителями изучаемого языка), но и широкий круг носителей языка, способных предоставить языковые модели и социокультурную информацию, актуальную на момент общения. Все это позволяет говорить о том, что виртуальная языковая среда также характеризуется таким субъективно-объективным атрибутом, как гипермотивация.

По результатам проведенного нами опроса учащихся Гос.ИРЯ им.А.С.Пушкина, повышенную важность в условиях виртуальной языковой среды приобретают развлекательные мотивы (просмотр, фильмов, сериалов, телепередач, участие в онлайн-играх, прохождение популярных психологических тестов и т.д.). На наш взгляд, это необходимо учитывать при дальнейшем внедрении компьютерных технологий в методику преподавания РКИ. В этой области одним из наиболее перспективных направлений нам представляется *эдьютейнмент* (от англ. “edutainment” – “education” + “entertainment” – развлекательное обучение), элементы которого мы постарались использовать в рамках курса обучения аудированию.

Внутренняя мотивация учащегося обеспечивает *субъективные возможности использования языковой среды*, что позволяет выявлять те

атрибуты языковой среды, которые будут актуальны для данного конкретного субъекта когнитивной деятельности [Орехова 2003]. Например, базисом и катализатором углубленного изучения русского языка может стать для конкретного учащегося интерес к бардовской поэзии, к русскому балету, к одной из великих личностей русской культуры, к истории страны изучаемого языка и т.д. Это подчеркивает важность возможности *субъективного (личностного) использования языковой среды в когнитивных целях.*

С этой точки зрения, виртуальная языковая среда также характеризуется потенциалом личностного использования в когнитивных целях – доступ к широкому спектру информации, обилие сообществ по интересам, многообразие источников информации и т.д. Наиболее важно отметить, что как в реальной, так и в виртуальной языковой среде присутствует возможность формирования комплексного образа с помощью ряда взаимосвязанных действий. И.А.Орехова приводит пример, в котором грамотно организованная преподавателем в условиях языковой среды семантизация непонятной логоэпистемы из произведения А.С.Грибоедова «Горе от ума» способствовала знакомству студентов с личностью А.С.Грибоедова, исторической эпохой, в которую жил и творил автор, а также с его современниками.

В условиях виртуальной языковой среды для формирования такого рода комплексного образа широкие возможности предоставляет специфика *гипертекста* – особенным образом организованного компьютерного материала, сочетающего различные виды информации (обычный текст, рисунок, звук, изображение), или метода, обеспечивающего доступ к данным с сохранением логических связей между ними [Азимов, Щукин 2010: 48]. Например, учащийся, которому понравилось прочитанное в интернете стихотворение В.Высоцкого, может сразу же найти и прочитать информацию о его биографии, увидеть его фото, послушать аудиозаписи песен в исполнении автора, посмотреть биографический фильм, посвященный ему и

т.д. Более того, разные учащиеся могут выбрать разную информацию или разные ее источники даже в рамках одной темы (кто-то проявит повышенный интерес к личной жизни поэта, кто-то к его творческим успехам, кто-то к истории его взаимоотношений с властью и т.д.; одни учащиеся предпочтут читать его стихи, в то время как другие – слушать их в виде песен и т.д.).

Таким образом, виртуальная языковая среда, как и реальная, предоставляет широкие возможности для реализации *индивидуального подхода* в обучении. Потенциал широкого личностного использования языковой среды в когнитивных целях во многом отличает языковую среду от учебной, поскольку как в реальной, так и в виртуальной языковой среде учащийся оказывается как бы «окружен» иноязычной реальностью, погружен в нее.

В области развития аудитивных навыков и умений обучающий потенциал виртуальной языковой среды заключается, прежде всего, в таких текстах, как видеоматериалы, составной частью которых является звуковой ряд (фильмы, телесериалы, видеоблоги, выпуски новостей и т.д.), радиопередачи, аудиотреки (музыка, аудиокниги и др.) и голосовые сообщения (как в режиме реального времени, так и отсроченно).

Еще раз подчеркнем, что материалы виртуальной образовательной среды – пространства, искусственно созданного для обучения, – будут в данном случае являться узкоспециальной частью виртуальной языковой среды. К таким материалам будут относиться учебные фильмы, тесты, обсуждения и другой образовательный контент, а также инфраструктура сетевого взаимодействия «преподаватель – учащийся».

А.Н.Богомолов понимает *виртуальную образовательную среду* как «единое информационно-обучающее поле, которое дает возможность с помощью ИКТ [информационно-коммуникационных технологий – Н.А.] реализовать в полном объеме комплекс инновационных личностно-ориентированных технологий обучения, ориентированных на удаленный педагогический контакт, обеспечивающих высокую степень

самостоятельности учащихся в выборе траектории обучения, самоконтроль продвижений по ней и поощряющих самооценку образовательных достижений» [Богомолов 2008: 166-167].

Такая среда создается на базе программной оболочки / платформы, которой в нашем случае является LMS “Canvas”. Однако в нашем курсе мы не говорим о формировании полноценной виртуальной среды обучения (ВСО), соответствующей терминологии А.Н.Богомолова, по ряду причин. Во-первых, для разработки и последующего сопровождения курса в ВСО требуется команда специалистов разного профиля: программистов, методистов, технического персонала, в то время как в нашем случае опытное обучение проводилось непосредственно преподавателем, которым были разработаны все электронные материалы. Во-вторых, ВСО ориентирована на дистанционное обучение, в то время как в нашем случае представляет собой структурную часть очного курса обучения (организованную преподавателем самостоятельную работу учащихся).

Таким образом, в данной работе мы понимаем *виртуальную образовательную среду* широко – как авторский программный ресурс, включающий учебные и справочные материалы, прикладные возможности и средства взаимодействия участников учебной деятельности в педагогическом процессе, а также программную оболочку (платформу) для создания подобных ресурсов [там же: 159-160].

Основанием для этого является тот факт, что ВСО, ориентированная на дистанционное и во многом самостоятельное обучение, в условиях обучения студентов в языковой среде несколько теряет актуальность. Прежде всего, это обусловлено интенсивным непосредственным контактом учащегося с преподавателем и языковой средой, повышенным интересом учащегося к реалиям окружающей действительности. В таком случае использование именно виртуальной языковой среды может представлять большой интерес для учащихся и широкие возможности по использованию языковой среды в учебном процессе для преподавателя.

Таким образом, можно говорить о наличии реальной языковой среды (в условиях страны изучаемого языка) и виртуальной языковой среды, являющейся, с одной стороны, частью реальной, а с другой – выходящей за ее пределы. Насыщенность языковой среды аутентичными текстами обуславливает ряд трудностей, испытываемых учащимися при развитии навыков и умений аудирования.

### **1.3.2. Трудности аудирования аутентичных текстов в условиях реальной и виртуальной языковой среды**

В методике преподавания РКИ на сегодняшний день существует множество классификаций трудностей обучения аудированию. Хотя круг трудностей и их содержательное наполнение отличается относительной устойчивостью и мало изменяется с развитием научной мысли, попытки объединения этих трудностей в группы для наиболее эффективного их преодоления предпринимаются по сей день.

Подчеркивая важность зависимости реципиента от говорящего, его сниженную способность контролировать процесс аудирования, И.А.Зимняя разделяет трудности на *субъективные* (обусловленные личными умениями и опытом слушающего) и *объективные* (обусловленные неконтролируемыми слушающим условиями коммуникации). К объективным исследователь относит непосредственно содержание речевого сообщения и особенности процесса его восприятия. Речевое сообщение представляет собой сложное логическое и смысловое образование, которое является результатом речевой деятельности говорящего и преподносится слушающему в заданном виде. Процесс восприятия характеризуется рядом объективных закономерностей – константностью, избирательностью, соотношением предмета и фона, а также **временным** характером, выражающимся в накоплении и обработке смысловой информации в кратковременной памяти реципиента. К объективным трудностям в работах И.А.Зимней также отнесены условия коммуникации, зависящие от говорящего (его артикуляционные

особенности, длительность и темп звучащего сообщения, а также степень заинтересованности говорящего в том, чтобы быть понятым) и степень новизны сообщения для слушающего.

В качестве субъективных трудностей в работах И.А.Зимней рассматриваются особенности смыслового восприятия слушающего, понимаемые не только как характеристики процесса слухового восприятия, но и как психологические характеристики самого слушателя. К таким факторам относятся осмысленность, дискретность и опережающий характер восприятия, а также его обусловленность прошлым опытом реципиента и закономерностями функционирования его памяти (тип памяти, языковая подготовленность, характер антиципирующего поведения реципиента и т.д.) [Зимняя 1972, 1989].

Большинство исследователей в том или ином виде выделяют группу трудностей, обусловленных *лингвистическими особенностями* звучащего сообщения. Это связано с тем, что аудирование как умение базируется на овладении рядом навыков: *фонетических* (различение звуковой стороны речи и способность ее корректного восприятия в соответствии с нормами языка), *лексических* (понимание слов и их сочетаний адекватно замыслу говорящего) и *грамматических* (распознавание грамматической формы высказывания и ее соотнесение с определенным значением) [Щукин 2011]. Ряд исследователей ограничивает круг лингвистических трудностей фонетическими, лексическими и грамматическими [Вайсбурд, Колесникова 2012; Елухина 1991], в то время как другие включают в него также *стилистические* особенности звучащего текста [Морозова 1993; Синькевич 2012]. Так, А.Н.Щукин называет подгруппу трудностей, связанных с экспрессивной и стилистической окрашенностью речи, *транспозиционными*, поскольку они затрудняют переход от значения слова или фразы к их смыслу. Транспозиционные трудности, кроме того, тесно связаны со знанием социокультурного содержания воспринимаемой на слух речи [Щукин 2011].

Важность *социокультурной* составляющей для успешного результата аудирования подчеркивают и другие ученые. Н.В.Елухина говорит о трудностях, связанных с особенностями цивилизации страны изучаемого языка, и акцентирует внимание на чрезвычайной важности овладения социолингвистическими и социокультурными компонентами коммуникативной компетенции [Елухина 1996]. Вслед за ней, М.Л.Вайсбурд и Е.А.Колесникова выделяют группу трудностей, обусловленных социокультурными особенностями изучаемого языка, и подчеркивают, что такие особенности находят свое отражение именно в аутентичных материалах для аудирования [Вайсбурд, Колесникова 2012]. К.М.Синькевич относит данный круг трудностей к более широкой группе – *социальные трудности*, среди которых также отмечаются отсутствие потребности в общении, нетерпимость к чужому мнению, непонимание интенции, личные качества характера реципиента – эгоизм, высокомерие и др. [Синькевич 2012]. С.В.Дудушкина подчеркивает важность социокультурных трудностей в процессе автономной деятельности учащегося по формированию аудитивных навыков и умений [Дудушкина 2015].

Традиционно в методике преподавания аудирования выделяется и группа трудностей, связанных с *условиями восприятия речи* [Елухина 1991; Вайсбурд, Колесникова 2012; Клобукова, Михалкина 2001; Макаревич 2012; Морозова 1993; Пассов 1989; Ткаченко 2003; Щукин 2011]. К ним исследователи относят темп речи, размер речевого сообщения, однократность предъявления звучащего текста и его необратимость, индивидуальные произносительные особенности говорящего (сила и тембр голоса, отклонения от нормативного произношения), отсутствие зрительных опор и возможное несовпадение паралингвистических компонентов в разных языковых культурах.

Поскольку целью аудирования является понимание *смыслового* содержания звучащего сообщения, в качестве одной из важнейших групп трудностей учеными выделяются трудности, связанные со *смысловой*



*обработкой материала, или с пониманием смысловой стороны информации* [Вайсбурд, Колесникова 2012; Клобукова, Михалкина 2001; Ткаченко 2003]. К ним относится понимание предметного содержания текста и логики его изложения, а также осмысление общей идеи текста и понимание мотивов говорящего или персонажей текста [Пассов 1989; Щукин 2011]. Низкая степень интереса реципиента к тексту, несоответствие сообщения возрасту и личному жизненному опыту учащегося, обилие имплицитно выраженной информации и недостаточная развитость у слушающего умений критического мышления способны существенно осложнить процесс аудирования и, в худшем случае, привести к его неуспешному результату [Вайсбурд, Колесникова 2012; Щукин 2011].

Е.И.Пассов выделяет в отдельную группу трудности, связанные с восприятием *форм общения*: «Восприятие монологического высказывания требует хорошо развитой слуховой памяти, антиципации, развитого логического мышления. В диалогической или групповой формах общения трудность связана с необходимостью обдумывать ответ или с домысливанием ситуации, породившей эту беседу, если сам слушающий в ней не участвует (включился позже)» [Пассов 1989: 187]. На различия в аудировании диалогической и монологической речи указывает и А.Н.Щукин, отмечая такие характерные особенности *монологического* текста, как смысловая завершенность и грамматическая оформленность. *Диалогический* текст, напротив, характеризуется спонтанностью высказывания, использованием готовых речевых формул, наличием неполных предложений, ускоренным темпом речи [Щукин 2011: 163]. Самым легким для понимания считается аудирование устной монологической речи преподавателя, а самым трудным – устной диалогической речи в том случае, когда слушающий не принимает участия в акте общения [Азимов, Щукин 2010: 24].

Многие исследователи, изучая проблему трудностей аудирования, предлагают двоякое отношение к ней: с одной стороны, трудности аудирования рассматриваются как *проблемы восприятия и понимания*

текста студентом, требующие поиска наиболее эффективных решений; с другой – как *необходимые для учета факторы* при составлении учебных аудиотекстов. Так, в диссертации Т.В.Макаревич, посвященной проблеме обучения студентов аудированию лекций по специальности, название целого параграфа звучит как «Психологические трудности аудирования и оптимальные пути построения аудиотекста» [Макаревич 2012: 2, 87]. А.Н.Щукин, обращая внимание на трудности, вызванные структурной организацией текста, пишет: «Важно стремиться к тому, чтобы структура текста была логичной и содержала вступление, главную часть, заключение, что облегчает процесс аудирования» [Щукин 2011: 173]. Н.Д.Гальскова, Н.И.Гез смотрят на трудности как на «факторы, определяющие успешность речи», к которым относят темп, количество предъявлений звучащего сообщения и его объем, опоры и ориентиры восприятия/запоминания в разных ситуациях речевого общения [Гальскова, Гез 2015: 189-194]. А.В.Гаврилова в своем диссертационном исследовании говорит о необходимости «строгого лексико-интонационного соответствия записи общему уровню знаний обучаемых» [Гаврилова 2006: 51]. Таким образом, облегчение процесса аудирования с помощью грамотно составленных учебных текстов является традиционно одной из приоритетных задач преподавателя, особенно на начальном и среднем этапах обучения.

Однако когда речь идет об аудировании аутентичных текстов, не подготовленных для восприятия иноязычными реципиентами заранее (в отличие от текстов лекций и учебного общения с преподавателем в ходе занятия), требуется несколько иной подход. Н.В.Елухина говорит о том, что существует два пути борьбы с трудностями: *устранение* и *преодоление*. Устранение, или снятие, трудностей существенно облегчает процесс аудирования, что приводит к более быстрому успешному результату. Однако такая ситуация опасна тем, что реципиент оказывается неподготовленным к восприятию естественной речи, насыщенной всеми теми трудностями, которые были искусственно сняты в учебных текстах [Елухина 1991: 227].

Поскольку нашей целью является обучение аудированию аутентичных текстов, осложненных обилием трудностей разных типов одновременно, мы будем говорить не об устранении трудностей и полном соответствии звучащего текста методическим рекомендациям в этой области, а о возможных и наиболее эффективных способах преодоления имеющихся трудностей.

Рассмотрим основные трудности, характерные для аудирования речи носителей языка, и сопоставим их актуальность в условиях реальной и виртуальной языковой среды.

### ***Однократность предъявления информации и объем звучащего текста***

В условиях реальной языковой среды реципиент попадает в круг ситуаций общения с носителями языка в ходе решения бытовых вопросов, социализации и учебного или профессионального общения. Одной из особенностей непосредственной коммуникации является тот факт, что тексты устной речи по сути своей невоспроизводимы точно в том виде, в котором прозвучали впервые: даже повторяя мысль, говорящий меняет темп, интонационный рисунок или лексико-грамматическое оформление своего высказывания. В том случае, когда аудирование является непосредственной составляющей процесса устного общения (*контактное аудирование*), способность реципиента понимать услышанное сообщение с первого раза является ключевой для общего успешного результата коммуникации.

Как известно, пропускная способность слухового анализатора значительно меньше пропускной способности зрительного (в 6,5 раз – по данным А.С.Лурье), а звуковая память, как правило, развита хуже зрительной [там же: 226]. Этими особенностями обусловлен тот факт, что однократное предъявление информации в сочетании с ее линейностью и необратимостью создает существенную трудность понимания сообщения реципиентом.

В связи с этим в ходе непосредственного устного общения особую важность приобретают различные опоры восприятия: паралингвистические и

экстралингвистические характеристики, а также достоверный естественный видеоряд, окружающий студента в языковой среде [Орехова 2003, 2004]. Так, если учащийся хочет узнать дорогу, для достижения коммуникативной цели ему не требуется понимать ответ говорящего со стопроцентной точностью, поскольку контекст ситуации общения весьма узок и опоры на жесты, отдельные слова и предметы окружающей действительности будет вполне достаточно. В диалоге более сложном, когда реципиенту хотелось бы понять коммуникативные интенции говорящего, детали рассказываемой истории, юмор собеседника в качестве важнейших опор выступают мимика, жесты и интонация говорящего. Безусловно, в большинстве ситуаций устного общения у реципиента есть возможность переспросить непонятую информацию, однако это, с одной стороны, существенно затрудняет процесс коммуникации при многократном повторении, а с другой – крайне негативно сказывается на самооценке и лингвокультурной адаптации слушающего.

Таким образом, стремление к способности понимать однократно предъявленный звучащий текст, мгновенно реагировать на него, чувствовать себя равноправным участником процесса коммуникации становится одной из главных целей реципиента в условиях общения с носителями языка в языковой среде. Особую важность в данном случае приобретает корректная работа механизма вероятностного прогнозирования и расширение круга фоновых и лингвострановедческих знаний.

*Дистантное аудирование* в условиях реальной языковой среды представлено такими видами деятельности учащихся, как просмотр спектакля в театре или фильма в кинотеатре, прослушивание объявлений в метро, в аэропорту, на вокзале и т.д. В этих случаях однократность предъявления информации представляет наибольшую трудность, поскольку сочетается с *высокой длительностью звучащего сообщения, его смысловой насыщенностью, отсутствием возможности обратной связи* и (в некоторых случаях) *зрительных опор*.

Несколько иначе обстоят дела с аудированием в условиях *виртуальной языковой среды*. При просмотре / прослушивании аутентичных передач, к которым могут быть отнесены фильмы и телесериалы, развлекательные и аналитические программы, радиопередачи на различные темы, выпуски новостей, видеосюжеты блогеров и т.д., у реципиента появляется возможность, которой он лишен в реальном общении – возможность неограниченного количества просмотров / прослушиваний, а также нарушения линейности и необратимости текста (с помощью перемотки и пауз). Такие особенности существенно повышают степень контролируемости процесса аудирования реципиентом и являются важным облегчающим фактором.

Эти же специфические возможности виртуальной среды нивелируют и проблему длительности звучащего сообщения, когда реципиент может сам выбирать комфортный для себя объем непрерывно звучащего текста, а также количество и длительность пауз, во время которых может происходить осмысление воспринятой информации.

Таким образом, в условиях виртуальной языковой среды однократность предъявления информации и объем звучащего текста не являются ключевыми трудностями аудирования, в отличие от ситуаций общения в условиях реальной языковой среды. Однако не стоит забывать, что, даже имея возможность многократного прослушивания и просмотра одного и того же материала, реципиент стремится к пониманию его с первого раза, что было бы приближено к пониманию речи на родном языке и соответствовало бы корректному формированию *вторичной языковой личности* [Халеева 1989].

### ***Темп речи***

Как было отмечено ранее, темп звучащей речи является комфортным для восприятия и не создает помех процессу осмысления в том случае, когда он соответствует темпу речи реципиента. В подавляющем большинстве случаев речь преподавателя и адаптированная механическая речь на

аудионосителях, к которой привыкли учащиеся на занятиях, медленнее, чем живая речь носителей языка. Об этом свидетельствуют и многочисленные жалобы студентов, оказывающихся в языковой среде («Русские говорят слишком быстро!»), и расхождения в рекомендуемом на начальном и среднем этапах обучения и реальном темпах звучащей речи. Между тем, темп речи играет важнейшую роль в процессе слушания, поскольку определяет не только быстроту и точность понимания текста, но и качество запоминания информации [Щукин 2011: 178].

Установлено, что минимальная граница темпа речи в разных языках равна примерно 120 слогам в минуту, и такой темп считается медленным; в то время как максимальная – примерно 405 слогам в минуту, и такой темп считается быстрым [Вайсбурд, Колесникова 2012: 72]. Средним темпом считается произнесение со скоростью около 250 слогов в минуту [Вайсбурд, Колесникова 2012; Гос. стандарт 1999; Требования 2009; Щукин 2011].

В условиях непосредственного устного общения в языковой среде на темп речи говорящего влияет множество факторов: степень важности сообщаемой информации (наиболее важное сообщается медленнее, второстепенные детали – быстрее), экспрессивная окрашенность речи (эмоциональная речь характеризуется более высоким темпом), степень стремления к нормативности (более быстрый темп дружеской беседы предполагает большую фонетическую редукцию и другие отклонения от нормы, чем темп разговора с преподавателем) и т.д. Одной из наиболее частых просьб иноязычных реципиентов является просьба «Говорите помедленнее, пожалуйста!», что при непосредственном общении является существенным фактором контролируемости звучащей речи слушающим (насколько это возможно при устном рецептивном виде речевой деятельности). Таким образом, темп речи носителей языка представляет для инофонов существенную трудность в реальном общении, которую на первых порах реципиенты вынуждены снимать, а в дальнейшем стремиться к ее преодолению.

Сложнее обстоят дела с той речью носителей языка, темп которой не подвержен даже минимальному контролю со стороны реципиента – при дистантном аудировании. Просматривая и прослушивая новостные сообщения, являясь участником групповых экскурсий, посещая спектакли в театре и сеансы фильмов в кинотеатре, учащийся сталкивается с необходимостью воспринимать иноязычную речь в заданном темпе. В отличие от темпа прочтения лекции, который может и должен быть скорректирован преподавателем с учетом особенностей аудитории [Макаревич 2012: 89-91], темп аутентичных материалов ориентирован на носителей языка и не может быть скорректирован, что ставит перед преподавателем важнейшую задачу развития темпа собственной речи учащихся, приближения его к заданному темпу аутентичных звучащих сообщений.

Это справедливо как для условий *реальной*, так и для условий *виртуальной языковой среды*. Современные технические возможности позволяют искусственно замедлить темп аутентичной звучащей речи, что активно используется в практике интерактивного обучения английскому языку и пока мало внедрено в процесс преподавания РКИ. Важно подчеркнуть, что задействование таких инструментов может быть оправдано только в рамках *учебного* аудирования с целью развития фонематического слуха, осознания актуализируемого лексико-семантического варианта слова, тренировки опознавания на слух грамматических конструкций и т.д. Однако такая искусственно замедленная речь не может считаться полностью аутентичной. Что же касается аудирования *коммуникативного* [Азимов, Щукин 2010: 25], то темп аутентичной речи в виртуальной языковой среде представляет не меньшую трудность, чем в реальной.

Необходимо учитывать и соотношение темпов родного и изучаемого языка. Например, темп речи у французов и итальянцев обычно выше, чем у немцев и англичан [Щукин 2011]. Однако привычка к высокому темпу в родном языке не является гарантией успешного восприятия высокого темпа в

изучаемом иностранном языке, в любом случае требуется специальная работа по его развитию.

По нашим эмпирическим наблюдениям, овладение русским языком на уровне В1 является достаточной базой для активного совершенствования навыков восприятия быстрого темпа аутентичных сообщений. Вероятно, это связано с дидактическим *принципом активности*, предполагающим обязательную напряженность психических процессов учащегося для поддержания мотивации и достижения успешного результата [Щукин 2003].

### ***Редукция устной разговорной речи***

С быстрым темпом речи напрямую связана такая ее характеристика, как повышенная редукция. Одной из наиболее частых жалоб иноязычных студентов является несоответствие изученных моделей нормативного произнесения слов на родине с произносительными вариациями, с которыми они сталкиваются в языковой среде. Повышенная фонетическая редукция особенно характерна для разговорной речи, которая отличается быстрым темпом и для которой, как уже было отмечено, особую важность приобретает успешное прогнозирование, «домысливание» слов собеседника. Однако при темпе в 300-400 слогов повышенная редукция возникает и в речи публицистической: в записях теле- и радиопередач, в новостях, в интервью и т.д.

Негативное влияние этой трудности не только в осложнении понимания звучащей речи, но и в серьезном риске усиления лингвокультурного шока: у реципиента складывается ощущение сплошного потока речи, из которого он не может вычленить знакомых ему единиц и сложить из них понимание смысла всего высказывания. Как следствие, реципиент чувствует себя неспособным к участию в коммуникации, что может привести к возникновению или развитию ряда *психологических барьеров* [Агеева 2009].



Следует отметить, что редукция устной разговорной речи строится по определенным закономерностям, описание которых можно найти в книге И.А.Земской «Русская разговорная речь» [Земская 2011]. Знание этих закономерностей, а также регулярные целенаправленные тренировки могут стать залогом преодоления данной трудности.

### ***Индивидуальная произносительная манера говорящего***

Л.П.Клобукова, И.В.Михалкина связывают данную трудность непосредственно с работой *механизма адаптации*, который обеспечивает способность успешно аудировать речь людей с различными голосовыми параметрами [Клобукова, Михалкина 2001: 106].

Данная трудность приобретает наибольшую актуальность в условиях реальной языковой среды, когда реципиент оказывается окружен сразу большим количеством носителей языка, речь каждого из которых отличается индивидуальным тембром и силой голоса, артикуляционными данными, диалектными особенностями и иными отклонениями от нормативного произношения [Агапова 2004; Вайсбурд, Колесникова 2012; Зимняя 1972; Клобукова, Михалкина 2001; Ткаченко 2003]. В условиях общения на бытовые темы такая ситуация, безусловно, представляет трудность для учащегося, однако в то же время обеспечивает гораздо более быстрый прогресс, чем наблюдается у студентов за аналогичный промежуток времени в зоне отсутствия языковой среды [Орехова 2003].

При прослушивании аутентичных текстов повышенной сложности (видеоновости, радиопередачи), на наш взгляд, напротив, имеет смысл в первое время предлагать работы ограниченного круга дикторов, произносительная манера которых могла бы выступать образцом речи для слушающего и некоторой опорой в условиях прослушивания неадаптированного текста, насыщенного сразу рядом трудностей разных типов. Следует подчеркнуть, что при работе с такими текстами на среднем этапе обучения образцы речи дикторов с незнакомыми голосовыми характеристиками не должны предлагаться в качестве контроля, поскольку

тексты и так содержат множество других трудностей, которые преподаватель не может регулировать (темп, лексико-грамматическое наполнение и др.).

Несмотря на значительную ограниченность виртуальной языковой среды по сравнению с реальной, она также предоставляет существенное разнообразие образцов речи носителей языка с разными голосовыми характеристиками (женские, мужские, детские голоса; диалектное произношение; разговорная речь и просторечие и т.д.). На наш взгляд, чем раньше студент сталкивается с широким кругом образцов аутентичной речи, не ограничиваясь лишь речью преподавателя на занятии и учебными текстами в записи, тем более быстрое и интенсивное развитие механизма адаптации происходит. В данном случае и реальная, и виртуальная среда может выступать подспорьем для преподавателя, возможности которого ограничены временными рамками занятия и необходимостью освоения определенного материала в ходе этого занятия. Целенаправленная работа по формированию механизма адаптации предполагает грамотную организацию самостоятельной работы учащихся с использованием потенциала как реальной, так и виртуальной языковой среды.

### ***Фоновые шумы***

В условиях языковой среды, в отличие от большинства искусственно созданных учебных текстов, коммуникация крайне редко проходит в полной тишине. Фоновые шумы сопровождают общение на улице, в магазине, в транспорте, на вечеринках, в кафе и т.д. При аудировании записанных сообщений с аудио- или видеоносителя данная проблема также остается актуальной: радионовости сопровождаются музыкальным фоном, видеосюжеты новостей – реальными фоновыми шумами в репортажах, в фильмах и сериалах фоновые шумы являются неотъемлемой частью достоверного изображения окружающей действительности.

Однако большинство существующих на сегодняшний день учебных пособий по аудированию предлагает снимать эту трудность и фокусироваться на других. На наш взгляд, обучение аудированию

аутентичной речи немыслимо без учета фактора фоновых шумов. Л.П.Клобукова, И.В.Михалкина, рассматривая данную проблему, пишут: «Почему один и тот же текст, адекватно понимаемый иностранными учащимися в тихой аудитории, оказывается невероятно сложным для его восприятия при наличии отвлекающих внимание шумов? Потому что отсекают посторонние звуковые сигналы от воспринимаемой на слух речи помогает аудитору *механизм селекционирования*, в данном случае недостаточно сформированный» [Клобукова, Михалкина 2001: 105-106].

Таким образом, как в условиях реальной, так и в условиях виртуальной языковой среды фоновые шумы являются неотъемлемой частью большинства аутентичных текстов и представляют существенную трудность для иноязычных реципиентов. Развитие механизма селекционирования звукового сигнала становится одним из важнейших при аудировании речи носителей языка, в особенности в условиях языковой среды.

### ***Недосформированность слухопроизносительных навыков***

Начиная изучать язык, студент знакомится с его фонетическим строем, учится дифференцировать воспринимаемые звуки речи и идентифицировать их с соответствующими фонемами и смысловыми образами слов. Этот процесс тесно связан с приобретением артикуляционных навыков. Иными словами, чтобы правильно услышать звук, студент должен уметь его правильно произнести. Вот почему постановке корректного произношения и развитию фонематического слуха уделяется самое серьезное внимание на начальном этапе обучения.

Не менее важно и своевременное развитие у учащегося интонационного слуха, обеспечивающего способность разграничивать коммуникативные типы высказываний (повествование, вопрос, побуждение, восклицание), понимать подтекст, выраженный интонационно, адекватно воспринимать логические ударения и ритм звучащей речи [Щукин 2011].

К сожалению, в реальности нередко возникает ситуация, когда уже на среднем уровне владения языком у учащегося недосформированы

фонематический и интонационный слух. Это отчасти объясняется очень значительным расхождением в фонетических и интонационных системах родного и изучаемого языков (для русского языка такими будут выступать, например, китайский, вьетнамский, арабский языки и др.), отчасти – недостаточной тренировкой в силу ряда причин (ограниченность во времени, преподаватель – не носитель языка, отсутствие доступа к аутентичным образцам речи во время формирования слухопроизносительных навыков и др.).

Таким образом, *трудности фонетического характера*, с которыми реципиент сталкивается в условиях языковой среды, включают в себя и *недосформированность слухопроизносительных навыков реципиента*, и *повышенную степень редукции устной разговорной речи*, и *восприятие различных голосовых характеристик носителей языка*, и *необходимость селекционировать воспринимаемый звуковой сигнал от посторонних шумов*. Такой комплекс фонетических трудностей, как правило, превышает, или опережает, уровень сформированности аудитивных умений реципиента.

### ***Трудности лексического характера***

Такая ситуация наблюдается не только на фонетическом, но и на других уровнях языка. Это связано с тем, что, попадая в языковую среду, учащийся сталкивается с наивысшим уровнем сложности текстов (аутентичная речь носителей языка неограниченного круга тем) *вне зависимости* от собственного уровня владения языком. Возникает такая ситуация, что для комфортного пребывания в стране изучаемого языка учащийся должен понимать тексты более сложной фонетической, лексической, грамматической и социокультурной наполненности, чем то, к чему он привык во время изучения языка на родине и что соответствует его уровню владения языком. Для обозначения этого явления мы предлагаем говорить об *опережающем уровне трудности*.

Мы уже обозначили основные фонетические трудности аудирования аутентичной речи носителей языка. Не меньшую сложность представляет и

лексическое наполнение аутентичных текстов, включающее в себя обилие незнакомых реципиенту слов. Как известно, рекомендуемое методистами количество допустимой незнакомой лексики в звучащем тексте ограничивается 3-5% (для уровня В1) и 10% (для уровня В2) [Гос. стандарт 1999; Требования 2009; Щукин 2011]. Однако, как можно представить, богатство и разнообразие речи в языковой среде, а также столкновение учащегося с обилием внеаудиторных ситуаций общения требует от него понимания речевых сообщений, процент незнакомых слов в которых может быть значительно выше. Кроме того, согласно методическим рекомендациям, незнакомые слова, встречающиеся в звучащем тексте, не должны выступать в роли опорных и существенно затруднять понимание сообщения [Щукин 2011]. Однако в условиях реальной коммуникации нередко оказывается, что прозвучавшие незнакомые слова являются ключевыми для понимания общего смысла высказывания и их значение узнается непосредственно во время коммуникативного акта (особенно актуально это для бытовой сферы общения). Таким образом, процесс аудирования выступает в одно и то же время и как проверка сформированности аудитивных умений на базе ранее освоенной лексики, и как способ обогащения тезауруса реципиента.

Помимо незнакомой лексики, аутентичные тексты также могут быть насыщены рядом дополнительных лексических трудностей: многозначными словами, омонимами, омофонами, паронимами, метафорическим или окказиональным употреблением / сочетанием слов [Вайсбурд, Колесникова 2012; Морозова 1993; Щукин 2011]. С одной стороны, это создает трудность, связанную с возможным незнанием нужного значения лексемы или контекста ее употребления, с другой – замедляет и осложняет процесс обработки информации в оперативной памяти.

Трудность представляет и восприятие на слух некоторых отдельных групп лексики. Например, числительные в русском языке имеют разветвленную парадигму и объемный комплекс правил использования в речи, которому они подчиняются. Ситуация осложняется и потенциальной

интерференцией: в некоторых языках разные числительные звучат очень схоже [Вайбурд, Колесникова 2012: 73].

*Лексическая интерференция* сама по себе представляет одну из наиболее серьезных проблем при изучении иностранного языка, и в том числе при восприятии иноязычной речи на слух. Наиболее острой данная проблема становится для близкородственных языков (для русского языка в такой роли выступают сербский, украинский, словацкий, польский и др.), однако и индоевропейские, и даже иероглифические языки способны стать для реципиента основой для ошибочной интерференции. Заимствования иностранных слов, частично или полностью изменивших свое значение в русском языке, также являются потенциальным фактором возникновения лексической интерференции, осложняющей понимание.

Еще одной наиболее актуальной для использования в языковой среде группой лексики является сленг. Такие его особенности, как ненормативность, ограниченность употребления (молодежный сленг, студенческий сленг, интернет-сленг и др.), острая актуальность в рамках короткого промежутка времени и чрезвычайно быстрое устаревание выделяют его как одну из наиболее трудных групп лексики в курсе обучения РКИ. Поскольку при этом данная группа лексики представляет очень высокий интерес для учащихся, а столкновение с ней как в реальной, так и в виртуальной языковой среде неизбежно, то овладение ею создает дополнительные трудности в ходе обучения аудированию.

### ***Трудности грамматического характера***

В отличие от лексического материала, в восприятии которого большое внимание уделяется способности реципиента догадаться о значении незнакомого слова по контексту (и потому допускается – а на более высоких уровнях и рекомендуется – наличие в тексте незнакомых слов), грамматический материал звучащего сообщения должен быть знаком реципиенту, а в случае его новизны – предварительно разъяснен [Щукин 2011: 177]. Это не исключает активной работы механизма антиципации на

уровне восприятия грамматической структуры фразы, а напротив, лежит в основе его действия: чем чаще грамматическая модель встречалась реципиенту в прошлом языковом опыте, тем с большей вероятностью она будет успешно спрогнозирована при прослушивании нового сообщения.

Очерчивая круг грамматических трудностей русского языка, Е.И.Пассов говорит о том, что активные конструкции понимаются легче пассивных [Пассов 1989: 186], Л.П.Ткаченко указывает на трудности, создаваемые транспозицией грамматических форм («Как мы себя чувствуем?» в значении «Как вы себя чувствуете?») [Ткаченко 2003: 100], А.А.Леонтьев обращает внимание на степень синтаксической сложности и развернутости сообщения с помощью наращивания придаточных частей и вставных конструкций, отсылая нас к исследованиям Дж.Миллера, показавшим, что «испытуемые с очень большим трудом (большим количеством ошибок) понимают «самовставляющиеся» предложения... и эта трудность растет с увеличением числа «самовставлений» [Леонтьев 1969: 93].

М.Л.Вайсбурд, Е.А.Колесникова подчеркивают важность грамматических различий в строе родного и изучаемого языков как одну из серьезнейших трудностей аудирования [Вайсбурд, Колесникова 2012: 73]. Одной из наиболее актуальных для иноязычных реципиентов грамматических трудностей в русском языке является *инверсия*, особенно в том случае, когда наблюдается широкое расхождение допустимых инверсивных моделей в родном и изучаемом языках (например, в английском, где инверсия допускается в крайне ограниченном круге конструкций, а порядок слов является одной из важных опор для корректного восприятия смысла сообщения).

Н.Ю.Абрамовская обращает особое внимание на тот факт, что грамматические трудности, как и лексические, тесно связаны со *стилистической принадлежностью* звучащего текста [Абрамовская 2000]. При аудировании разговорной речи реципиент чаще всего сталкивается с

такой грамматической трудностью, как обилие неполных предложений, а также с особенностями синтаксиса устной разговорной речи, к которым можно отнести семантическую незавершенность фразы, повторы, нарушение нормативной сочетаемости, использование «именительного темы» и т.д. Такие особенности требуют от учащегося развитого механизма антиципации, высокой степени догадки и знания контекста общения.

При аудировании текстов публицистического характера, особенно новостных сообщений, реципиент вынужден, напротив, воспринимать длинные предложения, осложненные придаточными частями и вставными конструкциями. Часть таких конструкций относится к редко используемым в повседневной устной речи (например, причастные и деепричастные обороты, придаточные предложения с производными союзами), а часть – к более часто используемым (например, вводные слова и конструкции).

Все отмеченные трудности лексического и грамматического характера справедливы как для условий реальной, так и для условий виртуальной языковой среды, поскольку в обоих случаях речь идет о лексико-грамматическом содержании аутентичных текстов.

### ***Трудности социокультурного характера***

Говоря о трудностях социокультурного характера, следует отметить два основных фактора: социокультурное наполнение аутентичных текстов и влияние социокультурных параметров на непосредственное общение с носителями языка.

Как было отмечено ранее, одной из характерных особенностей аутентичных текстов является высокая степень их насыщенности логоэпистемами. Особенно частотно использование логоэпистем в текстах разговорного и публицистического стилей речи – то есть в таких текстах, понимание которых будет являться одной из основных задач реципиента в условиях реальной и виртуальной языковой среды (если говорить об общем владении языком).



Второй важный фактор – влияние социокультурных параметров на непосредственное общение с носителями языка – актуализируется в значительно большей степени в условиях реальной языковой среды. Приезжая в среду, реципиент оказывается в такой ситуации, когда недостаток фоновых знаний о культуре и жизни в стране изучаемого языка способен не только осложнить процесс аудирования иноязычной речи, но и привести к более серьезной коммуникативной неудаче (включая возможность возникновения конфликтной ситуации). Как отмечает С.Г.Тер-Минасова, «культурные ошибки обычно воспринимаются намного болезненнее, чем ошибки языковые <...> все мы знаем из собственного опыта, с каким добродушием обычно встречаются ошибки в иностранных языках его носителями. Культурные же ошибки, как правило, не прощаются так легко и производят самое отрицательное впечатление» [Тер-Минасова 2008: 33]. В условиях виртуальной языковой среды эта проблема может проявиться в более ограниченном круге ситуаций – в процессе дистанционного общения с носителем языка (в чатах, мессенджерах, комментариях к постам, при общении по скайпу и т.д.). Все это свидетельствует о том, что одной из немаловажных задач преподавателя при обучении аудированию речи носителей языка становится сопутствующая работа над логоэпистемами, содержащимися в звучащих сообщениях, и культурными нормами (особенностями, установками, ограничениями), оказывающими влияние на процесс общения.

Таким образом, мы очертили круг основных трудностей, актуальных для аудирования аутентичных текстов в условиях реальной и виртуальной языковой среды. В следующей главе нами будет предпринята попытка предложить классификацию этих трудностей и обозначить основные пути их преодоления.

## ВЫВОДЫ ПО 1 ГЛАВЕ

- I. Аудирование как вид речевой деятельности в условиях языковой среды приобретает чрезвычайную важность в силу прагматической потребности реципиентов понимать речь носителей языка в широком круге ситуаций общения. Аудитивные навыки и умения учащихся, достигших уровня владения языком В1, в большинстве случаев оказываются недостаточно сформированными для полноценной коммуникации с носителями языка и для понимания аутентичных звучащих текстов. Все это обуславливает необходимость интенсификации обучения аудированию в условиях пребывания реципиента в языковой среде.
- II. Аутентичные звучащие тексты, окружающие реципиента в условиях языковой среды, по широте тематики, по степени насыщенности трудностями, по лексико-грамматическому и стилистическому наполнению не полностью соответствуют рекомендованным параметрам для уровня В1-В2 и характеризуются *опережающим уровнем трудности*. Такая ситуация ориентирует нас не на снятие трудностей звучащего текста и адаптацию его до рекомендованных параметров (как это принято в большинстве традиционных контрольных и обучающих материалов), а на организацию такой системы упражнений, которая способствовала бы эффективному последовательному преодолению трудностей аудирования аутентичной речи носителей языка.
- III. При обучении аудированию аутентичных текстов целесообразно использовать возможности как реальной языковой среды, так и виртуальной. *Виртуальная языковая среда* определяется нами как пространство Рунета (сегмента интернета на русском языке) и соотносится с *виртуальной образовательной средой* так же, как *реальная языковая среда* соотносится с *реальной образовательной средой*. Виртуальная языковая среда характеризуется рядом

объективных и субъективных атрибутов, характерных для реальной языковой среды, хотя и в значительно меньшей степени (на сегодняшний день): естественный достоверный видеоряд и аудиоряд, ситуативный ряд, насыщенность фоновыми знаниями, обучающая стихия; гипермотивация, возможность личностного использования в когнитивных целях. Виртуальная языковая среда, с одной стороны, является структурным компонентом реальной, с другой стороны – частичной компенсацией реальной языковой среды в зоне ее отсутствия.

- IV. Основными трудностями аудирования аутентичных текстов в условиях реальной языковой среды являются однократность предъявления информации и объем звучащего текста; темп речи говорящего; редукция устной (в особенности разговорной) речи; индивидуальная произносительная манера говорящего; фоновые шумы; недосформированность слухопроизносительных навыков; трудности лексического, грамматического, стилистического и социокультурного характера.

Большинство названных трудностей актуальны и для аудирования в условиях виртуальной языковой среды, за исключением однократности предъявления звучащего сообщения, поскольку виртуальная языковая среда предоставляет возможность многократного прослушивания, паузации, нарушения линейности и необратимости текста.

- V. Использование возможностей реальной и виртуальной языковой среды для организации самостоятельной работы учащихся позволяет существенно расширить круг аутентичных образцов речи, компенсировав недостаточное их количество и разнообразие в рамках аудиторного занятия.

## ГЛАВА 2. МОДЕЛИРОВАНИЕ КУРСА АУДИРОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ РЕАЛЬНОЙ И ВИРТУАЛЬНОЙ ЯЗЫКОВОЙ СРЕДЫ

### 2.1. Принципы отбора и описание учебного материала

Прежде чем говорить о возможных способах преодоления аудитивных трудностей, обозначим круг материалов, отобранных нами для курса обучения аудированию с учетом основных методических *принципов отбора материала*.

Исследователи сходятся во мнении, что одними из важнейших принципов отбора материала при обучении аудированию иноязычной речи являются *информативность, посильность и доступность* материала, его *соответствие интересам, возрасту, речевому и жизненному опыту реципиента* и *принцип нарастающей сложности* [Елухина 1991; Вайсбурд, Колесникова 2012; Ткаченко 2003; Халеева 1989; Щукин 2011, 2017].

Под *информативностью* подразумевается количество и качество информации, получаемой слушающим в процессе аудирования. Под качеством информации в данном случае понимается объем новых, ранее неизвестных реципиенту сведений [Ткаченко 2003: 105]. Понимание текста достигается за счет сочетания в нем информативности и избыточности, высокоинформативных и низкоинформативных частей [Елухина 1991; Ткаченко 2003]. К избыточным элементам относятся уже известные реципиенту сведения, вводные слова, повторы, не несущие дополнительной информации, но дающие время на обработку слушающим существенной информации, произнесенной говорящим [Елухина 1991; Щукин 2011]. Необходимо отметить, что как слишком низкая, так и слишком высокая информативность звучащего сообщения являются факторами, затрудняющими его понимание.

Н.В.Елухина относит к информативным, или *содержательным*, тексты страноведческого и культуроведческого характера, научно-популярные

тексты и т.п. и противопоставляет их *занимательным* – более простым и доступным для учащихся текстам с интересной фабулой. Чем выше уровень владения языком, тем больше содержательных текстов необходимо предлагать реципиенту для аудирования. Чем более информативен текст (чем сложнее информация, содержащаяся в нем с точки зрения смысла), тем более избыточным ему следует быть [Елухина 1991: 231].

С информативностью связана и *проблемность* текста – наличие в нем проблемы, представляющей интерес для реципиентов, провоцирующей их стремление понять текст: «Трудный, но интересный учащимся текст понимается и запоминается лучше, чем легкий, но неинтересный» [Щукин 2011: 176].

*Принципы посильности и доступности* содержания, а также *нарастающей сложности* являются одними из ключевых и связаны с градуированным введением трудностей. Как мы уже отмечали в предыдущей главе, аутентичные тексты, с которыми реципиент сталкивается в условиях языковой среды, насыщены большим количеством трудностей, регулярное снятие которых не приближает учащегося к пониманию живой речи. Это приводит к необходимости работы с текстами опережающего уровня трудности в ходе обучения аудированию в условиях языковой среды.

Наши эмпирические наблюдения показывают, что владение русским языком на уровне В1 является, с одной стороны, достаточной базой для развития и активного совершенствования навыков аудирования ряда аутентичных текстов («Я уже многое могу понять!»), а с другой – достаточной мотивацией для совершенствования аудитивных навыков («Я хочу понимать больше! Осталось совсем немного до следующего уровня!»). В такой ситуации особую важность приобретает учет принципов посильности и нарастающей сложности при организации преподавателем работы с материалом и формировании системы подготовительных упражнений, позволяющих обеспечить постепенное преодоление имеющихся в образцах аутентичной речи трудностей.

Помимо доступности содержания звучащего сообщения учащимся, выделяется и принцип *необходимости и достаточности* содержания, или соответствия текста целям и предметному содержанию, заложенному в «Государственном стандарте» для данного уровня владения языком [Вайсбурд, Колесникова 2012; Щукин 2017]. Иными словами, при отборе материала для обучения аудированию необходимо учитывать не только достигнутый, но и достигаемый учащимися уровень владения языком. С этим связан и общедидактический *принцип активности*, предполагающий обязательную напряженность психических процессов учащегося для поддержания мотивации и достижения успешного результата [Щукин 2003]. Слишком легкий материал хуже усваивается вследствие сниженного интереса реципиента к нему и – как результат – ослабления внимания. Оптимальное содержание текста представляет собой материал «на пределе трудности» [Пассов 1989: 181], а наиболее эффективная тренировка осуществляется в условиях высокого напряжения психики реципиента, мобилизации его воли и внимания, четкого функционирования всех психических механизмов [Елухина 1991: 228].

Говоря об организации обучения аудированию, И.И.Халеева подчеркивает доминанту смысла над формой, приводящую к необходимости использовать в качестве основы обучения *связные, цельные*, преимущественно *аутентичные* тексты [Халеева 1989: 37]. Под *аутентичными* текстами понимаются тексты, создаваемые носителями языка для реальных условий общения, а не для учебной ситуации [там же: 193]. Среди ученых нет разногласий по поводу необходимости использования аутентичных текстов в ходе обучения, однако существуют разные точки зрения на то, на каком уровне следует начинать их использование. Нам близка точка зрения И.И.Халеевой, что чем раньше учащиеся знакомятся с образцами аутентичной речи, тем более быстрое и успешное формирование аудитивных навыков и умений происходит. Использование аутентичных текстов на уровне В1-В2, по нашему мнению, является неотъемлемой

составляющей курса обучения аудированию, а при наиболее благоприятных условиях (например, при обучении в языковой среде) должно быть выведено на первый план.

Нередко исследователи выделяют такую категорию текстов, как *адаптированные*, или *полуаутентичные*, или *частично аутентичные*, понимая под ними аутентичные тексты, подвергшиеся сокращению и компиляции [Вайсбурд, Колесникова 2012; Халеева 1989; Щукин 2011]. На наш взгляд, для обозначения таких текстов уместнее использовать термин *сокращенные аутентичные тексты* или *фрагменты аутентичных текстов*, поскольку предъявляемые сообщения, хоть и сокращены в объеме, но обладают всеми характеристиками аутентичного речевого образца: просодическими характеристиками, особенностями использования лексики, особенностями организации грамматической структуры высказывания, наличием фоновых шумов и т.д.

Под *частично аутентичными* (адаптированными, полуаутентичными), в таком случае, мы предлагаем понимать тексты большинства современных учебных пособий, организованные по следующему принципу: 1) отбирается аутентичный материал в рамках изучаемой темы; 2) без адаптации или с небольшой степенью лексико-грамматической адаптации записывается / перезаписывается в студии голосами дикторов с соблюдением рекомендуемых «Государственным стандартом» характеристик: «естественный» темп речи (220-250 слогов в минуту), отсутствие фоновых шумов, утрированные интонации вследствие замены устной речи чтением с листа и т.д. Такие тексты будут являться аутентичными по своему смысловому и лексико-грамматическому наполнению (в случае, когда они не подвергаются лексико-стилистической и грамматической адаптации), но не будут соответствовать аутентичным образцам речи по просодическим характеристикам и условиям предъявления аудиосообщения.

На наш взгляд, очень важно провести такое разграничение, поскольку использование *фрагментов аутентичных текстов* (сокращенных

аутентичных текстов) приближает говорящего к пониманию живой речи, в то время как использование *адаптированных* (полуаутентичных, частично аутентичных) текстов создает разрыв между пониманием искусственно записанной в учебных целях (пусть и аутентичной по своему наполнению) речи и критическим непониманием образцов живой речи такого же (или даже меньшего) уровня сложности.

Свидетельством этого могут являться как методические исследования и наблюдения, показывающие разрыв между относительно успешными результатами аудирования таких адаптированных текстов и невозможностью понять живую речь носителей языка [Елухина 1991; Клобукова, Михалкина 2001; Халеева 1989], так и нередкие жалобы студентов, успешно сдавших тест на подтверждение уровня владения языком В1 или даже В2, и при этом не способных к успешной устной коммуникации в условиях языковой среды.

Таким образом, *принцип аутентичности* звучащего сообщения является одним из ключевых для отбора материала, используемого в нашем курсе. Для соблюдения при этом принципов посильности, доступности и нарастающей сложности мы считаем необходимым использование сокращенных аутентичных текстов, но не допускаем использования адаптированных текстов со снятыми трудностями предъявления материала.

Важно отметить и третью группу текстов, традиционно используемых в обучении иностранному языку, – *учебные тексты*. Вслед за Р.П.Мильруд и Е.В.Носонович, мы считаем, что, хотя такие тексты намеренно создаются с учебной целью авторами учебников / пособий или преподавателями, они также должны соответствовать ряду критериев аутентичности, среди которых особенно выделим аутентичность оформления – наличие звукового ряда в аудиотекстах (шум транспорта, звонки телефона, разговоры прохожих и т.д.) [Мильруд, Носонович 1999: 10]. Этим обусловлено использование авторами более точного термина *учебно-аутентичный* текст.

Для нас учет критериев аутентичности звучащего текста будет актуален при создании комплекса подготовительных упражнений, в котором



мы попытаемся сократить разрыв между традиционными подготовительными и речевыми упражнениями в области обучения аудированию РКИ.

С аутентичностью звучащих сообщений тесно связан и *принцип ситуативности*, отвечающий коммуникативной направленности обучения иностранному языку. Суть этого принципа в том, что отбор текстов для аудирования должен осуществляться в соответствии с аутентичными ситуациями общения, в которых учащимся приходится использовать сформированные аудитивные навыки и умения. При отборе ситуаций общения мы ориентировались как на требования нормативных документов – преимущественно «Государственного стандарта», очерчивающего круг ситуаций социально-бытовой (или бытовой), социально-культурной (или социокультурной) и официально-деловой (в ограниченном объеме) сфер общения, – так и на результаты проведенного анкетирования учащихся, представленные в третьей главе данного исследования.

Одним из важнейших условий при общении реципиента в языковой среде является развитый механизм адаптации [Клобукова, Михалкина 2001: 105-106]. Для реализации этой цели учеными предлагается при отборе материала учитывать и *произносительную вариативность* звучащей речи, и *разнообразие ее источников* [Ткаченко 2003; Халеева 1989]. При реализации первого принципа широкое поле для деятельности предоставляет языковая среда – как реальная, так и виртуальная. Чем шире круг образцов речи носителей языка с возможными отклонениями от произносительной нормы, усвоенной учащимся в ходе овладения навыками продуцирования речи (говорения), тем более сформирован будет механизм адаптации и тем более успешна будет коммуникация на изучаемом языке. Что касается разнообразия источников аудирования, то наиболее легкой для восприятия считается живая речь преподавателя, а наиболее трудной – механическая речь без зрительных опор (радио, фонограмма) [Ткаченко 2003: 106]. Это

также необходимо учитывать при создании комплекса подготовительных упражнений с нарастающим уровнем сложности.

Мы уже говорили о том, что понимание звучащей речи, особенно в условиях языковой среды, часто бывает затруднено внеязыковыми факторами, связанными со знанием особенностей культуры, менталитета, истории страны изучаемого языка. Поэтому одним из важнейших критериев отбора материала будет являться его *социокультурная направленность*. Аудиотексты, как и письменные тексты, используемые в практике преподавания языка, должны способствовать формированию социокультурной компетенции учащихся. Знакомство с реалиями страны изучаемого языка, особенностями мировоззрения и поведения ее жителей, культурными нормами является неотъемлемым компонентом обучения иностранному языку на любом этапе [Вайсбурд, Колесникова 2012: 87]. Большинство аутентичных текстов в том или ином виде реализуют эту функцию, однако задачей преподавателя становится отбор и организация работы с наиболее актуальным социокультурным материалом с учетом пребывания учащихся в языковой среде, уровня их владения языком, интересов и наиболее частотных ситуаций общения.

Ряд ученых, определяя принципы отбора материала, говорят о таком критерии, как учет *познавательного и ценностно-ориентационного потенциала* текста [Бим 2002; Вайсбурд, Колесникова 2012]. Междисциплинарный, многоцелевой, деятельностный характер предмета «иностраный язык» создает эффект общего развития когнитивных способностей учащихся (в том числе критического мышления), умения выбирать целевые и смысловые установки для своих действий и поступков, принимать решения [Вайсбурд, Колесникова 2012: 87].

В связи с этим, одной из важнейших задач при обучении студентов иноязычному и межкультурному общению, является развитие у них *толерантности, открытости к новому, способности видеть и понимать возможные точки зрения, отличные от принятых в родной культуре*. Это

является необходимым условием для формирования межкультурной компетенции, для облегчения симптомов лингвокультурного шока и последующего преодоления лингвокультурного барьера. Также без развития обозначенных качеств невозможно формирование *вторичной языковой личности* (термин И.И.Халеевой). Обучение аудированию, как часть общего процесса формирования коммуникативной (и в том числе межкультурной) компетенции, также направлено на реализацию данной задачи, что необходимо учитывать при отборе материала.

Немаловажным фактором для успешного формирования навыков и умений аудирования является *объем* звучащего сообщения, тесно связанный с возможностями оперативной памяти и особенностями работы внимания реципиентов. Исследователи рекомендуют начинать обучение с текстов, объем которых не превышает 1,5-2 минут, а в процессе обучения постепенно увеличивается до 35-40 минут [Ткаченко 2003; Щукин 2011]. Однако следует обратить внимание, что при отсутствии достаточного опыта аудирования иноязычных текстов даже на среднем и продвинутом этапах обучения у реципиента быстро наступает *сенсорная недостаточность* – затруднения в осмыслении текста, вызванные продолжительным временем аудирования. Поскольку аутентичные материалы характеризуются целым комплексом одновременно проявляющихся трудностей, а речевой опыт реципиентов по восприятию таких текстов при предшествующем обучении вне языковой среды, как правило, недостаточен, оптимальным в такой ситуации будет текст, не превышающий возможности концентрации произвольного внимания, – около 3 минут звучания [Щукин 2011: 179].

Однако в то же время, оказываясь в языковой среде, студент сталкивается с большим количеством разных по длительности текстов, окружающих его как при общении с носителями языка, так и при рецепции артефактов культуры – фильмов, сериалов, телепередач и др. Чем интенсивнее опыт погружения реципиента в языковую среду, тем больший прогресс в его владении языком можно наблюдать [Орехова 2003].

Предъявление более длительных текстов на среднем этапе в условиях языковой среды мы считаем оправданным в том случае, когда большой объем (более 20 минут) сочетается с невысокой степенью трудности лексико-грамматического наполнения текста (тезаурус преимущественно бытовой сферы общения) и высокой степенью мотивации учащихся за счет развлекательного компонента. Кроме того, учитывая ограниченное время занятия, нам представляется целесообразным вынести аудирование текстов большого объема в самостоятельную работу студента.

Общедидактический *принцип систематичности* в обучении также оказал влияние на отбор материалов для обучения аудированию в рамках нашего курса. Поскольку для формирования устойчивого навыка (и на его базе умения) необходимы регулярные тренировки, мы ограничиваем круг звучащих сообщений, используемых в курсе, с целью обеспечить возможность многократного прослушивания однотипных текстов, объединенных общими условиями предъявления текста, общим лексико-грамматическим и лексико-стилистическим наполнением, общей структурной организацией. Такой подход направлен на постепенное преодоление целого комплекса трудностей, свойственных аутентичным текстам и наиболее активно проявляющихся в условиях языковой среды.

В соответствии с вышеназванными принципами, прежде всего, обозначим круг *ситуаций общения*, актуальных для нашей целевой аудитории – *студентов третьего года обучения, для которых русский язык является основной или одной из основных специальностей и которые, достигнув уровня В1, приехали продолжать обучение в языковую среду (сроком на один или два учебных семестра)*.

Прежде всего, как уже было отмечено, в круг ситуаций общения иноязычных реципиентов, оказавшихся в условиях языковой среды, входят тексты *бытовой сферы общения*. С точки зрения жанровой принадлежности, тексты данной сферы будут представлять из себя бытовые диалоги в рамках широкого круга тем [Бахтин 1979: 237]: на улице, в магазине, в транспорте, в

кафе, в аптеке, в лифте, в кассе кинотеатра/театра/музея, в банке, на почте, в салоне красоты, в химчистке, в больнице, по телефону (интерактивный автоответчик банка, мобильной компании, информационной службы и т.д.).

Студенты, большинство из которых впервые оказывается в среде изучаемого языка, часто сталкиваются с проблемой непонимания ответов прохожих о месторасположении нужного объекта; шаблонных конструкций кассира в супермаркете; вопросов официанта в кафе и т.д. Отчасти это можно объяснить лингвокультурным шоком, который испытывает человек, впервые оказавшийся в иноязычной среде, отчасти – недостатком лексических и культурологических знаний, но по большей части, как показывает наша практика, – недосформированностью аудитивных навыков и умений. Следует отметить, что во многом лингвокультурный шок порождается или подкрепляется именно невозможностью понять окружающих, поэтому целенаправленная работа над аудитивными навыками в том числе помогает снятию психологического барьера в общении и купированию лингвокультурного шока.

Таким образом, студенту, уже достаточно хорошо владеющему лексико-грамматическим материалом бытовой сферы общения, при погружении в языковую среду все еще требуется помощь в формировании аудитивных навыков и умений в реальных ситуациях повседневной коммуникации.

Основные характеристики текстов бытовой сферы связаны, прежде всего, с неподготовленностью речевого высказывания в рамках живого устного общения. Такими характеристиками будут являться:

- повышенная степень фонетической редукции;
- грамматические особенности разговорной речи: обилие неполных предложений, повторов, вводных слов и т.д.;
- высокая частотность лексического минимума, необходимого для реализации общения в данных ситуациях;
- обилие сленга и разговорных выражений;

- обилие социокультурной информации (логоэпистемы и культурные нормы).

Разумеется, уровень владения языком В1 (а в дальнейшем уровень В2) не ограничивает круг ситуаций общения учащихся исключительно бытом, а позволяет им быть включенными в контекст социальной жизни принимающей страны. Поэтому вторая важная группа ситуаций общения относится к *социокультурной сфере*. Следует отметить, что тексты социокультурной сферы представляют собой крайне обширную область, поэтому перед нами не стоит задачи охватить все потенциальные темы как в силу их необъятности, так и в силу прагматического подхода к их отбору.

По данным проведенного опроса, основной внеаудиторной активностью иностранных студентов, приезжающих в Россию на один или два семестра (5-10 месяцев), помимо дружеского общения, является экскурсионная программа, в которую входят как организованные экскурсии, так и самостоятельные прогулки, посещения музеев, театров, выставок и т.д. Получение культурологической информации становится одной из важных целей пребывания в стране изучаемого языка. В качестве наиболее интересной и полезной для себя культурологической информации учащиеся отметили биографии выдающихся личностей, оказавших большое влияние на культуру принимающей страны.

Для учащихся филологического профиля навыки и умения аудирования таких текстов будут полезны (помимо общения в вышеназванном круге ситуаций в языковой среде) и для понимания лекций по литературе, которые студенты посещают в рамках учебного плана как в России, так и в родной стране. Однако и для реципиентов, чьей специальностью не является русский язык, понимание такого рода культурологических текстов остается актуальным, поскольку материал отвечает принципам социокультурной направленности, познавательности и информативности. Таким образом, можно говорить о необходимости понимания учащимися текстов экскурсий –

культурологических лекций, посвященных великим личностям русской культуры (история жизни, заслуги, талант, влияние на культуру и т.п.).

Такие тексты, как правило, являются в той или иной степени подготовленными. Звучащее сообщение может представлять собой как образец устной речи (например, при прослушивании студентом экскурсии или лекции), так и образец чтения вслух (например, при прослушивании радиопередач о писателях). Это определяет ряд их основных характеристик:

- относительно устойчивая структура высказывания (например, хронологический рассказ о биографии писателя или истории города);
- наличие тематического лексического минимума (например, «родился», «поселился», «женился», «умер»);
- частотность пассивных грамматических структур (например, «роман был написан», «дом, в котором жил писатель, был построен»);
- приближенный к естественному темп речи (около 300 слогов в минуту);
- обилие социокультурной информации (сведения культурологического характера).

Еще одной существенной составляющей жизни студента во время пребывания в иноязычной среде является получение на изучаемом языке информации о событиях, происходящих вокруг: как в городе и стране его пребывания, так и более глобально – в мире. С учетом этого, в качестве третьего круга ситуаций общения можно выделить тексты *информационной сферы*, реализующейся применительно к аудированию на среднем этапе в видеонюстях. Мы органичиваем данный круг текстов именно видеонюстями и не включаем в него радионюсти в силу существенного нарушения принципа посильности и доступности. Поскольку при прослушивании радионюстей реципиенты сталкиваются одновременно с целым кругом трудностей, таких как наиболее высокий «нюстной» темп,

отсутствие зрительных опор, усиленные фоновые шумы (музыка на фоне речи диктора может создавать помехи при восприятии речи даже носителями языка), обилие незнакомой на среднем этапе обучения лексики, а также использование широкого круга синонимичных конструкций в рамках одной новости, мы считаем целесообразным проводить целенаправленную работу по аудированию радионовостей лишь на продвинутом этапе обучения.

В широком смысле видеонести являются частью социокультурной сферы общения и, как и другие тексты этой сферы, относятся к публицистическому стилю речи. Однако в новостных сообщениях наблюдается ряд особенностей, позволяющий говорить о специфике их восприятия и о выделении их в отдельную группу. Такими особенностями будут являться:

- клишированность лексико-стилистических средств в зависимости не столько от жанра (репортаж, информационное сообщение), сколько от категории новости (политика, экономика, мировые новости, общество, чрезвычайные происшествия / криминал, технологии, культура, здоровье, спорт, прогноз погоды – по данным официального сайта «Первого канала»);
- наиболее высокий темп речи (около 400 слогов в минуту);
- высокий уровень фоновых шумов (особенно в репортажах с места события);
- семантическая избыточность и концентрический принцип подачи информации: сначала новость сообщается тезисно, а затем повторяется в разных формулировках, обрастая подробностями.

Объединяющей характеристикой для телетекстов вне зависимости от сферы общения является сочетание вербального материала и элементов различных семиотических систем (изображения, музыкально-шумового сопровождения и т.д.) [Кириллина 2006].

Подводя итог, отметим, что для комфортной и культурно насыщенной жизни в стране изучаемого языка иностранному студенту, прежде всего,



необходимы навыки уверенной коммуникации (неотъемлемой частью которых являются развитые аудитивные навыки и умения) в ситуациях:

- повседневного общения;
- экскурсионно-познавательной программы (получение информации о деятелях культуры);
- получения актуальной новостной информации.

Таким образом, мы получаем следующий круг сфер и ситуаций общения, а также жанров, форм и стилей речи, наиболее актуальных при обучении аудированию в языковой среде (см. таблицу 2):

Таблица 2

	Сфера	Ситуации	Жанры	Формы	Стили
	общения		речи		
1	Бытовая	- на улице - в магазине - в транспорте - в кафе - в аптеке - в лифте - в кассе музея - в банке - на почте - в салоне красоты - в химчистке - в больнице - по телефону	- бытовой диалог	- диалог	- разговор- ный
2	Социо- культурная	- на экскурсии - при прослушивании	- лекция - беседа - интервью	- монолог - полилог (монолог	- публици- стический (с элемен-

		радиопередач / просмотре телепередач о деятелях культуры - при прослушивании лекций по русской литературе и культуре		в диалоге)	тами раз- говорного)
3	Информа- ционная (новостная)	- при просмотре видеонюостей	-информацион- ное сообщение - репортаж	- монолог	- публици- стический (с элемен- тами офи- циально- делового)

Итак, очертив круг ситуаций общения, перейдем непосредственно к проблеме *отбора материала*. При отборе текстов *информационной сферы* общения мы опирались на материалы «Первого канала» и «России-1» – телеканалов с наиболее широким охватом аудитории, обеспечив таким образом использование не только аутентичных, но и представленных широкому кругу носителей языка текстов.

Одной из немаловажных проблем при отборе новостных сообщений является событийная актуальность текстов, так как устаревание их происходит наиболее быстро по сравнению с другими аутентичными материалами. Поскольку логика нашего курса предполагает использование нескольких рядов однотипных новостных сюжетов (сформированных с учетом категории новости) для последовательного преодоления трудностей, мы считаем оправданным включать в курс как наиболее свежие материалы,

отражающие события сегодняшнего дня, так и аналогичные материалы прошлых лет. Это позволит нам организовать регулярные тренировки по освоению тезауруса новостных сообщений и по развитию механизмов аудирования, обеспечивающих их понимание.

Одним из критериев отбора материала стал для нас объем звучащих сообщений. Поскольку развернутые новостные сюжеты (длительность звучания которых 2 минуты и выше) изобилуют второстепенными деталями, метафорическим использованием лексики и имплицитным выражением идей, а также нередко отступлениями от основной темы сообщения, мы старались ограничить их использование в рамках курса. Предпочтение отдавалось кратким информационным сообщениям с небольшими фрагментами репортажа общей длительностью 30-90 секунд. Поскольку новостное сообщение само по себе представляет текст опережающего уровня трудности для студентов со средним уровнем владения языком, то от учащихся требуется предельное напряжение произвольного внимания и удержание его концентрации, что представляет собой сложный процесс и при значительной перегрузке способно привести к резкому утомлению и, как следствие, отрицательному результату аудирования.

При отборе новостных сюжетов мы также старались ограничить использование тех материалов, которые не соответствуют принципу избыточности (как правило, наиболее короткие информационные сообщения – от 15 до 20 секунд). Такие материалы могли быть предложены с целью понимания темы сообщения, но не деталей произошедшего.

Еще одним немаловажным фактором стала необходимость выбора таких новостных сообщений, которые не были бы сопровождаемы субтитрами, чтобы не происходила подмена процесса аудирования процессом чтения. Когда речь шла о самостоятельной работе студентов, нами также учитывалась необходимость отсутствия доступа реципиентов к печатному тексту, дублирующему звучащий текст новостного сообщения (по

этой причине многие новости «Первого канала» не могли быть использованы для самостоятельной работы учащихся).

Тексты *социокультурной сферы общения* представляют несколько меньшую сложность с точки зрения лексико-стилистического наполнения и тематического содержания, поэтому нами был выбран формат радиопередач, характеризующийся дополнительной трудностью в виде отсутствия зрительных опор. Это объясняется еще и тем фактом, что данная группа текстов нацелена на подготовку учащихся к пониманию экскурсий и лекций, предполагающих также весьма ограниченную возможность использования зрительных опор. Мы остановили свой выбор на цикле радиопередач «Московский алфавит» радиостанции «Культура», посвященном биографии известных русских писателей и особенностям их жизни в Москве. Поскольку длительность каждой передачи составляет в среднем 7-10 минут, нами были произведены сокращения, обеспечившие длительность звучания не более 3 минут, что дает нам основание говорить об использовании *фрагментов аутентичных текстов*, о специфике которых было сказано выше. При сокращении нами учитывалась логико-композиционная структура текста, а также степень актуальности его лексического наполнения для понимания не только данного отдельно взятого звучащего текста, но и текстов аналогичной тематики.

В учебных целях нами также проводилась компиляция фрагментов аутентичных текстов (как социокультурной, так и информационной сфер общения), когда того требовала логика работы над пониманием звучащих сообщений. При рассмотрении трудностей аудирования в предыдущей главе мы указывали на целесообразность ограничения круга дикторов с их индивидуальными произносительными особенностями, что позволило бы нам сосредоточить внимание на других трудностях, которыми насыщены тексты социокультурной и информационной сфер общения. Этим объясняется незначительное разнообразие голосов в новостных сюжетах (на протяжении обучения реципиенты неоднократно сталкиваются с каждым из

дикторов) и в текстах радиопередач (цикл объединен одним ведущим, что на среднем этапе может частично компенсировать полное отсутствие зрительных опор).

Тексты *бытовой сферы общения* были разделены нами на две группы. Первая группа представляет собой короткие фрагменты аутентичных видеоматериалов, ограниченные темой и ситуацией общения (например, ряд диалогов в кафе). Такие материалы использовались в качестве определенных речевых образцов, наиболее типичных для рецепции в заявленных ситуациях общения. В данном случае приветствовалось разнообразие индивидуальных произносительных особенностей говорящих, поскольку и содержательное наполнение, и тезаурус, и максимально приближенные к реальной коммуникативной ситуации зрительные опоры (и жесты, и мимика, и обстановка) являются облегчающими факторами.

В качестве второй группы текстов сферы бытового общения нами был предложен цельный комплекс видеосюжетов – *современный российский телесериал*. Такой выбор объясняется рядом причин, в числе которых:

- повышенный интерес учащихся к современным российским телесериалам (обеспечивает высокую мотивацию);
- обилие разговорной лексики и сленга, представленных в аутентичных ситуациях употребления;
- насыщенность телесериала фоновыми знаниями;
- демонстрация реалий современной жизни (в отличие от широко используемой в преподавании РКИ классики советского кинематографа);
- широкий круг аутентичных образцов устной разговорной речи, отражающих ее значимые характеристики: повышенную степень фонетической редукции, просодические характеристики живой речи, особенности организации грамматической структуры устного сообщения и т.д.;

- широкое разнообразие произносительных моделей в соответствии с индивидуальными произносительными особенностями говорящих;
- оптимальная структура комплекса, объединенного общим сюжетом и персонажами в сочетании с небольшим (по сравнению с полнометражным художественным фильмом) объемом (около 25 минут) стимулирует интерес к развитию сюжета на протяжении целого сезона и, как следствие, формирует мотивацию к просмотру следующей серии, что, в свою очередь, обеспечивает регулярные тренировки по развитию навыков и умений аудирования.

Для выбора наиболее отвечающего целям и задачам обучения аудированию телесериала нами было проведено анкетирование учащихся, по результатам которого был выявлен наибольший интерес реципиентов к телесериалу «Как я стал русским» (производство телекомпании СТС) (данные в главе 3.3). Методическое осмысление материала также показало, что среди ряда наиболее популярных современных молодежных телесериалов, данная работа выделяется повышенной степенью насыщенности лингвострановедческой и социокультурной информацией. Объем и специфика телесериала (в том числе его развлекательная функция, обеспечивающая высокую мотивацию учащихся к просмотру) позволяют успешно организовать работу с данным материалом как преимущественно самостоятельную.

Таким образом, для организации курса обучения аудированию на среднем этапе с опережающим уровнем трудности нами были отобраны следующие аутентичные материалы:

- сюжеты видеонюостей телеканалов «Первый канал» и «Россия 1»;
- фрагменты цикла радиопередач «Московский алфавит» радиостанции «Культура»;

- фрагменты аутентичных телесериалов и передач, демонстрирующие ограниченный круг ситуаций бытового общения;
- первый сезон телесериала «Как я стал русским» (20 серий).

## **2.2. Основные способы преодоления аудитивных трудностей**

Многие исследователи сходятся во мнении, что и по сей день в практике преподавания РКИ проблеме обучения аудированию уделяется недостаточное внимание [Зенкевич 2003; Клобукова, Михалкина 2001; Макаревич 2012; Пашкова 2017; Щукин 2011]. Наши эмпирические наблюдения также показывают, что, попадая в языковую среду, студенты, несколько лет учившие русский язык на родине, нередко оказываются неспособны к пониманию носителей языка в условиях реальной коммуникации даже на простейшие бытовые темы. При этом они достаточно успешно справляются с лексико-грамматическими тестами, могут читать, писать и выражать свои мысли в рамках достигнутого уровня владения языком.

Проанализировав данную ситуацию, мы пришли к выводу, что она складывается по ряду причин:

- недостаточное внимание уделяется работе над аудированием на занятии (ограниченность во времени, отсутствие технических возможностей, неразделение преподавателем работы над аудированием и говорением и т.д.);
- недостаточное внимание уделяется развитию аудитивных навыков и умений студента в ходе самостоятельной работы (отсутствие домашних заданий по аудированию, ограниченные технические возможности для выполнения и проверки таких заданий, отсутствие организации работы с аутентичным звучащим материалом (например, русскими телесериалами,

которые студенты смотрят по собственной инициативе) со стороны преподавателя и т.д.);

- наблюдается несовпадение звучащих учебных текстов и аутентичных текстов реальной коммуникации по многим параметрам: прежде всего, это темп речи и уровень фонового шума, а также фонетические (повышенная степень редукции) и просодические (в том числе реальная интонация носителей языка) характеристики звучащей речи;
- восприятие речи на слух осложняется лексическими, грамматическими, стилистическими и социокультурными трудностями аутентичных текстов.

Решение данных проблем, по нашему мнению, является неотъемлемой частью успешной организации курса по обучению аудированию. При поиске наиболее оптимальных путей решения обозначенных проблем нами учитывался уровень владения реципиентов языком (достигнут уровень В1, стратегическая цель – достижение уровня В2) и условия долгосрочного обучения в языковой среде (5-10 месяцев).

Для решения первой проблемы нами предлагается выделение аудирования в отдельный аспект «Практического курса русского языка» на протяжении одного учебного семестра (2 аудиторных часа в неделю и не менее 2 часов самостоятельной работы). Поскольку речь идет о среднем этапе обучения, на котором учащиеся обладают довольно широким тезаурусом, а допустимый в текстах процент незнакомой лексики значительно выше, чем на начальном этапе, курс «Аудирование» тематически и содержательно является автономным и не предполагает поурочного соотношения с занятиями по практике речи.

При решении второй проблемы широкое поле для деятельности предоставляет непосредственно языковая среда, как реальная, так и виртуальная. Вслед за И.А.Ореховой, мы считаем, что в условиях пребывания студента в языковой среде обязательным структурным



компонентом учебного курса должна выступать организованная преподавателем самостоятельная работа учащихся, основанная на использовании обучающего потенциала языковой среды. Это способствует не только совершенствованию аудитивных навыков и умений, но и более успешной лингвокультурной адаптации реципиентов [Орехова 2003].

Виртуальная языковая среда также обладает значительным потенциалом для организации самостоятельной работы учащихся по развитию аудитивных навыков и умений. Основным ее преимуществом при обучении аудированию является доступ реципиентов к аутентичным образцам звучащей речи вне зависимости от места нахождения самих учащихся (как в условиях реальной языковой среды, так и за ее пределами). В качестве реалий виртуальной языковой среды нами использовались преимущественно официальные сайты «Первого канала» и канала «Россия 1», русскоязычный сегмент видеохостинга youtube, материалы сайта yandex.ru.

При организации самостоятельной работы в рамках учебного курса большую важность приобретает и использование виртуальной образовательной среды, являющейся структурной частью виртуальной языковой среды. В качестве площадки виртуальной образовательной среды нами использовалась платформа LMS «Canvas» Института Пушкина, связанной с порталом «Образование на русском».

**Платформа LMS** – learning management system, или система управления обучением – это современная информационная система, предназначенная для реализации технологий электронного обучения в режиме онлайн (при обеспечении доступа к интернету). Среди преимуществ использования данной системы при организации самостоятельной работы в рамках курса «Аудирование (уровень В1-В2)» можно выделить следующие:

- доступ учащихся к аутентичному звучащему тексту;

- организация преподавателем работы с данным текстом (предтекстовые, притекстовые, посттекстовые задания) в режиме реального времени (с позиции студента);
- организация преподавателем подготовительной работы (отработка и закрепление необходимого для понимания звучащих текстов лексического материала);
- возможность многократного (неограниченного) прослушивания текстов или их наиболее проблемных фрагментов;
- возможность многократного выполнения тренировочных заданий;
- возможность возвращения к представлявшим наибольшую трудность заданиям и повторного выполнения их в ходе подготовки к зачету/контролю;
- автоматический контроль для некоторых типов заданий (тестов);
- возможность взаимодействия с другими членами группы (обсуждения);
- облегченный (частично автоматизированный) контроль преподавателя за выполнением заданий учащимися на протяжении всего курса (статистика успеваемости учащихся);
- моментальный доступ студента к материалам для самостоятельной работы, вне зависимости от его присутствия на предыдущем занятии.

Особенности третьей проблемы – несовпадения звучащих учебных текстов и аутентичных текстов реальной коммуникации по ряду существенных параметров – были подробно нами рассмотрены в предыдущем параграфе. Именно попыткой разрешить данную проблему и приблизить учебное аудирование к условиям реальной коммуникации обусловлен отбор аутентичного материала в качестве основы обучающего курса, а также учет данных параметров при организации подготовительной работы.

Для решения четвертой проблемы наибольшую важность приобретает сочетание активной работы преподавателя и студента. В задачи преподавателя в данном случае входит выделение необходимого лексического, грамматического, стилистического и культурологического минимума в каждой из данных областей и организации работы для его усвоения и последующего успешного восприятия на слух. Следует подчеркнуть, что речь здесь идет именно о минимуме, и перед преподавателем не стоит задачи семантизации и комментария каждой представляющей трудность единицы (что обусловлено необходимостью тренировки механизма антиципации). Поскольку время аудиторных занятий ограничено и должно быть посвящено преимущественно аудированию как виду речевой деятельности, проблема освоения новой лексики может быть частично (или даже преимущественно) вынесена в самостоятельную работу. Это достигается также за счет использования ресурсов виртуальной языковой среды и требует активной работы учащегося.

Таким образом, мы обозначили основные способы решения проблем, лежащих в основе недосформированных речевых умений аудирования. Однако, поскольку аудирование представляет собой наиболее сложный вид речевой деятельности, преодоление целого комплекса трудностей, свойственного ему, не ограничивается вышеназванными положениями.

В рамках опытного обучения нами был проведен ряд диагностических тестов (см. главу 3.2), на основании которых мы сформировали авторскую *классификацию трудностей* аудирования. Следует отметить, что предлагаемая нами в данной работе классификация трудностей преследует исключительно прагматическую цель поиска наиболее эффективных способов и приемов работы над каждой из обозначенных трудностей. Этим объясняется ряд ее особенностей. Так, мы вынесли за скобки проблему однократности-многократности предъявлений звучащего текста, поскольку никаких специальных, отдельных упражнений на снятие именно этой трудности не предлагаем. Мы также не делим трудности на объективные и

субъективные, так как это не представляется важным при формировании системы упражнений по их устранению. Кроме того, нам представляется удобным объединить трудности в группы по несколько иным критериям, чем предлагает большинство теоретических исследований. Так, мы находим нецелесообразным в рамках нашего эксперимента выделять трудности языковой формы аудиотекста, объединяя как фонетические, так и лексические, и грамматические, и стилистические особенности в одну группу. Под содержанием аудиотекста мы понимаем не только его предметное содержание и логику изложения, но и лексико-грамматическое и стилистическое наполнение. И наконец, прагматикой объясняется и повышенная детализация нашей классификации.

С учетом всего вышесказанного, предлагаемая нами классификация выглядит следующим образом:

**1) трудности, связанные с формой предъявления текста (звучанием)**

- высокий темп (370-400 слогов в минуту);
- фоновые шумы;
- размер речевого сообщения, затрудняющий концентрацию внимания;
- фонетическая редукция устной (в особенности, разговорной) речи;
- просодические характеристики звучащей речи;
- индивидуальные особенности произношения говорящего;
- недосформированность слухопроизносительных навыков слушающего;

**2) трудности, связанные с содержанием текста**

- незнакомая лексика;
- незнакомое значение многозначных слов;

- *незнакомые грамматические формы знакомых слов (например, *деепричастие от глагола «читать» - «читая» подчеркнуто как незнакомое слово*);*
- *употребление слов в переносном значении;*
- *оказиональное употребление/сочетание лексических единиц;*
- *лексико-грамматические конструкции не-нейтрального стиля (публицистического, разговорного – в т.ч. инверсия);*
- *прецедентные тексты и аллюзии;*
- *фактическая информация (например, для реципиентов азиатского региона незнакомы не только русские, но и европейские имена, топонимы и т.д.);*
- *культурная информация, в т.ч. несовпадение ценностей в культурах (например, с точки зрения вьетнамских студентов, Модильяни и Ахматову связывали дружеские отношения, а не романтические, потому что у нее был муж – в восточных культурах наличие любовника, как правило, осуждается сильнее, чем в западных, поэтому студенты заранее не рассматривают возможность романтических отношений между героями);*
- *омонимы;*
- *паронимы;*
- *сленг;*

**3) трудности, связанные с общей неразвитостью рецептивных механизмов** (механизмов, общих для рецептивных видов речевой деятельности):

- *осмысления информации;*
- *эквивалентных замен (перифразирования, компрессии текста);*
- *оперативной памяти;*
- *антиципации;*
- *долговременной памяти;*

- внутреннего проговаривания.

Первая группа трудностей связана с восприятием формы текста – звучанием. Как было отмечено выше, одной из основных проблем в обучении аудированию является разрыв между адаптированными аутентичными текстами и текстами реальной коммуникации, а также между подготовительными и речевыми упражнениями в рамках обучения аудированию.

В современных учебных пособиях («Послушайте!», «Учебно-тренировочные тесты по русскому языку как иностранному», «В мире людей», «В мире новостей» [Гончар 2014; Захарова, Парецкая 2016; Макова, Ускова 2016; Москвитина 2009] и др.) нередко наблюдается такая ситуация, когда для речевых упражнений предлагается аутентичный или полуаутентичный текст (новости, фрагменты фильмов, песни и т.д.), в то время как подготовительные упражнения к этому тексту (искусственно созданные, учебные) строятся на базе идентичного лексико-грамматического материала, но не учитывают просодических характеристик и условий предъявления сообщения (темп речи, естественный интонационный рисунок устной речи, фоновые шумы, фонетические особенности устной речи). Иными словами, при создании подготовительных упражнений авторы предпочитают путь снятия трудностей и делают акцент лишь на лексико-грамматическом содержании сообщения, но не на особенностях звучания живой речи.

В крайней степени данная проблема может реализовываться как ограничение (или замена) подготовительных упражнений для аудирования упражнениями для чтения. В такой ситуации вся работа по освоению нового тезауруса и тренировке грамматических конструкций проводится на графическом материале, а единственным произносительным образцом является прочтение новой лексики преподавателем и/или самими учащимися. При таком подходе никакой работы по развитию механизмов собственно аудирования (таких как селекционирование полезного звукового сигнала и

механизм адаптации) не проводится, что неизбежно приводит к ухудшению понимания при выполнении речевых упражнений и при реальной коммуникации в дальнейшем.

Еще одной особенностью сложившейся традиции обучения аудированию является использование упражнений высокой степени сложности (большой объем, насыщенность сложными лексико-грамматическими конструкциями, необходимость высокой степени развитости рецептивных механизмов) на «тепличном», облегченном для слухового восприятия материале. Под облегченным материалом в данном случае понимается уже отмеченное нами ранее искусственно записанное дикторами чтение с листа со снятыми трудностями предъявления информации – в полной тишине с рекомендуемой «Государственным стандартом» скоростью 220-250 слогов в минуту. Например, такая ситуация наблюдается при выполнении сертификационного теста на уровень В2.

Мы, напротив, считаем оправданным такое целеполагание, при котором реципиент начинал бы с понимания минимального, но осложненного трудностями реальной устной речи фрагмента текста (предложение, СФЕ – сверхфразовое единство). Иными словами, тренировка понимания звучащего текста, характеризующегося фонетическими и просодическими особенностями живой речи, должна начинаться именно с подготовительных упражнений.

Таким образом, для преодоления трудностей первой группы – связанных с формой предъявления текста (звучанием) – мы предлагаем попытаться свести к минимуму восприятие на слух живой речи преподавателя в ходе выполнения упражнений. Большинство подготовительных упражнений, разработанных нами для курса, представляет собой либо *нарезанные в специальных программах фрагменты аутентичных текстов* (от одной синтагмы до нескольких СФЕ), либо *самостоятельно записанные на диктофон преподавателем и командой волонтеров образцы речи* (от слога и слова до предложения). Во втором

случае записанные образцы речи *намеренно осложнены одной или несколькими реальными трудностями аутентичного общения* – высоким темпом, фоновыми шумами, высокой степенью фонетической редукции, свойственной устной разговорной речи, и т.д.

Для соблюдения принципа посильности и доступности, мы предлагаем постепенное наращивание таких трудностей в рамках блока упражнений и курса в целом. Например, студентам предлагается для троекратного прослушивания набор фраз, каждое из прослушиваний традиционно сопровождается новой установкой, содержание текста не меняется, но меняются некоторые условия его предъявления: первое прослушивание – в «естественном» темпе (220-250 слогов в минуту) без фоновых шумов, второе прослушивание – в «естественном» темпе с фоновыми шумами, третье прослушивание – в быстром (300-400 слогов в минуту) темпе с фоновыми шумами. В дальнейшем все или некоторые из звучавших фраз будут предъявлены реципиенту уже в рамках речевых упражнений. Такой постепенный переход от знакомых параметров учебных текстов к наиболее трудным параметрам живой речи, от облегченных для восприятия сообщений к сообщениям, обладающим акустическими характеристиками реальной коммуникации, обеспечивает возможность успешного выполнения последующих речевых упражнений и, как следствие, постепенное формирование умений аудирования.

Что касается фонетической редукции устной разговорной речи, мы считаем оправданным не только имитативный способ приобретения навыка ее успешного восприятия, но и осмысленную рефлексию реципиента. Знания ряда правил и закономерностей, а также тренировка наиболее типичных образцов разговорной речи, по нашим наблюдениям, оказывает значительное влияние на понимание устной речи. Для реализации данной цели мы предлагаем использовать формат *интерактивной лекции*.

Вторая группа трудностей при обучении аудированию аутентичных текстов на среднем этапе предполагает большой объем работы по освоению



новой лексики и социокультурной информации. Как уже было отмечено, особенную важность в данном случае приобретает выделение клишированных конструкций, наиболее актуальное для новостных текстов, и – в несколько меньшей степени – для текстов экскурсий/лекций. В то же время в текстах разговорного стиля на первый план чаще выступает предоставление социокультурного комментария, работа со сленгом и специфическими конструкциями разговорной речи.

Поскольку трудности, связанные с содержанием текста, не являются специфическими лишь для аудирования, но в полной мере сохраняются и при письменной рецепции – чтении, для их последовательного преодоления мы считаем оправданным подход «от чтения к аудированию». При таком подходе реципиент в ходе самостоятельной работы усваивает новую лексику преимущественно через графический облик (в целях экономии времени на занятии), а в ходе аудиторной работы – через акустический. Важно отметить, что *работа по освоению нового тезауруса принципиально не должна ограничиваться лишь упражнениями на основе графического материала*. Только через последовательное формирование навыков узнавания на слух новых слов, синтагм и предложений можно обеспечить успешность смыслового восприятия более объемного аутентичного сообщения в целом.

Следует уточнить, что на момент разработки предлагаемого курса отсутствует техническая возможность размещения аудио- и видеоматериалов в полном объеме в виртуальной образовательной среде, чем объясняется некоторая ограниченность аудитивного компонента подготовительных упражнений в рамках самостоятельной работы учащихся. По возможности, данная проблема будет компенсирована использованием виртуальной языковой среды с помощью ссылок на аутентичные ресурсы. Дальнейшее развитие электронных технологий позволит усилить аудиовизуальный компонент самостоятельной работы учащихся в рамках курса.

Все вышесказанное обусловило следующую структуру работы по преодолению трудностей второй группы – связанных с содержанием текста:

- 1) презентация и семантизация нового материала на занятии или в условиях виртуальной языковой среды (в зависимости от степени сложности материала);
- 2) отработка нового материала в его графическом облике в условиях виртуальной языковой среды в рамках самостоятельной работы;
- 3) отработка нового материала в его акустическом облике на занятии (как отдельно, так и в соотнесении с графическим);
- 4) выполнение речевых упражнений, содержащих усвоенный материал, на занятии;
- 5) выполнение речевых упражнений, содержащих усвоенный материал, в условиях виртуальной языковой среды в рамках самостоятельной работы (многократная тренировка для формирования устойчивого умения).

Таким образом, для преодоления учащимися второй группы трудностей – связанных с содержанием текста – нами подготовлены **презентации в формате «.ppt» с новой лексикой** к каждой теме новостей («Стихийные бедствия», «Визиты, встречи, переговоры», «Фестивали и выставки» и т.д.). Согласно логике курса, данные презентации будут размещены в виртуальной образовательной среде и **в комплексе с упражнениями, направленными на отработку и закрепление** нового материала, предоставят учащимся возможность овладеть значительным количеством лексики по изучаемой теме.

Следует отметить, что работа по преодолению данной группы трудностей происходит в сочетании с работой по преодолению других групп трудностей – как связанных со звучанием сообщения (во время работы над акустическим обликом слова и последующего выполнения речевых упражнений), так и связанных с неразвитостью рецептивных механизмов (во время отработки материала и в графическом, и в акустическом облике, а также последующего выполнения речевых упражнений).

Также в рамках виртуальной образовательной среды мы предлагаем организовать работу со сленгом и специфическими конструкциями разговорной речи (на материале телесериала). Мы остановили свой выбор на таком формате, когда учащимся предлагается догадаться о значении тех или иных сленговых и разговорных выражений по контексту и ситуации употребления, а не дается информация в справочном виде. В ходе такой самостоятельной работы учащиеся получают возможность общаться в формате чата на образовательной платформе, видеть предположения друг друга, соглашаться или не соглашаться с ними, соотносить идеи партнера с собственными. Обсуждение правильных ответов можно проводить как непосредственно на виртуальной образовательной площадке, так и на занятии. Второй вариант, на наш взгляд, поможет учащимся получить более реальную картину и сформировать более точное представление о семантике и стилевой принадлежности сленгового слова.

При наличии в серии телесериала социокультурной информации, которая могла бы представлять интерес для учащихся, но требовала бы разъяснения (прецедентные тексты, аллюзии), нами будет предложен лингвострановедческий комментарий, также размещенный в виртуальной образовательной среде. В случае если такой интерес и недопонимание не будут спрогнозированы преподавателем, комментарий может быть дан непосредственно на занятии в ответ на вопрос учащегося.

При организации работы по преодолению трудностей третьей группы – развитию механизмов, общих для рецептивных видов речевой деятельности, – также актуален подход «от чтения к аудированию». В ходе курса узкоспециальные упражнения, нацеленные на развитие некоторых психолингвистических механизмов, сначала выполняются на графическом материале в условиях виртуальной языковой среды в рамках самостоятельной работы, а затем – на акустическом во время занятия. В более сильных группах, однако, работа с графическим материалом может быть сокращена или опущена.

Преодоление трудностей третьей группы включает в себя упражнения на развитие грамматических навыков, навыков перефразирования и компрессии текста, навыков синтагматического членения, морфемного анализа слова и многое другое. На основе анализа ряда учебников и пособий по РКИ мы предполагаем, что учащимся знакомы многие типы упражнений, используемых для преодоления трудностей третьей группы, однако в подавляющем большинстве случаев такие упражнения ранее выполнялись ими исключительно письменно. По этой причине одна из задач, стоящих перед нами, – перенести некоторые сформированные и успешно работающие при чтении навыки на процесс восприятия устной речи.

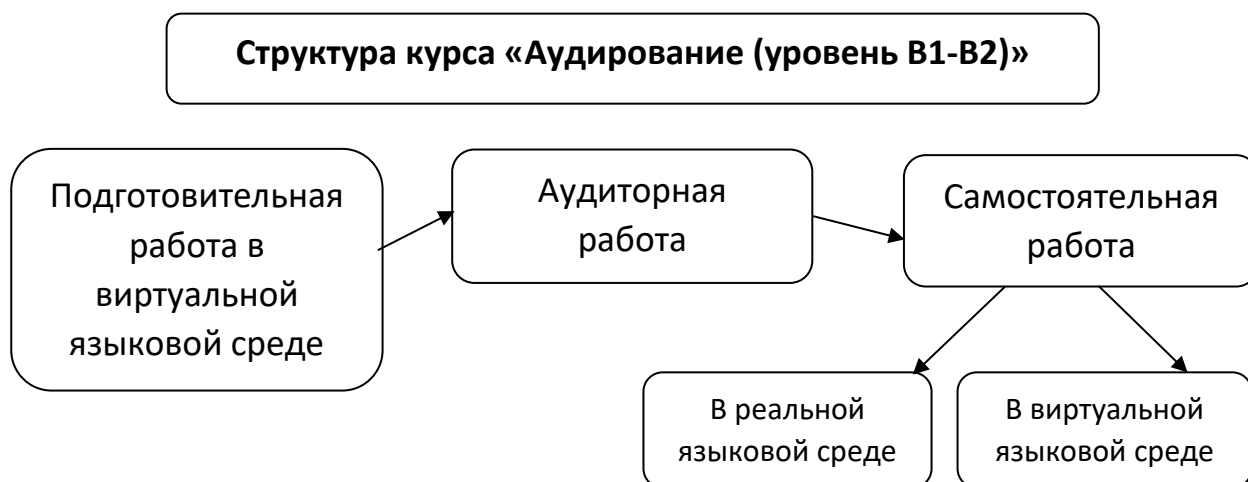
При разработке данных упражнений преподавателем наиболее важно подчеркнуть ***принцип нарастающей сложности и системность комплекса упражнений***. Например, при составлении плана звучащего текста реципиенту сначала предлагается достаточно полная зрительная опора – точно соответствующие прослушанным частям пункты плана, которые необходимо упорядочить согласно звучащему тексту. Вторым шагом станет представление таких пунктов в избыточном количестве, из которых реципиенту предлагается выбрать и упорядочить только соответствующие звучащему тексту пункты. Третий шаг – представленные частично пункты плана (отражающие не все структурные части текста или незаконченные по смыслу), которые реципиенту требуется уже не только упорядочить, но и дополнить. И наконец, прослушивание текста происходит без зрительных опор, от реципиента требуется самостоятельно составить план звучащего сообщения, который отражал бы основное содержание структурных частей текста.

### **2.3. Структура и организация курса по обучению аудированию в условиях реальной и виртуальной языковой среды**

Разработанный нами курс «Аудирование (уровень В1-В2)» предполагает две основные структурные части: *работу на занятии* под

руководством преподавателя и *самостоятельную работу* учащихся. Самостоятельная работа учащихся, в свою очередь, состоит из работы в условиях реальной языковой среды и работы в условиях виртуальной языковой среды. В обоих случаях такая работа должна быть тщательно подготовлена и организована преподавателем. Представим структуру курса в виде схемы (см. схему 1).

Схема 1



Работа на занятии строится из блоков, имеющих традиционную двухчастную структуру:

- 1) подготовительные упражнения на базе усвоенного в ходе самостоятельной работы материала;
- 2) речевые упражнения на базе подготовительных.

Количество таких блоков в рамках занятия может варьироваться в зависимости от объема и степени сложности каждого из блоков. Традиционно занятие состоит из 2-3 блоков упражнений, объединенных общей тематикой в рамках сферы общения (бытовая, социокультурная, информационная). При организации курса мы стремились к тому, чтобы каждое занятие содержало в себе работу с текстами как минимум двух из трех выделенных сфер общения. Это позволяет обеспечить многократность тренировок аудирования однотипного материала и соответствует концентрическому принципу освоения материала.

Основной особенностью, которую мы считаем важным подчеркнуть, выступает характер подготовительных упражнений, отличающийся двумя принципиальными положениями. Во-первых, подготовительные упражнения строятся на базе изученного и закрепленного в ходе самостоятельной работы лексико-грамматического материала, а сам материал, в свою очередь предварительно отбирается преподавателем из аутентичных текстов, которые впоследствии будут использованы для речевых упражнений. Во-вторых, в ходе подготовительных упражнений на занятии усваиваемый материал представлен именно в своем акустическом облике и – что не менее важно – с учетом фонетических и просодических характеристик живой речи.

Еще раз подчеркнем, что одним из важнейших методических принципов является *принцип устного опережения*. Мы придаем большое значение соблюдению этого принципа при введении новых лексических единиц в ходе занятия. Однако состояние развития электронных технологий, используемых нами в образовательном процессе, на момент начала опытного обучения не позволяло полностью реализовать данный принцип при организации самостоятельной работы учащихся в условиях виртуальной образовательной среды. Этим обусловлен тот факт, что в рамках самостоятельной работы используется преимущественно графический облик осваиваемого материала, а в качестве образцов произнесения отдельных лексем предлагается синтезированная речь программы-переводчика (Яндекс Транслейт).

Подготовительные упражнения на занятии являются, с одной стороны, *посильными* для реципиента, поскольку построены преимущественно на знакомом материале, с другой стороны – *идентичными образцам реальной коммуникации* по своим фонетическим и просодическим характеристикам и по условиям предъявления сообщения. Такой подход позволяет преподавателю регулировать процесс градуированного введения трудностей в рамках подготовительных упражнений.

По мере освоения материала в ходе курса подготовительным упражнениям отводится меньше времени, а речевым – больше. Что касается соотношения текстов разных сфер общения, сначала несколько большее внимание целесообразно уделять текстам бытовой сферы, в дальнейшем – информационной и социокультурной. Это связано как с повышенным уровнем сложности текстов информационной и социокультурной сфер общения по сравнению с текстами бытовой сферы, так и с необходимостью скорейшей лингвокультурной адаптации реципиентов в стране изучаемого языка. Однако использование потенциала языковой среды, по нашему убеждению, должно быть организовано на протяжении всего семестра, как и тренировка наиболее сложных для восприятия новостей и радиолекций о писателях. В связи с этим, нам не представляется целесообразной модульная организация курса с последовательным аудированием сначала текстов только бытовой сферы общения, а в дальнейшем – остальных.

Необходимо также отметить важный структурный компонент занятия – комментарии по выполнению самостоятельной работы, предлагаемые преподавателем, как правило, в конце занятия. Поскольку организация самостоятельной работы проходит с помощью виртуальной языковой среды, преподавателю нет необходимости тратить время на оглашение домашнего задания, студенты легко адаптируются к получению материалов курса и заданий к ним в электронном виде (в том числе, заданий для выполнения в условиях языковой среды, которые, однако, на усмотрение преподавателя могут быть и озвучены на занятии). Особенности работы в виртуальной образовательной среде на платформе LMS “Canvas” обусловили два типа заданий, использующихся в курсе:

- 1) задания с проверкой в электронном кабинете (автопроверка или проверка преподавателем);
- 2) задания с проверкой на занятии.

Таким образом, в рамках проверки самостоятельной работы на занятии преподаватель выполняет еще одну важную для успешного обучения

функцию – дает обратную связь учащимся в виде комментариев к вызвавшему затруднение материалу или ответов на вопросы студентов. Как правило, на такую работу отводится 5-10 минут в зависимости от объема и степени сложности выполненного учащимися в ходе самостоятельной работы задания.

Перейдем к рассмотрению организации самостоятельной работы. Та часть самостоятельной работы, которая предполагает направляемую преподавателем коммуникацию в условиях реальной языковой среды, относится преимущественно к бытовой сфере общения и представляет собой реализацию отработанных на занятии коммуникативных моделей в рамках одной ситуации общения. Такой ситуацией может быть общение с официантом в кафе, покупка билета в кинотеатре, выяснение расположения заданного объекта у прохожих, разговор с водителем такси об условиях поездки и т.д.

Задания по аудированию с использованием языковой среды могут предполагать как непосредственное участие реципиента в диалоге, так и активное слушание диалогов носителей языка в условиях реальной коммуникации. В таком случае внимание следует обращать на два параметра: понимание сообщения (чем обусловлено: узнавание знакомого тезауруса, понимание ситуации общения и т.д.) и затруднения в понимании (чем вызваны: незнакомый тезаурус, особенности произношения, невозможность вычленивать слова из речевого потока и др.). Такой подход, помимо развития навыков непосредственно аудирования, помогает и развитию навыков самоконтроля.

Одной из существующих методических проблем в данной области является вопрос контроля самостоятельной работы, выполненной в условиях языковой среды. Как одно из средств контроля нами использовались дневники учащихся, в которые мы просили по возможности записывать услышанные ими диалоги носителей языка. Еще одним средством контроля



выступала беседа на занятии, в рамках которой студенты рассказывали о своем опыте общения с носителями языка на заданную тему.

Языковая среда предоставляет обширный потенциал для тренировки навыков и умений аудирования не только в рамках бытовой сферы общения, но и в рамках социокультурной – в ходе непосредственного посещения экскурсий на русском языке. На наш взгляд, говорить о полном понимании экскурсий, ориентированных на носителей языка, на среднем этапе обучения несколько преждевременно. Однако необходимо стремиться к пониманию общего смысла и основных сюжетообразующих деталей в монологе экскурсовода.

Прослушивание длительной (не менее часа) аутентичной экскурсии предполагает объемную работу преподавателя как по подготовке к ней студентов (снятие основных фактических и лексико-стилистических трудностей по теме экскурсии), так и по последующему контролю понятого. В данном случае мы находим уместным использование учебных видеосюжетов, в изобилии предложенных в современной методике преподавания РКИ (например, учебные фильмы о писателях из серии «Золотые имена России», издательство «Златоуст»), поскольку одной из важнейших задач при подготовке к пониманию речи гида на среднем этапе становится снятие основных фактических трудностей для обеспечения возможности «предугадывания» учащимися информации в ходе экскурсии, то есть для успешной работы механизма антиципации. Поскольку такое задание представляет собой объемную и трудоемкую работу как для преподавателя, так и для учащихся, мы считаем целесообразным предложить / предлагать его во второй половине курса, когда аудирование фрагментов экскурсионных текстов на занятиях становится привычным учащимся.

Самостоятельная работа в условиях виртуальной языковой среды предполагает как задействование образовательной языковой среды (платформа LMS “Canvas” портала «Образование на русском»), так и переход по внешним ссылкам на сторонние сайты, являющиеся аутентичными

образцами *виртуальной языковой среды* (Youtube, новостные сайты и т.д.). Для терминологического удобства мы называем организацию самостоятельной работы учащихся в условиях виртуальной языковой среды *электронным курсом*, однако считаем важным внести некоторые уточнения. Поскольку самостоятельная работа в данном случае является неотъемлемой частью общего курса «Аудирование» и неразрывно связана с работой на занятии под руководством преподавателя как тематически, так и структурно, нельзя говорить о том, что материалы представляют собой целостный курс дистанционного обучения аудированию. Иначе говоря, эти материалы обеспечивают домашние задания учащихся.

Структура электронного курса предполагает деление на учебные модули – «Уроки», в каждом из которых содержится несколько заданий разных типов: тесты, обсуждения, задания открытой формы (см. Приложение 11). Номер «Урока» соответствует номеру следующего аудиторного занятия. Таким образом, самостоятельная работа выполняется преимущественно по принципу подготовки к последующему занятию, а не отработки материалов предыдущего (первое занятие – диагностическое и организационное, последнее – итоговый контроль, не включены в учебные модули). В рамках урока может быть предложено различное количество заданий, что объясняется их различной трудоемкостью.

Наиболее частотным типом заданий, используемых в рамках курса как для отработки нового материала, так и для контроля усвоенного являются *тесты*. Тесты могут включать как задания закрытого типа разных форм – единичный выбор, множественный выбор, сопоставление, выбор из списка, – так и открытого типа – заполнение пропусков. Ко всем тестовым заданиям (включая задания открытого типа) имеются ключи, проверка происходит в автоматическом режиме сразу после выполнения теста или в назначенное преподавателем время (отсроченная проверка). Такая система позволяет автоматически подсчитывать баллы, полученные за выполнение каждого

теста. В нашем курсе мы позволяем учащимся видеть правильные ответы после выполнения задания для наиболее эффективного самоконтроля.

Статистика личной успеваемости доступна учащемуся, а статистика успеваемости каждого члена группы доступна преподавателю. Это позволяет преподавателю отслеживать как активность каждого учащегося (выполнено ли задание, вовремя ли выполнено задание), так и их индивидуальный прогресс (сколько баллов / процентов набрал каждый учащийся, сколько попыток выполнения теста он предпринял) и коллективный прогресс всей группы (проценты по каждому участнику автоматически пересчитываются после выполнения каждого задания). Такой способ организации соответствует требованиям болонской системы и облегчает работу преподавателя по контролю успеваемости студентов.

Вторым типом заданий, регулярно используемых в курсе, становятся *обсуждения*. В ходе участия в обсуждениях студенты могут высказывать свои мысли по заданной теме или отвечать на вопросы, а также вступать в коммуникацию друг с другом, выступая друг для друга помощниками по освоению материалов курса. Работа с данным типом заданий может быть организована преподавателем и как индивидуальная, и как командная. Наиболее важно отметить, что формат обсуждений просмотренного / прослушанного, направляемых и контролируемых преподавателем, предоставляет широкие возможности развития механизма вероятностного прогнозирования. Поскольку основным материалом для обсуждений в ходе курса выступают элементы современного российского телесериала, такой формат также характеризуется особенностями *эдьютейнмента* – «развлекательного обучения», или «обучения с элементами развлечения» [Bird 2005; Андреева, Кракович 2016].

Третий тип предлагаемых нами заданий – задания открытой формы, предполагающие самостоятельную работу за пределами виртуальной образовательной среды и проверку непосредственно на занятии. Речь в данном случае идет преимущественно о просмотре сюжетов видеонОВОСТЕЙ

на официальных сайтах телеканалов и выполнении ряда заданий открытой формы, не предполагающих единственно верного ответа или узкого круга допустимых ответов (например, выделение ключевых слов, составление плана, заполнение таблицы данными из видеосюжета и т.д.). Наиболее эффективными способами контроля в данном случае являются стандартные формы работы на занятии: фронтальный опрос, беседа и т.д.

В области подготовительных упражнений виртуальная языковая среда используется не только для закрепления и контроля нового материала, но и для его частичной презентации и семантизации. Наиболее актуально это для лексики, обозначающей конкретные и вещественные понятия, наименее актуально – для абстрактных понятий. Семантизацию лексики, выражающей абстрактные понятия, мы считаем целесообразным проводить преимущественно на занятии, в то время как работа с лексикой, для семантизации которой достаточно принципа наглядности, может быть успешно вынесена в самостоятельную.

Для компенсации отсутствия акустических образцов при знакомстве с новой лексикой непосредственно в виртуальной образовательной среде мы считаем целесообразным обратиться к таким элементам виртуальной языковой среды, как программы-переводчики (Яндекс переводчик, Google Translate и др.). Данные программы позволяют прослушать новую (полученную в графическом облике) лексему, а в некоторых случаях даже предполагают прослушивание в исполнении нескольких дикторов, обладающих разными голосовыми характеристиками. Такой работы не должен быть слишком большим, чтобы не приводить к утомляемости учащихся и не спровоцировать ослабления их мотивации (не более 10-15 слов).

Работа с текстами социокультурной и информационной сфер общения в условиях языковой среды была организована нами несколько иначе, чем работа с материалом современного российского телесериала. Если в первом случае больший акцент делался на развитие способа обработки информации

«снизу вверх», то во втором – «сверху вниз». Безусловно, такое разделение нельзя считать строгим и исчерпывающим, оно призвано лишь обозначить общий вектор и особенности каждой из систем организации работы в виртуальной среде.

Как было отмечено выше, обучение представляло собой сочетание самостоятельной и аудиторной работы учащихся, организованной по принципу тематических блоков. Процесс обучения в рамках *тематического блока* строился по следующей схеме (детальный пример работы с тематическим блоком представлен в главе 3.4.3).

### **Схема работы в рамках тематического блока**

#### ***Подготовительная работа в виртуальной языковой среде***

- 1) знакомство учащихся с лексико-грамматическим материалом темы следующего занятия (в формате презентации);
- 2) выполнение ряда подготовительных упражнений, в том числе в условиях виртуальной языковой среды (за пределами образовательной) на основе нового материала;
- 3) выполнение теста на основе нового (отрабатываемого) материала (с возможностью видеть правильные ответы по окончании выполнения);
- 4) чтение текста, содержащего изученный лексико-грамматический материал и выполнение посттекстового задания на проверку понимания прочитанного;
- 5) просмотр / прослушивание звучащих материалов, содержащих прочитанный текст.

#### ***Аудиторная работа***

- 6) подготовительные упражнения в звучащей форме на базе отработанного в графической форме материала (в ходе самостоятельной работы);
- 7) речевые упражнения – работа со звучащими текстами данного тематического блока.

### ***Самостоятельная работа в реальной / виртуальной языковой среде***

- 8) просмотр / прослушивание звучащих материалов и выполнение речевых упражнений (с автопроверкой или проверкой на следующем занятии), в том числе с использованием материалов виртуальной языковой среды (за пределами образовательной);
- 9) выполнение задания в условиях реальной языковой среды.

Следует отметить, что приведенная схема включает в себя максимальный объем работы и количество шагов, выполняемых учащимися в рамках одного блока. При отсутствии необходимости столь детальной отработки нового материала в рамках того или иного тематического блока некоторые шаги могли быть пропущены. Наиболее объемная самостоятельная работа требовалась при подготовке к прослушиванию текстов информационной сферы общения (новости), поскольку, как мы уже отмечали, именно в данной группе текстов незнакомая лексика являлась опорной для понимания смысла и препятствовала успешному результату аудирования.

В ходе одного занятия, как правило, сочетались элементы двух тематических блоков разных сфер общения (например, тексты информационной и бытовой сфер общения в рамках одного занятия).

### **Работа с материалом телесериала**

Работа с *материалом телесериала* была организована по иному принципу в силу как сравнительно большого объема каждой серии (около 20 минут), так и высокой степени мотивации учащихся к самостоятельному просмотру. Работа с телесериалом, являющимся несколько обособленной частью материалов бытовой сферы общения, на занятии была сведена к минимуму и проводилась скорее в консультационном формате.

### ***Самостоятельная работа с телесериалом***

- 1) просмотр серии телесериала;
- 2) выполнение теста, направленного на проверку понимания общей информации и некоторых существенных деталей, а также на развитие

механизма сегментации речевой цепи и тренировку фонематического слуха;

- 3) участие в обсуждении (в письменной форме, в виде комментариев к заметке для обсуждения), направленное на развитие механизма антиципации, а также на освоение сленга и специфических оборотов русской разговорной речи;
- 4) знакомство с лингвострановедческим комментарием (при необходимости).

***Аудиторная работа с телесериалом:***

- 5) проверка понимания учащимися сленговых и разговорных конструкций в форме устного обсуждения;
- 6) лингвистический, культурологический, лингвострановедческий комментарий преподавателя в случае затруднений, возникших у учащихся при просмотре.

Таким образом, принципиальное значение имеет *последовательная систематическая* организация работы по формированию аудитивных навыков и умений как в условиях аудиторной, так и в условиях самостоятельной работы учащихся.

## ВЫВОДЫ ПО 2 ГЛАВЕ

- I. Основными сферами общения иноязычного учащегося в условиях языковой среды являются бытовая, социокультурная и информационная сферы общения. В круг ситуаций бытовой сферы общения входит коммуникация в магазине, на улице, в транспорте, в кафе/ресторане, в аптеке, в лифте, в кассе музея, в банке, на почте, в больнице, по телефону и т.д. В круг ситуаций социокультурной сферы общения, наиболее актуальных для иноязычных коммуникантов, владеющих русским языком на уровне В1 и выше, входит посещение экскурсий и прослушивание текстов о русской литературе и культуре (в широком смысле – как учебных лекций в университете, так и теле- / радиопередач, посвященных деятелям культуры). Ситуации информационной сферы общения представляют собой просмотр видеосюжетов новостей. Основные стили речи, наиболее актуальные в обозначенных ситуациях и сферах общения, – публицистический и разговорный.
- II. Сфера общения и стиль речи определяют ряд основных характеристик звучащих текстов, объясняющих специфику их аудитивных трудностей и предлагающих некоторые опоры для преподавателя в процессе обучения аудированию.
- Тексты *разговорного стиля речи бытовой сферы общения* характеризуются повышенной степенью фонетической редукции, обилием неполных предложений и инверсии, высокой частотностью лексического минимума, обилием сленга и разговорных выражений, обилием социокультурной информации (этикет, культурные нормы и правила общения).
- Тексты *публицистического стиля социокультурной сферы общения* характеризуются относительно устойчивой структурой высказывания, наличием тематического лексического минимума, частотностью пассивных грамматических форм и конструкций, приближенным к



естественному темпом речи (около 300 слогов в минуту), обилием социокультурной информации (сведения культурологического характера).

Тексты *публицистического (с элементами официально-делового) стиля речи информационной сферы общения* характеризуются высокой степенью клишированности лексико-стилистических средств в рамках тематики и категории новостей, наиболее высоким темпом речи (около 400 слогов в минуту), высоким уровнем фоновых шумов, семантической избыточностью и концентрическим принципом подачи информации.

- III. Недосформированность у иноязычных коммуникантов аудитивных навыков и умений и высокая степень трудности аудирования аутентичных текстов в языковой среде объясняется следующими причинами: при изучении языка на родине традиционно недостаточное внимание уделяется работе над развитием аудитивных навыков и умений на занятии и в ходе самостоятельной работы учащихся; наблюдается несовпадение звучащих учебных текстов и аутентичных текстов реальной коммуникации по многим параметрам (темп речи, фоновые шумы, интонационный рисунок, степень редукции, голосовые характеристики говорящих и т.д.); восприятие речи на слух осложняется лексическими, грамматическими, стилистическими и социокультурными трудностями аутентичных текстов.
- IV. Для решения обозначенных проблем нами предлагается следующее: выделение аудирования в отдельный аспект «Практического курса русского языка» на протяжении одного учебного семестра (2 аудиторных часа в неделю); организация самостоятельной работы учащихся с использованием возможностей реальной и виртуальной языковой среды (включая виртуальную образовательную среду, но не ограничиваясь ею); отбор аутентичного материала в качестве основы обучающего курса; выделение необходимого лексического,

грамматического, стилистического и культурологического минимума в отобранном аутентичном материале в рамках обозначенных сфер и ситуаций общения; учет специфических особенностей устной речи носителей языка при создании системы подготовительных и речевых упражнений.

V. На основе теоретических постулатов и ряда проведенных диагностических тестов нами предложена авторская классификация трудностей, преследующая прагматическую цель создания системы упражнений по их преодолению: 1) трудности, связанные с формой предъявления текста (звучанием); 2) трудности, связанные с содержанием текста; 3) трудности, связанные с недостаточной развитостью психолингвистических механизмов, общих для рецептивных видов речевой деятельности. К первой группе мы относим как объективные, так и субъективные трудности. Ко второй группе мы относим трудности как лексико-грамматического, так и содержательного характера.

VI. Для преодоления трудностей *первой группы* мы считаем необходимым свести к минимуму восприятие на слух речи преподавателя в ходе занятия, заменив ее на аудиозаписи с материалами подготовительных упражнений, которые представляют собой: а) нарезанные в специальных программах фрагменты аутентичных текстов (трудности, связанные со звучанием, сохранены); б) записанные на диктофон преподавателем и командой волонтеров образцы речи, намеренно осложненные одной или несколькими трудностями аутентичного звучащего текста.

Для преодоления трудностей *второй группы* мы выделяем два принципиальных положения. Во-первых, целесообразно использовать возможности виртуальной образовательной среды для организации работы по самостоятельному освоению учащимися новой лексики в рамках темы. Во-вторых, работа по освоению новой лексики не должна

ограничиваться лишь упражнениями на основе графического материала, а должна включать в себя интенсивную работу с акустическим обликом новой лексики в различных грамматических формах и синтагматических сочетаниях, происходящую на занятии в форме подготовительных, а затем речевых упражнений. Для преодоления этой же группы трудностей целесообразно использовать такой жанр, как лингвокультурный / социокультурный комментарий.

Для преодоления трудностей *третьей группы* актуален подход «от чтения к аудированию», преследующий целью перенести успешно сформированные при чтении навыки на процесс восприятия устной речи. Наибольшую важность для преодоления трудностей данной группы приобретает принцип нарастающей сложности и постепенное сокращение зрительных опор в процессе аудирования.

- VII. Мы предлагаем блочную структуру курса «Аудирование (уровень В1-В2)». Тематические блоки выделяются в рамках каждой из сфер общения (бытовая сфера: «В метро», «В кафе» и т.д.; социокультурная сфера: «Ахматова и Модильяни», «Толстой в Москве» и т.д.; информационная сфера: «Стихийные бедствия», «Визиты, встречи, переговоры»; «Фестивали и выставки» и т.д.). В рамках тематического блока предполагается: 1) предшествующая аудиторному занятию самостоятельная работа в условиях реальной и виртуальной языковой среды; 2) аудиторная работа со звучащим материалом на занятии; 3) самостоятельная работа в условиях реальной и виртуальной языковой среды, позволяющая закрепить сформированные в ходе занятия навыки и продолжить их совершенствование.
- VIII. В качестве одного из образцов актуальной аутентичной речи бытовой сферы общения выбран современный российский телесериал, работа с которым вынесена в самостоятельную и на занятии представлена крайне ограниченно в консультационном формате.

## ГЛАВА 3. ОПИСАНИЕ ОПЫТНОГО ОБУЧЕНИЯ

### 3.1. Характеристика опытного обучения

Для подтверждения выдвинутых нами теоретических постулатов мы провели опытное обучение на кафедре стажировки зарубежных специалистов Государственного института русского языка имени А.С.Пушкина. Общая численность студентов, принявших участие в опытном обучении, составила 78 человек. В силу объективных обстоятельств, связанных с ограниченным единовременным заездом учащихся с одинаковым уровнем владения языком, обучение было разделено нами на два периода.

В первый период – с 10 января 2017 года по 13 июня 2017 года – обучение и контроль проводились в двух группах учащихся из Вьетнама общей численностью 23 человека (11 – в экспериментальной группе, 12 – в контрольной). Для подтверждения полученных нами результатов и формирования более объективной выборки опытное обучение было проведено повторно в следующем семестре: с 6 октября 2017 года по 1 декабря 2017 года в группах учащихся из Италии общей численностью 26 человек (12 – в экспериментальной группе, 14 – в контрольной) и с 12 октября 2017 года по 23 ноября 2017 года в группах учащихся из Словакии общей численностью 29 человек (15 – в экспериментальной группе, 14 – в контрольной). Поскольку срок обучения студентов во втором периоде был меньше, чем в первом, курс был проведен в сокращенном объеме: существенному сокращению подверглись диагностический и контрольный этапы курса (до одного занятия каждый), в некоторой степени был сокращен и этап собственно обучения. Для удобства обозначим первый период как «весна 2017», а второй – «осень 2017», так как обучение проводилось в весеннем и осеннем семестрах 2017 года.

Уровень владения русским языком учащихся, принявших участие в опытном обучении, на момент начала курса составлял В1 (от В1- до В1+ в

рамках каждой группы). Необходимо отметить, что группы учащихся из Словакии в среднем имели более высокий стартовый и итоговый показатели уровня владения русским языком, что мы объясняем, прежде всего, близкородственными связями славянских языков и культур.

Опытное обучение проводилось в рамках курса «Аудирование», выделенного в качестве самостоятельного аспекта «Практического курса русского языка» и предполагающего зачет как форму итогового контроля. Курс «Аудирование» составлял 2 аудиторных часа в неделю, рекомендованное количество часов, отведенных на самостоятельную работу, равнялось 2-4 часам. Общее количество аудиторных часов в группах учащихся из Вьетнама составило 34 часа, из Италии – 18 часов, из Словакии – 14 часов.

Следует отметить различие в профиле обучения студентов: у учащихся из Вьетнама и Словакии – филологический профиль, в то время как профиль студентов из Италии – русский язык и международные отношения. В связи с этим набор преподаваемых дисциплин, помимо курса аудирование, имел некоторые отличия. Студенты из Вьетнама и Словакии посещали также занятия по дисциплинам «Практический курс русского языка», «Фонетика», «Русская литература», «История русской культуры» и «Страноведение». Учащиеся итальянских групп, помимо обозначенных занятий (кроме «Фонетики»), слушали «Язык специальности: международные отношения» и «Язык СМИ».

Обучение было проведено в естественных условиях, в учебное время, в режиме реальных аудиторных занятий. Самостоятельная работа была организована с помощью виртуальной языковой среды (в том числе образовательной), а также с учетом использования возможностей реальной языковой среды.

Все экспериментальные группы были идентичны соответствующим контрольным группам по этническому составу (моногруппы «Вьетнам-1» – «Вьетнам-2»; «Италия-2» – «Италия-3»; «Словакия-1» – «Словакия-2»), по

сроку изучения русского языка (6-ой семестр обучения для групп из Вьетнама; 5-ый семестр обучения для групп из Италии и Словакии), по условиям организации учебной деятельности (в языковой среде), по программе занятий (изучаемые предметы, количество часов), а также максимально приближены друг к другу по уровню владения языком (достигнут уровень В1, цель – достижение уровня В2) и по размеру экспериментальных и контрольных групп обучаемых. Обучение аудированию в контрольных группах велось по традиционной методике.

### **3.2. Анализ данных объективной диагностики (тестирования)**

В проведенном нами опытном обучении, полная продолжительность которого составила 17 занятий, можно выделить 3 этапа:

- 1) Первый этап – диагностика – 5 занятий;
- 2) Второй этап – обучение – 10 занятий;
- 3) Третий этап – контроль – 2 занятия.

Одной из двух основных целей первого этапа при проведении нами опытного обучения являлось определение достигнутого учащимися экспериментальных и контрольных групп уровня владения русским языком на момент начала обучения. Следует отметить, что нас интересовал не только уровень учащихся по общепринятой европейской шкале, но – прежде всего – уровень сформированности у студентов аудитивных умений, необходимых для понимания аутентичных текстов в условиях их реального (необлегченного) предъявления.

Второй не менее важной методической целью авторского диагностического теста стало выявление наиболее значимых трудностей при понимании звучащего текста. Все это определило специфику и степень детальности диагностики, а также относительно длительную продолжительность данного этапа.

Развернутая диагностика включала в себя как объективное определение уровня учащихся и круга наиболее актуальных для них трудностей

аудирования (**диагностические тесты**), так и выявление субъективной оценки учащимися успешности понимания звучащих текстов и их основных трудностей, а также степени интереса учащихся к тем или иным аутентичным материалам (**анкетирование**).

Диагностические тесты были предложены с опережающим уровнем трудности, то есть учащимся предлагался тест, аналогичный итоговому. Наши наблюдения показывают, что использование материалов с опережающим уровнем трудности сначала в качестве диагностических, а затем этих же или аналогичных материалов – в качестве контрольных, способствует лучшему осознанию учащимися своего прогресса и резкому повышению самооценки, что в конечном итоге значительно облегчает симптомы лингвокультурного шока и помогает снятию языкового барьера.

В рамках первого периода опытного обучения («весна 2017») в ходе развернутой диагностики студентам было предложено два типа диагностических тестов:

- 1) сертификационное тестирование на уровень B2 по европейской шкале (часть «Аудирование»);
- 2) авторский тест, включающий в себя аутентичные тексты бытовой, социокультурной и информационной сфер общения.

В рамках второго периода опытного обучения («осень 2017») в связи с сокращением этапа диагностики учащимся предлагался только авторский тест. Во время выполнения всех тестов преподаватель, находясь в аудитории, выступал гарантом индивидуального, а не группового выполнения тестовых заданий учащимися. Материалы сертификационного теста на уровень B2 были взяты нами с официального сайта Института Пушкина [<http://pushkin.institute/Certificates/CCT/tests-online.php>], материалы авторского теста представлены в приложении.

Сертификационное тестирование на уровень B2 использовалось нами во вьетнамских группах для более объективного и независимого контроля степени сформированности аудитивных умений. Хотя нами не ставилась

принципиальная задача подготовить студентов к сдаче сертификационного теста на уровень В2 по окончании обучающего курса, материалы теста позволили нам сформировать более полную картину стартового уровня учащихся и наиболее трудных для выполнения типов заданий, а также отследить общий прогресс учащихся в развитии аудитивных умений. Данный тест предлагался учащимся в полном соответствии с требованиями проведения сертификационного тестирования.

Авторский тест, состоящий из ряда аутентичных материалов, представляет для нас большой интерес в силу поставленных в данном исследовании целей и задач обучения, а также специфики курса. Авторский диагностический тест проводился нами на протяжении 4 занятий и был разбит на тематические блоки в соответствии с отобранными нами аудиоматериалами, наиболее актуальными для иноязычных учащихся в условиях языковой среды. Такие блоки включали в себя:

- видеосюжеты новостей (категории и подкатегории «Чрезвычайные происшествия: стихийные бедствия»; «Политика: визиты, встречи, переговоры»; «Культура: музеи и выставки»);
- фрагмент радиопередачи о жизни русских писателей в Москве и за ее пределами (тема «Ахматова и Модильяни»);
- фрагменты телесериала «Кухня», демонстрирующие некоторые из наиболее типичных ситуаций бытового общения (тема «В кафе / В ресторане»).

Помимо обозначенных категорий материалов, нами было предложено прослушивание выпуска радионовостей (радиостанция «Европа +») и фрагментов дискуссионной радиопередачи (передача «Говорим по-русски», радиостанция «Культура») с целью эмпирического подтверждения наших теоретических постулатов о неготовности учащихся, владеющих русским языком в объеме среднего уровня (В1), к продуктивной работе с данным типом аудиоматериалов. Процент успешного выполнения заданий этих типов был существенно ниже и не приближался к установленным нами в качестве



необходимых для дальнейшей работы 50%, поэтому мы не учитываем данные материалы в нашем исследовании.

Как было отмечено выше, методической целью авторского диагностического теста являлась не только фиксация достигнутой учащимися степени сформированности аудитивных умений, но и выявление наиболее значимых трудностей при понимании звучащего текста. По этой причине в каждом из обозначенных блоков мы не ограничивались лишь выполнением учащимися специально разработанного нами диагностического теста, но предлагали комплекс заданий на базе прослушанного текста, позволяющий нам провести более полную и точную диагностику.

Такой комплекс включал в себя следующие шаги:

- знакомство учащихся с материалом теста;
- снятие лексических трудностей материала теста;
- двукратное прослушивание аудиотекста и выполнение теста;
- чтение текста с выделением незнакомых лексических единиц;
- повторное выполнение теста (с возможностью поиска ответа в печатной версии текста в режиме реального времени).

Выше мы объясняли целесообразность двукратного прослушивания аудиоматериалов в экзаменационных условиях. В данном случае необходимо учитывать еще и то, что текст радиопередачи характеризуется отсутствием зрительных опор, а видеосюжеты новостей и телесериала – крайне высоким темпом речи и уровнем фонового шума.

В отличие от процедуры проведения сертификационного тестирования, при выполнении авторского теста учащиеся имели возможность ознакомиться с его материалами заранее (за несколько минут до прослушивания), а также самостоятельно или с помощью преподавателя снять возможные лексические трудности в данных материалах. Нами был выбран такой порядок заданий с целью исключить возможные ошибки, вызванные нарушением успешного процесса чтения материалов теста (заданий и вариантов ответа), а не собственно процесса аудирования.

Нами принимался во внимание тот факт, что предварительное знакомство учащихся с вопросами к прослушанному тексту, а также вариантами ответа является облегчающим фактором, поскольку активно стимулирует процесс вероятностного прогнозирования и предлагает некоторые смысловые опоры для последующего аудирования. Поэтому для справедливой оценки прогресса учащихся мы использовали данную модель работы во время проведения как диагностического, так и итогового тестов.

Поскольку одной из важнейших задач, которые мы ставили перед собой на этапе диагностики, было выявление различных типов трудностей и, в особенности, соотношение трудностей собственно аудитивных и общих для рецептивных видов речевой деятельности (аудирования и чтения), следующим шагом после *прослушивания* стало *чтение* учащимися текста, воспринятого ранее на слух, и повторное выполнение идентичного теста.

Как было отмечено в первой главе, чтение как вид речевой деятельности традиционно представляет для изучающих иностранный язык меньшую трудность, чем аудирование, поэтому мы ожидали получить заметно более высокие результаты при выполнении того же теста на основе графического материала, чем на основе звучащего. Однако на практике соотношение результатов выполнения предложенного теста на основе прослушанного и прочитанного текстов выявило высокую степень неразвитости механизмов, общих для рецептивных видов деятельности.

Необходимо подчеркнуть, что у учащихся была возможность неограниченно обращаться к печатному тексту в ходе выполнения задания, не требовалось сначала прочитать и понять текст, а затем на основе понятого выполнить тест по памяти, фактически допускался и приветствовался поиск ответа в тексте. В качестве ограничения выступал запрет на использование словаря / переводчика, поскольку не допускалось снятия собственно лексических трудностей.

Для выявления лексических трудностей и определения степени посильности текста мы предложили учащимся *выделить в тексте все*

*незнакомые им лексические единицы*. Было дополнительно отмечено, что в таких случаях, когда все слова синтагмы знакомы учащемуся в отдельности, но понимания ее общего смысла не происходит, выделения данных единиц не требовалось.

Таким образом, в рамках этого шага (чтение с выделением незнакомой лексики) мы ставили перед собой две важные задачи: во-первых, выявить количество незнакомой лексики и соотнести с рекомендуемыми «Государственным стандартом» параметрами, а во-вторых, определить, насколько ключевой эта лексика является для понимания общего смысла высказывания.

В тексте радиопередачи ожидаемо высоким оказалось количество незнакомой лексики («крах», «драгоценности», «бусы» и т.д.), большинство из которой, однако, не являлось опорными словами и при должной степени развитости аудитивных умений могло бы не препятствовать пониманию текста. Также ожидаемо вызвали затруднения переносные значения знакомых слов или их омонимы: например, оказалось недоступным для понимания выражение «комната Ахматовой была маленькая, *строгая*, голая», хотя учащимся было знакомо словоупотребление выделенной единицы в таком контексте, как «строгий человек», «строгий преподаватель»).

Интересным наблюдением, на наш взгляд, стали некоторые трудности, связанные с нераспознаванием грамматической формы знакомого слова. Так, в графическом образце многими учащимися слово «читая» было отмечено как незнакомое, хотя глагол «читать», безусловно, был им знаком, как и само грамматическое понятие деепричастия. Это позволяет нам сделать вывод о недосформированности у реципиентов грамматических навыков в области менее часто употребляемых в повседневной речи грамматических форм.

Несколько иную картину нам удалось выявить при анализе незнакомой учащимся лексики в текстах новостных сюжетов: количество незнакомых слов также оказалось достаточно высоким, однако в данном случае

большинство из них как раз представляло собой опорную лексику, без знания которой невозможно или существенно затруднено понимание смысла сообщения (так, в тексте новости категории «Чрезвычайные происшествия» по теме «Пожар» как незнакомые были отмечены такие слова как *очаг, дым, потушить, пострадавший, стихийное бедствие, разрушить* и т.д.). Это подтвердило наши теоретические предположения о низкой степени знакомства учащихся среднего уровня владения языком с терминологической лексикой в рамках категории и темы той или иной новости и обусловило несколько иную модель работы с новостными сюжетами, чем с текстами радиопередач.

Диагностический тест, разработанный нами по материалам текстов ***бытовой сферы общения***, в полном варианте, помимо собственно тестовых заданий включал в себя еще две части: соотнесение сюжета с основной проблемой из списка и заполнение пропусков в графическом ключе. Каждое из трех прослушиваний текста предварялось новой установкой. Однако в полном варианте данный тест предлагался только в первом периоде обучения («весна 2017»), в то время как во втором («осень 2017») в целях экономии времени предлагалось только выполнение первой части (собственно тест).

Нам представляются интересными результаты анализа третьей части теста по материалам бытовой сферы общения – заполнения пропусков в графическом ключе. Данное задание было направлено, прежде всего, на проверку степени сформированности механизма синтагматического членения сообщения и фонематического слуха. Правильными ответами считались верные лексемы в верных грамматических формах. Как по объективным критериям (соотношение количества правильных / неправильных / неточных ответов), так и по субъективным ощущениям учащихся данное задание стало одним из наиболее трудных, что, на наш взгляд, свидетельствует о недосформированности у вьетнамских учащихся обозначенных навыков.

Помимо этого, некоторые частотные ответы студентов показали довольно слабую степень развития навыка вероятностного прогнозирования,

в особенности на грамматическом уровне (например, встречались такие ошибки: «Приятного аппетит!», «Слушаю вам», а также незавершенные лексемы: «Ну может, вы уже захоте»). Мы считаем оправданным говорить в данном случае именно о навыке вероятностного прогнозирования, а не об одних лишь описках, поскольку по окончании выполнения задания учащимся было дано несколько минут дополнительного времени для проверки написанных ответов. Это позволяет нам минимизировать роль такого рода описок, вызванных чрезвычайно высокой скоростью письма в процессе прослушивания текста, а также параллельным протеканием обоих процессов (аудирования и письма).

В ходе работы с блоком заданий, связанным с бытовой сферой общения, мы не предлагали чтения прослушанного текста с повторным выполнением теста по двум причинам. Во-первых, лексика бытовой сферы общения в целом представляет для реципиентов меньшую сложность, чем лексика социокультурной и информационной сфер (за исключением сленга и разговорных выражений, незнание которых студентами, изучавшими русский язык ранее в условиях отсутствия языковой среды, не требует дополнительных доказательств, на наш взгляд). Во-вторых, как было отмечено выше, в ситуациях бытового общения, как в реальной языковой среде, так и в зафиксированных на цифровых носителях видеоматериалах, крайне высокий процент информации передается с помощью невербальных средств коммуникации и контекста речевой ситуации, что не может быть полноценно отражено в графическом транскрипте таких образцов речи.

Представим результаты диагностических тестов в виде таблицы. Вслед за Л.В.Московкиным [Московкин 2002: 26–32], мы обозначаем стартовые показатели всех групп буквой «Н» (начало опытного обучения), все экспериментальные группы – символом «(э)», все контрольные – символом «(к)». Подстрочным индексом «<sub>1,2,3</sub>» обозначен номер каждой из экспериментальных групп и каждой из соответствующих им контрольных.

Все результаты в таблице указаны в формате процента правильно выполненных заданий.

*Данные диагностического теста*

*Экспериментальные группы*

*Таблица 3*

Группа «Вьетнам-1» (экспериментальная)					
Студент	Авторский тест (новости)	Авторский тест (писатели)	Авторский тест (бытовое общение)	<b>Авторский тест (общий)</b>	Сертиф. тест. (уровень В2)
1	37,5	75	58,3	56,9	55
2	37,5	50	55	47,5	50
3	37,5	50	50	45,8	40
4	62,5	50	56,7	56,4	65
5	25	50	55	43,3	35
6	50	87,5	78,3	71,9	50
7	25	62,5	61,7	49,7	55
8	25	50	46,7	40,6	50
9	37,5	25	51,7	38	65
10	25	37,5	56,7	39,7	55
11	62,5	62,5	76,7	67,2	85
<b>Н(э)<sub>1</sub></b>	<b>38,6</b>	<b>54,5</b>	<b>58,8</b>	<b><u>50,6</u></b>	<b>55</b>

*Таблица 4*

Группа «Италия-2» (экспериментальная)				
Студент	Авторский тест (новости)	Авторский тест (писатели)	Авторский тест (бытовое общение)	<b>Авторский тест (общий)</b>
1	50	50	60	53,3
2	37,5	62,5	40	46,7
3	62,5	50	50	54,1
4	50	37,5	50	45,8
5	12,5	25	50	29,2
6	50	37,5	90	59,2
7	25	12,5	60	32,5
8	50	12,5	50	37,5
9	62,5	62,5	70	65

10	37,5	50	60	49,2
11	62,5	87,5	80	76,7
12	62,5	62,5	80	68,3
<b>Н(э)<sub>2</sub></b>	<b>46,6</b>	<b>45,8</b>	<b>61,7</b>	<b><u>51,4</u></b>

Таблица 5

Группа «Словакия-1» (экспериментальная)				
Студент	Авторский тест (новости)	Авторский тест (писатели)	Авторский тест (бытовое общение)	Авторский тест (общий)
1	75	75	90	80
2	50	100	100	83,3
3	50	75	80	68,3
4	37,5	37,5	50	41,7
5	100	100	100	100
6	87,5	87,5	70	81,7
7	25	50	50	41,7
8	25	50	60	45
9	62,5	50	90	67,5
10	62,5	87,5	90	80
11	62,5	50	60	57,5
12	62,5	50	60	57,5
13	25	62,5	70	52,5
14	75	87,5	80	80,8
15	50	87,5	70	69,2
<b>Н(э)<sub>3</sub></b>	<b>56,7</b>	<b>70</b>	<b>74,6</b>	<b><u>67,1</u></b>

## Контрольные группы

Таблица 6

Группа «Вьетнам-2» (контрольная)					
Студент	Авторский тест (новости)	Авторский тест (писатели)	Авторский тест (бытовое общение)	Авторский тест (общий)	Сертиф. тест. (уровень В2)
1	37,5	62,5	63,3	54,4	60
2	37,5	50	53,3	46,9	55
3	50	62,5	46,7	53	40
4	25	37,5	41,7	34,7	50
5	25	37,5	66,7	43	45

6	12,5	37,5	40	30	35
7	62,5	75	78,3	71,9	85
8	25	50	43,3	39,4	40
9	25	50	51,7	42,2	45
10	62,5	62,5	76,3	67,1	55
11	37,5	37,5	58,3	44,4	55
12	37,5	62,5	53,3	51,1	60
<b>Н(к)<sub>1</sub></b>	<b>36,5</b>	<b>52</b>	<b>56</b>	<b><u>48,2</u></b>	<b>52</b>

Таблица 7

Группа «Италия-3» (контрольная)				
Студент	Авторский тест (новости)	Авторский тест (писатели)	Авторский тест (бытовое общение)	Авторский тест (общий)
1	37,5	25	40	34,2
2	62,5	50	60	57,5
3	37,5	37,5	30	35
4	25	12,5	50	29,2
5	50	25	50	41,7
6	25	37,5	60	40,8
7	50	62,5	70	45,8
8	37,5	50	60	49,2
9	62,5	62,5	90	71,7
10	37,5	62,5	50	63,3
11	62,5	75	60	65,8
12	75	50	80	68,3
13	37,5	12,5	50	33,3
14	62,5	37,5	80	60
<b>Н(к)<sub>2</sub></b>	<b>47,3</b>	<b>42,9</b>	<b>59,3</b>	<b><u>49,8</u></b>

Таблица 8

Группа «Словакия-2» (контрольная)				
Студент	Авторский тест (новости)	Авторский тест (писатели)	Авторский тест (бытовое общение)	Авторский тест (общий)
1	75	87,5	90	84,2
2	62,5	87,5	100	83,3
3	37,5	87,5	90	71,7



4	75	87,5	90	84,2
5	62,5	62,5	70	65
6	50	37,5	40	42,5
7	50	50	60	53,3
8	62,5	62,5	80	68,3
9	50	87,5	90	75,8
10	62,5	75	80	72,5
11	37,5	25	50	37,5
12	75	62,5	70	69,2
13	87,5	87,5	70	81,7
14	87,5	87,5	80	85
<b>Н(к)<sub>з</sub></b>	<b>58,3</b>	<b>70,5</b>	<b>75,7</b>	<b><u>68,2</u></b>

На основании данных, указанных в таблицах, стартовый уровень групп из Вьетнама и Италии был примерно одинаковым, как в экспериментальных, так и в контрольных группах (около 50% корректного понимания звучащей информации). Стартовый уровень сформированности аудитивных умений учащихся из обеих словацких групп был существенно выше (67-68% правильно выполненных заданий), что мы объясняем близким родством славянских языков. При этом, уровень экспериментальной и контрольной групп из Словакии был примерно одинаковым. Следует также отметить, что в экспериментальной группе «Словакия-1» студентка под номером «5» являлась билингом, что объясняет ее высокие результаты в ходе диагностического теста.

Еще одним интересным наблюдением, на наш взгляд, стала неоднородность каждой из групп: даже в наиболее сильных словацких группах некоторые учащиеся выполнили отдельные задания, всего лишь на четверть поняв необходимую информацию. И напротив, некоторые учащиеся вьетнамских и итальянских групп поняли больше половины (а в редких случаях даже три четверти) звучащей информации.

Диагностические тесты также подтвердили наши теоретические постулаты о том, что в среднем наиболее легкими для восприятия являются тексты бытовой сферы общения, а наиболее трудными – новостные тексты.

Следует, однако, отметить, что в обеих группах учащихся из Италии аудирование новостей вызвало меньше затруднений, чем аудирование текстов социокультурной сферы общения. Мы связываем это с профилем обучения: вследствие изучения предмета «Международные отношения» студенты в большей степени владели как лексикой, встречающейся в новостных текстах, так и фоновой информацией об общественно-политической жизни, способствующей более легкому пониманию таких видеосюжетов.

Подводя итог, отметим, что материалы столь подробного диагностического теста позволили нам сформировать авторскую классификацию трудностей, представленную во второй главе данной работы. Эту классификацию мы положили в основу поиска наиболее эффективных путей преодоления трудностей и формирования у учащихся речевых умений аудирования.

### **3.3. Анализ данных объективной диагностики (анкетирования)**

Как было отмечено выше, помимо объективной диагностики с помощью тестов и комплекса дополнительных заданий на основе прослушанных текстов, была проведена также субъективная диагностика в формате сплошного группового письменного анкетирования. Вопросы и варианты ответов для анкетирования были составлены нами частично на основе полученных в ходе диагностических тестов данных и преследовали целью соотнесение этих данных с субъективной оценкой их учащимися. Участникам опытного обучения была предложена анкета, содержащая краткую информационную часть (данные о респонденте) и основную часть, представленную 4 вопросами. Приведем полный текст анкеты:

**АНКЕТА**      ГРУППА: \_\_\_\_\_ ИМЯ: \_\_\_\_\_

1. Какие задания показались вам труднее, а какие – легче?

Отметьте цифрами от 1 до 10 (1 – очень легкий, 10 – очень трудный)

	Лекция/экскурсия об Ахматовой и Модильяни
	Радионовости
	Беседа о риторике в программе «Говорим по-русски!»
	Видеоновости
	Фрагменты русского сериала на тему «В ресторане»
	Большой тест

2. В каких ситуациях общения вам нужен русский язык?

Отметьте цифрами от 0 до 10 (0 – совсем не нужен, 10 – очень нужен)

	общаться на улице (магазин, аптека, кино, банк и т.д.)
	понимать экскурсии
	понимать лекции по литературе и страноведению
	понимать лекции по морфологии и синтаксису
	понимать бизнес-переговоры, заниматься бизнесом
	слушать научные конференции на русском языке, заниматься наукой
	слушать произведения художественной литературы (Чехов, Пушкин)
	понимать новости
	понимать телепередачи и радиопередачи о культуре, о событиях
	понимать русские фильмы и сериалы
	понимать разговорную речь и сленг в общении с друзьями
	другое (напишите свой вариант)

3. Какие основные трудности, по-вашему, мешают вам понимать

звучащую речь? Расставьте по степени сложности (1 – самая неважная трудность, 10 – самая важная).

	быстро говорят
	нечетко произносят звуки
	фоновый шум (музыка, громкие звуки и др.)
	очень длинные тексты
	много незнакомых слов
	понимаю слова, но не понимаю общий смысл
	не могу слушать внимательно, много отвлекаюсь
	не такая «правильная» грамматика, как в учебнике
	понимаю смысл, но не могу сказать другими словами
	понимаю смысл, но не могу запомнить

4. Какие современные молодежные русские сериалы вы смотрели или знаете? Отметьте знаком: ✓

Смотрел(а)		Не смотрел(а), но слышал(а) название	Хочу посмотреть
	«Кухня»		
	«Молодёжка»		
	«Универ»		
	«Как я стал русским»		
	«Интерны»		
	«Воронины»		
	«Папины дочки»		
	«Отель Элеон»		
	«Мамочки»		
	«Последний из Могилян»		
	Другое (напишите свои варианты)		

Все участники экспериментальных и контрольных групп обладали рядом одинаковых исходных данных, отмеченных нами выше, поэтому информационная часть была максимально краткой и состояла всего из двух вопросов: имя и фамилия учащегося и название группы (включающее в себя название страны).

### ***Результаты анкетирования***

В первом вопросе учащимся было предложено оценить по десятибалльной шкале 6 видов прослушанных материалов: видеонюжеты, фрагмент радиопередачи, фрагмент телесериала на бытовую тему, радионюжеты, дискуссионную радиопередачу и сертификационный тест на уровень В2 (в сокращенном варианте во время периода обучения «осень 2017» предлагалось оценить только первые три из названных). Субъективная оценка учащимися трудностей радионюжетов и дискуссионных радиопередач (абсолютное большинство учащихся указало наиболее высокую степень трудности – 10 или 9 баллов) подтвердила данные,

полученные в ходе диагностического теста, что позволило нам исключить данные материалы из программы курса.

При обработке данных, полученных в ходе анкетирования, мы выделили три степени сложности материала: высокая (10, 9, 8 баллов преимущественно), средняя (7, 6, 5, 4 балла преимущественно) и низкая (3, 2, 1 балл преимущественно). С учетом этого, остальные материалы, указанные в первом вопросе анкеты, распределились по уровню сложности следующим образом:

1. Новости и сертификационный тест на уровень В2 (наиболее частотно были указаны 10, 9 или 8 баллов)
2. Фрагмент радиопередачи об Ахматовой (наиболее частотно были указаны 8 или 5 баллов)
3. Фрагменты телесериала на тему «В кафе / ресторане» (наиболее частотно были указаны 5 или 3 балла)

Такую же систему оценки мы применили при обработке ответов на третий вопрос, посвященный различным типам трудностей. В отличие от первого вопроса, где допускалось использование любой цифры многократно («отметьте»), в данном случае требовалось сделать так называемый рейтинг трудностей от 1 до 10 («расставьте»), то есть использовать каждую цифру от 1 до 10 только по одному разу.

Обработав материалы ответов на третий вопрос, мы расположили их в том порядке, в котором они были представлены в большей части работ (от наиболее трудного к наименее трудному):

1. Высокая степень трудности
  - высокий темп («быстро говорят»: наиболее частотно были указаны 10, несколько реже – 9 баллов)
  - повышенная степень редукации устной речи («нечетко произносят звуки»: наиболее частотно были указаны 9 или 10 баллов)

- обилие незнакомой лексики («много незнакомых слов»: наиболее частотно были указаны 8 баллов)

## 2. Средняя степень трудности

- недостаточный объем оперативной памяти («понимаю смысл, но не могу запомнить»: наиболее частотно были указаны 8 или 6 баллов; «очень длинные тексты»: наиболее частотно были указаны 7 баллов)
- недосформированные навыки осмысления, в частности компрессии текста («понимаю слова, но не понимаю общий смысл»: наиболее частотно были указаны 7 баллов)
- недосформированные навыки перефразирования («понимаю смысл, но не могу сказать другими словами»: наиболее частотно были указаны 7 или 4 балла)

## 3. Низкая степень трудности

- наличие фоновых шумов (наиболее частотно были указаны 5 или 2 балла)
- недосформированность навыков произвольного внимания («не могу слушать внимательно, много отвлекаюсь»: наиболее частотно были указаны 2 балла)
- трудности грамматического характера («не такая «правильная» грамматика, как в учебнике»: наиболее частотно были указаны 1, несколько реже – 3 балла).

Анализ ответов на второй вопрос, определяющий круг наиболее актуальных для учащихся ситуаций общения, выявил, на наш взгляд, некоторые различия в национальном менталитете, поскольку вьетнамские студенты отметили высокую важность практически всех возможных ситуаций общения. Мы связываем это с тем, что обучение широкому спектру знаний традиционно считается похвальным в восточных культурах, в отличие от западных, где чаще практикуется более узкоспециальное

обучение. Студенты итальянских и словацких групп как наиболее важные выделили цели общения на улице, понимание новостей, понимания фильмов и сериалов, понимание разговорной речи и сленга, а также экскурсий и теле-/радиопередач о культуре. Студенты из Италии, в отличие от учащихся словацких групп, одной из основных целей назвали понимание бизнес-переговоров, что логично объясняется их профилем обучения «Международные отношения».

При анализе ответов на четвертый вопрос мы преследовали цель, во-первых, узнать, имеют ли учащиеся опыт просмотра аутентичных российских телесериалов, а во-вторых, выбрать для дальнейшей работы тот сериал, который вызвал интерес у наибольшего количества студентов, поскольку самостоятельный коллективный выбор обучающе-развлекательного материала способствует повышению мотивации к обучению.

Учащиеся итальянских и вьетнамских групп оказались практически не знакомы с современными российскими телесериалами: в графе «Смотрел(а)» лишь несколькими студентами был отмечен единственный телесериал – «Кухня». Студенты из Словакии, напротив, смотрели многие из указанных телесериалов, а также некоторые сериалы, которых не было в списке («Метод», «Екатерина Великая» и др.). Наибольший интерес, по результатам анкетирования, у студентов вызвали два телесериала: «Кухня» и «Как я стал русским». Из отмеченных мы остановили свой выбор на телесериале «Как я стал русским» по двум причинам: во-первых, он содержит существенно больше лингвострановедческого материала, а во-вторых, как мы отметили, «Кухню» некоторые студенты уже смотрели.

### **3.4. Ход опытного обучения**

#### **3.4.1. Типы упражнений и их специфика в зависимости от сферы общения**

В нашей работе мы придерживались традиционной двухступенчатой классификации упражнений: подготовительные и речевые. Лексические, грамматические, стилистические и жанровые характеристики текстов, принадлежащих к той или иной сфере общения, обусловили отбор и наполнение различных типов упражнений.

Основными целями первых занятий по обучению аудированию являлись облегчение лингвокультурного шока, активизация фонетического слуха и корректировка недосформированных слухопроизносительных навыков. Поскольку наиболее острая необходимость в использовании русского языка учащимися в условиях языковой среды связана с бытовой сферой общения, мы начали обучение с текстов и ситуаций общения данной сферы. Важным преимуществом в этом случае для нас являлась возможность незамедлительного использования полученных студентом на занятии навыков в условиях реальной коммуникации, что способствовало бы более быстрому и корректному формированию умений аудирования.

### **Подготовительные упражнения**

Исследователи методики обучения аудированию вьетнамских студентов отмечают, что по достижении среднего уровня владения русским языком у учащихся должны быть сформированы навыки различения пар согласных по твердости-мягкости, глухости-звонкости, а также сходных по артикуляции звуков [Ву Куок Тхай 1998; Высотская 1978]. Как показывает практика, в аудитории студентов азиатского региона, обучавшихся ранее за пределами языковой среды, часто данные навыки оказываются недосформированными даже на высоком уровне владения языком. Более того, успешное различение четко произнесенных пар звуков, слогов или слов в полной тишине оказывается невозможным в условиях звучащего материала, осложненного трудностями реальной речи (фоновый шум, темп, нечеткое произнесение).

Такая ситуация обусловила ряд предлагаемых нами в качестве разминки упражнений, направленных, с одной стороны, на *корректировку*



*недосформированности слухопроизносительных умений*, с другой – на *развитие механизмов адаптации и селекционирования полезного звукового сигнала*. Специфика предложенных упражнений и их отличие от подобных учебных материалов в том, что этот блок упражнений был основан на учебно-аутентичных материалах, записанных непосредственно авторами курса и намеренно осложненных одной или несколькими трудностями, связанными с формой предъявления сообщения в условиях реальной коммуникации (фоновый шум, быстрый темп речи, фонетическая редукция устной разговорной речи, разные голосовые характеристики носителей языка). Наполнение упражнений варьировалось в зависимости от темы урока и материалов, используемых на занятии.

➤ *Послушайте пары слов. Если согласные звуки в паре одинаковы, поставьте плюс (+), если разные – минус (-). Постарайтесь не обращать внимания на шум.*

*Образец упражнения (тема «В метро»):*

*(на различение глухости / звонкости)*

1 (-) дверь – Тверь

2 (+) вагон – вагон

3 (-) зайти – сойти

*(на различение твердости / мягкости)*

1 (-) дал – даль

2 (-) наша – няша

3 (+) след – след

*(на различение сходных по артикуляции звуков)*

1 (-) вас – ваш

2 (-) ход – код

3 (-) ваш – баш

- *Послушайте пары слов и запишите звуки, которыми они различаются. Будьте очень внимательны, слова произносятся в быстром темпе!*

*Образец упражнения (тема «В кафе»):*

*(на различение звуков в начале слова)*

1 (с – т) сок – ток

2 (с – п') сыр – пир

3 (с – з) суп – зуб

*(на различение звуков в конце слова)*

1 (к – ч') лук – луч

2 (с – к) морс – морг

3 (щ – т) борщ – борт

- *Послушайте слова, произнесенные разными людьми. Поднимайте руку, когда слышите звук [б'] / [ы] / [п] / [о] и др.*

*Образец упражнения (тема «В банке»):*

*звук [б']*

банк, безналичный, обмен, обязан, обед, объясните, оба, без паспорта

*звук [ы]*

открыть счёт, мобильный банк, зайти в личный кабинет, выйти из банка, закрыть счёт, выбрать филиал, найти банкомат

- *Послушайте слоги / слова / словосочетания и повторите их в том же темпе, что и диктор. Обратите внимание на звуки, которыми они различаются.*

*Образец упражнения (тема «В магазине»):*

*слоги*

куп – коп – кот; мал – мыл – мил; плот – плат – плач; вес – весь – воз;  
карт – корт – курт; кил – кит – кыт

*слова*

купить – копить; купить – кутить; весить – вешать; выход – вывод;  
покупать – покупает; выбрать – выиграть; сам – самый; оплатил –  
оплачу

*словосочетания*

сходить в магазин – заходить в магазин; выбирать машину – выиграть  
машину; положить в корзину – положить картину; оплатить картой –  
оплачено картой

Данные типы упражнений предлагались преимущественно студентам из Вьетнама, в ограниченном количестве – студентам из Италии и не предлагались учащимся из Словакии в силу сходства фонетических систем славянских языков.

В дальнейшем развитие обозначенных умений и механизмов продолжалось на материале текстов социокультурной и информационной сфер общения на уровне синтагм и предложений, что в дополнение активизировало механизм сегментации речевой цепи.

➤ *Послушайте предложения из аутентичных текстов. Выберите, какой из предложенных в графическом ключе вариантов звучал.*

1. Большая часть жизни Ф.М.Достоевского прошла в Петербурге. –  
Большая часть жизни Ф.М.Достоевского прошла в Петрограде.
2. Но родиной всемирно известного писателя была Москва. –  
Но родной для всемирно известного писателя была Москва.

➤ *Послушайте предложения из аутентичных текстов и впишите недостающие слова и словосочетания.*

1. Новый президент Узбекистана уже \_\_\_\_\_ в российскую столицу.

2. По итогам визита, как ожидается, будет \_\_\_\_\_ целый пакет соглашений.

*Ключ: прибыл; подписан.*

На уровнях владения языком В1 и В2 традиционно большое внимание уделяется просодическим характеристикам звучащей речи, поэтому следующая группа подготовительных упражнений направлена на **развитие интонационно-ритмического слуха**. Особенностью работы с интонацией на этом уровне в рамках нашего курса также является использование аутентичных и учебно-аутентичных текстов, осложненных произносительными особенностями реальной коммуникации и характеризующихся «натуральным», «реальным», а не постановочным (утрированным) интонационным рисунком. Работа с интонацией проводилась нами преимущественно на текстах бытовой сферы общения, поскольку в этих ситуациях в условиях языковой среды роль корректного распознавания (и использования) интонационных конструкций особенно велика.

➤ *Послушайте предложения и повторите их, обращая внимание на интонацию*

Мне нужно деньги поменять.

У вас можно деньги поменять?

Вы не скажете, как пройти к метро?

Я не скажу, как пройти к метро.

Не подождешь меня?

Не жди меня!

- *Послушайте повествовательные предложения (ИК-1). Сначала повторите их, копируя интонацию диктора, а затем произнесите их еще раз, изменив интонацию на вопросительную (ИК-3).*

Сегодня в библиотеке выходной.

Жарить лучше на оливковом масле.

Вечером пойдем в кино.

Вы выходите.

Пакет.

- *Послушайте, как эти фразы произносит с вопросительной интонацией диктор. Проверьте себя. При необходимости повторите за ним правильный вариант.*

- *Послушайте предложения. Запишите только вопросительные предложения.*

- *Послушайте предложения еще раз и отреагируйте на них. Подумайте, кто и в каких ситуациях может их сказать.*

Вам помочь? (Да / нет, спасибо)

Этот терминал не работает? (Нет / Не знаю / Вроде, работает и др.)

Этот банкомат не работает. (Хорошо / понятно / спасибо)

Вы будете жить на пятом этаже? (Да / На пятом)

Вы будете жить на седьмом этаже (Хорошо)

*Ключ: 1, 2, 4.*

Затруднения в области корректного восприятия грамматики устной разговорной речи существенно отличаются от трудностей восприятия на слух грамматики публицистических текстов. Это объясняется, в первую очередь, такими особенностями разговорной речи, как обилие неполных предложений и предложений с инверсией. Для работы над **преодолением грамматических**

**трудностей разговорной речи** мы предложили следующий блок упражнений (приведем образцы упражнений).

➤ *Послушайте предложения и запишите номера тех, в которых идет речь о прошедших событиях.*

1 (+) На выходных мы ходили в Ашан и думали, что никогда не выберем продукты на всю неделю.

2 (–) Я хочу, чтобы ты забронировал номер в отеле заранее.

3 (–) Когда ты вернешься, банк уже будет закрыт.

4 (+) Приди он тогда на занятие вовремя, все было бы в порядке.

➤ *Объясните несовпадение грамматического и семантического времени в предложениях 2 и 4.*

➤ *Послушайте пары похожих предложений и скажите, чем они отличаются друг от друга*

Давай встретимся в два часа. – Давай встретимся часа в два.

Я буду дома до пяти. – Я буду дома к пяти.

Нужно было выйти из вагона на пару минут. – Нужно было выйти из вагона пару минут назад.

➤ *Послушайте предложения с инверсией (из аутентичных текстов). Повторите их, восстановив прямой порядок слов. Затем повторите их снова с инверсией.*

На Красную площадь поедем сегодня? – (Мы) поедем сегодня на Красную площадь?

В ГУМе ничего не купишь в этом. – В этом ГУМе ничего не купишь. (+ негативные эмоции)

➤ *Послушайте пары предложений, одно из которых полное, а другое –*

*неполное. Назовите слова, которыми они отличаются. Какими членами предложения / частями речи являются эти слова? Как вы думаете, почему в разговорной речи их можно убрать из предложения?*

Давай пойдём сейчас в кафе? – Пойдем в кафе?

Ты уже видел сегодняшние новости? – Видел новости?

➤ *Послушайте ряд неполных предложений. Восстановите их до полных.*

Ходил на лекцию? – Ты сегодня / вчера ходил на лекцию?

Будем готовить или в кафе? – Мы будем готовить еду дома или пойдем в кафе?

➤ *Послушайте ряд полных предложений. Как бы вы сократили их в разговорной речи?*

Мне нужен билет на 60 поездок. – (На 60 поездок.)

Мы с тобой сегодня вечером пойдем в кино или в гости к Сергеевым? – (Вечером в кино или к Сергеевым?)

Я думаю, что сегодня сделаю уборку. – (Я думаю сделать уборку.)

Вы довезете меня до метро за 100 рублей? – (До метро за 100?)

Грамматические трудности текстов официально-делового и публицистического стилей речи, как правило, напротив, включают в себя обилие длинных сложных предложений, а также предложений, осложненных различными конструкциями (причастные и деепричастные обороты, уточняющие вставные конструкции и др.). Для корректного понимания текстов данных сфер общения требуется и работа над развитием навыков морфологического и словообразовательного анализа. По этим причинам упражнения, направленные на *преодоление грамматических трудностей*

*текстов социокультурной и информационной сфер общения, выглядели иначе, чем приведенные выше примеры.*

➤ *Послушайте пары предложений. Соедините их в одно предложение, используя причастия.*

1. Л.Н.Толстой описал Москву в романе «Война и мир». Москва стала для него важным городом. – Л.Н.Толстой описал Москву, ставшую для него важным городом, в романе «Война и мир».
2. Путешествие Л.Н.Толстого за границу оказало большое влияние на него. Путешествие состоялось в 1857 году. – Путешествие Л.Н.Толстого за границу, состоявшееся в 1857 году, оказало большое влияние на него.

➤ *Послушайте слова и определите по суффиксам, что они обозначают: человека, предмет или процесс?*

романтик, романчик, романист;

создатель, создание;

написание, писательство;

издатель, издание, издательство.

➤ *Объясните значение этих суффиксов. Какие еще слова с этими суффиксами вы знаете?*

➤ *Послушайте цепочки слов в быстром темпе и запишите только те слова, которые являются однокоренными для глагола «читать»:*

читает, четыре, прочитавший;

четко, читательница, читая;

чище, нечётный, прочитав.

➤ *Какие это части речи и грамматические формы? Что они значат?*

➤ *Образуйте от глаголов существительные по модели:*



*прибывать / прибыть – прибытие*  
*развивать / развить – ... (развитие)*  
*участвовать / поучаствовать – ... (участие)*  
*соглашаться / согласиться – соглашение*  
*расширяться / расшириться – ... (расширение)*  
*подписать / подписывать – ... (подписание)*

- *Образуйте прилагательные с двумя корнями по модели:*  
*три + стороны = трёхсторонний*  
*две стороны – ... (двухсторонний / двусторонний)*  
*все стороны – ... (всесторонний)*  
*одна сторона – ... (односторонний)*
- *Подумайте, с какими существительными можно их использовать. Приведите примеры.*

- *Послушайте фразы. Измените активные конструкции в них на пассивные.*
- главы государств подписали пакет документов – ... пакет документов был подписан (главами государств)*
- государства расширяют сотрудничество – ... сотрудничество (между государствами) расширяется*

- *Закончите словосочетания по модели:*
- сущ. + сущ. (Р.п.)*  
*зона ... (бедствия, опасности, ЧП, эвакуации)*  
*ликвидация ... (последствий, угрозы)*  
*уровень ... (воды)*  
*прил. + сущ.*

критическая ... (ситуация)

стихийное ... (бедствие)

Некоторые из приведенных упражнений направлены как на устранение грамматических, так и на устранение лексических трудностей, поскольку базируются на законах лексико-грамматической сочетаемости языковых единиц. Что касается собственно лексических трудностей, то, как подтвердила проведенная нами развернутая диагностика, они наиболее свойственны учащимся при аудировании текстов информационной сферы общения. Поскольку присутствующая в большом количестве незнакомая лексика в этих текстах часто является к тому же опорной, то большинство упражнений на снятие лексических трудностей мы проводили преимущественно на ее материале.

➤ *Послушайте слова, выберите (назовите / запишите) антонимы к ним.*

засуха – ... (наводнение)

повышать – ... (понижать)

повысить – ... (понизить)

повысился – ... (понизился)

усиливается – ... (ослабевает)

выжить – ... (погибнуть)

➤ *Как вы понимаете разницу в значении слов «подпись – подписание», «согласие – соглашение»? Приведите примеры употреблений.*

➤ *Послушайте слова. Скажите, какие из них могут сочетаться со словом «визит».*

официальный (+), частный (+), однодневный (+), выходной (–),

дружественный (+), несерьезный (–), запланированный (+),

семнадцатый (+)

➤ *Послушайте предложения. Подберите синонимы к предикату.*

Президент Шри-Ланки прибыл в Москву с официальным визитом. – посетил Москву с официальным визитом / приехал в Москву с официальным визитом / прилетел в Москву с официальным визитом

➤ *Послушайте и запишите выражения. Объясните, как вы их понимаете.*

Благотворительный кинофестиваль, экспрессивный художник, уникальное произведение искусства, куратор выставки, произвести впечатление.

➤ *Послушайте предложение и определите, какое из омофонов в нем использовано?*

*Предложение:* В декабре в России начнется предвыборная кампания.

*Слова:*

компания – группа людей

кампания – процесс

➤ *Вы знаете выражение «строгий преподаватель». Как вы думаете, что значит выражение «строгая комната»? Какая это комната?*

Снятие лексических трудностей тесно связано с *развитием механизма антиципации, прежде всего на лексико-грамматическом уровне*. Этот механизм активизируется уже во время описанных выше упражнений, но для его более целенаправленного развития нами использовались упражнения «на догадку». Важно отметить, что такая работа начиналась с коллективного

обсуждения, в дальнейшем сводясь сначала к парной, затем к индивидуальной форме работы, а при создании материалов на базе аутентичных текстов нами учитывалась степень прогнозируемости лексем. В ходе коллективного обсуждения преподаватель обращал внимание на грамматические категории, помогающие при прогнозировании, а также на возможность или невозможность вариативности.

➤ *Прочитайте предложения с пропущенными словами. Догадайтесь по контексту, какие слова / части речи / конструкции пропущены.*

1. Консервативная партия никогда прежде не выигрывала \_\_\_\_\_.
2. Правящая \_\_\_\_\_ премьер-министра \_\_\_\_\_ сокрушительное \_\_\_\_\_, заняв лишь четвертое место.
3. За ходом сегодняшнего \_\_\_\_\_ следили свыше пятидесяти тысяч \_\_\_\_\_, в том числе международных.

➤ *Послушайте новости и проверьте себя.*

*Ключ: 1) выборы; 2) партия, потерпела, поражение; 3) голосования, наблюдателей.*

В ситуациях же реального общения с носителями языка наибольшую важность для учащегося приобретает **развитый механизм вероятностного прогнозирования на текстовом (смысловом) уровне**, поскольку, как мы отмечали выше, одной из важнейших опор для понимания текстов бытовой сферы общения является ситуативный контекст. Безусловно, реальное общение характеризуется высокой степенью вариативности, однако знакомство с рядом клишированных выражений и поведенческих моделей может существенно облегчить понимание учащимся речи носителей языка в стандартных ситуациях. Упражнения были составлены с учетом того, что такие ситуации предполагают диалогическое общение.

➤ *В магазине на кассе вы слышите диалог кассира и покупателя. Вы не расслышали, что сказал кассир, но хорошо услышали, что сказал*

*покупатель. Послушайте ответы покупателя и подумайте, какие вопросы задавал кассир.*

*Да, давайте два. / Нет, спасибо, у меня своя сумка. (Пакет нужен?)*

*Нет, я у вас впервые. / Есть, но сегодня забыл ее дома. (Есть наша карта?)*

*Наличными. (Оплата картой или наличными?)*

*А что там сегодня? Средство для мытья посуды? Нет, спасибо, не нужно. (Товары по акции?)*

- *Послушайте этот диалог и проверьте себя.*
- *Теперь ваша очередь! Послушайте вопросы кассира и дайте свои ответы.*

- *Послушайте ряд слов. Определите, к какой теме они относятся.*

*Записаться, живот, сломала, болит, регистратура, зуб, страховка  
(тема «В больнице»)*

- *Как вы думаете, какие еще слова понадобятся вам для этой темы? Какие глаголы? Какие падежи вы будете использовать после этих глаголов? Какие устойчивые конструкции, подходящие для данной темы, вы знаете?*
- *Какие вопросы может задать врач? Что вы можете ему ответить?*

- *Посмотрите на кадры из фильма. Как вы думаете, какая ситуация на них изображена?*

- *Прочитайте список вопросов / слов и выберите, какие из них могут быть использованы в этом диалоге. На основе этих вопросов / слов создайте диалог между героями. / Придумайте диалог между героями по данным картинкам (или без опоры).*

- *Послушайте аутентичный диалог и скажите, чем он отличается от придуманного вами. А в чем совпадает с ним?*

- *Послушайте фразы из аутентичного диалога.*
- *Из предложенных реплик выберите подходящую. / Придумайте ответную реплику (без опоры).*

Несколько иные типы упражнений по развитию механизма антиципации использовались нами для работы с текстами социокультурной и информационной сфер общения. Это объясняется тем, что для восприятия учащимся в данном случае предлагаются тексты преимущественно монологического характера, отличающиеся сравнительно большим объемом и цельной логико-композиционной структурой.

- *Прочитайте ключевые слова из текста. Как вы думаете, о чем этот текст? Придумайте текст, опираясь на данные ключевые слова!*  
Эксперимент, платные парковки, центр города, 50 рублей, станет, власти, москвичи, неоднозначно, неизбежно, бесплатным.
- *Послушайте текст новости и сравните с вашим вариантом. Правильно ли вы поняли тему, основную мысль, важные факты?*

- *Послушайте две группы слов и скажите, о чем новости, из текстов которых взяты эти слова?*  
1 всех, третий, новый, не могли, обязательно, советуем  
2 концерт, презентация, альбом, смысл, название, поклонники
- *Какую группу слов можно назвать ключевыми? Что их отличает?*

- *Посмотрите видеосюжеты о стихийных бедствиях без звука. Попробуйте понять по видеоряду, что произошло. Расскажите, что вы поняли.*

Упражнение на развитие механизма антиципации предваряло и работу с телесериалом, которая, как было отмечено, по большей части осуществлялась в рамках самостоятельной.

- *Телесериал называется «Как я стал русским», Как вы думаете, о чем он? Кто может быть героем такого сериала? Какие стереотипы о России вы можете увидеть в этом сериале?*

Работа по увеличению объема оперативной памяти велась в рамках курса преимущественно на материалах социокультурной и информационной сфер общения, поскольку они в среднем характеризуются большей длиной предложений. Объем звучащего предложения составлял от 7 слов в начале курса (по правилу Миллера  $7+/-2$ ) до 12-14 в конце. В упражнениях, задействующих мнемонические приемы, в первый раз преподаватель демонстрировал использование собственным примером и поощрял работу воображения студентов.

- *Слушайте и повторяйте в том же темпе, что и диктор. Для облегчения используйте мнемонические приемы («рисуем картинку мысленно», используем жесты).*

международный кинофестиваль

международный благотворительный кинофестиваль

в Москве открылся

в Москве открылся кинофестиваль

в Москве открылся международный благотворительный кинофестиваль

В Москве открылся международный благотворительный кинофестиваль «Лучезарный ангел».

- *Послушайте предложение и повторите его в том же темпе, что и диктор.*

Большая часть жизни Достоевского прошла в Петербурге.

- *Теперь послушайте часть предложения и закончите его.*

Большая часть жизни Достоевского прошла... (в Петербурге).

Большая часть жизни Достоевского... (прошла в Петербурге).

Большая часть жизни... (Достоевского прошла в Петербурге).

Большая часть... (жизни Достоевского прошла в Петербурге).

Большая...(часть жизни Достоевского прошла в Петербурге).

➤ *Теперь повторите предложение сами!*

Работа над развитием навыков **сегментации речевой цепи** включала в себя следующую группу упражнений, также основанных на аутентичных и учебно-аутентичных текстах.

➤ *Послушайте предложения и скажите, сколько слов в каждом из них.*

*Не забывайте, что предлоги и союзы – это тоже слова!*

1 Он один из самых дорогих художников. (6)

2 Картины старых мастеров среди работ Хаима Сутина. (7)

3 А за вдохновением Такаси Мураками ходит в магазинчики для фанатов аниме. (11)

### **Речевые упражнения**

В области развития механизма осмысления одними из важнейших в курсе обучения аудированию, на наш взгляд, являются упражнения, базирующиеся на **перифразировании**.

➤ *Послушайте предложения. Отметьте, совпадают ли они с написанными предложениями по смыслу. (В дальнейшем: Послушайте пары предложений и отметьте, совпадают ли они по смыслу.)*

*Звучит:*

1 Их отношения были больше, чем дружба

2 Стихи о Модильяни стали частью поэмы

3 Комната Ахматовой маленькая, строгая, голая

*Написано:*

1 У них были романтические отношения



2 Стихи о Модильяни не вошли в поэму

3 Ахматова жила в небольшой, но роскошной комнате

Ключ: 1 да; 2 нет; 3 нет.

Не менее важным оказывается и навык *компрессии текста*. При работе над его развитием необходимо учитывать принцип нарастающей сложности и предлагать упражнения от более простого к более сложному, постепенно сокращая количество опор. В рамках работы по развитию навыка компрессии текста нами предлагались упражнения на составление плана, на понимание основной мысли и на понимание значимых деталей. В более слабых группах для повышения эффективности мы использовали подход от чтения к аудированию.

- Прочитайте / послушайте текст, выделите ключевые слова.
- Прочитайте / послушайте текст, выделите главную информацию.
- Прочитайте текст, уберите неважную информацию.
- Прочитайте / послушайте текст, найдите мысли, которые повторяются в нем несколько раз разными словами. Выберите наиболее удачную формулировку. Предложите свою.

Упражнения на составление плана:

- Послушайте текст радиопередачи о Л.Н.Толстом и поставьте пункты плана в правильном порядке (в начале курса задание предлагается без избыточных пунктов, в дальнейшем – с избыточными).
- А) Две стороны характера
- Б) Детство
- В) Отношение к Москве
- Г) Поездка в Париж

*Ключ: 1 В); 2 Б); 3 А); 4 Г).*

➤ *Послушайте текст радиопередачи о Ф.М.Достоевском. Поставьте пункты плана в правильном порядке и закончите их.*

А) *Лето, которое Ф.М.Достоевский провел на даче у сестры, стало...*

Б) *Достоевский учился в...*

В) *Достоевский родился 30 октября 1831 г. в семье...*

Г) *Творчество Достоевского связано с...*

*Ключ: Г) ...Петербургом, а сердце – с Москвой; В) ...врача; Б) ...одном из лучших московских пансионов; А) ... одним из лучших в его жизни.*

➤ *Послушайте текст и восстановите пропущенные пункты плана.*

А) *Начало любви Ахматовой и Модильяни*

Б) *...*

В) *Рисунки Модильяни*

Г) *...*

Д) *Возвращение Ахматовой в Париж*

*Ключ: Б) Стихи Ахматовой о Модильяни; Г) Комната Ахматовой.*

➤ *Послушайте текст и составьте план самостоятельно (без опор).*

Упражнения на понимание основной мысли:

➤ *Посмотрите новости и отметьте, какие из них и в каком порядке звучали (в начале курса предлагается равное количество новостей и вариантов, в дальнейшем – с избыточными или недостающими вариантами).*

А) *Необычный результат выборов в Финляндии*

Б) *В Азербайджане сегодня прошли парламентские выборы*

- В) Выборы президента в Азербайджане
- Г) Правящая партия одержала победу на выборах в Финляндии
- Д) Обнародованы результаты выборов в Казахстане
- Е) Выборы в Кыргызстане прошли при высочайшей явке

*Ключ: 1 А); 2 В); 3 Д).*

Упражнения на понимание значимых деталей:

➤ *Послушайте 3 фрагмента радиопередач (о Достоевском, Чехове и Толстом) и скажите, к кому из писателей относятся следующие утверждения?*

- 1 Москва – родной город писателя (Д)
- 2 Писатель любил Москву и тонко чувствовал атмосферу города (Ч)
- 3 Отношение писателя к Москве менялось на протяжении жизни (Т)
- 4 Москва, по мнению писателя, поможет узнать всю Россию (Ч)
- 5 Многие герои писателя жили в Москве (Т)

➤ *Посмотрите новости культуры и отметьте, какое утверждение в каждой паре относится к Х.Сутину, а какое – к Т.Мураками?*

- 1 Родился в России (С) – Впервые картины в Россию (М)
- 2 Его работы продаются по высокой цене (М) – Уничтожал свои работы (С)
- 3 Изображал трагедии своей страны (М) – Изображал трагедии и сюжеты из своей жизни (С)

Восприятие темпа речи учащимися тесно связано с их собственным темпом говорения на изучаемом языке, поэтому мы использовали также упражнения на развитие внутреннего проговаривания и внутренней речи, способствующие приближению темпа речи учащихся к темпу речи воспринимаемых на слух текстов. Такие задания могли носить

соревновательный характер: кто быстрее и четче произнесет необходимые фразы; чья речь наиболее точно совпадет с речью диктора и т.д.

➤ *Озвучьте видеонюсность. Старайтесь говорить в том же темпе, что и диктор!*

Речевые упражнения, направленные на комплексное развитие и проверку понимания звучащего текста, включали в себя **упражнения открытого и закрытого типов**. К упражнениям открытого типа можно отнести вопросы преподавателя и таблицы для заполнения на основе услышанной информации (пример такой таблицы в подпараграфе 3.4.3). В качестве упражнений закрытого типа мы традиционно использовали тесты с предложенными вариантами ответа, один из которых верный, а три других – дистракторы, при создании которых мы старались максимально следовать законам тестологии (пример теста также можно найти в подпараграфе 3.4.3).

### **Интерактивные лекции**

Поскольку одной из важнейших задач нашего курса являлось формирование у учащихся умения понимать на слух живую речь носителей языка в условиях языковой среды, особое внимание мы уделили работе по преодолению трудностей, связанных с **неполным произносительным стилем**, характерным для устной разговорной речи, а также работе по ознакомлению студентов с клишированными конструкциями бытового общения (**штампами устной разговорной речи**). Для этого мы провели две интерактивные лекции, посвященные обозначенным трудностям.

Формат интерактивной лекции позволил учащимся как ознакомиться с теоретическими законами, по которым данные явления функционируют в речи, так и безотлагательно применить полученные знания на практике. Для этого мы активизировали у учащихся работу механизма антиципации (не давали знания в готовом виде, а предлагали учащимся догадаться о нормативном произношении слова с повышенной редукцией или о значении

того или иного штампа речи). Также для тренировки нами были подготовлены упражнения по аудированию, содержащие обозначенные трудности.

Интерактивная лекция, посвященная редукации устной разговорной речи, базировалась на материалах учебного пособия Е.А.Земской «Русская разговорная речь» [Земская 2011]. В качестве образцов аутентичной речи, иллюстрирующих неполный произносительный стиль, были выбраны фрагменты интервью с различными людьми (интервьюеры – В.Познер и Ю.Дудь), социальная реклама усыновления (наиболее сложная для восприятия детская речь) и фрагменты телесериала «Кухня» как образца современной разговорной речи.

Интерактивная лекция, посвященная штампам устной разговорной речи, базировалась на материалах учебного пособия Г.И.Володиной «А как об этом сказать? Специфические обороты разговорной речи» [Володина 2005] и научной статьи Е.В.Нечаевой, Т.А.Каргы «Штампы устной разговорной речи при обучении РКИ» [Нечаева, Каргы 2017]. Данная лекция включала в себя определение понятия «штамп устной разговорной речи» и обозначение его отличительных особенностей, повторение основных типов интонационных конструкций, ознакомление учащихся непосредственно со штампами по категориям «Согласие», «Несогласие», «Удивление», «Возмущение», «Неуверенность», «Интрига» и др. (меньше – во вьетнамской группе, больше – в словацкой). Строго соблюдался принцип устного опережения, все произнесенные штампы сопровождались примерами употребления в речи. В качестве одного из заданий учащимся предлагалось придумать такие примеры самостоятельно (в форме отдельных предложений или диалогов; индивидуальной, парной или групповой работы).

В качестве самостоятельной работы по окончании обеих лекций учащимся было предложено осуществлять наблюдение в языковой среде, обращая внимание на функционирование изученных явлений в речи носителей языка. В случае со штампами устной разговорной речи студентам

предлагалось также употребление изученного в собственной речи в адекватных ситуациях дружеского общения.

### 3.4.2. Организация самостоятельной работы учащихся в условиях языковой среды

Виды самостоятельной работы в условиях языковой среды также были связаны со сферами общения, в которых учащимся было предложено использовать полученные на занятии знания и навыки. Большая часть работы в условиях *реальной языковой среды* осуществлялась в рамках бытовой сферы общения.

По результатам занятия по той или иной теме бытового общения («В метро», «В кафе», «В кинотеатре» и т.д.) студентам могли быть предложены задания следующих типов:

- 1) осуществить наблюдение за речевым поведением носителей языка в языковой среде;
- 2) принять участие в беседе с носителем языка в соответствующей ситуации общения.

В обоих типах упражнений, как правило, преподавателем предлагался опорный материал (вопросы, фрагменты звучащего текста) для наиболее эффективной стимуляции произвольного внимания учащихся и реализации принципа организованного наблюдения.

Приведем примеры упражнений первого типа.

*Тема «Транспорт (в метро)»*

➤ *Впишите пропущенные слова:*

Уважаемые пассажиры! При \_\_\_\_\_ не забывайте свои вещи!

О \_\_\_\_\_ предметах сообщайте \_\_\_\_\_.

Будьте \_\_\_\_\_ и \_\_\_\_\_ при выходе из вагона.

Уважаемые пассажиры, в вагоне поезда \_\_\_\_\_ за поручни!

- *Поставьте слова в правильном порядке и в правильной форме:*

Уступайте места ...

Пожилые люди, беременные женщины, инвалиды, пассажиры с детьми.

- *Послушайте, что сейчас говорят в метро в такой ситуации.*

На уроке вы слышали фразу: «Поезд дальше не пойдет. Просьба освободить вагоны». Чем от нее отличается реальное объявление в метро?

*Тема «В кино»*

- *Посетите фойе кинотеатра. Послушайте, что говорят люди при покупке билета в кассе и закусок в буфете.*

Какие конструкции они используют вместо «Я хочу купить билет на сеанс фильма...»?

Что они отвечают на вопросы кассира?

Какие уточняющие вопросы они задают кассиру и продавцу в буфете?

Приведем примеры упражнений второго типа.

*Тема «В кафе»*

- *Посетите «ресторанный дворик» в торговом центре. Узнайте, какие национальные кухни там представлены. Изучите вывески и узнайте у продавцов:*
- *Что можно купить в кафе «Теремок»? Сколько стоит самый дорогой и самый дешёвый блин? Какие сладкие блины/ каши/ супы, напитки есть в этом кафе? Какие из них традиционные русские?*
- *Какие блюда в этом кафе заказывают чаще всего?*
- *Что посоветует продавец, если вы хотите что-нибудь сытное / легкое / диетическое?*

➤ Как можно заплатить за еду в ресторанном дворике?

*Тема «В магазине»*

➤ *Посетите магазин одежды и узнайте у продавца-консультанта:*

Где новая коллекция?

Есть ли в магазине скидки и акции?

Есть ли понравившаяся вам вещь в нужном размере / другом цвете?

Что выбрать для вечеринки / участия в конференции / поездки на пикник и др.?

Задания в условиях реальной языковой среды в рамках социокультурной сферы общения предполагали более длительную аудиторную подготовку. Так, по итогам работы на нескольких занятиях с фрагментами радиопередач серии «Писатели в Москве» (радиостанция «Культура») о Достоевском, Толстом, Ахматовой учащимся было предложено посетить школьный музей А.П.Чехова и прослушать экскурсию в исполнении носителя языка (одного из преподавателей школы). На экскурсии было рассказано об основных вехах жизни писателя, о его характере и жизненных убеждениях. Перед экскурсией учащимся не предлагалось знакомство с радиопередачей об А.П.Чехове, однако был снят ряд лексических (лекарь, имение, туберкулез, бескорыстный и др.), страноведческих (Таганрог, остров Сахалин, Мелихово, Ялта и др.) и социокультурных («Краткость – сестра таланта» и др.) трудностей.

Корректность понимания речи гида учащимися либо контролировалась преподавателем непосредственно в ходе экскурсии и в рамках последующего обсуждения на занятии (при организованной групповой экскурсии), либо с помощью организующих упражнений, заранее предложенных студентам. Отметим, что как выбор писателя, так и вопросы в данном задании



предполагают вариативность в зависимости от степени знакомства учащихся с этим писателем. Приведем пример такого упражнения.

➤ *Посетите экскурсию в музей А.П.Чехова. Узнайте у гида:*

- зачем Чехов поехал на Сахалин?
- где Чехов познакомился с женой?
- как Чехов обращался к жене в письмах?

Что касается информационной сферы общения, принцип коммуникативности диктует нам необходимость обращения к *виртуальной языковой среде*, поскольку в реальной языковой среде восприятие новостных текстов носителями языка также предполагает использование технических средств, а не осуществляется непосредственно в живом общении.

Задания в условиях виртуальной языковой среды (за пределами виртуальной образовательной среды) включали в себя следующие типы:

- *Зайдите на сайт [yandex.ru](http://yandex.ru) и найдите там ...*
- *Зайдите на сайт Первого канала и посмотрите новость о ...*
- *Посмотрите новости о ... на разных официальных телеканалах (Первый канал, Россия 24, Телеканал 360 градусов и др.). Сравните их.*
- *Найдите на сайте [youtube.ru](http://youtube.ru) видео очевидцев с места события и сравните их с репортажем с официального телеканала.*
- *Наберите новую для вас лексику в программе «Переводчик», послушайте, как она звучит в произношении диктора, и поставьте ударения.*
- *Посмотрите международную новость на российском телеканале и на телеканале вашей страны (на родном языке). Сравните их.*

Проверка выполнения данных типов заданий могла осуществляться как в условиях виртуальной образовательной среды («Напишите в комментариях, что вы узнали»), так и непосредственно на занятии в формате группового

обсуждения. Для иллюстрации предложенной нами организации образовательного процесса опишем модель работы в рамках тематического блока на примере новостей.

### **3.4.3. Система организации работы в рамках тематического блока на примере темы «Новости. Стихийные бедствия»**

#### ***Часть I. Подготовительная работа в условиях виртуальной языковой среды (предшествует аудиторному занятию)***

##### **1) Презентация и семантизация нового лексико-стилистического материала**

Данный этап организован с помощью презентации Power Point, включающей в себя 10 слайдов с преимущественно незнакомой учащимся лексикой по теме «Стихийные бедствия». Семантизация достигается за счет реализации принципа наглядности, то есть обилия картинок, и использования некоторой знакомой учащимся лексики.

Материал презентации может быть условно разделен на две части: лексика, относящаяся к конкретному стихийному бедствию, и лексика, общая для всех стихийных бедствий (иногда даже выходящая за пределы темы). Во второй части ударные слоги выделены контрастным цветом, в то время как в первой части намеренно не выделены для последующей работы.

#### ***Презентация и семантизация лексики по теме***

##### ***Часть I***

*Стихийные бедствия; пожар, пожарные, дым, задымление, очаг; наводнение, уровень воды, таяние снега, осадки; землетрясение, эпицентр, сейсмические волны, очаг, магнитуда; ураган, скорость ветра.*

**Презентация и семантизация лексики по теме**

**Часть 2**

*Пострадат, погибнуть, выжить, разрушить, повредить, предотвратить, спастии, спасатели.*

**2) Отработка и закрепление нового материала**

Данный этап включает в себя ряд разнообразных заданий, первое из которых звучит так:

- *Зайдите на сайт [yandex.ru](http://yandex.ru). Найдите «Переводчик». Введите новые слова из презентации «Лексика. Стихийные бедствия» и послушайте, как их произносит диктор (носитель языка). Произнесите эти слова, как диктор. Поставьте ударения в словах: пожарные, задымление, наводнение, таяние снега, осадки, землетрясение, очаг, ураган.*

Такое комплексное задание преследует сразу несколько целей: во-первых, в условиях ограниченных технических возможностей оно позволяет добавить аудитивный компонент в процесс освоения учащимся новой лексики как можно раньше (не дожидаясь произнесения ее преподавателем на занятии). Прослушивание речевого образца в исполнении носителя языка и самостоятельная попытка имитативного произнесения помогают сформировать целостный артикуляционно-акустический образ изучаемой лексемы, что ложится в основу ее корректного распознавания на слух в дальнейшем.

Во-вторых, в ходе выполнения задания учащийся попадает в виртуальную языковую среду (за пределы организованной и контролируемой преподавателем виртуальной образовательной среды) и оказывается *вынужден* контактировать с большим количеством аутентичных образцов

русской речи (темы новостей, меню сайта, афиша, курс доллара, телепрограмма, реклама и т.д.). По результатам проведенного нами устного опроса, некоторые учащиеся в дальнейшем возвращались на сайт yandex.ru, чтобы ознакомиться с заинтересовавшими их материалами или регулярно следить за новостями на русском языке.

Третьей целью рассматриваемого упражнения является активация моторной памяти с помощью письма: для того, чтобы поставить ударения в наиболее сложных с фонетической точки зрения словах, учащийся должен их сначала записать. Более того, как показывает практика, большинство учащихся составляет полный рукописный словарь темы по собственной инициативе, что, на наш взгляд, свидетельствует о достаточно высокой степени мотивации к обучению и заинтересованности учащихся в предложенном материале. Кроме того, самостоятельный набор новой лексики на клавиатуре в программе «Переводчик» также способствует освоению и запоминанию новой лексики (хотя и в значительно меньшей степени, чем при традиционном письме).

Следующее задание направлено на морфемный анализ ряда изученных лексем (и подобных им незнакомых) и звучит так:

➤ *Какие корни в словах «задымление», «загрязнение», «засуха»? От каких слов образованы эти слова? Что значит «загрязнение воздуха»? «Засуха» – это много воды или наоборот?*

Помимо основной цели – развития навыков морфемного анализа слова, чрезвычайно важных для рецепции русской речи на среднем и продвинутом уровнях владения языком, – данное задание направлено также на развитие механизма антиципации, поскольку предлагает учащимся догадаться о смысле целого слова по его основной морфеме.

На развитие вероятностного прогнозирования направлено и задание по работе с интернационализмами:

➤ *Эти русские слова очень похожи на английские (возможно, и на слова в вашем родном языке?). Догадайтесь, что они значат! Эвакуация, ликвидация, категория, критический, торнадо, цунами.*

Умение распознавать интернационализмы является еще одним важнейшим для корректной рецепции умением, начиная с самых первых шагов в изучении русского языка. Поскольку все наши студенты владели английским языком на достаточно высоком уровне, данное задание не представило для них большой трудности. Однако мы также допускали возможность, что в случае непреодолимых затруднений учащийся мог обратиться к словарю или уже использованному ранее «Яндекс-Переводчику» в ходе выполнения этого задания.

Обращение к словарю как способ самостоятельного поиска ответа мы также использовали для работы с некоторыми абстрактными существительными, точная семантизация которых не представляется возможной с помощью наглядности или других ранее использованных способов, поэтому следующее задание звучит так:

➤ *Переведите на родной язык следующие слова: чрезвычайное происшествие (ЧП), бедствие, опасность, последствия, борьба, неисправность, угроза.*

Хотя некоторые из этих слов имеют мотивированную внутреннюю форму (например, последствие – то, что после; происшествие – то, что произошло и т.д.), мы сочли более целесообразным перевод на родной язык не только для экономии времени, но и для увеличения разнообразия форм работы, что способствовало бы снижению утомляемости учащихся по сравнению с выполнением большого количества однотипных заданий.

В ходе выполнения самостоятельной работы не остается без внимания и грамматический компонент изучаемого материала:

➤ *Подумайте, какие формы имперфекта (несовершенного вида) будут иметь следующие глаголы: пострадать, погибнуть, выжить, разрушить, повредить, спасти, предотвратить? Узнайте правильный ответ в следующем задании (тесте)!*

Такое задание преследует целью, во-первых, повторение лексики (глаголов), полученной ранее в виде презентации, а во-вторых, формирование грамматического глагольного ряда и образование в сознании учащегося лексико-грамматического ряда, которое в следующих заданиях будет дополнено формами причастия. Пример одного из таких заданий:

➤ *Вспомните, какие суффиксы причастий вы знаете.*

*Например:*

*разрушить – разруши**ВШ**ий (активное),*

*разруш**ЕНН**ый (пассивное).*

*Это будет нужно вам в следующем задании!*

На наш взгляд, можно говорить о том, что данные задания содержат элемент эдьютейнмента, поскольку представляют своего рода квест, поиск «ключа», который пригодится в следующем задании (где и будет получен ответ на вопрос, правильный ли «ключ» нашел студент). Такой подход позволяет обеспечить активную стимуляцию собственной мыслительной деятельности учащегося, в отличие от механического заучивания новой лексики через повторение.

Как можно заметить, большинство из описанных в этой группе заданий непроверяемы и носят вспомогательный характер (отсутствуют способы контроля того, произнес ли студент действительно слова, имитируя произношение диктора, и «подумал» ли над формами имперфекта и причастия). Однако благодаря сочетанию развлекательного компонента в данной группе заданий и необходимости дальнейшего выполнения

«серьезного» теста на базе отрабатываемого материала, учащиеся воспринимают предложенные задания как важное подспорье в освоение нового материала (по данным устного опроса).

### 3) Самоконтроль

Следующий шаг самостоятельной работы представляет собой выполнение группы заданий, направленных одновременно **и на продолжение закрепления материала, и на самоконтроль**. Первое обеспечивается многократным повторением изученной в рамках темы лексики в иных типах заданий и иных комбинациях для расширения примеров контекста употребления. Второе – самоконтроль – становится возможным благодаря тестовому формату задания и доступности правильных ответов по окончании его выполнения. При неудовлетворенности студента достигнутым результатом он может выполнить тест повторно (количество попыток не ограничено), в статистике курса при этом сохраняется его лучший результат. Также существует возможность возвращения к тесту в любое время в течение курса, что наиболее активно используется студентами во время подготовки к зачету.

Тест, как и предыдущая группа заданий, объединяет в себе различные формы работы, преследующие различные цели:

а) сопоставление картинки и явления, на ней изображенного (сопоставление понятия и графического облика слова, выражающего это понятие на иностранном языке без использования языка-посредника):

➤ *Сопоставьте названия стихийных бедствий с картинками:  
пожар, наводнение, землетрясение, цунами, ураган, засуха, торнадо*

б) множественный выбор: формирование лексико-семантических полей темы

➤ *Какие слова и выражения относятся к теме «Пожар»?  
Магнитуда; задымление; скорость ветра; осадки; загрязнение*

воздуха; таяние снега; уровень воды; очаг; дым; смог.

*Ключ: 2, 5, 8, 9, 10.*

в) сопоставление: составление синтагмы, усвоение клишированных конструкций

➤ *Соедините левый и правый столбцы:*

- |                 |                 |
|-----------------|-----------------|
| 1) зона         | а) происшествие |
| 2) критическая  | б) опасности    |
| 3) чрезвычайное | в) бедствия     |
| 4) ликвидация   | г) ситуация     |
| 5) категория    | д) последствий  |

*Ключ: 1в); 2г); 3а); 4д); 5б).*

г) заполнение пропусков: морфологическое осмысление изучаемого материала

➤ *Закончите цепочки слов:*

- *нсв – св – человек, с которым это произошло*  
*страдать – пострадать –... (пострадавший)*  
*гибнуть – погибнуть –... (погибший)*  
*выживать – выжить –... (выживший)*  
*спасать – спасти –... (спасённый)*
- *нсв – св – предмет, с которым это произошло*  
*разрушать – разрушить –... (разрушенный)*  
*повреждать – повредить –... (повреждённый)*
- *нсв – св – явление, с которым это произошло*  
*предотвращать – предотвратить –... (предотвращённый)*

В данном задании дается ответ на один из сформулированных в предыдущей группе заданий вопросов («Подумайте, какие формы имперфекта будут иметь эти глаголы»). Поскольку внимание учащихся уже было акцентировано на паре «перфект – имперфект» и был сформирован



интерес к обнаружению правильного ответа, нам представляется достаточным предложить эти варианты в рамках задания на образование форм причастий, а не в виде отдельного, самостоятельного материала. Работа над видовой парой будет продолжена на занятии.

д) сопоставление: соотнесение явления и его описательной характеристики

➤ *Соедините значение и слово:*

- |  |                  |
|--|------------------|
| 1) предмет не работает, не выполняет свои функции    | а) борьба        |
| 2) люди уезжают из зоны бедствия                     | б) неисправность |
| 3) происшествие еще не случилось, но может случиться | в) угроза        |
| 4) люди пытаются остановить стихию                   | г) эвакуация     |

*Ключ: 1б); 2г); 3в); 4а).*

#### **4) Речевые упражнения на рецепцию: от чтения к аудированию**

После того, как новая лексика была презентована, семантизирована, отработана и закреплена в процессе самостоятельной работы учащегося, ему предъявлялась модель функционирования изученного тезауруса в речи. Для этой цели нами был выбран текст аутентичных новостей «Первого канала», содержащий актуальную информацию на момент прохождения учащимся курса. Текст был разделен на несколько смысловых частей, и студентам предлагалось соотнести смысловую часть и ее кратко сформулированную основную идею.

➤ *Соотнесите предложенные идеи с теми фрагментами текста, к которым они относятся.*

*Попробуйте догадаться, что значат слова, корни которых вам знакомы (ослабел, усилился, ветеринар...). Не обращайте внимание на другие незнакомые слова!*

*Текст новости:*

1. Ураган «Ирма», который ночью ослабел до четвертой категории, с утра вновь усилился до пятой — самой высокой. В эти минуты он движется вдоль северного побережья Кубы. Накануне из потенциально опасных районов были эвакуированы более миллиона местных жителей и туристов.

2. Как заявили в нашем посольстве, все россияне, которые находятся на Кубе, сейчас в безопасности. Вслед за людьми, подальше от смертоносной «Ирмы» отправились и питомцы дельфинария на острове Кайо Гильермо. На вертолете под присмотром ветеринаров и дрессировщиков их увезли на юг страны.

3. Массовая эвакуация населения сейчас продолжается и во Флориде, куда «Ирма» должна добраться к утру 10 сентября. Около полутора миллионов человек уже покинули штат. К его берегам отправлена группа военных кораблей во главе с атомным авианосцем «Авраам Линкольн».

*Идеи:*

- а) Люди и животные эвакуированы.
- б) Продолжаются разрушения, вызванные ураганом.
- в) Спасатели пытаются предотвратить последствия урагана.

*Ключ: 1 б), 2 а), 3 в).*

Задачей такой работы было развитие у учащихся навыков компрессии текста. Поскольку новости категории «Стихийные бедствия» являются первыми в структуре нашего курса, мы предлагаем начать работу с наиболее простого – соотнесения готовых формулировок основной идеи и смысловых частей текста. При дальнейшей работе с заданиями такого типа мы предлагаем постепенное усложнение: выбор релевантных формулировок из ряда дистракторов, подбор наиболее удачной формулировки для одного

фрагмента из ряда предложенных, самостоятельный поиск ключевой информации в тексте, самостоятельное формулирование основной идеи каждой смысловой части текста и всего текста в целом.

После прочтения текста и выполнения задания, которое также оформлено в тестовом формате для возможности незамедлительного самоконтроля, учащемуся предлагается просмотр видеосюжета этой новости. Таким образом реализуется принцип «от чтения к аудированию» и первое прослушивание тематически и жанрово нового для себя материала учащийся осуществляет на базе знакомого текста. Такая последовательность, на наш взгляд, способствует снижению лингвокультурного шока при первичном восприятии одного из наиболее сложных образцов аутентичной речи.

Таким образом, в ходе подготовительной (домашней) работы студента в условиях виртуальной языковой среды происходит освоение нового лексического материала, являющегося базой для преодоления лексико-семантических трудностей аудирования текстов, которые будут представлены на занятии, а также развитие ряда психолингвистических механизмов, необходимых для успешного результата аудирования (механизмы осмысления, антиципации, оперативной и долговременной памяти и др.).

## ***Часть II. Работа на аудиторном занятии***

### **1) Подготовительные упражнения на базе звучащего материала**

Данный комплекс упражнений имеет две основные цели: подготовить учащегося к выполнению речевых упражнений на базе аудиотекста и осуществить контроль усвоения материалов самостоятельной работы.

Поскольку одним из заданий в ходе самостоятельной работы учащихся была расстановка ударений в наиболее сложных для произнесения слова, мы начинали работу именно с этого. На экран проектора нами выводился слайд презентации с написанными без выделения ударных слогов лексемами,

которые требовалось корректно произнести учащимся. Преподаватель в данный момент осуществлял контролируюшую и корректирующую функцию.

➤ *Прочитайте следующие слова с правильным ударением:*

пожарные

задымление

наводнение

таяние снега

осадки

землетрясение

очаг

ураган

Далее на базе прозвучавшей лексики преподаватель организует тренировку интонационно-ритмического слуха, в данном формате наиболее актуальную для носителей славянских языков, часто сталкивающихся с проблемами в результате языковой интерференции.

• *Послушайте пары слов и поставьте знак «+», если у них одинаковая ритмическая модель, или знак «-», если разная.*

1 (+) задымление – наводнение

2 (-) пожарные – таяние

3 (-) осадки – ураган

4 (+) повысился – понизится

4 (-) снега – очаг

Вторым шагом аудиторной работы стал устный дрилл отработанной дома (преимущественно в графическом ключе) лексики. В ходе данного упражнения преподаватель обращает внимание на соотношение и употребление в речи активных и пассивных причастий, а также на грамматическое согласование форм.

➤ *Как называется человек, с которым это произошло?*

Человек, который пострадал –... (**пострадавший**)

Человек, который погиб –... (**погибший**)

Человек, который выжил –... (**выживший**)

Человек, которого спасли –... (**спасенный**)

➤ *Как можно назвать предмет, с которым это произошло?*

Дом, который разрушили, –... (**разрушенный**)

Стихия, которая разрушила дом, – ... (**разрушившая**)

Здание, которое повредили, –... (**повреждѐнное**)

Ураган, который повредил, –... (**повредивший**)

Данное упражнение выполнялось учащимися устно и в высоком темпе. Для наилучшего закрепления лексико-грамматического материала дрилл был направлен не только на усвоение форм причастий, но и на повторение глагольных форм совершенного и несовершенного вида. Упражнение проводилось сначала в форме группового, затем в форме индивидуального дрилла.

➤ *Послушайте эти причастия еще раз и скажите, от каких глаголов они образованы. Назовите глагольные пары совершенного и несовершенного вида!*

Погибший –... (**погибать / погибнуть)**

Спасѐнный –... (**спасать / спасти**)

Пострадавший –... (**страдать / пострадать**)

Разрушенный –... (**разрушать / разрушить**)

Предотвращенный –... (**предотвращать / предотвратить**)

Выживший –... (**жить / выжить + выживать**) (комментарий преподавателя)

Таким же образом – в виде интенсивного устного дрилла на базе изученной в графическом ключе в ходе самостоятельной работы лексики – строилась работа по усвоению клишированных конструкций (*стихийное + бедствие, таяние + снега, жертвы + стихии / пожара / наводнения* и т.д.) и по развитию механизма антиципации на базе знакомых морфем (*назовите однокоренные слова: беда – бедствие, пожар – пожарный, сухой – засуха* и т.д.). Следует отметить, что в ходе этой работы преподаватель комментирует возможную вариативность (например: *зона + бедствия / эвакуации / чрезвычайного происшествия / опасности*). На этом же этапе в рамках развития механизмов осмысления предлагалось упражнение на образование антонимичных пар на базе знакомой лексики (*засуха – наводнение, повышать – понижать, повышаться – понижаться, повиситься – понизиться, усилиться – ослабеть* и т.д.)

Логическим продолжением данной работы стал переход к формированию грамматического навыка на базе изученной лексики, сочетающему в себе как работу над распознаванием в звучащей речи знакомых грамматических форм, так и активизацию механизма антиципации на уровне грамматической и лексической сочетаемости. Упражнение на перефразирование в более слабых группах выполнялось на первых занятиях на основе чтения с постепенным переходом к выполнению на основе аудирования, в более сильных группах – сразу со слуха.

➤ *Послушайте ряд слов и запишите только активные причастия.*

Разрушенный, выживший, спасаясь, пострадали, погибший, эвакуируются, повредивший, предотвратив, спасенный.

*Ключ: 2, 5, 7.*

➤ *Объясните разницу между словами «повредивший – повреждённый», «предотвративший – предотвращённый». Придумайте примеры использования этих слов.*

➤ *Послушайте предложения. Перефразируйте их, используя причастия или деепричастия.*

1 Сегодня в регионы, которые пострадали, отправится глава МЧС. – (Сегодня в пострадавшие регионы отправится глава МЧС.)

2 Ураган движется на запад и разрушает все вокруг. – (Ураган движется на запад, разрушая все вокруг.)

3 От стихии, которая повредила электростанцию, пострадали местные жители. – (От стихии, повредившей электростанцию, пострадали местные жители. = От повредившей электростанцию стихии пострадали местные жители.)

4 Спасатели тушат пожар и продолжают эвакуацию. – (Спасатели тушат пожар, продолжая эвакуацию. = Продолжая эвакуацию, спасатели тушат пожар.)

Третий шаг аудиторной работы предполагал постепенный **переход от учебно-аутентичных текстов к неадаптированной речи дикторов новостей** и включал в себя несколько подготовительных упражнений на материале фрагментов аутентичных текстов.

Первое из этих упражнений было нацелено на развитие механизма сегментации речевой цепи и предполагало корректное восприятие минимальной значимой единицы – слова, звучащего в минимальном контексте (от одной синтагмы до одного предложения). Предлагалось однократное прослушивание, в случае ошибок и затруднений повторное прослушивание проводилось уже после проверки задания и оглашения правильного ответа (установка при этом изменялась на «Услышьте то слово, которое написано в вашем ключе и повторите его, копируя диктора»).

➤ *Выберите слово, которое слышите в предложении.*

1	бедствие	борьба
---	----------	--------

2	повышается	понижается
3	эвакуировать	ликвидировать
4	метров	километров
5	последствий	последний

*Ключ: 1б) 2а); 3а); 4б); 5а).*

## Текст фонограммы

1. Новость о **борьбе** с природными пожарами
2. Уровень воды в реке Нейсе пока только **повышается**
3. Из зоны бедствия продолжают **эвакуировать** людей
4. Скорость ветра в зоне стихии ниже 170 **километров** в час
5. Обсудить меры по ликвидации **последствий** наводнения

Перед выполнением учащимися второго упражнения нами было подчеркнуто обилие числовой информации в звучащем тексте как одна из жанровых особенностей новостей. Поэтому вторым заданием стало вычленение цифровой информации в небольших по объему фрагментах текстов (1-2 предложения).

- *Послушайте фрагменты новостей и запишите цифры, которые вы услышали.*

**Ключ: 29; 2010; 2; 2 и 5; 22; 8.**

- *Послушайте фрагменты новостей второй раз и запишите, что обозначают эти цифры.*

**Ключ: 29 новых очагов (пожара); жаркого лета 2010-го (года); второе за лето (бедствие); вторая категория опасности (урагана) из пяти; 22 километра за час (скорость урагана); магнитуда (землетрясения) более восьми.**



Текст фонограммы

1. За сутки зарегистрировано **29 новых очагов**, все в Якутии.
2. Каково этим дышать, еще не успели забыть жители средней полосы после аномально **жаркого лета 2010-го**.
3. В Польше, для которой **нынешнее бедствие уже второе за лето**, стихия потихоньку сбавляет обороты.
4. Сейчас ему присвоена **вторая категория опасности из пяти**.
5. Ураган движется на север, преодолевая **22 километра за час**.
6. Срочно! В Японии произошло сильное **землетрясение магнитудой более восьми**.

Третье подготовительное упражнение на базе механической речи было направлено на развитие механизма антиципации и предполагало контекстуальную догадку:

- *Закончите предложения, произнесенные диктором (одно слово для каждого предложения).*

Текст фонограммы

Новость о борьбе с природными... (**пожарами**)  
 Тайга горит на территории 8 районов – над ними висит густой... (**дым**)  
 Критическая ситуация сейчас на востоке... (**Германии**)  
 В некоторых районах страны введен режим чрезвычайной... (**ситуации**)  
 Ураган Ирэн – он же на английский манер Айрин – по пути в США теряет... (**силу**)  
 Жители американского восточного побережья и туристы... (**эвакуируются**)

## 2) Речевые упражнения на базе звучащего материала

На данном этапе осуществляется переход от работы с отдельными словами, синтагмами и предложениями к работе непосредственно с текстом.

Студентам предлагается просмотр ряда видеонюхостей с установкой на вычленение ключевой информации.

➤ *Посмотрите 4 новости и скажите, что случилось, где это случилось, какова динамика и есть ли жертвы?*

*Ключ:*

1. *Пожар на востоке России усиливается, информации о жертвах нет.*
2. *Наводнение в Европе. В Германии и Чехии ситуация ухудшается, в Польше улучшается. Нет информации о жертвах, идет эвакуация людей.*
3. *Ураган приближается к США и теряет силу. О жертвах информации нет, идет эвакуация.*
4. *Землетрясение в Японии, есть угроза цунами. Информации о жертвах нет.*

После устной проверки понимания общего смысла новостных сообщений учащимся предлагалось повторное прослушивание трех из четырех новостных сообщений (последнее не предлагалось в силу небольшого объема) с установкой на понимание более детальной информации.

➤ *Посмотрите новости второй раз и заполните таблицу.*

*Ключ:*

	<i>Событие</i>	<i>Герои (кто?)</i>	<i>Место (где?)</i>	<i>Цифры</i>	<i>Доп. инф.</i>
1	Пожар	жители пожарные	Россия, Дальний восток Якутия тайга	29 новых очагов за сутки 8 районов 2010г – было то же	густой дым смог
2	Наводнение	жители	Европа	второе бедствие	режим

		спасатели депутаты польского парламента президент Польши	Германия Чехия Польша	за лето в Польше	чрезвычайной ситуации  обсуждение ликвидации последствий
3	Ураган	жители Америки туристы	США Пуэрто- рико Куба Гаити Багамы	2 категория опасности из 5 ок. 178 км/ч – скорость ветра до 50 млн чел – на пути урагана	теряет силу запасись едой и водой

Текст фонограммы

### **1. 29 новых очагов природных пожаров зарегистрировано в Якутии**

Новости о борьбе с природными пожарами приходят с Дальнего Востока. За сутки зарегистрировано 29 новых очагов, все - в Якутии.

Тайга горит на территории восьми районов. Над ними висит густой дым, по сути, смог. Каково этим дышать ещё не успели забыть жители средней полосы после аномально жаркого лета 2010-го. Даже защитные маски тогда помогали не во всех случаях.

### **2. На востоке Германии из-за наводнения проводится эвакуация жителей**

В Европе главной темой выпусков новостей остается наводнение. Критическая ситуация сейчас на востоке Германии. Из зоны бедствия продолжают эвакуировать людей.

Спасатели сооружают защитные дамбы, однако уровень воды в реке Нейсе пока только повышается. Под водой оказался старинный

архитектурный комплекс в городке Бад Мускау.

Похожая картина и в соседней Чехии. В некоторых районах страны введен режим чрезвычайной ситуации.

А в Польше, для которой нынешнее бедствие - уже второе за лето, стихия потихоньку сбавляет обороты. Сегодня в пострадавшие регионы отправится президент республики Бронислав Коморовский.

Депутаты парламента Польши прервали отпуск, чтобы обсудить меры по ликвидации последствий наводнения.

### **3. Ураган «Айрин» на подступах к США вроде бы стал терять силу**

Ураган "Ирэн" — он же, на английский манер, "Айрин" — по пути в США теряет силу. По крайней мере, пока. Сейчас ему присвоена 2 категория опасности из 5 — это значит, что скорость ветра в зоне стихии ниже 178 километров в час. Правда, как отмечает РИА Новости, до 3 категории "Ирэн" не хватает всего трех километров.

Сам ураган движется на север, преодолевая 22 километра за час. Жители американского восточного побережья и туристы в спешном порядке эвакуируются подальше от океана.

"Ирэн" уже пронеслась над Пуэрто-Рико, Кубой, Гаити и Багамами. В общей сложности, на ее пути потенциально могут оказаться до 50 миллионов человек. Всем рекомендовано запастись едой и водой и укрепить дома.

### **4. Сильное землетрясение произошло в Японии**

И сейчас новость с пометкой «срочно». В Японии произошло мощное землетрясение магнитудой более 8. Известно, что есть угроза цунами и волна может докатиться до берегов России. Об этом в следующих выпусках новостей.

При знакомстве учащихся с таблицей преподаватель давал ряд комментариев. Так, важным, на наш взгляд, является акцент внимания учащихся на том, что в графу «Герои» можно записывать не только имена, но и профессии (спасатели, химики), должности (администратор торгового центра), названия организаций (МЧС) – ту часть информации, которая им более понятна и дает лучшее представление об общей картине происходящего в видеосюжете. В графе «Место» наиболее важной является широкая географическая характеристика (страна, город, район), а также непосредственная локация (здание склада, лес, площадь и т.д.), к наименее важным деталям будут относиться точный адрес, название микрорайона, соседних областных центров и т.д. Наличие графы «Цифры», более широкой, чем «Время (когда?)», мы объясняем жанровой особенностью новостей – содержанием большого количества разнообразных числовых данных. К ним относятся как даты и время, так и проценты, площадь территории бедствия, число пострадавших / погибших, количество задействованных спасательных инструментов (например, два вертолета) и т.д. Графа «Дополнительная информация» используется для быстрого конспектирования понятых деталей, не относящихся ни к одной из предыдущих граф.

Такая таблица стимулирует у учащихся процесс активного слушания и будет в дальнейшем использоваться и при просмотре новостных сюжетов, относящихся к другим категориям и темам («Политика: визиты, встречи, переговоры», «Культура: фестивали и выставки» и т.д.). Контроль понимания во время первой работы с предложенным форматом осуществляется устно путем фронтального опроса и группового обсуждения услышанной информации и ее систематизации в рамках таблицы, в дальнейшем может осуществляться как устно, так и письменно (проверка работ преподавателем).

Поскольку в нашем курсе новости категории «Стихийные бедствия» предлагаются первыми, то в рамках работы с ними мы занимаемся развитием наиболее общих аудитивных навыков и умений, а также формированием вспомогательных навыков, необходимых на протяжении всего курса

(конспектирование, активное слушание, выделение ключевой информации). При дальнейшей работе с материалами новостей других категорий на занятиях нами уделяется большее внимание таким более узким навыкам, как перефразирование, компрессия текста, сопоставление и др. Кроме того, по мере прохождения курса, в рамках тематического блока уменьшается количество подготовительных упражнений и увеличивается количество речевых.

### ***Часть III. Работа в условиях виртуальной языковой среды*** ***(следует за аудиторным занятием)***

Выполнение речевых упражнений по теме продолжается и после занятия в ходе самостоятельной работы учащихся. Им предлагается посмотреть новость, аналогичную тем, с которыми велась работа на занятии, и – по возможности – актуальную. После просмотра предлагается выполнить тест на проверку понимания (с возможностью моментальной автопроверки). Тест состоит из четырех вопросов, первый из которых направлен на понимание общего смысла сообщения («О чем новость?»), остальные – на понимание его значимых деталей. Тест подобен диагностическому и контрольному материалам, что, таким образом, обеспечивает «привыкание» учащихся к формату за счет многократных тренировок в выполнении заданий данного типа в ходе курса.

➤ *Посмотрите новость по ссылке [https://www.1tv.ru/news/2017-10-08/334060-pozhar\\_na\\_okraine\\_moskvy\\_plamenem\\_polnostyu\\_ohvachen\\_torgovyy\\_kompleks\\_s\\_indika](https://www.1tv.ru/news/2017-10-08/334060-pozhar_na_okraine_moskvy_plamenem_polnostyu_ohvachen_torgovyy_kompleks_s_indika) и выполните тест (один правильный ответ в каждом вопросе).*

*1. О чем эта новость?*

- Пожар на окраине Москвы удалось потушить*
- Пожар на окраине Москвы не удается потушить уже три*

*часа*

- *Пожар на окраине Москвы планируют потушить ночью*
- *Пожар на окраине Москвы тушат 100 спасателей МЧС*

*2. Пожар начался...*

- *на нижних этажах здания*
- *на верхних этажах здания*
- *в центре здания*
- *во всем здании сразу*

*3. Что известно о жертвах происшествия?*

- *Никто не пострадал, все эвакуированы*
- *Много людей эвакуировано, есть пострадавшие*
- *Много людей эвакуировано, есть погибшие*
- *Никто не эвакуирован, много погибших и пострадавших*

*4. Что использовано в тушении пожара?*

- *Строительные материалы*
- *Машины МЧС*
- *Самолеты*
- *Вертолеты*

*Ключ: 1в); 2а); 3б); 4 г).*

Текст фонограммы

Грандиозный пожар на окраине Москвы, в районе МКАД – пламенем полностью охвачен торговый комплекс «Синдика».

В торговом комплексе «Синдика» продавались строительные материалы. Площадь пожара - 55 тысяч квадратных метров. Сейчас здание рушится. По одной из версий, огонь вспыхнул на складе на цокольном этаже, потом перекинулся на подземную парковку, где стали взрываться машины. Были эвакуированы три тысячи человек.

В Минздраве Московской области сообщили: один пострадавший доставлен в больницу, другому - помощь оказали на месте. В тушении пожара участвуют три вертолета. Они сбросили воду уже почти сто раз. В МЧС сделали приблизительный прогноз — локализовать пожар удастся к трем часам ночи.

Рыночные ряды и ангары на этой территории горят регулярно. В 2009, 2010, 2015 годах. Четыре пожара за девять лет.

Завершающее комплекс упражнений по работе с новостями тематики «Стихийные бедствия» задание вновь обращает учащегося к **виртуальной языковой среде, выводя его за пределы среды собственно учебной.**

➤ *Посмотрите несколько видео **очевидцев** (= свидетелей) с места происшествия на канале youtube.ru. Напишите в комментариях, какую дополнительную информацию вы узнали.*

Приведем некоторые примеры ответов учащихся, данных в свободной форме (орфография и пунктуация авторов сохранены):

- «Загорелся склад стройматериалов, сто машин сгорели, один мужчина (55 лет) травился газом. Сгорела правая половина здания и пожарные работали над тем, чтобы не загорела вторая часть. Много людей потеряли вещи, на которые брали кредиты, ипотеки»



- «Пожар в торговом центре Синдика начался еще в воскресенье днем. Очевидцы сказали, что люди сначала не отреагировали, и просто думали, что это учебная проверка. Пожар был таким огромным, что жители домов из-за дыма легли спать с закрытыми окнами»
- «ТЦ "Синдика" находится на западе Москвы и это - современный комплекс. Пожар продолжит почти сутки и ущерб - почти миллиарда рублей. Пожарные эвакуировали 3.000 человек. Можно видеть пожар на первом и втором этаже, но к счастью ещё не в левой части, которая стала опасной зоной. В ТЦ недостаточны гидрантов и поэтому пришли автоцистерны водой. И ещё много свидетелей были там, чтобы видеть тушение пожара»
- «Я узнала, что этот пожар был один из самых разрушительных с начала века. Люди, которые были в торговом комплексе, попробовали спасти свои машины, а продавцы попробовали спасти товары»
- «1) один человек был внутри и сказал, что пока покидали торговый центр он с друзьями помогали людей, так как они хорошо знали как выйти и куда направить людей.  
2) мужчина сказал, что все было спокойно: кто-то кушал, кто-то сидел, и неожиданно все начали бежать. Невозможно было дышать внутри. Он видел одну девушку, которая сидела и не поняла, что происходило.  
3) одна девушка сказала, что неожиданно свет выключился и было трудно найти выход»

По данным устного опроса, большинство учащихся не удовлетворились свидетельствами очевидцев («мало говорят, только картинка») и по собственной инициативе несколько расширили задание –

изучили альтернативные источники официальной информации (новостные сюжеты об этом событии на телеканалах «Россия-1», «Россия-24», «360 градусов» и некоторых других). На наш взгляд, это свидетельствует о мотивированности и готовности учащихся к активному использованию возможностей, предоставляемых виртуальной языковой средой.

После завершения работы с тематическим блоком «Новости. Стихийные бедствия» можно возвращаться к данной теме для повторения в формате разминки на занятии (краткий тест или прослушивание с вычленением главной информации и заполнением таблицы), а также включать новости данной категории как структурный компонент в промежуточные контрольные тесты. На этом этапе особенную важность приобретает методический принцип актуальности информации, поэтому мы не предлагаем набор готовых тестов в силу быстрого устаревания новостных данных.

### **3.5. Контроль и результаты опытного обучения**

По окончании курса учащимся был предложен итоговый тест, по своему содержанию аналогичный диагностическому. Блоки итогового теста включали в себя:

- видеосюжеты новостей (категории и подкатегории «Чрезвычайные происшествия: стихийные бедствия»; «Политика: визиты, встречи, переговоры»; «Культура: музеи и выставки»);
- фрагмент радиопередачи о жизни русских писателей в Москве и за ее пределами (тема «Чехов в Москве»);
- фрагменты телесериала «Кухня», демонстрирующие некоторые из наиболее типичных ситуаций бытового общения (тема «В кафе / В ресторане»).

Фрагменты телесериала «Кухня» были идентичны в диагностическом и итоговом тестах, в то время как фрагмент радиопередачи и видеосюжеты новостей были аналогичны, но не идентичны. Одни и те же материалы по

теме «В кафе / В ресторане» мы использовали для большей объективности оценки, поскольку преследовали цель отследить прогресс в рамках конкретной ситуации общения. Новости и тексты радиопередач о писателях, в свою очередь, во многом шаблонны, что позволяет при создании тестов использовать не те же самые, а аналогичные сюжеты с соблюдением основных принципов отбора материала (схожая тематика, длительность звучания, композиционная структура и т.д.).

Дополнительные задания, использованные с целью выявления основных трудностей аудирования в ходе диагностического теста (выделение незнакомой лексики в графическом варианте звучавшего текста, повторное выполнение теста на основе чтения и т.д.), не предлагались. Это объясняется тем, что контрольные тесты, в отличие от диагностических, преследовали лишь одну цель – определение уровня сформированности аудитивных умений по окончании курса «Аудирование».

Учащимся вьетнамских групп, помимо авторского теста, был предложен для повторного выполнения сертификационный тест на уровень В2. Поскольку после выполнения данного теста в качестве диагностического не проводилось его анализа, а общая длительность опытного обучения в данном периоде («весна 2017») равнялась целому семестру, мы сочли целесообразным предложить для выполнения не аналогичный, а идентичный тест.

Материалы авторского итогового теста можно найти в Приложении.

Представим результаты итоговых тестов в виде таблицы. По-прежнему опираясь на труды Л.В.Московкина, мы обозначаем итоговые показатели всех групп буквой «К» (конец опытного обучения), все экспериментальные группы – символом «(э)», все контрольные – символом «(к)». Подстрочным индексом «<sub>1,2,3</sub>» обозначен номер каждой из экспериментальных групп и каждой из соответствующих им контрольных. Все результаты в таблице указаны в формате процента правильно выполненных заданий.

*Данные итогового теста**Экспериментальные группы**Таблица 9*

Группа «Вьетнам-1» (экспериментальная)					
Студент	Авторский тест (новости)	Авторский тест (писатели)	Авторский тест (бытовое общение)	<b>Авторский тест (общий)</b>	Сертиф. тест. (уровень В2)
1	50	50	78,3	59,4	65
2	75	87,5	66,7	76,4	70
3	75	87,5	73,3	78,6	50
4	75	75	83,3	77,8	65
5	37,5	62,5	76,7	58,9	45
6	87,5	87,5	86,7	87,2	70
7	37,5	100	80	72,5	70
8	37,5	75	60	57,5	55
9	87,5	87,5	90	88,3	80
10	37,5	75	73,3	61,9	70
11	87,5	87,5	85	86,7	80
<b>К(э)<sub>1</sub></b>	<b>62,5</b>	<b>79,5</b>	<b>77,6</b>	<b><u>73,2</u></b>	<b>65,5</b>

*Таблица 10*

Группа «Италия-2» (экспериментальная)				
Студент	Авторский тест (новости)	Авторский тест (писатели)	Авторский тест (бытовое общение)	<b>Авторский тест (общий)</b>
1	87,5	87,5	100	91,7
2	75	87,5	60	74,2
3	87,5	75	80	80,8
4	87,5	75	90	84,2
5	37,5	62,5	60	53,3
6	100	100	100	100
7	75	50	90	71,7
8	62,5	87,5	80	76,7
9	87,5	75	100	87,5
10	62,5	75	80	72,5
11	75	87,5	90	84,2
12	75	87,5	80	80,8

<b>К(э)<sub>2</sub></b>	<b>76</b>	<b>79,2</b>	<b>84,2</b>	<b><u>79,8</u></b>
-------------------------	-----------	-------------	-------------	--------------------

Таблица 11

Группа «Словакия-1» (экспериментальная)				
Студент	Авторский тест (новости)	Авторский тест (писатели)	Авторский тест (бытовое общение)	Авторский тест (общий)
1	87,5	75	100	87,5
2	87,5	100	100	95,8
3	62,5	87,5	70	73,3
4	37,5	62,5	70	56,7
5	100	100	100	100
6	62,5	100	90	84,2
7	37,5	75	70	60,8
8	37,5	62,5	80	60
9	87,5	75	80	80,8
10	100	87,5	100	95,8
11	87,5	62,5	100	83,3
12	87,5	87,5	90	88,3
13	37,5	62,5	90	63,3
14	100	100	90	96,7
15	87,5	100	90	92,5
<b>К(э)<sub>3</sub></b>	<b>73,3</b>	<b>82,5</b>	<b>88</b>	<b><u>81,3</u></b>

## Контрольные группы

Таблица 12

Группа «Вьетнам-2» (контрольная)					
Студент	Авторский тест (новости)	Авторский тест (писатели)	Авторский тест (бытовое общение)	Авторский тест (общий)	Сертиф. тест. (уровень В2)
1	75	75	88,3	79,4	65
2	50	75	66,7	63,9	60
3	37,5	62,5	60	53,3	50
4	50	50	63,3	54,4	55
5	37,5	62,5	76,7	58,9	55
6	37,5	62,5	43,3	47,8	55
7	50	87,5	76,7	71,4	85
8	25	62,5	60	49,2	55

9	50	62,5	73,3	61,9	40
10	62,5	87,5	85	78,3	55
11	75	62,5	66,7	68	40
12	37,5	75	76,7	63	70
<b>К(к)<sub>1</sub></b>	<b>49</b>	<b>68,8</b>	<b>69,7</b>	<b><u>62,5</u></b>	<b>57</b>

Таблица 13

Группа «Италия-3» (контрольная)				
Студент	Авторский тест (новости)	Авторский тест (писатели)	Авторский тест (бытовое общение)	Авторский тест (общий)
1	62,5	50	80	64,2
2	87,5	87,5	80	85
3	50	37,5	50	45,8
4	25	37,5	60	40,8
5	62,5	62,5	70	65
6	50	62,5	70	60,8
7	87,5	75	90	84,2
8	62,5	87,5	90	80
9	75	87,5	80	80,8
10	37,5	50	60	49,2
11	87,5	87,5	100	91,7
12	87,5	75	100	87,5
13	50	62,5	70	60,8
14	75	62,5	90	75,8
<b>К(к)<sub>2</sub></b>	<b>64,3</b>	<b>66</b>	<b>77,9</b>	<b><u>69,4</u></b>

Таблица 14

Группа «Словакия-2» (контрольная)				
Студент	Авторский тест (новости)	Авторский тест (писатели)	Авторский тест (бытовое общение)	Авторский тест (общий)
1	87,5	87,5	100	91,7
2	62,5	100	100	87,5
3	50	87,5	80	72,5
4	87,5	100	100	95,8
5	62,5	87,5	80	76,7
6	62,5	37,5	60	53,3

7	50	62,5	90	67,5
8	75	75	80	76,7
9	37,5	87,5	80	68,3
10	62,5	87,5	90	80
11	50	37,5	70	52,5
12	87,5	62,5	70	73,3
13	100	100	90	96,7
14	87,5	75	90	84,2
<b>К(к)<sub>3</sub></b>	<b>68,8</b>	<b>77,7</b>	<b>84,3</b>	<b><u>76,9</u></b>

Полученные в ходе итогового контроля данные свидетельствуют о разной степени повышения уровня сформированности аудитивных умений в контрольных и экспериментальных группах. Степень прогресса, обозначенную, вслед за Л.В.Московкиным, как «Д(э)» в экспериментальных группах и «Д(к)» – в контрольных, мы вычисляем для каждой из групп по формуле  $D(э) = K(э) - H(э)$ ;  $D(к) = K(к) - H(к)$ , то есть определяя, на сколько повысился процент понимания звучащих текстов в итоговом тесте по сравнению с диагностическим. Для наиболее общей картины возьмем пока только данные полного авторского теста (подчеркнуты в таблицах). Данные всех диагностических тестов (Н) представлены во втором параграфе этой главы.

Таким образом, произведем расчеты сначала для **контрольных групп**:

*Формула:  $D(к) = K(к) - H(к)$*

«Вьетнам-2»:  $H(к)_1 = 48,2\%$ ,  $K(к)_1 = 62,5\%$ ;  $D(к)_1 = 62,5 - 48,2 = \mathbf{14,3\%}$

«Италия-3»:  $H(к)_2 = 49,8\%$ ,  $K(к)_2 = 69,4\%$ ;  $D(к)_2 = 69,4 - 49,8 = \mathbf{19,6\%}$

«Словакия-2»:  $H(к)_3 = 68,2\%$ ,  $K(к)_3 = 76,9\%$ ;  $D(к)_3 = 76,9 - 68,2 = \mathbf{8,7\%}$

Поскольку в контрольных группах курс «Аудирование» также преподавался, но по традиционной программе, прогресс учащихся контрольных групп представляется закономерным. На наш взгляд, повышение уровня сформированности аудитивных умений в контрольных группах, с одной стороны, подтверждает целесообразность выделения аудирования как вида речевой деятельности в отдельный аспект

«Практического курса русского языка», с другой стороны, свидетельствует об обучающей стихии языковой среды, которая воздействует на реципиента даже в случае отсутствия ее методической организации.

Теперь произведем расчеты для *экспериментальных групп*:

*Формула:  $D(\varepsilon) = K(\varepsilon) - H(\varepsilon)$*

«Вьетнам-1»:  $H(\varepsilon)_1 = 50,6\%$ ,  $K(\varepsilon)_1 = 73,2\%$ ;  $D(\varepsilon)_1 = 73,2 - 50,6 = \mathbf{22,6\%}$

«Италия-2»:  $H(\varepsilon)_2 = 51,4\%$ ,  $K(\varepsilon)_2 = 79,8\%$ ;  $D(\varepsilon)_2 = 79,8 - 51,4 = \mathbf{28,4\%}$

«Словакия-1»:  $H(\varepsilon)_3 = 67,1\%$ ,  $K(\varepsilon)_3 = 81,3\%$ ;  $D(\varepsilon)_3 = 81,3 - 67,1 = \mathbf{14,2\%}$

Полученные данные свидетельствуют о более высоком проценте понимания звучащей речи во всех экспериментальных группах, что является доказательством нашей гипотезы о большей эффективности предложенного авторского курса по сравнению с традиционным курсом обучения аудированию.

Вычислим сравнительную эффективность экспериментального фактора (Д) для каждой из пар групп по *формуле  $D = D(\varepsilon) - D(\kappa)$* :

Вьетнам:  $D(\varepsilon)_1 = 22,6\%$ ,  $D(\kappa)_1 = 14,3\%$ ;  $D_1 = 22,6 - 14,3 = \mathbf{8,3\%}$

Италия:  $D(\varepsilon)_2 = 28,4\%$ ,  $D(\kappa)_2 = 19,6\%$ ;  $D_2 = 28,4 - 19,6 = \mathbf{8,8\%}$

Словакия:  $D(\varepsilon)_3 = 14,2\%$ ,  $D(\kappa)_3 = 8,7\%$ ;  $D_3 = 14,2 - 8,7 = \mathbf{5,5\%}$

По приведенным выше формулам расчета степени прогресса и показателя эффективности экспериментального фактора представим теперь в таблице развернутые вычисления для всех использованных в ходе диагностики и контроля материалов: для каждой из частей авторского теста и для авторского теста в целом, а также для сертификационного теста на уровень В2 для групп из Вьетнама (первый период обучения «весна 2017»). Все данные представлены в процентах (см. таблицу 15).

*Таблица 15*

Вьетнам							
	$H(\varepsilon)_1$	$K(\varepsilon)_1$	$D(\varepsilon)_1$	$H(\kappa)_1$	$K(\kappa)_1$	$D(\kappa)_1$	$D_1$
Новости	38,6	62,5	23,9	36,5	49	12,5	<b>11,4</b>



Писатели	54,5	79,5	25	52	68,8	16,8	<b>8,2</b>
Быт. сф.	58,8	77,6	18,8	56	69,7	13,7	<b>5,1</b>
<b>Авт.общ.</b>	50,6	73,2	22,6	48,2	62,5	14,3	<b><u>8,3</u></b>
Тест В2	55	65,5	10,5	52	57	5	<b>5,5</b>
Италия							
	Н(э) <sub>2</sub>	К(э) <sub>2</sub>	Д(э) <sub>2</sub>	Н(к) <sub>2</sub>	К(к) <sub>2</sub>	Д(к) <sub>2</sub>	Д <sub>2</sub>
Новости	46,6	76	29,4	47,3	64,3	17	<b>12,4</b>
Писатели	45,8	79,2	33,4	42,9	66	23,1	<b>10,3</b>
Быт. сф.	61,7	84,2	22,5	59,3	77,9	18,6	<b>3,9</b>
<b>Авт.общ.</b>	51,4	79,8	28,4	49,8	69,4	19,6	<b><u>8,8</u></b>
Словакия							
	Н(э) <sub>3</sub>	К(э) <sub>3</sub>	Д(э) <sub>3</sub>	Н(к) <sub>3</sub>	К(к) <sub>3</sub>	Д(к) <sub>3</sub>	Д <sub>3</sub>
Новости	56,7	73,3	16,6	58,3	68,8	10,5	<b>6,1</b>
Писатели	70	82,5	12,5	70,5	77,7	7,2	<b>5,3</b>
Быт.общ.	74,6	88	13,4	75,7	84,3	8,6	<b>4,8</b>
<b>Авт.общ.</b>	67,1	81,3	14,2	68,2	76,9	8,7	<b><u>5,5</u></b>

Наиболее высокий показатель эффективности экспериментального фактора наблюдается в группах студентов из Италии и Вьетнама, в меньшей степени – из Словакии. Мы связываем такую картину с несколькими факторами.

Во-первых, в группах студентов из Словакии был наиболее короткий срок обучения в условиях языковой среды (14 общих аудиторных часов, 10 из них – этап собственно обучения, 2 часа – диагностика, 2 часа – контроль). Во-вторых, мы считаем важным фактором влияния на общий прогресс степень мотивации учащихся. Студенты из словацких групп в ходе устного опроса отметили, что по возвращении в родную страну им не требуется сдавать экзамен по аудированию, в то время как у учащихся из Вьетнама и Италии была такая необходимость. И наконец, более высокий стартовый

уровень учащихся из словацких групп позволял им довольно комфортно чувствовать себя в языковой среде и во многих ситуациях обходиться уже имеющимся у них языковым материалом и в целом понимать собеседника-носителя языка, в то время как средний уровень владения языком учащихся из вьетнамских и итальянских групп являлся оптимальной базой для интенсивного прогресса.

Учащиеся из Италии, как в экспериментальных, так и в контрольных группах, добились более высокого прогресса по сравнению с аналогичными вьетнамскими группами, хотя их продолжительность обучения была меньше, чем во вьетнамских группах. Мы видим несколько объяснений такой картине.

Во-первых, большая близость русского и итальянского (чем русского и вьетнамского) языков вследствие их принадлежности к индоевропейской языковой семье. С этим связано и наличие у итальянских студентов большего количества необходимых для понимания русской лингвокультуры фоновых знаний, нередко являющихся общими для европейской культуры в целом. Этим мы объясняем более быстрый и более высокий прогресс в итальянских группах при прослушивании текстов социокультурной и бытовой сфер общения.

Во-вторых, существенное различие образовательных систем, принятых в родных странах учащихся. Так, в ходе устного опроса учащиеся из Италии отмечали, что их курс изучения русского языка на родине включал в себя некоторые задания по аудированию как структурный компонент занятий, в то время как для вьетнамских учащихся специфика использованных в курсе «Аудирование» упражнений оказалась практически полностью незнакома.

В-третьих, мы считаем немаловажным тот факт, что учащиеся из Италии, в отличие от вьетнамских студентов, параллельно с курсом «Аудирование» слушали курс «Язык специальности: Международные отношения», в рамках которого велась работа по овладению лексико-грамматическими и стилистическими средствами новостных текстов. О

влиянии этого курса на курс «Аудирование», на наш взгляд, свидетельствует существенно более высокий показатель прогресса понимания новостных текстов как в экспериментальной итальянской группе ( $D(\varepsilon)_2=29,4$ ) по сравнению с экспериментальными вьетнамской ( $D(\varepsilon)_1=23,9$ ) и словацкой ( $D(\varepsilon)_3=16,6$ ), так и в контрольной итальянской группе ( $D(\kappa)_2=17$ ) по сравнению с контрольными вьетнамской ( $D(\kappa)_1=12,5$ ) и словацкой ( $D(\kappa)_3=10,5$ ).

Кроме того, на наш взгляд, более высокий прогресс итальянских студентов может объясняться и разницей в национальном менталитете. Более общительные и социально активные итальянцы знакомились с русскими студентами, участвовали в совместных с ними мероприятиях института, реализовали интенсивную культурную программу в Москве и Санкт-Петербурге. Все это существенно расширило круг их речевых ситуаций в языковой среде. Вьетнамские студенты, напротив, застенчивы, с трудом заводят новые знакомства за пределами своей лингвокультурной диаспоры, испытывают свойственный азиатским культурам страх «потерять лицо», сказав что-то не то или обнаружив свое непонимание слов собеседника. Таким образом, можно сказать, что итальянские студенты использовали возможности языковой среды более активно, что в конечном итоге отразилось на результатах обучения.

Во всех парах групп показатель эффективности экспериментального фактора является наиболее высоким в области понимания новостных текстов, а наименее высоким – в области текстов бытовой сферы общения. Мы связываем это с тем, что во всех случаях стартовый уровень понимания бытовых текстов существенно превышал стартовый уровень понимания текстов новостей. Если посмотреть на данные таблиц, можно убедиться, что и по окончании обучения процент понимания текстов бытовой сферы общения все еще выше процента понимания новостных текстов. Такая картина представляется нам закономерной, поскольку живое общение в бытовых ситуациях, с одной стороны, окружает реципиента наиболее часто

(что объясняет наиболее высокий процент понимания), а с другой – отличается определенной стандартизованностью ситуаций и моделей общения, во многом понимается за счет аналогии и контекста (что объясняет меньший прогресс в этой области).

Что касается результатов сертификационного теста на уровень В2, предложенного учащимся из вьетнамских групп, то экспериментальная группа также показала более высокие результаты, чем контрольная. Необходимым процентом правильного выполнения заданий для успешной сдачи теста является 65%. Если в начале опытного обучения средние результаты по обеим группам были ниже данного показателя (55% в экспериментальной группе и 52% – в контрольной), то по окончании опытного обучения результат контрольной группы составил лишь 57%, в то время как в экспериментальной группе он составил 65,5%, достигнув необходимого проходного балла. Таким образом, в контрольной группе процент успешного выполнения теста повысился лишь на 5%, в то время как в экспериментальной – на 10,5%, вдвое превысив прогресс контрольной группы.

Однако для сдачи сертификационного теста на уровень В2 большее значение имеет, вероятно, не средний показатель успеваемости по группе, а количество учащихся, набравших необходимый проходной балл. Так, в экспериментальной группе успешно сдать сертификационный экзамен по аудированию по окончании обучения смогли бы 8 человек из 11, в то время как в контрольной – только 3 человека из 12.

Таким образом, главным итогом опытного обучения мы считаем тот факт, что оно подтвердило нашу гипотезу. Учащиеся контрольных групп в некоторой степени повысили уровень сформированности своих аудитивных умений благодаря традиционному курсу обучения аудированию и воздействию стихии языковой среды. Более высокий прогресс учащихся экспериментальных групп обеспечила предлагаемая нами система подготовительных и речевых упражнений по обучению аудированию на

основе аутентичных текстов, а также методическая организация использования учащимися реальной и виртуальной языковой среды.

### ВЫВОДЫ ПО 3 ГЛАВЕ

- I. Эффективность разработанной нами методики была проверена во время опытного обучения, которое проводилось в весеннем и осеннем семестрах 2017 года в группах учащихся из Вьетнама, Италии и Словакии, достигнувших уровня владения русским языком В1. Обучение проводилось в режиме реальных аудиторных занятий по разработанным нами материалам, а также предполагало организованную нами самостоятельную работу учащихся в условиях реальной и виртуальной языковой среды.
- II. *Объективная диагностика* была проведена с помощью ряда диагностических тестов и заданий, которые преследовали целью не только определение уровня сформированности у студентов аудитивных умений, необходимых для понимания аутентичных текстов в условиях их реального (необлегченного) предъявления, но и выявление наиболее значимых трудностей восприятия и понимания звучащего текста. Результаты проведенных диагностических тестов подтвердили следующие выдвинутые нами теоретические постулаты. Средний стартовый уровень понимания реципиентами звучащих аутентичных текстов составляет около 50% и выше. Трудности третьей выделенной нами группы (связанные с неразвитостью общих для рецептивных видов речевой деятельности психолингвистических механизмов) представляют существенную проблему для корректного понимания текста как при аудировании, так и при чтении. Количество незнакомой лексики в аутентичных текстах существенно превышает рекомендованные Государственным стандартом параметры, однако для текстов социокультурной сферы общения незнакомая лексика редко является ключевой, в то время как для новостных текстов – как правило, является ключевой.

III. *Субъективная диагностика* была проведена в формате анкетирования. Результаты обработки данных анкетирования показали, что наиболее сложными для восприятия учащиеся считают новостные тексты, средними по степени сложности – монологические тексты радиопередач о русских писателях, наименее сложными – тексты бытовой сферы общения.

Наиболее высокую степень трудности учащиеся присвоили таким характеристикам звучащего текста, как высокий темп речи, повышенная степень редукции устной речи и обилие незнакомой лексики. Средняя степень трудности была присвоена субъективными факторами: недостаточному объему оперативной памяти реципиента, недосформированным у него навыкам осмысления, перефразирования и компрессии текста. Наименьшую степень трудности учащиеся указали для таких параметров, как наличие фоновых шумов и трудностей грамматического характера в звучащем тексте, а также для субъективного фактора – недосформированности навыков произвольного внимания.

В качестве наиболее актуальных для себя ситуаций общения учащиеся выделили общение на улице, понимание новостей, понимание фильмов и сериалов, понимание разговорной речи и сленга, а также понимание экскурсий и теле-/радиопередач о культуре.

В качестве представляющего наибольший интерес телесериала для просмотра в ходе курса обучения аудированию учащимися наиболее частотно был отмечен телесериал «Как я стал русским».

IV. С учетом результатов диагностики нами была предложена *система подготовительных и речевых упражнений*, основанных на аутентичных звучащих материалах. При разработке системы упражнений мы учитывали специфику трудностей аудирования в зависимости от сферы общения и стиля речи, что нашло отражение в

использовании различных типов упражнений для текстов разных сфер общения.

- V. *Наиболее значимым в предлагаемой методике* является: использование фрагментов неадаптированных аутентичных текстов (от синтагмы до нескольких предложений) в качестве подготовительных упражнений; активное использование реальной и виртуальной языковой среды в процессе формирования аудитивных навыков и умений, а также в процессе самостоятельного освоения необходимого для успешного аудирования тезауруса.
- VI. Результаты итоговых тестов свидетельствуют о том, что в конце курса экспериментальной группе уровень понимания оказался в среднем в 1,5 раза выше, чем в контрольной.



## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Прагматическая потребность иностранных студентов понимать аутентичную русскую речь и выступать полноценными участниками устного общения с носителями языка приобретает чрезвычайную важность в условиях языковой среды. При этом недостаточно высокий уровень сформированности необходимых аудитивных навыков и умений часто не позволяет им эффективно реализовать данную потребность. В связи с этим очевидна целесообразность развития у иноязычных реципиентов аудитивных навыков и умений в широком круге ситуаций бытовой, социокультурной и информационной сфер общения.

Обучение аудированию аутентичной русской речи предполагает *учет факторов реальной устной коммуникации*, таких как высокий темп речи, высокий уровень фоновых шумов, высокий процент незнакомой лексики, нарушение нормативных грамматических структур, определенная степень клишированности лексико-стилистических средств в зависимости от ситуации общения и т.д. Такая ситуация приводит к необходимости обучать реципиента не только навыкам выделения значимой информации в ходе прослушивания аутентичного текста, но и навыкам игнорирования незначимой информации.

Для приближения обучающих материалов к устным сообщениям реальной коммуникации нами отобраны аутентичные звучащие тексты бытовой, социокультурной и информационной сфер общения, на основе которых разработан комплекс речевых и подготовительных упражнений. Принципиальным для предлагаемой нами методики является тот факт, что звучащие материалы *подготовительных* упражнений представляют собой:

- неадаптированные микрофрагменты аутентичных текстов, которые впоследствии используются в качестве речевых упражнений (от синтагмы до нескольких предложений);

- учебно-аутентичные материалы, записанные авторами курса с учетом намеренного осложнения трудностями реальной устной коммуникации.

Принципиальными положениями для предлагаемого нами комплекса упражнений являются *последовательность, системность* и тесная *взаимосвязь* подготовительных и речевых упражнений с учетом принципа постепенного нарастания сложности в рамках каждого тематического блока.

Широкий круг аутентичных звучащих текстов, окружающих реципиента в условиях языковой среды, может и должен быть использован в процессе обучения аудированию русской речи. Нами уделяется большое внимание организации самостоятельной работы студента в условиях языковой среды, как в формате направляемого преподавателем *произвольного наблюдения*, так и в формате *активного участия в реальной коммуникации* с носителями языка.

Современная стадия развития электронных технологий, на наш взгляд, позволяет говорить о выделении *виртуальной языковой среды* как особой части языковой среды. Для подтверждения этой идеи мы сопоставили виртуальную языковую среду с *реальной языковой средой* (непосредственно страна изучаемого языка и культуры) и *виртуальной образовательной средой* (искусственно созданное в учебных целях пространство). Использование возможностей виртуальной языковой среды позволило нам интенсифицировать самостоятельную работу учащихся по развитию аудитивных навыков и умений, а также по овладению необходимым тезаурусом. Материалы виртуальной языковой среды могут быть использованы в процессе изучения языка и в зоне отсутствия реальной языковой среды, являясь частичной компенсацией ее отсутствия.

Организованная преподавателем комплексная самостоятельная работа учащихся способствует формированию активности и автономности студентов, повышению мотивации, приближению учебного процесса к условиям реальной коммуникации.

Проведенное опытное обучение подтвердило эффективность разработанной методики. Результаты опытного обучения показали, что к концу курса уровень корректного понимания звучащих текстов в экспериментальных группах оказался в среднем в полтора раза выше, чем в контрольных.

Разработанная серия упражнений, отражающая особенности аудирования живой речи носителей языка, способствует последовательному формированию умений аудирования аутентичных текстов и может быть использована при обучении иноязычных реципиентов в условиях языковой среды. В зоне отсутствия реальной языковой среды предлагаемая система упражнений может быть частично использована благодаря возможностям виртуальной языковой среды.

Перспектива дальнейшего исследования данной проблемы связана с созданием адаптационного курса для иноязычных коммуникантов, приезжающих в языковую среду, а также с разработкой системы дальнейшего совершенствования аудитивных навыков. Планируется реализация результатов исследования в пособии по аудированию русской речи на уровне В1-В2 в условиях реальной и виртуальной языковой среды.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абрамовская Н.Ю. Выявление трудностей при обучении аудированию, обусловленных стилевой принадлежностью звучащих текстов: На материале английского языка для младших курсов языкового вуза: диссертация кандидата педагогических наук: 13.00.02. – Москва, 2000. – 166 с.: ил.
2. Агапова Д.В. Формирование перцептивной компетенции аудирования как компонента межличностного общения у студентов I-II курсов языкового факультета: На примере английского языка: диссертация кандидата педагогических наук: 13.00.02. – Санкт-Петербург, 2004. – 212 с.: ил.
3. Агеева Н.В. Стратегии преодоления студентами психологических барьеров при аудировании иноязычной речи: диссертация кандидата психологических наук: 19.00.07 Курск, 2009. – 182 с.: ил.
4. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: Издательство ИКАР, 2010. – 448 с.
5. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Словарь методических терминов и понятий. – СПб, 1999. – 392 с.
6. Акишина А.А., Каган О.Е. Учимся учить. Для преподавателя русского языка как иностранного. – 6-е изд., стереотип. – М.: Рус. яз. Курсы, 2008. – 256 с.
7. Андреева Н.В. Аудирование в условиях языковой среды (уровень В1-В2): отбор материала // Русский язык за рубежом: Международный аспирантский вестник. – 2017. – №4. – С. 35-38.
8. Андреева Н.В. Использование современных технологий в обучении аудированию: организация самостоятельной работы учащихся на платформе LMS Canvas // Русский язык за рубежом. – 2017. – № 4. – С. 28 – 34.

9. Андреева Н.В. Основные трудности в обучении аудированию зарубежных студентов (уровень В1-В2) // Известия Юго-западного государственного университета. Серия: лингвистика и педагогика. Том 8. №1 (26). – 2018. – С. 92-98.
10. Андреева Н.В., Кракович В.Б. Эдьютейнмент в обучении РКИ: развитие электронного образования, акцент на аудитивные навыки и умения и другие преимущества // Сборник статей по материалам III Всероссийской (с международным участием) конференции – М.: РЭУ им.Плеханова, 2017. – 332 с.– С. 167 – 173.
11. Артемов В.А. Психология обучения иностранным языкам. – М., Просвещение, 1969. – 279 с.
12. Балыхина Т.М. Государственная система тестирования по русскому языку как иностранному в контексте общеевропейских стандартов // Уроки русской словесности / Сборник научных трудов под ред. Л.А.Константиновой. – Тула-Москва, 2017. – С. 82-85.
13. Балыхина Т.М. Основы теории тестов и практика тестирования (в аспекте русского языка как иностранного): учебное пособие. – 2-е изд., стер. – М.: Русский язык. Курсы. – 2006. – 55 с.
14. Балыхина Т.М., Нетесина М.С. Речевое взаимодействие на русском языке как иностранном: к вопросу об особенностях звучащей речи // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: вопросы образования: языки и специальность. – М.: РУДН, 2007. – С. 5-10.
15. Бахтин М.М. Проблема речевых жанров // Эстетика словесного творчества. – М., 1979.
16. Беляев Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам: Пособие для преподавателей и студентов. – М.: Просвещение, 1959. – 175 с.
17. Бим И.Л. Концепция обучения второму иностранному языку (нем. на базе англ.). – М.: Вентана-Граф, 1997. – 40 с.

18. Бим И.Л. Личностно-ориентированный подход – основная стратегия обновления школы // ИЯШ. – 2002. – №2. – С. 11.
19. Богомолов А.Н. Виртуальная среда обучения русскому языку как иностранному: лингвокультурологический аспект: Монография. – М.: МАКС Пресс, 2008. – 320 с.
20. Вайсбурд М.Л., Колесникова Е.А. Обучение аудированию // Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность / Под ред. А.А.Миролюбова. – Обнинск: Титул, 2012. – 464 с.
21. Величковский Б.М., Зинченко В.П., Лурия А.Р. Психология восприятия. – М.: МГУ, 1973. – 248 с.
22. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного – М., 1976. – 248 с.
23. Взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности / Григорьева В.П., Зимняя И.А., Мерзлякова В.А. и др. – М.: Рус. яз., 1985. – 116 с.
24. Володина Г.И. А как об этом сказать? Специфические обороты разговорной речи. – 2-е изд. – М.: Рус. яз. Курсы, 2005. – 264 с.
25. Ву Куок Тхай. Методика обучения аудированию вьетнамских студентов-филологов в условиях русской речевой среды : Включенная форма обучения: диссертация кандидата педагогических наук: 13.00.02. – Москва, 1998. – 222 с.
26. Выготский Л.С. Мышление и речь // Выготский Л.С. Избранные педагогические исследования. – М., 1956.
27. Выготский Л.С. Проблемы общей психологии: Собр. соч. в 6 томах. Том 2. – М.: Педагогика, 1982. – 504 с.
28. Высотская Н.А. Система упражнений, обучающая студентов-вьетнамцев аудированию русской речи (начальный этап): дис. канд. пед. наук. – М., 1978. – 292 с.
29. Гаврилова А.В. Обучение аудированию иноязычной речи в условиях неязыкового вуза: на материале английского языка: диссертация

- кандидата педагогических наук: 13.00.02. – Санкт-Петербург, 2006. – 182 с.: ил.
30. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб пособие для студ. учреждений высш. образования. – 8 изд., испр. и доп. – М.: Издательский центр «Академия», 2015. – 368 с.
31. Гез Н.И. Текст лекций по курсу «Методика обучения иностранным языкам в школе» (раздел «Аудирование»). – М., 1979. – 70 с.
32. Говорун С.В. Развитие навыков и умений аудирования у студентов-востоковедов, изучающих английский язык: диссертация кандидата педагогических наук: 13.00.02 - Санкт-Петербург, 2015. – 270 с.: ил.
33. Гончар И.А. Послушайте! : учебное пособие по аудированию для иностранных учащихся, изучающих русский язык. Вып. 3: первый сертификационный уровень (B1): общее владение РКИ. – СПб.: Златоуст, 2014. – 166 с.
34. Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Второй уровень. Общее владение / Иванова Т.А. и др. – М. – СПб: “Златоуст”, 1999. – 40 с.
35. Губарева С.А. Профессиональная подготовка иностранных магистрантов-нефилологов: обучение аудированию лекций по специальности: диссертация кандидата педагогических наук: 13.00.02 - Санкт-Петербург, 2008. – 238 с.
36. Дехерт И.А. Обучение аудированию при опоре на говорение и чтение в 4 – 7 классах средней школы (на материале немец. яз): Автореф. дис. к.п.н. – М., 1984.
37. Дудушкина С.В. Методика обучения аудированию на основе принципа автономной деятельности студентов: французский язык, языковой вуз: диссертация кандидата педагогических наук: 13.00.02 – Москва, 2015. – 196 с.: ил.

38. Дунаева Л.А., Клобукова Л.П., Руис-Соррилья Крусате М. Обучение лексике в электронной среде // Язык, литература, культура: актуальные проблемы изучения и преподавания. – М.: Филологический факультет Московского государственного университета им. М.В.Ломоносова, 2009. – С. 318-327.
39. Ерчак Н.Т. Иностранные языки: психология усвоения: учеб. пособие. – Минск: Новое знание; М.: ИНФРА-М, 2013. – 336 с. – (Высшее образование).
40. Елухина Н.В. Основные трудности аудирования и пути их преодоления/ Общая методика обучения иностранным языкам: Хрестоматия / Сост. Леонтьев А.А. – М.: Рус. яз., 1991. – с. 226-237.
41. Елухина Н.В. Преодоление основных трудностей понимания иностранной речи на слух как условие формирования способности устно общаться // ИЯШ. – 1996. – №4. – С. 25-29
42. Жинкин Н.И. Механизмы речи. – М., 1958. – 309 с.
43. Жинкин Н.И. Психолингвистика: Избранные труды. / Составление и предисловие К.Ф.Седова. – М.: Лабиринт, 2009. – 288 с.: ил.
44. Жинкин Н.И. Речь как проводник информации. – М.: Наука, 1982. – 160с.
45. Захарова А.В. Совершенствование устной русской речи иностранных стажеров на материале текстов культурологического содержания в условиях языковой среды: диссертация кандидата педагогических наук: 13.00.02. – Санкт-Петербург, 2002. – 250 с.
46. Земская Е.А. Русская разговорная речь. Лингвистический анализ и проблемы обучения. Учебное пособие / Е.А.Земская. – 4-е изд., перераб. и доп. – М., Флинта: Наука, 2011. – 240 с.
47. Зенкевич С.М. Аудирование как вид перцептивной деятельности: Экспериментально-фонетическое исследование на материале британского варианта английского языка: диссертация кандидата филологических наук: 10.02.19. – Санкт-Петербург, 2003. – 218 с.: ил.



48. Зимняя И.А. О смысловом восприятии речи // Психологические вопросы обучения иностранцев русскому языку / Под ред. А.А.Леонтьева, Т.В.Рябовой. – М.: МГУ, 1972. – С. 22-32.
49. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке: Кн. для учителя. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1985. – 160 с., ил.
50. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. – М.: Просвещение, 1991. — 222 с.
51. Зимняя И.А. Психология обучения неродному языку (на материале русского языка как иностранного). – М.: Рус. яз., 1989. – 219 с.
52. Зимняя И.А. Психология слушания и говорения: автореферат докт. дис. – М., 1973. – 53 с.
53. Зимняя И.А. Речевая деятельность и психология речи // Основы теории речевой деятельности. / Под ред. Леонтьева А.А. – М.: Наука, 1974. – С. 64-73.
54. Зимняя И.А. Смысловое восприятие речевого сообщения. – М.: Наука, 1976.
55. Зинченко В.П. Психология восприятия. – М.: МГУ, 1973.
56. Камянова Т. Успешный английский. Системный подход к изучению английского языка. – М.: ООО «Дом славянской книги», 2008. – 512 с.
57. Кириллина Н.Ю. Обучение аудированию публицистических текстов на основе аудиовизуальных источников информации: языковой вуз, французский язык: диссертация кандидата педагогических наук: 13.00.02. – Москва, 2006. – 227 с.
58. Клобукова Л.П., Михалкина И.В. Проблемы обучения аудированию в зеркале реальной коммуникации / Мир русского слова. – 2001. – №3. – С. 104-108.
59. Колесникова Е.А. Обучение аудированию с письменной фиксацией существенной информации студентов первого курса языкового

- педагогического вуза: английский язык: диссертация кандидата педагогических наук: 13.00.02 – Москва, 2008. – 240 с.
60. Конева Н.Н. Методические основы обучения аудированию деловых людей в сфере профессионального общения: В условиях ограниченного использования русской речевой среды: диссертация кандидата педагогических наук: 13.00.02. – Москва, 2001. – 294 с.
61. Костомаров В.Г., Митрофанова О.Д. Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам. 4-е изд., испр. – М.: Рус. яз., 1988. – 157 с.
62. Костомаров В.Г. Прецедентный текст как редуцированный дискурс / В.Г.Костомаров, Н.Д.Бурвикова // Язык как творчество. К 70-летию В.П.Григорьева: Сб. науч.тр. – М., 1996.х – С. 297-302.
63. Кочкина З.А. Аудирование как процесс восприятия и понимания звучащей речи // Иностр. яз. в высшей школе. – М.: 1964. – Вып. III. – С. 161-163.
64. Крылова Н.Ю. Формирование коммуникативной компетенции в чтении и аудировании на материале новостных текстов: 1 сертификационный уровень: диссертация кандидата педагогических наук: 13.00.02. – Москва, 2004. – 188 с.: ил.
65. Кулиш Л.Ю. Виды аудирования // Общая методика обучения иностранным языкам: Хрестоматия / Сост. Леонтьев А.А. – М.: Рус. яз., 1991. – с. 224-225.
66. Кулиш Л.Ю. Психолингвистические аспекты восприятия устной речи. Автореферат дис. канд. пед. Наук. – Киев, 1984. – 20 с.
67. Леонтьев А.А. Некоторые проблемы обучения русскому языку как иностранному (психолингвистические очерки). – М., 1970.
68. Леонтьев А.А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. – М.: Наука, 1969. – 307 с.
69. Лурия А.Р. Речь и мышление // Материалы к курсу лекций по общей психологии. – Вып. IV. – М.: МГУ, 1975. – 120 с.

- 70.Макаревич Т.В. Формирование умений аудирования лекций по специальности у иностранных студентов-русистов в рамках когнитивно-дискурсивного подхода: диссертация кандидата педагогических наук: 13.00.02: М., 2012. – 319 с.: ил.
- 71.Макова М.Н., Ускова О.А. В мире людей. Вып. 2. Аудирование. Говорение: учебное пособие по подготовке к экзамену по русскому языку для граждан зарубежных стран (ТРКИ-2 – ТРКИ-3). – СПб.: Златоуст, 2016. – 288 с.
- 72.Маметова Ю.Ф. Методика обучения аудированию при подготовке студентов к поликультурному профессиональному общению: обучение немецкому языку на базе английского языка: диссертация кандидата педагогических наук: 13.00.02 – Иркутск, 2013. – 238 с.: ил.
- 73.Методика / Под ред. Леонтьева А.А., Королевой Т.А. 3-е изд., испр. – М.: Русский язык, 1982. – 112 с.
- 74.Методика преподавания иностранных языков: общий курс: [учеб. пособие] / отв. ред. А.Н.Шамов. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: АСТ: АСТ МОСКВА: Восток – Запад, 2008. – 253 с.
- 75.Миллер Дж. Магическое число  $7\pm 2$  // Инженерная психология. – М., 1964. – С. 192-225.
- 76.Мильруд Р.П., Носонович Е.В. Критерии содержательной аутентичности учебного текста // ИЯШ. – 1999. - №2. – С. 6-12.
- 77.Михина А.Э. Методика формирования стратегий аудирования у студентов неязыкового вуза: английский язык: диссертация кандидата педагогических наук: 13.00.02 - Улан-Удэ, 2009. - 268 с.: ил.
- 78.Молчановский В.В. Преподаватель как посредник в диалоге культур на уроке русского языка как иностранного // Традиции и новации: сборник научных трудов памяти Надежды Андреевны Метс // Отв. ред.: Н.Б.Битехтина, В.Н.Климова. – М., 2016.
- 79.Морозов Д.Л. Обучение профессионально-ориентированному аудированию на основе совершенствования психологических

- механизмов речи: на материале немецкого языка, уровень профессионального образования: диссертация кандидата педагогических наук: 13.00.02 – Нижний Новгород, 2009. – 212 с.
80. Морозова И.Д. Обучение аудированию: тексты лекций. – Иваново, 1993. – 17 с.
81. Москвитина Л.И. В мире новостей: учебное пособие по развитию навыков аудирования на материале языка средств массовой информации (продвинутый этап). Ч.1. – 2-е изд., испр. – СПб.: Златоуст, 2009. – 164 с.
82. Москвитина Л.И. В мире новостей: учебное пособие по развитию навыков аудирования на материале языка средств массовой информации (продвинутый этап). Ч.2. – 2-е изд., испр. – СПб.: Златоуст, 2009. – 204 с.
83. Московкин Л.В. Методологические аспекты лингводидактики и методики обучения языку: Пособие для студентов и аспирантов. – СПб.: изд-во «Корифей», 2002. – 48 с.
84. Нечаева Е.В., Каргы Т.А. Штампы устной разговорной речи при обучении русскому языку как иностранному / Вестник РУДН. Серия: Вопросы образования: языки и специальность, 2017. – Том 14, №3. – С. 460-465.
85. Общая методика обучения иностранным языкам: Хрестоматия / Сост. Леонтьев А.А. – М.: Рус. яз., 1991. – 360 с.
86. Орехова И.А. Обучающий потенциал русской языковой среды в формировании лингвокультурологической компетенции иностранных учащихся: диссертация доктора педагогических наук: 13.00.02 – Москва, 2004. – 341 с.
87. Орехова И.А. Языковая среда: попытка типологии. – М., 2003. – 195с.
88. Основы теории коммуникации: учебник / под ред. проф. М.А.Василика. – М.: Гардарики, 2007. – 615 с.: ил.

89. Основы теории речевой деятельности. / Под ред. Леонтьева А.А. – М.: Наука, 1974. – 367 с.
90. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. – М.: Рус. яз., 1989. – 276 с.
91. Пашкова М.Н. Обучение аудированию и конспектированию научного монологического высказывания иностранцев-нефилологов на материале языка специальности: фреймовый подход: диссертация кандидата педагогических наук: 13.00.02 – Санкт-Петербург, 2017. – 172 с.: ил.
92. Повседневное общение. Постпороговый уровень. Русский язык как иностранный / Под ред. И.Л.Муханова. – М., 2004. – 323 с.
93. Пороговый уровень. Русский язык. Том I. Повседневное общение / Под ред. О.Д.Митрофановой. – Совет Европы Пресс, 1996. – 266 с.
94. Потемкина В.А. Формирование иноязычной социокультурной компетенции у студентов неязыковых факультетов при обучении аудированию на материале социомаркированных текстов: диссертация кандидата педагогических наук: 13.00.02: Санкт-Петербург, 2010. – 196 с.: ил.
95. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному / Под ред. А.Н.Щукина. – М., Рус. яз., 2003. – 304 с.
96. Прохоров Ю.Е. Национальные социокультурные стереотипы общения и их роль в обучении русскому языку иностранцев. – М., 1989. – 225 с.
97. Психологические вопросы обучения иностранцев русскому языку / Под ред. А.А.Леонтьева, Т.В.Рябовой. – М.: МГУ, 1972. – 107 с.
98. Руденко-Моргун О.И., Архангельская А.Л., Дунаева Л.А. Компьютерные средства обучения русской фонетике: история и современные тенденции развития // Русский язык – гарант диалога культур, научного сотрудничества, межличностного и межнационального общения в XXI веке: Материалы II Международной научно-практической конференции преподавателей русского языка

- Армении, России и других стран СНГ. – Армения: Велас-принт, 2011. – С. 602-612.
99. Румянцева Н.М., Рубцова Д.Н. Развитие навыков чтения и аудирования будущих журналистов, политологов, специалистов в области международных отношений на материалах СМИ // Интерактивные методы преподавания русского и иностранных языков. – М.: РУДН, 2016. – С. 262-269.
100. Румянцева Н.М., Рубцова Д.Н. Телеинтервью как возможность развития навыков аудирования // Символ науки №9-2 (21). – Уфа, 2016. – 47-51 с.
101. Рущкая Е.А. Формирование речевых информационно-направленных навыков аудирования будущего устного переводчика: диссертация кандидата педагогических наук: 13.00.02: Нижний Новгород, 2012. – 221 с.: ил.
102. Синькевич К.М. Методика развития умений аудирования в процессе формирования социолингвистической компетенции: диссертация кандидата педагогических наук: 13.00.02: Москва, 2012. – 184 с.: ил.
103. Смирнов А.А. Восприятие текста как психологический процесс // Психолингвистическая и лингвистическая природа текста и особенности его восприятия. – Киев, 1979. – С. 21.
104. Смирнова Л.П. Уровни понимания иноязычных речевых сообщений на слух и способы контроля их сформированности (языковой и неязыковой вузы): диссертация кандидата педагогических наук: 13.00.02: М., 1982. – 255 с.: ил.
105. Соколов А.Н. Внутренняя речь и мышление. – М.: Просвещение, 1967. – 248 с.
106. Соколов А.Н. Внутренняя речь и мышление / Предисл. Е.И.Щеблановой. Изд. 2-е. – М.: Издательство ЛКИ, 2007. – 256 с.

107. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: продвинутый курс: пособие для студентов пед. вузов и учителей. – М.: АСТ: Астрель, 2008. – 272 с.
108. Тер-Минасова С.Г. Война и мир языков и культур – М.: Слово/Slovo, 2008. – 334 с.
109. Ткаченко Л.П. Обучение аудированию // Практическая методика обучения русскому языку как иностранному / Под ред. А.Н.Щукина. – М., Рус. яз., 2003. – С. 98-107.
110. Традиции и новации в методике обучения иностранным языкам: Обзор основных направлений методической мысли в России / Авторы: Г.М.Васильева, С.А.Вишнякова, И.П.Лысакова и др.; под ред. Л.В.Московкина. – СПб.: Изд-во С.-Петерб. Ун-та, 2008. – 235 с.
111. Требования по русскому языку как иностранному. Первый уровень. Общее владение. Второй вариант / Н.П. Андрюшина и др. – 2ое изд. – М. – СПб.: Златоуст, 2009. – 32 с.
112. Тункель В.Д. К вопросу об устной передаче речевого сообщения. Автореф. дис. канд. психолог. Наук. – М., 1965. – 19 с.
113. Учебно-тренировочные тесты по русскому языку как иностранному. Вып. 4. Аудирование. Говорение: учебное пособие. Уровень В2 – С1 / под общ. ред. А.И.Захаровой, М.Э.Парецкой. – 3-е изд. – СПб.: Златоуст, 2016. – 168 с.
114. Фарисенкова Л.В. К вопросу о формировании компетентностного подхода к обучению русскому языку иностранцев // Русский язык и литература во времени и пространстве: Материалы XII Конгресса МАПРЯЛ, к 45-летию Государственного института русского языка им. А.С.Пушкина / Сост. В.Молчановский. – М.: Государственный институт русского языка им.А.С,Пушкина, 2011. – С. 295-300.
115. Фэн Бо. Система упражнений для обучения китайских студентов-филологов аудированию лекций по специальности: первый курс

- русского вуза: диссертация кандидата педагогических наук: 13.00.02 – Москва, 2008. – 141 с.: ил.
116. Халеева И.И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчиков): Моногр. – М.: Высш. Школа, 1989. – 238 с.
117. Чистович Л.А. Речь: Артикуляция и восприятие // Л.А.Чистович, В.А.Кожевников, В.В.Алякринский и др. – Акад. наук СССР. Ин-т физиологии им. И. П. Павлова. – Москва; Ленинград: Наука. [Ленингр. отд-ние], 1965. – 241 с.
118. Шаклеин В.М. Лингвокультурная ситуация в современной России: монография. – М.: Флинта, 2010. – 147 с.
119. Шорина Т.А. Методическое сопровождение подготовки учителя русского языка к обучению учащихся-инофонов аудированию: автореферат дис. кандидата педагогических наук: 13.00.08 – Москва, 2016. – 23 с.
120. Шпринберг Д.М. Обучение аудированию на третьем курсе языкового вуза: на материале англ. яз: диссертация кандидата педагогических наук: 13.00.02: Ленинград, 1972. – 211 с.
121. Щукин А.Н. Методика использования аудиовизуальных средств. – М.: Русский язык, 1981. – 183 с.
122. Щукин А.Н. Методика обучения речевому общению на иностранном языке. Учебное пособие для преподавателей и студентов языковых вузов. [Текст]. / А.Н.Щукин. – М.: Издательство Икар, 2011. – 454 с.
123. Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного: учеб. пособие – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2017. – 512 с.
124. A Common European Framework of Reference for Languages Learning, Teaching, Assessment (CEFR). — Strasbourg, 1986. – 273 pp.



125. Bird S. Language Learning Edutainment: Mixing Motives in Digital Resources. RELC Journal. December 2005. N 36, pp. 311-339.
126. Brown G., Yule G. Teaching the spoken language. Cambridge University Press, Cambridge, 1983. – 162 pp.
127. Ek, J. A. van; Trim, J.L.M. Threshold Level – 1990. Council of Europe Press, 1993. – 252 pp.
128. Ek, J. A. van; Trim, J.L.M. Vantage Level. – Council for Cultural Cooperation. Educational Committee, 1996. – 196 pp.
129. Richards J., Rodgers T. Approaches and methods in language teaching. Cambridge: CUP, 1999. Fifteenth printing [Original 1986]. – 171 pp.
130. Rost M. Teaching and researching listening. Pearson education, 2002. – 309 pp.
131. Ur P. Teaching listening comprehension. Cambridge University Press, 1984. – 173 pp.

### **Электронные ресурсы**

132. Видеохостинг “YouTube”. URL: <https://www.youtube.com>
133. Видеохостинг “RuTube”. URL: <https://rutube.ru>
134. Московский алфавит: выпуски радиопрограммы / Официальный сайт радио «Культура». URL: <http://www.cultradio.ru/brand/audio/id/57996>
135. Образование на русском / Проект Государственного института русского языка им.А.С.Пушкина. URL: <https://pushkininstitute.ru>
136. Официальный сайт телеканала «Первый канал»: Новости. URL: <https://www.1tv.ru/news>
137. Официальный сайт телеканала «Россия-1»: Новости. URL: <https://russia.tv/news>
138. Официальный сайт телеканала «Россия-24». URL: <https://www.vesti.ru>

139. Официальный ютуб-канал Юрия Дудя: видеоинтервью / [https://www.youtube.com/channel/UCMCgOm8GZkHp8zJ6l7\\_hIuA/videos](https://www.youtube.com/channel/UCMCgOm8GZkHp8zJ6l7_hIuA/videos)
140. Переводчик «Яндекс». URL: <https://translate.yandex.ru>
141. Поисковая система «Яндекс». URL: <https://www.yandex.ru>
142. Программа «Познер» / Официальный сайт В. Познера. URL: <https://pozneronline.ru/category/pozner>
143. Сертификационное тестирование Института Пушкина: Образцы тестовых блоков по уровням / Русский язык: повседневное общение для взрослых / Постпороговый уровень (B2). URL: <http://pushkin.institute/Certificates/ССТ/tests-online.php>
144. LMS *Canvas*. URL: <https://courses.pushkininstitute.ru>

## ПРИЛОЖЕНИЯ

### ПРИЛОЖЕНИЕ 1. Диагностический авторский тест (новости)

#### Новость 1

1. О чем эта новость? Выберите основную идею.
  - а) Взрыв нефтепровода привел к пожару в Канаде.
  - б) Лесные пожары в Канаде распространяются.
  - в) Военные полностью блокировали зону лесных пожаров.
  - г) В лесных пожарах в Канаде виновата полиция.
  
2. Как эвакуируются (= выезжают из города) жители города Форт Мак-Мюррей?
  - а) только на вертолетах
  - б) на вертолетах и автобусах
  - в) только на автобусах
  - г) не эвакуируются

#### Новость 2

3. О чем эта новость? Выберите тему.
  - а) Взаимная неприязнь Дональда Трампа и Ангелы Меркель.
  - б) Бизнес между Германией и США.
  - в) Подписание договоров президентом США и канцлером Германии.
  - г) Встреча лидеров Соединенных Штатов и Германии.
  
4. Что стало одной из главных тем беседы?
  - а) выход из НАТО
  - б) личные взаимоотношения политиков
  - в) сотрудничество в области торговли
  - г) культурные связи между странами

#### Новость 3

5. О чем эта новость? Выберите тему.
  - а) Онлайн-выставка.
  - б) Фотовыставка.
  - в) Выставка моды.
  - г) Историческая выставка.
  
6. Как показана Александра Федоровна?
  - а) только как императрица
  - б) не только как императрица, но и как личность
  - в) только как жена и мать
  - г) только как женщина

#### Новость 4

7. О чем эта новость? Выберите тему.
  - а) Музей Татарстана вошел в состав Третьяковской галереи.
  - б) Третьяковка подарила картину «Царевна-лебедь» музею в Казани.
  - в) Выставка живописи Серебряного века проходит в Казани.
  - г) Музей Казани подарил Третьяковской галерее несколько картин.
  
8. Что привлекает зрителя в таких мероприятиях?
  - а) удачно развешанные картины
  - б) возможность видеть парные работы
  - в) точное освещение
  - г) концепция

## ПРИЛОЖЕНИЕ 2. Аудиотекст для диагностического авторского теста (новости)

### *Новость 1*

#### **Распространение лесных пожаров в Канаде вышло из-под контроля**

Все более тревожные новости поступают из Канады: город Форт Мак-Мюррей полностью блокирован лесными пожарами, распространение которых вышло из-под контроля. Власти возлагают надежду на военных - они ведут эвакуацию на вертолетах.

Вывозят тех, кто недооценил опасность и проигнорировал предупреждения полиции. И таких тысячи. Накануне люди пытались выехать из города на автобусах, но сделать это не удалось – дороги перекрыты. Слишком опасно.

Тем временем срочная эвакуация началась в еще одной провинции - Британская Колумбия. Оттуда еще можно вырваться на автомобилях.

Пожары в центре страны уже вывели из строя около трети всех нефтедобывающих мощностей Канады. Несколько трубопроводов закрыты. Пока удастся отстоять их от огня.

### *Новость 2*

#### **В Вашингтоне идет совместная пресс-конференция президента США и канцлера Германии**

Ангела Меркель приехала с визитом в США и впервые встретилась с Дональдом Трампом. По словам хозяина Белого дома, лидеры «много успели обсудить».

После беседы с глазу на глаз Трамп отправился на переговоры американских и немецких бизнесменов, и только после этого политики вышли к прессе.

Главными темами встречи аналитики называли взаимоотношения союзников по НАТО и торговые связи США и Германии. Интересно, что в прошлом оба лидера успели сказать друг о друге немало нелестных слов. Впрочем, эксперты не сомневались, что возобладает прагматичный подход.

### *Новость 3*

#### **В Москве открылась уникальная выставка, посвященная последней российской императрице**

Уникальная выставка, посвященная последней российской императрице Александре Федоровне Романовой, открылась в Москве. Масштабная экспозиция приурочена к 25-летию Государственного архива России. История жизни супруги

Николая II от рождения до гибели в подвале Ипатьевского дома – дневники, письма, сотни фотографий, в том числе сделанные членами царской семьи. Все эти документы теперь оцифрованы и представлены на сайте Государственного архива.

«Фонд довольно интересный – это переписка Александры Федоровны, ее фотографии детского возраста, переписка с родителями, с сестрами, с любимым братом, - который показывает и быт императорской семьи, и чем они жили, что она читала, какую музыку слушала. Не просто императрица представляется, но еще и женщина, любящая мать, любящая жена», - рассказала директор Госархива Лариса Роговая.

#### **Новость 4**

#### **Третьяковская галерея привезла на выставку в Казань целый ряд знаковых работ Серебряного века**

В Казанском Кремле открывается выставка «Гений века». Это первый проект в рамках программы сотрудничества Третьяковской галереи и Государственного музея изобразительных искусств Татарстана. В столицу республики привезли целый ряд знаковых работ Серебряного века. Большинство из них покидали стены Третьяковки лишь несколько раз.

Поначалу идея о том, что «Царевна» приедет в Казанский Кремль, была такой же призрачной и нереальной, как и сама героиня Врубеля. Ведь в последний раз картина покидала стены Третьяковской галереи 30 лет назад, и то ради зарубежной выставки. Но на этот раз сделали исключение.

«Царевна-лебедь» - центральный, наверное, образ этой выставки, смотрится здесь совсем по-другому. То окружение, в котором она находится, позволяет, наверное, более точно считать те символические смыслы, которые заложены в этом очень известном, очень знакомом образе», - говорит директор Третьяковской галереи Зельфира Трегулова.

Зритель замечает «Царевну» еще издалека. Вернее, ловит ее взгляд - нежный, печальный и одинокий. Ее расположили в центре зала - жемчужина выставки. Путешествие по Серебряному веку русского искусства начинается. Врубель, Ларионов, Коровин, Гончарова и Кончаловский.

«Мы идем по истории искусства рубежа веков, XIX-XX века. От символизма к первым постреволюционным работам. И в этом путешествии, составленном специально для посетителей, имеет значение абсолютно все: невзначай появившиеся цитаты, оформление текста», - рассказывает директор Фонда поддержки Государственной Третьяковской галереи Оксана Бондаренко.

Специально для этой экспозиции была разработана архитектура выставки. Оформление стен, цветовая гамма, каждая мелочь должна открывать историю

отдельного полотна.

Все картины подсвечены точным лучом. Видны четкие границы, и свет не выходит за пределы рамы. И торжествующая муза Ларионова как будто подсвечена изнутри. Здесь четко виден протест художника, он показывает зрителю не идеальную Венеру, а иероглиф древней наскальной живописи.

Всего Третьяковская галерея привезла в Казань около 60 картин. Еще 20 отобрали из коллекции Музея изобразительных искусств Татарстана. И вот уже в одном месте случается то, чего ждали долгое время - встречаются работы, которые создавались как парные. Например, два полотна Ларионова хранятся в разных музеях. В последний раз они выставлялись вместе в 2005 году.

«Это возможность создать более цельное впечатление. Картины Ларионова «Франт» и «Франтиха», они относятся к одной серии «Провинциальный город», и когда они вместе - это получается практически диптих», - говорит куратор выставки Ольга Фурман.

Встретились и две работы из еврейской серии Натальи Гончаровой. Такое сотрудничество музеев позволит зрителю взглянуть на привычные коллекции по-новому, уверены организаторы.

«Зритель уже не удовлетворяется просто более или менее удачно развешанными картинами. То, что привлекает зрителя на нашей выставке, это идея, это концепция», - подчеркивает Зельфира Трегулова.

Выставка будет открыта до конца сентября. А затем картины вернутся в Москву. А в Третьяковской галерее для Казани уже готовят новые экспозиции.

**ПРИЛОЖЕНИЕ 3. Диагностический авторский тест (писатели)**

1. Какие отношения были между Ахматовой и Модильяни?
  - а) дружеские
  - б) романтические
  - в) интерес друг к другу
  - г) профессиональные
2. Какое отношение имеет Модильяни к творчеству Анны Ахматовой?
  - а) она посвятила ему стихи
  - б) стихи о нем стали частью ее «Поэмы без героя»
  - в) она писала стихи чаще, когда виделась с Модильяни
  - г) никакое, у нее были только воспоминания о Модильяни
3. Почему Модильяни называл Ахматову египтянкой?
  - а) она родилась в Египте
  - б) она увлекалась Египтом
  - в) они вместе ездили в Египет
  - г) они вместе ходили в музей Египта
4. Что сделал Модильяни со своими рисунками Анны Ахматовой?
  - а) повесил в своей комнате
  - б) отдал Анне
  - в) подарил солдатам
  - г) уничтожил
5. В какой комнате жила Анна Ахматова?
  - а) в маленькой, но роскошной комнате
  - б) в комнате с портретами
  - в) в небольшой и скромной комнате
  - г) в комнате Модильяни
6. Понравилось ли Ахматовой, как ее нарисовал Модильяни?
  - а) очень понравилось
  - б) понравилось
  - в) не очень понравилось
  - г) очень не понравилось
7. Почему Модильяни изобразил Анну Ахматову более взрослой и мудрой, чем она тогда была?
  - а) он уже знал, что она талантливая поэтесса
  - б) просто так (случайно)
  - в) он почувствовал, что у нее великая судьба
  - г) он хотел ей понравиться
8. Что случилось в конце жизни Анны Ахматовой?
  - а) она вновь встретилась с Модильяни в Париже
  - б) она вспоминает о Модильяни в России
  - в) она теряет того, кого любила
  - г) она возвращается в Париж и вспоминает о своей молодости

#### ПРИЛОЖЕНИЕ 4. Аудиотекст для диагностического авторского теста (писатели)

*Радиогид «Московский алфавит»*

В первый свой приезд в Париж Анна Андреевна и Модильяни виделись редко: Гумилев и Ахматова быстро вернулись в Россию. В 1911 Ахматова, пренебрегая мнением мужа, уехала в Париж одна. Это было началом краха их отношений с Гумилевым. Это был апогей их с Модильяни любви. Долгие годы она не упоминала публично о своем знакомстве и встречах с Модильяни, она словно хранила в себе воспоминания об этом событии своей жизни. И все же, читая скупые строчки воспоминаний Анны Андреевны, можно сделать вывод, что их связывало нечто большее, чем простой интерес друг к другу.

В отделе рукописей Российской национальной библиотеки в Санкт-Петербурге хранится рукопись «Поэмы без героя». Во второй ее части, на полях, записаны строфы, которые, по выражению самой Ахматовой, «бродили на полях рукописи». Они не вошли в поэму. Некоторые исследователи полагают, что Ахматова написала эти строки после второго посещения Парижа в мае-июне 1911 года - тогда она виделась с Модильяни чаще, чем в первый свой приезд.

*В синеватом Парижа тумане  
И, наверное, опять Модильяни  
Незаметно бродит за мной.  
У него печальное свойство:  
Даже в сон мой вносить расстройство  
И быть многих бедствий виной.  
Но он мне – своей египтянке...*

Почему Египтянке? Модильяни в то время увлекался Египтом и постоянно водил Ахматову в Лувр, в Египетский зал, после чего и стал звать ее египтянкой.

Ахматова вспоминала, что Модильяни говорил по поводу ее африканских бус: «Драгоценности должны быть дикарскими», - и рисовал Анну в них. Он часто рисовал Ахматову. «Рисовал он меня не с натуры, а у себя дома», – вспоминала она. – Эти рисунки дарил мне. Он просил, чтобы я их окантовала и повесила в моей комнате». На прощание художник подарил их Анне. Рисунков было 16. 15 погибли в первые годы революции в царскосельском доме, где жила Анна Андреевна. По выражению Ахматовой, «их скурили солдаты в Царском». Лишь одна из ее работ навсегда осталась в ее жизни.

Эринбург писал: «Комната, где живет Анна Андреевна Ахматова, в старом доме в Ленинграде, маленькая, строгая, голая. Только на одной стене висит портрет молодой Ахматовой – рисунок Модильяни». Этот рисунок очень нравился Ахматовой, он был самым любимым.

По свидетельству ее, тогда, во время их общения в Париже, Модильяни имел



весьма смутное представление о ней как о поэте, ведь она только начинала писать стихи. Почему, встретив ее двадцатилетнюю, он нарисовал умудренную жизнью, одухотворенную взрослую женщину? Разгадка проста: гениальный французский художник с присущей всякому гению прозорливостью запечатлел то, что еще было скрыто и только таилось, только готовилось явиться миру, словно угадав в юной девушке будущий величественный образ поэта.

Анна Андреевна проживет долгую жизнь, потеряв почти всех, кого любила. В 1965-ом, незадолго до кончины, спустя более полувека со дня их первой встречи, Ахматова снова приедет в Париж. На нее нахлынут воспоминания о днях, проведенных с Модильяни.

*Мы хотели муки жалающей  
Вместо счастья безмятежного.  
Не покину я товарища,  
И беспутного, и нежного.*

Это были минуты счастья, прощания и расставания. Она вновь соприкоснулась сердцем со своим любимым Амедеем.

## ПРИЛОЖЕНИЕ 5. Диагностический и итоговый авторский тест (бытовое общение)

### Задание 1

#### *Диалог 1*

- 1) Гостья хотела:
  - а) выпить чашечку чая
  - б) узнать, когда будет готов ее заказ
  - в) отменить заказ
  
- 2) Гостья:
  - а) довольна таким обслуживанием
  - б) недовольна таким обслуживанием
  - в) привыкла к такому обслуживанию

#### *Диалог 2*

- 3) Гость был недоволен, потому что:
  - а) еда была невкусная
  - б) еда была некрасивая
  - в) в тарелке был посторонний предмет
  
- 4) Гость попросил:
  - а) наказать шеф-повара
  - б) пригласить шеф-повара для беседы с ним
  - в) уволить шеф-повара

#### *Диалог 3*

- 5) Какие гости не нравятся сотрудникам ресторана?
  - а) жадные
  - б) необщительные
  - в) слишком богатые

#### *Диалог 4*

- 6) Почему гость чувствует себя плохо?
  - а) он потерял очень дорогой телефон
  - б) он устал
  - в) он вчера много выпил

#### *Диалог 5*

- 7) Почему сотрудница ресторана (хостесс) так разговаривала с гостьей?
  - а) она всегда невежливая
  - б) она подумала, что гостья некрасивая
  - в) она подумала, что у гостьи нет денег

#### *Диалог 6*

- 8) Почему официанты не подходят к гостье?
  - а) они хотят ее обидеть
  - б) они не считают ее важным клиентом
  - в) они хотят показаться более важными

**Диалог 7**

- 9) Как вы думаете, дама часто бывает в ресторане?  
 а) часто  
 б) иногда  
 в) редко или никогда
- 10) Почему она заказала самый дорогой коньяк?  
 а) она любит дорогие напитки  
 б) она чувствует себя некомфортно  
 в) она надеется, что мужчина будет платить







**Задание 2**

В каком фрагменте какая проблема?

	утраченные вещи
	невнимательное отношение
	нарушенные санитарные нормы
	неприятная компания
	медленное обслуживание
	снисходительное отношение
	проблемные посетители

**Задание 3**

Закончите фразы этих героев.

1		Ну, может Вы уже _____ . Слушаю _____ . Пойдемте, я _____ к столику.
2		А Вы не могли бы узнать _____ _____ с моим заказом?
3		Может быть, _____ ? Готовы _____ ? Приятного _____ !
4		Добрый _____ ! Мне ничего не _____ . Хорошо, _____ .
5		А у вас что, _____ ? Девушка, _____ , _____ !
6		Вы не будете против, если я _____ _____ ? Будьте любезны, _____ ! Желание дамы - _____ ! Ну, _____ !

## ПРИЛОЖЕНИЕ 6. Аудиотекст для диагностического и итогового авторского теста (бытовое общение)

### Диалог 1

*Официантка:* Может, чашечку чая?

*Гость:* Вы меня спрашивали уже 10 минут назад!

*О.:* Ну может, вы уже захотели.

*Г.:* А вы не могли бы узнать, как обстоят дела с моим заказом?

*О.:* Конечно!

*Г.:* Ну? Так вы узнаете?

*О.:* А, Вам прям сейчас узнать? Хорошо!

### Диалог 2

*Гость:* Девушка!

*Официантка:* Слушаю Вас!

*Г.:* Это что?

*О.:* Это волос.

*Г.:* Я вижу, что это волос.

*О.:* А зачем тогда спрашиваете?

*Г.:* Я хочу понять, как этот волос попал ко мне в тарелку.

*О.:* Вероятно, выпал из Вашей головы.

*Г.:* Такой длинный?

*О.:* Наверное, из Вашей бороды!

*Г.:* У меня нет бороды!

*О.:* Значит, из чьей-то чужой бороды.

*Г.:* Позовите-ка мне шеф повара!

*О.:* Зову!

### Диалог 3

*Голос за кадром:* Главный в ресторане – это гость!

*Гость 1:* А почему у вас пиццы нет?

*Голос за кадром:* Да, гости бывают разные... Бывают очень жадные.

*Официантка:* Может быть, Вам добавить?

*Гость 2:* Нет, спасибо!

*Голос за кадром:* Бывают гости-подставы.

*Гость 3:* А знаете что? Принесите, пожалуйста, нам другое шампанское.

*Голос за кадром:* Бывают очень общительные гости.

*Гость 4:* А потом, Костя, она собрала вещи и просто ушла.

*Бармен:* Бывает.

*Гость 4:* Хороший ты парень, Костя! Давай я тебя обниму!

*Бармен:* Извините, может достаточно?

*Гость 4:* Что, пить?

*Бармен:* Нет, обнимать меня.

*Голос за кадром:* А бывают такие гости, из-за которых привычный мир переворачивается с ног на голову.

*Администратор (по телефону):* Да, конечно! Я понимаю, что это очень серьезно! Я

всех предупрежу.

#### **Диалог 4**

*Хостес:* Добрый день!

*Гость 4:* Добрый день! Вы знаете, мне кажется, что я вчера у вас тут телефон свой оставил.

*Х.:* Мне ничего не передавали. А где Вы вчера сидели?

*Гость 4:* Возле бара.

*Х.:* Может, Вам с барменом поговорить?

*Гость 4:* С барменом! Спасибо! [Пауза] Извините, ради бога, запутался!

*Гость 5:* Ничего, закусывать надо!

*Официантка:* Добрый день! Давайте Вам помогу.

*Гость 5:* Спасибо!

*О:* Вы один?

*Гость 5:* Ну пока да, но надеюсь не на всю жизнь!

*О.:* Пойдемте, провожу Вас к столику.

#### **Диалог 5**

*Хостес:* Здравствуйте! Вы к нам?

*Гостья:* Здравствуйте! А у вас что, закрыто?

*Х.:* Нет, но у нас очень дорогой ресторан. [Пауза] Хорошо, пройдемте.

#### **Диалог 6**

*Гостья:* Девушка, подойдите, пожалуйста!

*Официантка:* Секундочку.

#### **Диалог 7**

*Мужчина:* Добрый вечер! А вы не будете против, если я составлю Вам компанию? Благодарю Вас!

*Официантка:* Добрый вечер!

*М.:* Добрый вечер!

*О.:* Готовы сделать заказ?

*М.:* Ну я думаю, что в первую очередь закажет дама. Будьте любезны, прошу Вас!

*Женщина:* Мне вот это, вот это, вот это и еще вот это.

*О.:* Этот коньяк очень дорогой. Прямо очень дорогой!

*М.:* Александра, ну вы же... Ну как... Желание дамы – закон! Ну, перестаньте!

*О.:* Конечно! Хорошо. А для Вас?

*М.:* А для меня... Вы знаете, я отведаю чудный яблочный штрудель.

*О.:* Потрясающе!

*М.:* Спасибо! Со сливками!

*О.:* Исполним! Приятного вечера!

*М.:* Спасибо большое!

## ПРИЛОЖЕНИЕ 7. Итоговый авторский тест (новости)

### Новость 1

1. О чем эта новость?
  - а) пожары на Киевском вокзале в Москве и на складе в Ярославле
  - б) пожары в офисном здании в Москве и на складе в Ярославле
  - в) пожары на складе в Москве и пустом помещении в Ярославле
  - г) пожары на складах в Москве и Ярославле
  
2. Что известно о жертвах в Москве?
  - а) шесть человек пострадали
  - б) два человека погибли
  - в) два человека погибли и шесть пострадали
  - г) шесть человек пострадали, один погиб

### Новость 2

3. О чем эта новость?
  - а) Лидеры России и Германии приняли участие в саммите G20
  - б) В.Путин и А.Меркель обсудили двусторонние отношения на встрече в Гамбурге
  - в) В Сочи пройдут переговоры В.Путина и А.Меркель
  - г) Лидеры России и Германии обсудили отношения с президентом США Дональдом Трампом
  
4. Каковы главные темы обсуждения?
  - а) энергетика, торговля, культура, борьба с терроризмом
  - б) ситуация на Дальнем Востоке, ключевые проблемы
  - в) сотрудничество в экологической сфере
  - г) подписание соглашений

### Новость 3

5. О чем эта новость?
  - а) Новая опера «Война и мир» в театре имени Станиславского и Немировича-Данченко
  - б) Гастроли московских театров проходят в Ясной поляне
  - в) В Ясной поляне проходит театральный фестиваль
  - г) В Ясной поляне состоится премьера спектакля «Анна Каренина»
  
6. Некоторые спектакли можно назвать экспериментальными, потому что...
  - а) включают чтение рассказов Толстого
  - б) приехали из-за рубежа
  - в) в них участвует 5000 актеров
  - г) зрители участвуют в спектакле вместе с актерами

### Новость 4

7. О чем эта новость?
  - а) В Петербурге прошло вручение престижной кинопремии
  - б) В Петербурге прошло вручение престижной литературной премии
  - в) В Петербурге вышла новая книга Анны Козловой
  - г) В Петербурге Анна Козлова представила новый сценарий фильма
  
8. Какова задача «Национального бестселлера», по мнению председателя жюри Константина Эрнста?
  - а) определить лучшую книгу в этом году
  - б) показать качество премии
  - в) привлечь внимание к премии
  - г) привлечь внимание к качественной литературе

## ПРИЛОЖЕНИЕ 8. Аудиотекст для итогового авторского теста (новости)

### *Новость 1*

#### **Два крупных пожара в один день: в Москве в районе Киевского вокзала и на складе топлива в Ярославле**

Крупный пожар в Москве. В районе Киевского вокзала загорелся склад. Из офисного здания рядом эвакуировали почти четыре тысячи человек. Спасатели использовали пожарный поезд и другую специальную технику. Три часа понадобилось, чтобы справиться с огнем. Во время разбора завалов выяснилось: погибли два человека.

В Ярославле сегодня также горел склад. Пожар был настолько серьезным, что приехал временно исполняющий обязанности губернатора области Дмитрий Миронов. В помещении, где хранились горюче-смазочные материалы, вспыхнули бочки с топливом. Они стали взрываться.

В здании оказались заблокированы шесть человек. Один из них получил ожоги. Людей удалось вывести. Сейчас огонь потушен. В МЧС сообщили, что, по предварительной информации, на складе отсутствовала система пожаротушения, не было сигнализации.

### *Новость 2*

#### **В Сочи пройдут переговоры Владимира Путина и Ангелы Меркель**

Канцлер ФРГ прибывает в Россию впервые за последние два года. Визит состоится в рамках подготовки к саммиту «большой двадцатки», который пройдет в июле в Гамбурге. Но в центре внимания окажутся и двусторонние отношения наших стран.

Как сообщила пресс-служба Кремля, лидеры предметно обсудят их текущее состояние и перспективы, в том числе сотрудничество в энергетической, торгово-экономической и культурно-гуманитарной сферах. Затронут и ключевые международные темы - борьбу с терроризмом, ситуацию на Ближнем Востоке, реализацию минских соглашений по Донбассу.

И сегодня же должен состояться телефонный разговор Владимира Путина и президента США Дональда Трампа. Об этом сообщил пресс-секретарь российского лидера Дмитрий Песков.

### *Новость 3*

#### **Поклонники творчества Льва Толстого собрались в Ясной Поляне на театральный фестиваль «Толстой Weekend»**

Спектакли, лекции, публичные дискуссии идут сразу на нескольких площадках. Открылся фестиваль накануне оперой Прокофьева «Война и мир», которую Театр имени Станиславского и Немировича-Данченко специально адаптировал для открытой сцены. Свободных мест не было, даже летний дождь не смог испортить атмосферу.

«Здесь собрались сегодня наши гости, наши люди, которые любят, ценят творчество Льва Николаевича Толстого. И мы гордимся тем, что второй год подряд мы проводим «Толстой Weekend», и это становится доброй, хорошей традицией для нас с вами», - отметил губернатор Тульской области Алексей Дюмин.

«Наш фестиваль стал значительно шире. В этом году у нас работает пять площадок, театральные постановки городов не только столичных — Москвы и Петербурга, но к нам приезжают Тольятти, Нижний Новгород и, что особенно для меня важно, то, что приезжает Севастопольский академический театр и привозит свою «Анну Каренину», - сказала директор музея-усадьбы «Ясная Поляна» Екатерина Толстая.

Всего в рамках фестиваля сыграют 18 спектаклей для детей и взрослых. Среди его участников столичные и провинциальные театры, а также гости из-за рубежа. Многие постановки экспериментальные, в которых наряду с актерами участвуют зрители. В программе также экскурсии по усадьбе великого писателя, чтение его рассказов. Ожидается, что в фестивале примут участие не менее пяти тысяч жителей. Все билеты давно распроданы.

#### **Новость 4**

#### **В Петербурге определили лауреата премии «Национальный бестселлер» — им стала писательница Анна Козлова**

Авторов самых ярких книг года чествовали в Петербурге. Там вручили премию "Национальный бестселлер". Награда присуждается за лучший роман на русском языке. В этом году были поданы десятки заявок. В так называемый короткий список попали семь авторов. Победителя определило жюри, в которое вошли представители искусства и культуры. Итак, объявлено - имя лауреата - это Анна Козлова. Зрителям Первого канала она известна, как автор сценария популярного многосерийного фильма "Краткий курс счастливой жизни". Пронзительный роман Анны Козловой «F20» о трудной судьбе людей с душевными расстройствами, стал национальным бестселлером.

"Знаете, все суждения о том, какая книга лучше в этом году, в этом десятилетии, в этом веке - вещь глубоко условная, субъективная. Я думаю, что задача любой книжной премии, «Национального бестселлера» в данном случае, как качественной, уже проходящей 17 лет премии, в том, чтобы привлечь внимание к хорошим книжкам. А какая из них по-настоящему лучшая, определяет бог, история, время», - сказал почетный председатель жюри, генеральный директор Первого канала Константин Эрнст.

«Разговоры о том, что литература находится в кризисе, они, мне кажется, существуют столько времени, сколько существует сама литература. И нужно разделять кризис книжного книгоиздания и кризис литературы. Действительно, в книгоиздании есть кризис, падают тиражи, бумажные издания отчасти вытесняются электронной книгой, и тем не менее, слово, литература, она продолжает жить на любом носителе, и все это как было, так и есть», - уверен писатель, член Малого жюри Нацбеста-2017 Леонид Юзефович.



**ПРИЛОЖЕНИЕ 9. Итоговый авторский тест (писатели)**

- 1) Как Чехов относился к Москве?
  - а) любил Москву и думал, что она поможет узнать всю Россию
  - б) отношение к Москве менялось в течение жизни
  - в) как к Родине
  - г) никак
  
- 2) Первая квартира Чехова в Москве (на Грачевке) была:
  - а) теплой и уютной
  - б) холодной и мокрой
  - в) маленькой, но красивой
  - г) большой и удобной
  
- 3) Публикуя рассказы в юмористических журналах, Чехов научился писать
  - а) красиво
  - б) кратко
  - в) серьезно
  - г) медленно
  
- 4) Чехов часто бывает в разных концах Москвы, потому что
  - а) читает свои рассказы друзьям
  - б) развлекается
  - в) ведет светский образ жизни
  - г) навещает больных
  
- 5) Что было главной причиной выбора дома на Садовой?
  - а) понравился цвет
  - б) недорого
  - в) далеко от центра
  - г) близко к центру
  
- 6) Во время жизни в Ялте Чехов
  - а) полностью доволен
  - б) скучает по Москве
  - в) забыл Москву
  - г) не хочет возвращаться в Москву
  
- 7) В свой последний приезд в Москву Чехов
  - а) снял большой дом
  - б) почти все время провел дома
  - в) ничего не читал
  - г) проходил лечение
  
- 8) Что Чехов говорил о своих произведениях?
  - а) что их никогда не забудут
  - б) что их быстро забудут
  - в) что они всегда будут современны
  - г) что их будут читать только в Москве

**ПРИЛОЖЕНИЕ 10. Аудиотекст для итогового авторского теста  
(писатели)**

*Радиогид «Московский алфавит»*

А.П.Чехов, родившийся в Таганроге, всю свою жизнь был тесно связан с Москвой. Он любил Москву, чувствовал ее своеобразие, особый московский колорит. Образ Москвы в сознании писателя был неразрывно связан с образом родины. По воспоминаниям одного из знакомых, стоя однажды на Воробьевых горах, Чехов произнес: «Кто хочет знать Россию, должен посмотреть отсюда на Москву». Впервые Антон Чехов приехал в Москву во время школьных каникул в 1877 году. Вернувшись в Таганрог, он написал: «После Москвы у меня в голове крутится». Если только кончу гимназию, то прилечу в Москву на крыльях – она мне очень понравилась».

В начале 1879 года Чеховы поселились в подвальном этаже небольшого дома на Грачевке. «В квартире на Грачевке всегда было холодно и сыро, и через окно под потолком виднелись одни только пятки прохожих», – так вспоминал брат писателя, его биограф Михаил Павлович Чехов. Именно сюда, на Грачевку осенью 1879 года приехал из Таганрога только что окончивший гимназию Антон.

В 1879 году Антон поступает в Московский университет. С 79 по 84 годы он студент медицинского факультета. Уже на первом курсе Антон Чехов стал печататься в еженедельных журналах и газетах. За первые 5 лет литературной работы Чехов написал около 500 небольших рассказов, сценок, юморесок, подписей к рисункам. Работа в юмористических журналах научила Чехова искусству писать сжато. Тогда-то и родилась знаменитая крылатая фраза Антона Павловича: краткость – сестра таланта.

Писатель не бросает медицинской практики, он навещает больных, часто бывает в разных концах Москвы: то он едет с Якиманки на Мещанскую к заболевшему дяде Гиляю, то на Зубовский бульвар в семью художника Янова, то на Тверскую к архитектору Шехтелю.

На Якиманке Антон Павлович чувствует себя оторванным от центра Москвы с его кипучей жизнью. В конце августа 1886 года он переезжает на новую квартиру ближе к центру. «Живу в Кудрине на Садовой – место чистое, тихое и отовсюду близко, не то что Якиманка», – признается Антон Павлович. Квартиру сняли в доме Корнеева, похожем на комод. Цвет дома – либеральный, то есть красный. Дом в Кудрине – так называл его сам писатель – вошел в его биографию. Из всех московских квартир в доме на Садовой кудринской Антон Павлович прожил дольше всего – с 1886 по 1890 годы. Здесь были написаны многие прославленные чеховские произведения.

Зиму 1898-99 годов Чехов по настоянию врачей проводит на юге, в Ялте. Жизнь в Ялте наполнена тоской по Москве. «Мне скучно по Москве, скучно. Я хотел бы туда, где теперь дурная погода и хорошая толчая, делающая незаметной эту погоду». Чехов тоскует по Москве. Свою тоску писатель передает героиням пьесы «Три сестры». Для Антона Павловича, как и для сестер Прозоровых, Москва – символ всего лучшего в жизни. «В Москву! В Москву! В Москву!», – повторяют сестры. «Лучше Москвы нет ничего на свете!», – признается и сам писатель. – «Дорого дал бы, чтобы провести хотя

бы один день в Москве и повидать всех вас».

3 мая 1904 год Чехов в последний раз приехал в Москву. Сняли квартиру в Леонтьевском переулке в доме 24. Писатель не выходил из дома, лежал в постели, читал корректуру пьесы «Вишневый сад».

В ответ на поздравление одного литератора А.П.Чехов когда-то записал: «Все мною написанное забудется через 5-10 лет, но пути, мною проложенные, будут целы и невредимы. Умный, тонкий А.П.Чехов оказался прав и ошибся одновременно: написанное им не только не забыто, а прочитывается все новыми и новыми поколениями читателей и звучит так современно, словно и не было создано более столетия назад. Пьесы Антона Павловича любимы, они не сходят с театральных подмостков всего мира. Москва не забыла одного из любимейших своих писателей. В доме номер 6 по Садовой-Кудринской в 1954 году был открыт дом-музей Чехова. В Москве есть станция метро Чеховская. Неподалеку – знаменитый Художественный театр. Эмблема чайки на его занавесе напоминает о своем великом авторе, и мы как будто слышим голос самого Чехова: «Москва мне очень и очень нравится, хороший город!»

## ПРИЛОЖЕНИЕ 11. Образцы материалов виртуальной образовательной среды

Рисунок 1. Общий вид образовательного курса

Учебные модули

Свернуть все модули    Динамика успеваемости    Добавить новый модуль

Урок	Тема	Баллы
Урок 1	1.1 Лексика. Ахматова и Модильяни	
	"Как я стал русским" 1 серия	51 балл
	Сленг и разговорные выражения. 1 серия	
Урок 2	2.1 Лексика. Стихийные бедствия.pptx	
	2.2 Задание. Стихийные бедствия	
	2.3 Тест. Стихийные бедствия	34 балла
	2.4 Текст. Стихийные бедствия	9 баллов
	"Как я стал русским" 2 серия	59 баллов
	Сленг и разговорные выражения. 2 серия	
	Лингвострановедческий комментарий. 2 серия	
Урок 3	3.1 Тест. Новость ЧП	4 балла
	3.2 Задание. Новость ЧП	
	3.3 Тест на догадку: лексика по теме "Писатели"	10 баллов
	"Как я стал русским" 3 серия	69 баллов
	Сленг и разговорные выражения. 3 серия	

Рисунок 2. Образец слайда презентации с лексикой по теме «Стихийные бедствия»

Аудирование

ИНСТИТУТ ПУШКИНА

Курсы    Задания    Оценки    Календарь

Наталья Владимировна

Инструменты

Лексика. ЧП.pptx  
(652,3 КБ)

**Пожар**

**Дым**

**Пожарные**


**Очаг**


**Задымление**

## Рисунки 3-8. Образцы тестовых заданий на отработку новой лексики

1 / 6 баллов

Какие **стихийные бедствия** изображены на картинках?

а) 

б) 




в) 

Рисунок 4

д) 

е) 

а)

б)

в)

г)

д)

е)

Рисунок 5

2 / 5 баллов

Какие слова относятся к теме "Пожар"?

смог

магнитуда

загрязнение воздуха

скорость ветра

таяние снега

осадки

очаг

уровень воды

дым

задымление

◀ Назад

Дальше ▶

Рисунок 6

3 / 5 баллов

Соедините левый и правый столбцы:

зона

критическая

чрезвычайное

ликвидация

категория

[ Выбрать ]

[ Выбрать ]

бедствия  
опасности  
последствий  
происшествие  
ситуация

[ Выбрать ]

[ Выбрать ]

[ Выбрать ]

◀ Назад

Дальше ▶

Рисунок 7

4 / 14 баллов

Закончите цепочки слов:

а) *нсв - св - человек, с которым это произошло*

страдать - пострадать -

гибнуть - погибнуть -

жить - выжить -

спасать - спасти -

б) *нсв - св - предмет, с которым это произошло*

разрушать - разрушить -

повреждать - повредить -

в) *нсв - св - явление, с которым это произошло*

предотвращать - предотвратить -

Рисунок 8

5 / 4 балла

Соедините значение и слово:

а) предмет не работает, не выполняет свои функции

б) люди уезжают из зоны бедствия

в) происшествие еще не случилось, но может случиться

г) люди пытаются остановить стихию

Не сохранено

Рисунок 9. Образец использования виртуальной языковой среды (за пределами виртуальной образовательной среды)

The screenshot shows a web interface for an audit task. At the top, there is a navigation bar with the logo of the Pushkin Institute and menu items: Курсы, Задания, Оценки, and Календарь. The main heading is "Аудирование". Below it, a message states that the page was last edited by Natalia Vladimirovna Andreeva about a month ago, with a "Версии страницы" link. The task involves watching a news video about a fire in the Moscow suburbs (dated 21.05.2017) and filling out a table. The table has columns for "Событие", "Имена", "Места", "Цифры", and "Дополнительная информация". Navigation buttons include "← Предыдущий модуль Урок 2" and "Дальше ▶ Лексика по теме 'Писатели' Просмотреть весь курс".

Рисунок 10. Образец автоматической проверки теста


The screenshot displays an automatic test checking interface. It features two questions, each worth 1 ball. The first question asks "О чем эта новость?" (What is this news about?) and has four radio button options. The second question asks "Какова причина пожара?" (What is the cause of the fire?) and has four radio button options. Both questions are marked as "Правильно!" (Correct!). On the right side, there is a sidebar with "Связанные элементы" (Related items) including "Статистика по тестам" and "Управление тестом". Below that, it shows "SpeedGrader™" and "Информация о последней попытке:" (Information about the last attempt:). A table provides the following data:

Информация о последней попытке:	
Время:	1 минута
Текущая оценка:	2 из 2 возможных
Последняя оценка:	2 из 2 возможных

Below the table, it indicates "1 попытка пройдена" (1 attempt completed) and provides a link to "Посмотреть предыдущие попытки" (View previous attempts). It also notes "Неограниченное количество попыток" (Unlimited number of attempts) and a button to "Выполнить тест еще раз" (Retake the test), with a sub-note "(Будет сохранена самая лучшая оценка)" (The best score will be saved).




## Рисунки 11-15. Образец организации работы с телесериалом


Курсы ▾ Задания ▾ Оценки Календарь

Аудирование

"Как я стал русским" 1 серия Изменить ⚙

Посмотрите 1 серию 1 сезона телесериала "Как я стал русским":  
<https://www.youtube.com/watch?v=FNPyVY8v9Kw&list=PLbN15dA4eN5D99BJh347I8P5ZAFcYkzNY>



Выполните тест.  
 Правильные ответы вы сможете увидеть 9 мая после 20.00. До этого времени у вас неограниченное количество попыток: вы можете выполнять тест в любом порядке и сколько угодно раз.

Рисунок 12

**Вопрос 1** / 5 баллов

Почему Алекс оказался в Москве?

- он давно мечтал побывать в России
- он хотел почувствовать себя мигрантом
- начальник отправил его в командировку
- он хотел навестить свою бабушку

**Вопрос 2** / 5 баллов

Почему в первый день Алекс не говорил по-русски?

- не знал русского языка
- боялся сделать ошибку
- хотел выглядеть более важным
- хотел узнать, как к нему относятся русские

## Рисунок 13

**Вопрос 6** / 26 баллов

Послушайте ответы героев на вопрос "Что такое Россия?" (начиная с 4.30 минуты) и заполните пропуски в тексте.

*Рома*  
Россия - страна, где можно стать кем угодно. А для бизнеса здесь вообще непаханное поле. Лично меня в этой стране привлекают деньги.

*Марина*  
Я люблю Россию! Это страна тысячи возможностей. Ну например, здесь можно встретить иностранца, выйти замуж и уехать куда-нибудь.

*Анатолий*  
Есть одна хорошая русская пословица: "Где родился - там и пригодился". Я, правда, в Киргизии родился. Но в 96-ом я чуть не утонул в проруби под Москвой, поэтому считаю Россию местом своего второго рождения.

*Аня*  
Россия - это, прежде всего, богатая культура, история. Здесь замечательные отзывчивые люди.

## Рисунок 14. Образец организации работы по изучению разговорных и сленговых конструкций на материале телесериала

ИНСТИТУТ ПУШКИНА | Курсы | Задания | Оценки | Календарь

Аудирование

Редактировать

**Сленг и разговорные выражения. 2 серия** 12 мая в 20:00


Наталья Владимировна Андреева

Как вы думаете, что значат следующие сленговые/разговорные слова и выражения из телесериала "Как я стал русским"? [в квадратных скобках указана примерная минута серии]

- 1) Бельтоев вчера вообще к жене ДСР-банка **подкатывал!** [2:05]
- 2) Хорошо, что тот все время на Марину **пялился!** [2:10]
- 3) Вы меня что, **за дуру держите?** [2:55]
- 4) Вы поедете обратно в Штаты и будете там **качать** свои **права!** [3:20]
- 5) Не нужно себя вести как **пуп земли!** [3:30]
- 6) Тебя-то я точно могу уволить! Скажи спасибо Уилсону. **Собирай манатки!** [3:40]
- 7) У Ани без таблеток совсем **крыша съедет!** [4:40]
- 8) **На какие шиши** мне покупать их (=таблетки)? [4:40]
- 9) Марина! Что за **дрянь!** (женский род) [10:00]
- 10) Ты приехал сюда, чтобы здесь **отсидеться!** [13:30]

Напишите ваши идеи в комментариях! Можете соглашаться или не соглашаться друг с другом, главное - оставайтесь вежливыми! :)


Рисунок 15. Образец ответов учащихся

 **Olivia Lee Zoloto**  
14 мая 2017

По моему "Все время на Марину **пялился**" значит что он все время смотрит на Марину.  
 "За дуру держите?" наверно эквивалент "Вы думаете что я дурак?".  
 "Вы поедете обратно в Штаты и будете там **качать** свои **права!**", здесь Екатерина ругает Алекс и говорит ему что на работу он должен делать то, что она решает.  
 Я думаю, что "Вести себя как **пуп земли**" значит "Думать, что он центр мира".  
 "Тебя-то я точно могу уволить! Скажи спасибо Уилсону. **Собирай манатки!**" - Екатерина сняла Рома от места водителя, поэтому она говорит ему чтобы взять его вещи и уйти.  
 "У Ани без таблеток совсем **крыша съедет!**" значит что Аня не может жить без её таблеток.  
 "**На какие шиши** мне покупать их?" - у Ромы нет денег чтобы покупать таблетки Ани.  
 Екатерина говорит "Марина! Что за **дрянь?**" потому что она не понимает что это значит.

← Ответ


---

 **Sharon Prioni**  
14 мая 2017

"За гуру держите" значит "ты думаешь, что я дурак?". По моему, значение "пуп земли" это как Annarita сказала "ты не самый главный в мире и поэтому тебе не надо вести себя так". "Что за дрянь" это когда кто-то делает что-то не приятно или дают тебе какую-то вещь не очень хорошую. Другие сленговые слова не знаю.

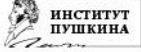
← Ответ

---

 **Rossella Ghilardi**  
14 мая 2017

"Хорошо что тот все время на Марину **пялился!**" глагол "пялиться" значит "внимательно смотреть", поэтому я тоже думаю, что это

Рисунок 16. Образец лингвострановедческого комментария к телесериалу

 **ИНСТИТУТ ПУШКИНА**    Курсы ▾    Задания ▾    Оценки    Календарь

### Аудирование

Последний раз редактировалось пользователем Наталья Владимировна Андреева около 1 месяца назад 🔍 Версии страницы

**Лингвострановедческий комментарий к сериалу "Как я стал русским" (2 серия)**

**1) Нью-йоркский озорной гуляка** [2:10]

Искаженные стихи Сергея Есенина:

Я *московский озорной гуляка*.  
 По всему Тверскому околотку (= району)  
 В переулках каждая собака  
 Знает мою легкую походку.

Если вы хотите прочитать стихотворение полностью, оно называется "Я обманывать себя не стану" и его легко можно найти в интернете :)  
 Также в интернете можно услышать эти стихи в виде песни.

**Как вы понимаете, кто такой "озорной гуляка"? От какого глагола образовано существительное "гуляка"? Какого оно рода? Этот человек весёлый или грустный? Активный или пассивный? Как он проводит время? Почему его "знает каждая собака" (= все знают)? Подумайте, и мы обсудим это на занятии!**

**2) Дедовщина** [11:40]


*Дедовщина* - вид отношений в армии, когда старослужащие солдаты («деды») оскорбительно и деспотично относятся к молодым солдатам.

**3) Лук в чулке** [17:05]


Традиция хранить лук в женских чулках была популярна в советское время - так лук дольше не портится. Сейчас эта традиция редко встречается среди городских жителей.

Рисунок 17. Образец презентации с лексикой по теме «Фестивали и выставки»


**НОВОСТИ. КУЛЬТУРА**




**Кинофестиваль**




**Спектакль**




**Опера**




**Балет**




**Выставка**




**Экспозиция**




**Карнавал**



**Парад**





**Экскурсия**



**Мировая премьера + чего?**


фильма спектакля

**Участники**

**кинофестиваля**

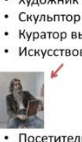
- Актеры (исполнители ролей)
- Режиссер
- Сценарист
- Продюсер



• Зрители / гости / аудитория


**выставки**

- Художник
- Скульптор
- Куратор выставки
- Искусствовед




• Посетители / гости


**Картины = полотна = изображения**






**Картина**




**Эскиз**




**живопись**

- Портрет 
- Пейзаж 
- Натюрморт 



**АБСТРАКЦИЯ**



**ПРЕМИИ И ФЕСТИВАЛИ**



- «Оскар»
- «Пальмовая ветвь» Каннского фестиваля
- «Золотая маска»
- «Ника»

**Церемония открытия**




Рисунок 18. Образец организации работы с использованием виртуальной языковой среды (за пределами образовательной)

**6.2 Задание. Фестивали и выставки** ✎ Редактировать

1. Зайдите на сайт [yandex.ru](http://yandex.ru). Найдите "Переводчик". Введите новые слова из презентации "Лексика. Фестивали и выставки" и послушайте, как их произносит диктор (носитель языка). Произнесите эти слова, как диктор. Поставьте ударение в следующих словах:

кинофестиваль  
 куратор  
 искусствовед  
 полотно - полотна  
 изображение  
 живопись  
 абстракция

2. В интернете найдите информацию о премиях "Оскар", "Пальмовая ветвь", "Золотая маска", "Ника". В каких странах они проводятся? Какие номинации в них существуют? Какой приз получает победитель?

3. Напишите слово "кресло" во всех падежах в единственном и множественном числе.

4. Найдите в интернете значение слов "впечатление" и "вдохновение". С какими глаголами можно сочетать эти слова?

5. Вам знакомо имя Энди Уорхол? Если нет, узнайте в интернете, кто он!

**Баллы** 0

**Загрузка** Ничего

**Связанные элементы**

SpeedGrader™