

§ 1. Краткая психологическая характеристика аудирования

Аудирование является сложной рецептивной мыслительно-мнемической деятельностью, связанной с восприятием, пониманием и активной переработкой информации, содержащейся в устном речевом сообщении.

Несмотря на значительное количество исследований, посвященных обучению аудированию, и на наличие в средней школе учебных комплексов, в состав которых входят фонозаписи, диа- и кинофильмы, а также другие технические средства, данная форма устного общения остается пока еще недостаточно развитой, что объясняется двумя причинами.

Первая причина заключается в том, что аудирование до сих пор рассматривается как побочный продукт говорения, соответственно на уроках используется эпизодически и в ситуациях, весьма далеких от аутентичных¹.

Вторая причина -- слабая осведомленность учителей в психологических и лингвистических сложностях аудирования, уровнях восприятия и способах их определения.

Различают *контактное* и *дистантное аудирование*. При контактном слушании оно действительно является составной частью устного интерактивного общения, при дистантном, опосредованном слушании (например, радио, телевидение, фонозапись и др.) эта форма коммуникации представляет собой самостоятельную, обладающую своими особенностями форму речевого общения.

Из исследований отечественных и зарубежных психологов известно, что слушающий опирается при аудировании на свой альтернативный опыт и достаточно развитые психологические механизмы. Принимая информацию фонологического (нижнего) уровня, он должен перекодировать ее в единицы концептуального (высокого) уровня, используя различные опоры восприятия, в том числе подсказывающую функцию ситуаций. Этот процесс строго личностный и сложный, поскольку он зависит от многих факторов, в том числе от развитости у школьника речевого слуха и памяти, от умения пользо-

¹ Под *аутентичной ситуацией* слушания понимается «реальный контекст чужой культуры» и материалы, составленные носителями языка для носителей языка» («Den realen Kontext einer fremden Kultur mit von Native Speakern für Native Speaker produzierten Materialien») (Handbuch. Fremdsprachenunterricht, 1989, S. 201).

ваться вероятностным прогнозированием, от наличия у него внимания и интереса.

В целом ряде зарубежных работ, посвященных исследованию так называемой языковой способности (*Sprachbegabung*, *foreign language aptitude*), речевой слух (интонационный и фонематический) относится к одному из основных условий успешного обучения иностранному языку (см.: Correl W., Ingenkamp K. H., 1971). При восприятии на слух фраза как одна из единиц восприятия понимается не путем анализа и последующего синтеза составляющих ее слов, а в результате распознавания информативных признаков. Интонацию принято считать наиболее информативным признаком, так как она обладает «воспринимаемыми качествами», благодаря которым слушающий может сегментировать речь на синтаксические блоки, понимать связь частей фразы, а следовательно, и раскрывать содержание.

При восприятии речевых сообщений распознается прежде всего коммуникативный план высказывания, причем интонация является одним из основных структурных признаков, по которым различаются коммуникативные типы предложений: повествование, вопрос, восклицание, побуждение. Логический и синтаксический планы выделяются с помощью логического ударения и членения фразы на синтагмы. Эмоциональная оценка, стремление соотнести любое проявление чувств и воли с объективной действительностью также выражаются с помощью интонации, что способствует пониманию подтекста (В. А. Артемов, Н. С. Фоменко и др.).

Выполняя указанные функции, интонационный слух вырабатывает одновременно индикаторные признаки (эталоны), которые необходимы для успешной деятельности кратковременной памяти.

Если под интонационным слухом принято понимать способность воспринимать интонационную структуру фразы и правильно соотносить ее с интонационным вариантом, то под фонематическим слухом понимается умение различать звуки речи и идентифицировать их с соответствующими фонемами. Фонематический слух, так же как и интонация, необходим не только для формирования адекватных акустико-артикуляционных образов, но и для использования имеющихся в памяти эталонов при распознавании новых сообщений.

Сторонники раннего обучения детей иностранному языку ссылаются обычно на такие особенности дошкольного и раннего школьного возраста (от 4 до 10 лет), как большая способность к имитации и хорошо развитый речевой слух (см.: Bentley A., 1973; Schwertfeger I. C., 1976; и др.).

Однако результаты экспериментов внесли в это утверждение некоторые поправки. Оказалось, что способности детей этого возраста к имитации несколько преувеличены, а речевой слух при сравнительно высокой развитости характеризуется существенными ин-

дивидуальными различиями. Например, тестирование детей, проведенное М. Темплином, показало, что наиболее интенсивное развитие речевого слуха происходит до 8 лет, что совпадает с периодом нарастания разговорчивости (*increased talkativeness*) и контактности детей. В более старшем возрасте речевой слух продолжает совершенствоваться, однако такого резкого скачка в его развитии уже не наблюдается. Отмечены индивидуальные различия в речевом слухе детей данного возраста и некоторое преимущество девочек перед мальчиками (см.: *Templin M. C., 1957*).

Большое значение для обучения иностранным языкам имеют исследования, связанные с определением корреляции между речевым и музыкальным слухом. Было установлено, в частности, что музыкальный слух (как и речевой) развивается наиболее интенсивно примерно до 9 лет. Девочки опережают мальчиков на год-полтора, однако в дальнейшем, в возрасте 11 — 12 лет, это различие сглаживается (см.: *Wagner R., 1970, Sauer H., 1975; и др.*). Результаты этих наблюдений свидетельствуют в пользу необходимости тесного взаимодействия между учителями иностранного языка и пения, особенно в младших классах.

Следует отметить, что положительное влияние музыки, особенно пения, на развитие речевого слуха и произношения было замечено не только в детской, но и во взрослой аудитории (см.: *Capelle M. J. at all., 1986; Лозанов Г., 1971*).

Аудирование связано, как упоминалось выше, со сложным процессом поиска и выбора информативных признаков из ряда возможных, что зависит от наличия у слушающего ассоциативных связей.

При восприятии речи на родном языке избирательность связей осуществляется достаточно легко. Что касается иноязычной речи, то слушающий должен оперировать не только продуктивным словарем (объем которого у учащихся общеобразовательной средней школы очень невелик), но и рецептивным, приобретенным в основном в процессе чтения. Запечатленный в памяти зрительный образ слова не всегда легко, как показывает опыт преподавания, ассоциируется со слуховым.

Нельзя не упомянуть, кроме того, так называемый потенциальный словарь, не бывший вовсе в языковом опыте учащихся (слова иностранного происхождения, сложные или производные слова, образованные из известных учащимся аффиксов и др.).

Рецептивный и потенциальный словари понимаются слушающим субъективно, в зависимости от темы, условий восприятия. от соотношения между известной и неизвестной лексикой, т. е. от умения прогнозировать и пользоваться мгновенным выбором решения из целого ряда вероятностных гипотез.

Лингвистической основой прогнозирования на уровне фраз являются типы синтаксических связей, умение сохранять в памяти следы от серии слов, т. е. затормозить преждевременный вывод о

смысле высказывания на основе части предложения. Особую трудность представляют сложные синтаксические конструкции. Для их понимания, как полагает А. Р. Лурия, требуется промежуточная трансформация, обеспечивающая мысленное сегментирование сложных фраз с одновременной, а не с последовательной обзорностью всей структуры (см.: Лурия А. Р., 1975, с. 157—180). Прогнозирование на уровне текста связано с иными сложностями. С одной стороны, текст понимать легче, так как контекстуально обусловленная информация меньше по объему, чем информация из отдельных элементов, с другой стороны, даже опытный слушатель не всегда способен удержать всю информацию, объединить разрозненные факты в общий контекст, понять мотивы и скрытый смысл сообщения. Для этого необходимы направленность внимания и определенная скорость мыслительной переработки информации. При аудировании речи на родном языке прогнозируется чаще всего смысл высказывания. Форма и содержание образуют в данном случае единство. Опережающая лингвистический код реконструкция смыслов происходит потому, что слушающий, владея языком и обладая речевым и жизненным опытом, сам снабжает себя определенной долей информации. При восприятии иноязычной речи такого единства не наблюдается. Языковая форма долгое время остается ненадежной опорой для смыслового прогнозирования, хотя именно на ней концентрируется внимание слушающего. Прогнозирование облегчается избыточностью языка, т.е. наличием в тексте элементов, непосредственно не связанных с содержанием (вводные слова, повторы, риторические вопросы, синонимические выражения, контактирующие слова и др.). Эти дублирующие языковые средства создают резерв времени для вероятностного прогнозирования без существенного осложнения языковой формы и увеличения длины сообщения. Большую помощь для аудирования оказывают речевые и этикетные формулы, широко употребительные в разговорно-литературной речи. Являясь средством быстрой интеграции, они улучшают восприятие и понимание речи.

К избыточным принято относить и паралингвистические элементы речи, с помощью которых, как полагают, передается до 60 % информации (см.: Pease A., 1988). Эти средства классифицируют обычно по трем группам: а) акустические элементы (междометия, ритм, повышение и понижение голоса, паузы и т.д.); б) визуальные (мимика, жесты, поза говорящих и др.); в) тактильные (пожатие рук, похлопывание по плечу, отталкивание, удержание и др.). Две последние группы Дж.Фаст образно называл «body language» (см.: Fast J., 1973). Паралингвистические средства вводят в ситуацию общения (не случайно поэтому отдельные авторы называют их «сигналами ситуаций»), уточняют содержание, способствуют удержанию внимания, усиливают понимание замысла высказывания.

Успешному прогнозированию должны способствовать такие элементы риторической стратегии, как паузы. Их следует создавать за счет повторения и переформулирования некоторых фраз, описания отдельных ситуаций с иных позиций, с помощью заполнителей молчания (*silence fillers, Floskeln, mots passe-partout*). Например:

– Well, let me see...; Well now...; Right; Indeed? What next?

– Et bien; bien sûr, sans doute; à mon avis, pas du tout.

– Na ja (gut); nun; wie gesagt; so zu sagen; и др.

– Развитие прогнозирования связано не только с языковой подготовкой учащихся, но и с их жизненным опытом, умением переносить умения и навыки, сформированные в родном языке, на иностранный. К таким качествам следует в первую очередь отнести находчивость и сообразительность, умение слушать и быстро реагировать на всевозможные сигналы устной коммуникации (логические ударения, риторические вопросы, фразы связующего характера и др.), умение переключаться с одной мыслительной операции на другую, быстро входить в тему сообщения и др.

Аудирование речевых сообщений связано с деятельностью памяти (кратковременной и долговременной). Кратковременная память обеспечивает, как известно, удержание поступающей информации на всех фазах процесса восприятия, вплоть до ее обработки и поступления части информации в долговременную память. Последняя призвана хранить слухоартикуляционные образы слов, словосочетаний и синтаксических конструкций, правил и схем их соединения. Благодаря этому происходит понимание фразовой структуры и коммуникативного типа предложения.

Для того чтобы речевое сообщение было правильно понято, слушающий должен удерживать слова и фразы, связывать слышимое в данный конкретный момент с тем, что слышал до этого, переводить последовательный ряд поступающих сигналов в одновременный. Кратковременная память выполняет служебную роль. Она помогает, как уже указывалось, поступлению части информации в долговременную память, и успех выполнения этой функции зависит от качественного и количественного отбора, от способа введения материала и его закрепления.

Большинство психологов считают, что забывание информации, заложенной в кратковременной памяти, может быть следствием интерференции, выраженной в определенном сходстве воспринимаемых элементов. В этом, кстати говоря, заключается одна из характерных черт кратковременной памяти в отличие от долговременной, для которой важна как раз семантическая близость воспринимаемого материала.

Выше указывалось на то, что процесс восприятия речи на слух отличается активным целенаправленным характером, связанным с выполнением сложной мыслительно-мнемической деятельности,

успешности протекания которой содействует высокая степень концентрации внимания.

Внимание возникает с помощью эмоций и развивается за их счет, однако у человека они проявляются в неразрывной связи с волевыми и интеллектуальными процессами. Успешность аудирования у школьников зависит, в частности, от потребности узнать что-либо новое, связать с выбором будущей профессии, от наличия интереса к теме сообщения, от осознания объективной потребности учиться, удерживать определенные позиции (хорошего или отличного ученика) в классе и т. д., т. е. от так называемых субъективных факторов, способствующих возникновению установки на познавательную деятельность.

Продуманная организация учебного процесса (четкость и логичность изложения, максимальная опора на прежний языковой опыт, разнообразие способов предъявления, опора на изобразительную наглядность) позволяет направить внимание учащихся на те моменты, которые помогут запрограммировать их будущую деятельность с воспринимаемым материалом. Нам хотелось бы, таким образом, еще раз подчеркнуть тот факт, что в зависимости от целевой установки, предшествующей аудированию, восприятие будет проходить либо пассивно, либо носить активный характер, способствуя успешной деятельности памяти.

§ 2. Факторы, определяющие успешность восприятия и понимания иноязычной речи на слух

Темп речевых сообщений

Темп речевых сообщений определяет не только быстроту и точность понимания, но и эффективность запоминания.

Общий темп речи складывается из двух величин — количества слогов (слов) в минуту и количества речевых пауз. Измерение по этим двум составляющим показывает, что разница между минимальным и максимальным темпом довольно велика. Общий порог различения колеблется, по данным Фэрмана, между 100 и 400 слогами/мин и определяется целым рядом факторов, в том числе и темпом говорения, который отличается неравномерностью у одного и того же лица и зависит от настроения говорящего, от его индивидуальных привычек, от эмоциональной окрашенности речевого сообщения, от умений редуцировать внутреннее проговаривание и т. д. (см.: Fährmann R., 1960). Диалогические единства различаются в большей степени по темпу речи у одного и того же индивида, чем более длинные монологические высказывания, хотя в целом эти различия слабо влияют на смысловое восприятие речи (см.: Häusler E., 1966; Schäfer H. W., 1967).

Темп зависит от важности и новизны информации. Более важная информация сообщается медленнее, второстепенная — более быстро.

Определенный интерес представляют в этой связи экспериментальные данные, полученные в результате замеров темпа спонтанных высказываний у 36 носителей немецкого языка (см.: Möslein K., 1971). Зафиксированное расхождение в темпе речи колеблется от 63,1 до 207 слов/мин (при среднем арифметическом — 130,1 слов/мин). Разница в темпе говорения объясняется в основном темами беседы и стремлением говорящего к нормативности. Анализ речевых высказываний у испытуемых с несколько замедленным темпом (109,3 слов/мин) и у группы лиц с более быстрым темпом (150,9 слов/мин) показал, что отклонение от нормы у первых составляет 21,83 %, а у вторых — 36,6 %. Причем большая часть ошибок и в том, и другом случае относится к синтаксису предложения, наблюдаются, кроме того, недопустимая редукция (*Nach'm Essen ging' wir los*), использование большого количества избыточных, ничего не выражающих предложений, типа: *Ich möchte mal sagen ...; Es ist doch so, daß ...; Ich meine ...; Wie soll ich sagen ...*.

Результаты исследования показывают, таким образом, непосредственную зависимость темпа речи от сложности темы и языковой нормы. Трудность исследования темпа речи заключается в том, что он тесно связан с другими средствами выразительности — с ритмом, ударением и особенно с паузами.

Установлено, что сокращение пауз больше чем наполовину (при неизменности чистого времени говорения) ухудшает смысловое восприятие, а на субъективном уровне вызывает ложное представление об увеличении скорости темпа.

Наиболее постоянной категорией как у отдельных носителей языка, так и у всего языкового коллектива в целом являются паузы дыхания. В специальной литературе кроме пауз дыхания принято выделять паузы синтаксические и несинтаксические. Последние, особенно паузы гезитации, или нерешительности, являются характерной особенностью устного общения. Они связаны с эмоциональным отношением говорящего к сообщаемым фактам и явлениям, с поиском синонимических средств выражения мысли, с самоисправлением, с перестройкой синтаксической структуры, с припоминанием или с определенными сложностями выбора (см.: Носенко Э.Л., 1978, с. 34—38). Слушающий реагирует на них как на элементы риторической стратегии, а говорящий использует для коррекции смысловой и логической сторон высказывания.

В процессе речевого общения наиболее употребительным является средний темп речи (240—250 слогов/мин) с наибольшим отклонением в ту или иную сторону, 200 и 300 слогов/мин принято называть как темп «ниже среднего» и «выше среднего» (см.: Fähmann R., 1960, S. 47).

Большинство авторов рекомендуют начинать обучение с нормального абсолютного темпа речи, но несколько замедленного общего темпа, т. е. за счет увеличения пауз между смысловыми кусками. Имеются и другие рекомендации, согласно которым следует увеличивать время на предварительную семантизацию наиболее сложного языкового материала, не снижая темпа ниже среднего, в том числе и за счет пауз (см.: Brockhaus W., 1975). В средней школе оба пути могут сочетаться уже на начальном этапе обучения. При введении текстов, содержащих фактические и цифровые данные, реалии и т. д., необходимы предваряющие слушание упражнения для снятия этих трудностей, что значительно облегчает не только смысловое восприятие, но и последующую переработку информации.

При определении темпоральных характеристик речи пользуются либо количеством слогов, либо слов за определенную единицу времени.

Для учителя более удобной единицей подсчета является слово, однако эта единица измерения оказывается весьма неточной при сравнении темпа речи в различных языках. Известно, например, что в английском языке буква несет большее количество информации и слова здесь имеют в среднем четыре-пять букв (см.: Штейнбух Г., 1967) в отличие от немецкого, в котором средняя величина слова равняется шести-семи буквам (см.: Meier H., 1961). При измерении темпа речи в словах между этими языками выявляется существенное различие (110—120 слов/мин для немецкого и 145—150 слов/мин для английского). Поэтому при экспериментальных проверках, связанных с сопоставлением разных языков, рекомендуется пользоваться слогами как более точными и равномерными единицами измерения. Что касается нормативов программ и экзаменационных требований, то их следовало бы давать в двух измерениях — в словах и слогах.

Количество предъявлений и объем речевых сообщений

Для успешного обучения аудированию и говорению немаловажное значение имеет правильное решение вопроса о целесообразности повторного (или многократного) предъявления одного и того же речевого сообщения и о продолжительности его звучания.

Выбор оптимального варианта зависит, как нам кажется, от речевого опыта учащихся, от места выполнения упражнений, от конкретной коммуникативной задачи, а также от способа фиксации прослушанного.

Двукратное предъявление одного и того же текста целесообразно, например, при установке на последующий пересказ или обсуждение текста. Повторному прослушиванию предшествуют в данном случае контроль понимания и формулировка новой задачи, мобилизующей внимание слушающих на более глубокое понимание.

Объем речевого сообщения зависит от многих факторов и не является постоянной величиной. Можно говорить, по-видимому,

лишь о минимальном или максимальном размере аудиотекста и определять его не количеством слов или предложений, а продолжительностью звучания. Такое измерение удобно для планирования и хронометрирования занятий, для правильного распределения поурочного времени между различными упражнениями.

Экспериментальные данные показывают, что по мере увеличения длины аудиотекста значительно улучшается его понимание, однако вместе с тем существенно осложняется последующий пересказ прослушанного (см.: Loebner H. D., 1972). Этот факт свидетельствует в пользу того, чтобы объем текста был соотнесен с установкой на возможные формы его обработки.

Объем текста до трех минут звучания принято считать оптимальным, так как он не превышает возможности учащихся в удержании информации (если ее нужно передать в форме, близкой к оригиналу), способствует развитию прогнозирования и является достаточным для определения точности и глубины понимания.

Опыт преподавания показывает, что эта цифра является несколько завышенной, если иметь в виду начальный этап обучения (II—IV классы). Полагаем, что для этих классов продолжительность звучания не должна превышать одной минуты, в V—VIII классах — двух-трех минут, а в VIII—XI классах — трех—пяти минут.

Опоры и ориентиры восприятия/запоминания в разных ситуациях речевого общения

Успешность слушания и говорения во многом зависит от того, какими ориентирами располагают учащиеся, имеются ли в их распоряжении необходимые подсказки и опоры.

Характер ориентиров и опор меняется в зависимости от речевого опыта и ситуации общения, т. е. от того, идет ли речь о контактном или дистантном слушании, о диалогической или монологической форме высказывания. Контактная речь в большинстве своем проходит в конкретной ситуации общения, которая улучшает вероятностное прогнозирование, увеличивает широту ассоциативных связей, благоприятствует так называемому «ага-эффекту». Такое общение располагает большим количеством ориентиров и опор: мимика, жесты, интонация, разговорные формулы, повторы, синонимические выражения одной и той же мысли и другие являются своего рода подсказками как для слушающего, так и для говорящего.

В монологической речи с целью установления контакта используются обращения, вводные слова и вводные конструкции. С их помощью говорящий не только удерживает внимание слушающих, но и как бы приглашает их к совместному рассуждению.

Существенную помощь оказывают риторические вопросы. Привлекая внимание к основным мыслям, фиксируя переходы от одной мысли к другой, они способствуют синтезированию и обобщению, подводят слушающих к выводам. Риторические вопросы

не только создают опоры для запоминания, но и выполняют функцию эмоционально-волевого воздействия на слушающих.

Особую роль в плане успешности восприятия монологической речи играют такие моменты, как «точное квантирование по интонационным рисункам», с которыми Н. И. Жинкин связывал выразительность высказывания (см.: Жинкин Н. И., 1958), четкая дикция¹, обращенность к участнику (или участникам) разговора.

Контактное общение значительно легче, чем дистантное. По данным некоторых исследований, разница в понимании одного и того же сообщения, воспринятого в условиях контактного (а следовательно, располагающего бóльшим количеством самых разнообразных зрительных опор) и дистантного общения составляет от 20 до 40 % (см.: Weltner K., 1967; Алексеева И. Н., 1976).

Прежде чем продолжать выяснение роли зрительных опор в восприятии и переработке информации, целесообразно напомнить, что такими опорами могут служить не только мимика и жесты говорящего, но и визуально-изобразительная и вербальная наглядность.

К вербальным зрительным опорам принято относить ключевые слова или словосочетания, план, заголовки. Как правило, они предлагаются учащимся в напечатанном или написанном на доске виде и используются как опоры смыслового восприятия и говорения или включаются в упражнения, предваряющие аудирование.

Особое значение среди опор данного вида имеют заголовки, основная задача которых — создать нужную направленность мысли, привлечь внимание к основной части текста, облегчить прогнозирование. Заголовкам присущи четыре основные функции: номинативная, информативная, рекламная и экспрессивно-апеллятивная (см.: Мужев В. С., 1970)².

Две первые разновидности заголовков способствуют не только пониманию содержания, но и запоминанию последовательности изложения. Заголовки с номинативной функцией больше подходят для хорошо подготовленных учащихся. С их помощью создается общее представление о содержании сообщения, и если оно соответствует возрастным интересам учащихся или удачно дополняет изучаемую тему, то естественно предположить, что такой заголовок не только облегчает аудирование, но и создает определенную установку на последующую переработку информации: выде-

¹ Результаты экспериментальных проверок, проведенных О. Г. Сычевой, показывают, что хорошая дикция улучшает восприятие (по сравнению с плохой) на 30 % (см.: Сычева О. Г., 1973, с. 128).

² Имеются и другие классификации, в которых выделяется, например, пять типов заголовков. Вместо эмоционально-апеллятивных предлагаются заголовки с функциями убеждения (здесь разница заключается лишь в названии) и заголовки с конспективной функцией. Этот последний тип представляется спорным, поскольку в большинстве случаев трудно усмотреть разницу между конспективной и информативной функцией (см.: Харченко Н. П., 1969).

лить новые данные по изучаемой теме, сопоставить изложенные факты и т. д.

Информативные заголовки в аудиотекстах оправдывают себя лишь в двух случаях: когда речь идет о слабо подготовленных учащихся, не обладающих умением быстрой ориентации в контексте, и о текстах, содержащих большое количество фактических данных, которые нужно запомнить и воспроизвести. Информативный тип заголовка позволяет учащимся сконцентрировать внимание на деталях, дополняющих основные мысли. Во всех других случаях эти заголовки нежелательны, так как они раскрывают основную часть содержания, снижая тем самым интерес к нему.

Наиболее сложными являются заголовки с рекламной и экспрессивно-апеллятивной функциями. В качестве названий в них нередко используются пословицы, поговорки, крылатые слова, междометия и т. д. Иногда эти заголовки содержат намек на тему, но чаще всего они, привлекая внимание слушающих, остаются для них своего рода шарадой, разгадать которую поможет лишь детальное понимание речевого сообщения с проникновением в его подтекст.

В школах с расширенной сеткой часов по иностранному языку, в лицеях и гимназиях такие заголовки можно использовать для последующего обсуждения прослушанного, для проведения дискуссий, для выполнения всякого рода проблемных заданий. Например: о чем может идти речь в тексте, имеющем такой заголовок? Согласны ли вы с названием текста, выраженного известной пословицей? Придумайте иной заголовок к тексту, выражающий ваше несогласие, и др.

Выбор опоры и способа предъявления речевых сообщений зависит, как следует из изложенного, от сложности текста и языковой подготовки класса. Чем сложнее материал, тем предпочтительнее зрительные (изобразительные и вербальные) опоры. Актуальным остается при этом вопрос об умелом сочетании разных текстов и правильном выборе средств их предъявления — технических или нетехнических.

(О факторах лингвистического характера см. гл.V, § 3.)

§ 3. Аудиотекст как объект речевой деятельности слушающего и как носитель информации

Помимо общих требований, предъявляемых ко всем учебным текстам, таким, как воспитательная ценность, информативность, значимость и достоверность излагаемых фактов, соответствие возрастным особенностям и речевому опыту учащихся, к текстам для аудирования принято предъявлять и ряд дополнительных требований, учет которых позволяет наметить их учебную типологию.

Для обучения аудированию в средней школе используются аутентичные (см. сноску на с. 130), полуаутентичные и составленные (учебные) тексты.

Достоинством аутентичных текстов является то, что они представляют собой образцы реальной коммуникации со всеми свойственными ей характеристиками: перебивы, повторы, исправления, недосказанность, излишняя эмоциональность, образность, менее четкая организация в области синтаксиса и др. При обучении аудированию в общеобразовательной школе эти сложности, как правило, непреодолимы.

Менее сложными являются полуаутентичные образцы, т. е. аутентичные по своей природе тексты, однако обработанные и сокращенные.

В школе с расширенной сеткой часов, а также в лицеях и гимназиях аутентичные образцы художественной литературы, стихи и песни, интервью, отрывки из кинофильмов/радиопередач и др. должны найти широкое применение.

Художественный текст позволяет приобщить учащихся к культуре страны изучаемого языка.

Авторы учебно-методических комплексов (УМК) должны дополнять изучаемую тему тематически близкими текстами с целью сравнения своей культуры с культурой инофона, постепенно формируя представление о сходстве и различии двух культур, об общности гуманистических идеалов.

Созданию культурного контекста учебных текстов способствуют также иллюстративная наглядность, комментарии, вступительные беседы и, наконец, упражнения.

К более легким можно отнести учебные тексты, составленные авторами УМК или учителем, поскольку в них учитывается речевой опыт конкретного контингента учащихся, а также учебные функции опор и ориентиров.

Описание лингвистических трудностей текстов целесообразно начать с сопоставительного анализа диалога и монолога, поскольку эти формы речи влияют не только на выбор языковых средств, но и на структурно-композиционные характеристики текста.

Диалог представляет собой взаимодействие двух или нескольких собеседников с целью обмена информацией. Языковые средства диалога определяются целью высказывания. Желание, например, выговориться, описать свое состояние, воздействовать на слушающего, делает диалогическую речь эмоционально окрашенной, что достигается повторами, преувеличениями, некоторой небрежностью в синтаксисе, преобладанием конкретных слов над абстрактными.

При контактном общении слова и отдельные фразы заменяются нередко жестами и мимикой — явление, незнакомое письменной речи, если не считать некоторых фигур умолчания.

Если собеседникам хорошо знаком предмет разговора, они пользуются более свернутой речью. В такой беседе широко используются паралингвистические средства, подхватывание или параллелизм в репликах.

При отсутствии внутреннего контакта между говорящими диалог требует более полного и развернутого построения. В такой беседе он может сочетаться с монологом.

Диалогическая речь чаще всего бывает неподготовленной, она протекает стихийно, без заранее намеченного плана. Если для монолога нужен главным образом внешний стимул, то для диалога помимо внешнего стимула, определяющего начало беседы, необходим и внутренний стимул как повод для высказывания.

Слушающий может либо участвовать в диалоге, либо воспринимать его «со стороны». В первом случае трудности восприятия сочетаются с трудностями говорения и в общей сложности сводятся к необходимости приспосабливаться к темпу и условиям общения, соблюдать определенную скорость речевой реакции, правильно выбирать интонационные и побуждающие модели, пользоваться синонимическими заменами. При восприятии кино, радио или фонозаписи происходит слушание диалога со стороны. Наиболее трудным будет восприятие дистантной речи, производимой невидимыми участниками разговора, диспута или дискуссии. Отсутствие зрительной опоры, важность которой для правильного понимания со слуха подчеркивалась выше, осложняет прогнозирование, загружает оперативную память, замедляет процесс вхождения в тему и ситуацию общения. Все эти особенности необходимо учитывать при определении способов презентации речевых сообщений, их объема и языковой сложности.

Что касается монолога, то это организованный вид речи, продолжительное высказывание одного лица, обращенного к аудитории. Монолог отличается от диалога трудностями логического порядка, так как представляет собой, по определению В. В. Виноградова, продукт индивидуального построения (см.: Виноградов В. В., 1963, с. 18). Он непрерывен, поскольку формирование мыслей происходит здесь одновременно с их формулированием.

Порождение монологической речи предполагает умение избирательно пользоваться языковыми средствами адекватно коммуникативному намерению, а также некоторыми неязыковыми коммуникативными средствами выражения мысли, и прежде всего интонацией. Говорящий должен уметь выразить в своей речи, например, разную градацию утверждения, просьбы, приглашения, согласия, разные виды отказа, вопроса и т. д. и облегчить тем самым ее понимание.

Выбор языковых средств монологической речи обусловлен также ситуацией общения, индивидуальными особенностями говорящего (его образованностью, эмоциональным состоянием, характером отношений со слушающими и другими факторами).

Монолог может входить в качестве составной части в беседу, протекать в форме рассказа, выступления или доклада. Ораторская речь приближается к книжно-письменной, так как отличается развернутым синтаксическим рисунком, наличием более сложных лексических конструкций, хотя одновременно она располагает и такими экспрессивными средствами, как повторы, риторические вопросы, восклицания, перебивы мыслей и ритма, вводные слова и предложения, эллипсы, нарушение рамочной конструкции в немецком языке и порядка слов в английском и французском. Все это придает разговорной монологической речи простоту и естественность, увеличивает контакт с аудиторией.

В условиях естественного речевого общения монолог в чистом виде встречается редко, чаще всего он сочетается с элементами диалогической речи, являясь, по сути дела, монологом в диалоге.

Проведенный выше краткий анализ диалога и монолога показывает, что между этими формами речи нет резких различий, если не брать за основу описания крайних, противопоставленных случаев их проявления. Реальные условия общения свидетельствуют о нечеткости границ между ними и о частом переходе говорящих из одной формы речи в другую (см.: Сиротина О. Б., 1974; Дридзе Т. М., 1980).

Как уже упоминалось, монолог часто развивается в рамках диалога, представляя собой развернутую реплику одного из собеседников, и пониманию такой монологической реплики следует обучать уже на начальном этапе.

Вопрос о взаимоотношениях между диалогом и монологом в начале обучения до сих пор является предметом дискуссий. Одни авторы рекомендуют широко использовать диалогическую речь с присущими ей разговорными и этикетными формулами, чтобы подвести учащихся как можно раньше к восприятию и порождению естественного речевого общения; другие авторы высказываются в пользу более нормативной монологической речи, поскольку она создает фундамент для дальнейшего развития речевых умений.

Вторая точка зрения представляется нам более правильной при определении преимущественной формы речи на начальном этапе обучения в общеобразовательной школе. Однако, руководствуясь оценками природы речи как единства логического и эмоционального и учитывая результаты лингвистических исследований, мы полагаем, что после усвоения основных интонационных моделей с нисходящим и восходящим тонами учащихся необходимо обучать восприятию несложного диалога. Диалог и монолог должны, таким образом, взаимодействовать в учебном процессе с самого начала обучения.

Факторы и условия, в которых протекает устное общение, обуславливают его особенности на всех уровнях языка и соответственно сложности восприятия на слух.

В области грамматики эти трудности связаны как с синтаксисом, так и с морфологией. Воспринимая фразу, учащийся должен расчленить ее на отдельные элементы, установить связь между ними и оценить их роль в высказывании. Трудности аналитико-синтетической деятельности, лежащей в основе восприятия, увеличиваются пропорционально длине речевого сообщения. Кратковременная память с трудом удерживает слова, реалии, фактический материал, логику и последовательность изложения. Ряд грамматических трудностей связан с наличием аналитических форм, несвойственных русскому языку, а также с грамматической омонимией, особенно в служебных словах.

Что касается лексических сложностей, то известно, что они возникают не только в связи с количественным увеличением словарного материала и его разнообразием (характерным для продвинутых этапов обучения), но и с такими моментами, как употребление слов в переносном значении, наличие строевых слов, не несущих большой информативной нагрузки, использование аморфных, немотивированных слов, лексики в переносном значении и фразеологических оборотов.

Глубокого проникновения в контекст требуют многозначные слова, паронимы (звучание которых отличается только одним звуком), антонимы и синонимы. При восприятии таких слов на слух необходимо удерживать в памяти весь контекст или ситуацию, иначе слово, усвоенное раньше и лучше, слышится вместо другого.

Слова, близкие по звучанию к словам родного языка, но имеющие разное значение, также воспринимаются с трудом, хотя межъязыковая интерференция на лексическом уровне при восприятии на слух проявляется значительно меньше, чем внутриязыковая.

Фонетические сложности разговорной речи иногда считаются основными, если не единственными. Это замечание отчасти справедливо, если иметь в виду начальный этап обучения. Плохая развитость фонетического и фонематического слуха, отсутствие произносительных навыков, недостаточная сформированность акустико-артикуляционных образов отвлекают внимание слушающего на языковую форму сообщения, в результате чего не узнаются значения слов и синтагм как единиц восприятия. В дальнейшем вырабатываются умения распознавать оппозиции фонем, различать фонетические варианты слов по отличительным признакам, даже при некотором отклонении от норм.

На первый план здесь выступают интонация, логическое ударение и темп. Эмоциональная интонация не представляет больших трудностей, так как она имеет в русском и изучаемых иностранных языках аналогичные признаки; сложнее логическая интонация, которая членит фразы на законченные смысловые отрезки, служит для выделения главной мысли (логического субъекта и предиката) и определяет коммуникативный тип фразы.

Для адекватного понимания крайне важно логическое ударение, так как оно несет смысловую нагрузку, подчеркивая и уточняя мысль говорящего.

Большое значение для восприятия на слух имеют логика изложения и композиционно-смысловая структура текста.

Структурные особенности принято делить на внешние (заголовки, рисунки) и внутренние (внутритекстовые) — вводная часть, основной коммуникативный блок, заключительный коммуникативный блок.

Вводная часть выполняет функцию вхождения в текст и служит своеобразным средством ориентации. Она может включать краткие сведения по теме или знакомить учащихся с большим контекстом.

Основной коммуникативный блок состоит обычно из нескольких кусков, связанных между собой по смыслу и логико-композиционному построению. Задачей слушающего является понимание смысла, который передается главной мыслью каждого куска, изложенной обычно в самом начале, и средствами межфразовой связи — логическими (местоимения, лексические повторы, синонимические замены, антонимы и др.), лексико-грамматическими (параллельные конструкции, порядок слов, присоединение, вопросительные конструкции и др.).

Заключительный коммуникативный блок может содержать суммирующую часть, пояснение, оценку, указание на возможное продолжение текста или обращение к слушающим. Аудирование может заканчиваться определенным заданием, в котором выделяется вопрос для обсуждения.

При определении трудностей текстов учитывается способ передачи главной мысли — индуктивный или дедуктивный, форма предъявления — аудитивная, аудиовизуальная. Принимаются во внимание, кроме того, отнесенность текста к определенному стилю и жанру, сфера общения.

С учетом вышеизложенного можно выделить три группы текстов, отличающихся той или иной степенью сложности:

1) *легкие тексты*:

- составленные (учебные) и полуаутентичные тексты разговорно-литературного, научно-популярного и художественного стилей в жанре сообщения или фабульного повествования с простым последовательным изложением;

- основная идея выражена эксплицитно в начале текста:

- сфера общения: неофициальная, в форме несложного монолога или диалога — сообщение/запрос информации;

- языковые и структурные особенности: известная грамматика; 2—3 % незнакомых слов, о значении которых можно догадаться по контексту или словообразованию; структура изложения простая с информативным или номинативным заголовком;

- способ презентации: сообщение учителя, озвученный диафильм или кинофильм, в котором зрительная информация превалирует над слуховой, фонозапись с визуальным подкреплением;

2) *тексты средней трудности:*

- аутентичные и полуаутентичные тексты разговорно-литературного, научно-популярного или художественного стиля в жанре беседы, сообщения, описания с последовательным и простым изложением;

- основная идея выражена в начале или в середине текста;

- сфера общения: официальная и неофициальная; монолог-описание/повествование; диалог-распрос/объяснение; полилог с ограниченным количеством сюжетных линий;

- языковые и структурные сложности: грамматический материал известен; 2—3 % незнакомых слов, не являющихся ключевыми; все типы заголовков;

- способы презентации: беседа и рассказ учителя; озвученные диафильмы и кинофильмы, в которых аудитивная информация превалирует над зрительной; фонозапись или грампластинка с визуальным подкреплением;

3) *трудные тексты:*

- аутентичные тексты публицистического, научно-популярного и художественного стилей в жанре беседы, интервью, репортажа, описания;

- основная идея выражена в конце текста или эксплицитно не выражена;

- сфера общения неофициальная, полилог с разнообразными сюжетными линиями, монолог в диалоге;

- языковые и структурные особенности: имеются незнакомые грамматические явления, 4—5 % незнакомых слов, структура изложения осложненная; заголовки рекламные, эмоционально-апеллятивные или отсутствие таковых;

- формы презентации: грампластинки и фонозапись без зрительного подкрепления, контактное общение с носителями языка. (См. также экспериментальные данные Смирновой Л. П., 1982.)

§ 4. Цели обучения аудированию

В новых программах целевые требования ориентированы на уровень понимания содержания, на тип и качественную характеристику воспринимаемого на слух текста.

Основными целями являются:

а) понимание высказывания собеседника в различных ситуациях общения, в том числе при наличии незнакомых языковых средств;

б) понимание учебных и аутентичных текстов с разной степенью и глубиной проникновения в их содержание. Уровни понима-

ния аудиотекста определяются коммуникативной задачей, типом аудиотекста и условиями его восприятия.

По окончании начального этапа общеобразовательной школы учащиеся должны понимать основное содержание учебных и аутентичных (песни, стихи) текстов с опорой на наглядность и паралингвистические средства. Тексты должны соответствовать языковой подготовке учащихся, их интересам и потребностям.

Типы текстов: обращения учителя к отдельным ученикам и классу в целом, детские песни, стихи, сказки, считалки, рассказы, короткие диалоги, мультфильмы.

На средней ступени: речевое общение на уроке, прогноз погоды, занимательные истории, детские диа- и кинофильмы, объявления (см.: Программа обучения иностранным языкам..., 1996, с. 44).

Перед учащимися школ с углубленным изучением иностранных языков, лингвистических лицеев и гимназий ставятся более сложные задачи: овладеть умением аудирования с общим, полным и критическим пониманием таких текстов, как теле- и радиопередачи, видеofilмы познавательного, страноведческого и публицистического характера, доклады, сообщения и др. (см.: Программа обучения иностранным языкам..., 2000).

Тексты для *начального этапа* (II—IV классы): речевое общение на уроке (указания учителя, реплики учащихся, в том числе в ходе языковой игры), несложные тексты.

Тексты для *среднего этапа* (V—VII классы): познавательные и страноведческие монологического и диалогического характера, рассказы учителя/диктора, телепередачи, стихи, песни.

Тексты для *старшего этапа* (VIII—IX классы): монологические и диалогические теле- и радиопередачи страноведческого, культуроведческого и научно-познавательного характера; фонозаписи художественных текстов.

По каждому уровню понимания (три типа слушания) в программе дается список речевых, учебных и компенсирующих умений (там же, 2000, с. 33, 34, 43, 44, 54, 55). Компенсирующие (адаптивные) умения позволяют учащимся понимать звучащий текст при условии ограниченного языкового и речевого опыта. Например:

- пользоваться языковой и контекстуальной догадкой для раскрытия значения незнакомых слов;
- опираться на информацию, предвещающую аудиотекст;
- узнавать типы предложений по интонации;
- догадываться о значении незнакомых слов по сходству со словами родного языка;
- опираться на заголовки и подзаголовки;
- использовать подсказывающую функцию рисунков;
- уточнять детали с помощью переспросов, просьб о повторении и др.

Компенсирующие умения являются по сути стратегиями слушания и понимания, так как представляют собой умение использовать вербальные и невербальные средства для компенсации пробелов в знаниях и умениях.

§ 5. Система упражнений для обучения аудированию

Система упражнений для обучения аудированию должна обеспечить:

- а) соответствие упражнений психологическим и лингвистическим сложностям воспринимаемых на слух сообщений;
- б) возможность корреляции аудирования с другими видами речевой деятельности, и в первую очередь с говорением;
- в) управление процессом формирования умений и навыков аудирования;
- г) успешную реализацию конечной практической цели и промежуточных задач обучения.

Составными компонентами системы упражнений являются, как известно, группы, типы, виды упражнений и их расположение, соответствующее последовательности формирования навыков и умений, количество упражнений, форма и место их выполнения. Из этих компонентов постоянной остается лишь аргументированная последовательность расположения упражнений, прочие составляющие будут изменяться в зависимости от характера аудиотекстов, языковой подготовки учащихся, сложности коммуникативных задач и других факторов. Например, при восприятии на слух легкого текста отпадает надобность в элементарных операциях, к которым мы относим имитацию, различение оппозиций фонем или близких интонационных моделей, идентификацию синонимов, дробление текста на более мелкие смысловые куски и т.д. Хорошо подготовленный учащийся не нуждается, как известно, в упражнениях, развивающих перцептивно-сенсорную базу, поскольку он владеет техническими навыками слушания, в том числе фонематическим и интонационным слухом, мгновенным рецептивным комбинированием слов и предложений, прогностическими умениями и т.д.

В отечественной методике чаще всего различают две подсистемы упражнений: тренировочную/подготовительную и речевую/коммуникативную.

Подсистема тренировочных/подготовительных упражнений является крайне важным звеном общей системы упражнений, хотя это еще не речевая деятельность, а создание основы и средств для ее осуществления. Она призвана обеспечить техническую сторону аудирования, снять лингвистические и психологические сложности смыслового восприятия, развить умения логико-

смысловой обработки знаков более низкого уровня — от слов до микротекстов.

В целом к этой подсистеме упражнений можно предъявить следующие требования:

1) сочетание элементарных операций со сложными умственными действиями, развивающими творческие возможности учащихся и позволяющими им уже на данном этапе сочетать мнемическую деятельность с логико-смысловой;

2) строгое управление процессом подготовки к аудированию за счет создания опор и ориентиров восприятия, частичного снятия «незапрограммированных» трудностей, двукратности предъявления и т. д.;

3) постепенность увеличения языковых сложностей;

4) концентрация внимания на одной сложности или на группе аналогичных сложностей;

5) сочетание в упражнениях известного и неизвестного материала;

6) направленность внимания на форму и содержание.

Подсистема речевых/коммуникативных упражнений способствует выработке умений воспринимать речевые сообщения в условиях, приближающихся к естественному речевому общению (контактному и дистантному), без опор, подсказок и предварительного ознакомления с ситуацией или темой. Эти упражнения учат:

- определять наиболее информативные части сообщения;
- устранять проблемы в понимании за счет прогнозирования на уровне текста;

- соотносить содержание с ситуацией общения;

- членить аудиотекст на смысловые части и определять основную мысль в каждой из них;

- объединять разрозненные смысловые куски в целый текст;

- использовать ориентиры восприятия (паузы, ударение, интонацию, риторические вопросы, повторы, клише и др.) для создания установки на выполнение определенной деятельности с речевым сообщением;

- приспосабливаться к индивидуальным особенностям говорящего и к различной скорости предъявления (в темпе от ниже среднего до выше среднего темпа);

- соотносить паралингвистические явления с ситуацией общения;

- понимать элементы субъективной информации, выраженной эмоционально-оценочными словами и предложениями;

- удерживать в памяти фактический материал аудиотекста (цифровые данные, хронологические даты, имена собственные, географические названия и т. д.);

- совмещать в процессе восприятия мнемическую и логико-смысловую деятельность (фиксацию опорных слов, составление плана, тезисов и др.);

- различать воздействующую/прагматическую функцию речевых сообщений.

В повседневном речевом общении слуховое восприятие направлено на смысл речевого сообщения, причем форма и содержание образуют полное единство, в условиях общения оно может быть направлено либо на содержание, либо на форму. Исследования, проведенные в школьной и вузовской аудитории, показали, что при направленности внимания на языковую форму (установка на выполнение операций поиска, дифференциации, группировки и др.) одновременное понимание содержания осложняется. Выше упоминалось о том, что при выполнении подготовительных упражнений, построенных на любом материале, в том числе и на изолированных словах, мнемическая деятельность учащихся сочетается с логико-смысловой. Можно упомянуть в этой связи такой тип подготовительных упражнений, как группировка воспринятого на слух материала (слов, фраз) по какому-либо признаку. Для выполнения этого упражнения необходимы ориентиры в материале, умение дифференцировать его, располагая набором различительных признаков, выделять общее в запоминаемых символах и др. Психологи неоднократно отмечали в своих работах, что умение правильно группировать прослушанное или прочитанное свидетельствует о понимании внутренних логических отношений (см.: Хрестоматия по педагогической психологии, 1995).

Владеющий иностранным языком на уровне его носителей может целенаправленно соотносить содержание с языковой формой и ситуацией общения, что позволяет отделять объективную информацию от субъективной.

В зависимости от языковой подготовки класса и сложности аудиотекста внимание учащихся можно специально переключать с содержания на языковую форму (с помощью инструкций, особого рода формальных опор и т. д.) и наоборот, хотя известно, что на начальном и частично среднем этапах такой способ управления аудированием не всегда оправдан. Известно, что слишком быстрое переключение внимания с языковой формы на содержание ухудшает прогнозирование, приводит к приблизительному пониманию, основанному на угадывании фактов.

Подготовительные упражнения

1. Упражнения для обучения речевому слуху

- прослушайте и повторите несколько пар слов:

law — low	singen — sinken	blanc — blanche
saw — so	auffallen — auf allen	gris — grise

- определите на слух рифмующиеся слова, отметьте их цифрами, например:

sort — pot — part; — port (1, 4)

• прослушайте пары предложений, поставьте в графическом ключе (на карточке) «+», если предложения одинаковые, и «-», если они разные;

прочитайте вслух текст с фонетическими пометами и др.

2. Упражнения для обучения вероятностному прогнозированию:

• прослушайте ряд прилагательных (глаголов), назовите существительные, которые с ними чаще всего употребляются;

• назовите значения слов, образованных из известных вам элементов, например:

thankful, thankless (thank)

grünlich (grün)

chanson (chante)

to reread (read)

Kleidung (das Kleid)

Voyager (voyage)

• прослушайте ряд речевых формул, назовите (на родном или иностранном языке) ситуации, в которых они могут употребляться;

• прослушайте с фонограммы (в предъявлении учителя) текст, заполните пропуски в графическом варианте того же текста и др.

3. Упражнения для развития кратковременной и словесно-логической памяти:

• прослушайте ряд изолированных слов, запомните и воспроизведите из них те, которые относятся к одной теме;

• прослушайте две-три короткие фразы, соедините их в одно предложение;

• прослушайте и повторите за диктором (учителем) фразы, длина которых превышает объем кратковременной памяти (7 ± 2), т.е. состоит из десяти и более слов;

• прослушайте фразу, добавьте к ней еще одну, связанную по смыслу и др.

4. Упражнения в распознавании на слух реалий и аббревиатур:

• прослушайте фразы, содержащие реалии; переведите их (запишите реалии в процессе восприятия);

• прослушайте текст, содержащий реалии; сгруппируйте понятия вами реалии (имена собственные, географические названия, названия учреждений и т.д.). Проверьте себя по графическому ключу;

• прослушайте фразы, содержащие географические названия, сходные по звучанию (например: Brazil — Brasilia, die Schweiz — Schweden). Объясните разницу на иностранном (или родном) языке.

5. Упражнения в развитии словообразовательной и контекстуальной догадки:

• прослушайте ряд глаголов, образуйте от них существительные с суффиксом *-er*, например:

to listen — listener

kämpfen — Kämpfer, и т.д.

- прослушайте сложные и производные слова, образованные из известных вам словообразовательных аффиксов (или слов), переведите их (или поясните их употребление в предложении);
- определите значение интернациональных слов по контексту и их звуковой форме;
- определите значение незнакомых слов с помощью дефиниций (описания) на иностранном языке;
- просмотрите ключевые слова и назовите тему, которой посвящен аудиотекст. Затем прослушайте аудиотекст и проверьте правильность своего ответа.

Речевые упражнения

Речевые упражнения должны проводиться на текстах, обладающих значительным потенциалом в плане решения коммуникативных и познавательных задач. При их восприятии языковая форма должна осознаваться на уровне произвольного внимания, если речь не идет о самом совершенном, так называемом критическом уровне понимания (см. ниже).

Учитывая необходимость управления формированием речевых умений, а также важность взаимодействия аудирования и говорения в подсистеме речевых упражнений, целесообразно выделять группы следующего назначения:

- а) упражнения для частично управляемого обучения аудированию;
- б) упражнения для неуправляемого обучения аудированию;
- в) упражнения для развития умений смысловой переработки и фиксации воспринятой информации.

Суть управления (по законам информатики) заключается в умении влиять на ход какого-либо процесса или состояния. Спецификой управления является то, что оно целенаправленно и цель управления задается наперед (см.: Информатика, 1994, с. 146). Успешность управления учебным процессом по иностранному языку зависит от наличия:

- а) данных об исходном состоянии управляемого процесса (т.е. определения уровня языковой подготовки учащихся);
- б) программы воздействия на объект для достижения цели (уточнение ситуации общения, наличие опор и ориентиров восприятия, установка на последующую переработку информации, градуированное введение аудиотекстов и др.);
- в) систематической обратной связи (вопросы учащихся, переспросы и уточнения, устойчивость внимания и интереса, наличие паралингвистических элементов в реакциях слушающего и др.) для контроля и самокоррекции.

Если сравнить между собой отдельные группы речевых упражнений, то легко заметить, что упражнения группы а) выполняются

в условиях, облегчающих смысловое восприятие на слух, делающих его более целенаправленным, подсказанным с точки зрения направленности мысли, уточнения ситуации общения и т. д.

Нарастание трудностей (см. группы б) и в)) происходит за счет усложнения языковой формы речевого сообщения, увеличения объема текста, варьирования различных источников информации, сокращения/исключения визуальных опор, устранения заданий — инструкций, предшествующих смысловому восприятию на слух и др.

Эффективность упражнений для частично управляемого обучения аудированию зависит от повторяемости отдельных приемов, что крайне важно для начального этапа, вовлечения наряду со слуховым других анализаторов, особенно зрительного, устойчивого внимания и наличия творческой, прогнозирующей мыслительной деятельности. В результате выполнения упражнений этой группы происходит определенное «привыкание» к условиям предъявления текстов, настройка на заданный режим слушания, устойчивая работоспособность. Что касается визуальных опор, то их использование следует рассматривать не только как элемент управления, но и как средство индивидуализации обучения.

Несколько слов об упражнениях третьей группы, направленной на выработку умений смысловой переработки и фиксации информации.

Несмотря на то что за последние годы появилось довольно много работ, в которых предприняты попытки типологизации упражнений для аудирования, группа данного назначения в них чаще всего отсутствует, хотя известно, что и в естественном речевом общении восприятие ради «удовольствия слушать» происходит довольно редко. Чаще всего воспринятая информация обсуждается, интерпретируется, фиксируется письменно (полностью или выборочно) и т. д. Характер последующей переработки информации определяет и выбор упражнений этой группы.

1. *Упражнения для частично управляемого обучения аудированию:*

- ознакомьтесь с картиной/серией рисунков, прослушайте текст, описывающий данную ситуацию. Выберите в процессе слушания одно из предложений для названия картины/серии рисунков;

- ознакомьтесь с планом центра города Лондона (Берлина, Парижа), прослушайте описание этого центра. Перескажите содержание текста на иностранном языке, опираясь на план, а также на реалии и имена собственные, написанные на доске;

- прослушайте текст, опираясь на ключевые слова/план. Распределите слова/пункты плана в последовательности, отражающей содержание текста;

- прослушайте текст, познакомьтесь затем с 2—3 заголовками. Выберите наиболее подходящий, прокомментируйте его, дополните подзаголовками;

- прослушайте сообщение, определите тип текста (например, диалог, описание, интервью и т. д.) и основную тему;
- ответьте на вопросы, знакомящие с большим контекстом;
- прослушайте текст и заполните таблицу, касающуюся сходства и различия в культуре двух стран;
- прослушайте текст, опираясь на серию рисунков, продолжите диалог/описание, согласуя его с заключительным рисунком;
- прослушайте начало диалога, расширьте и дополните заключительную реплику одного из партнеров;
- прослушайте часть диалога, продолжите его в парной работе с одним из учащихся;
- прослушайте монологический текст-описание, дайте развернутые ответы на вопросы, имеющиеся в ключе/написанные на доске и т. п.

2. Упражнения для неуправляемого обучения аудированию:

- прослушайте текст в фонозаписи, разделите его на смысловые части и озаглавьте их/составьте план;
- прослушайте фрагмент кинофильма/радиоигры, проиграйте эту сценку;
- прослушайте фрагмент диалогической речи, перескажите содержание разговора в форме монолога;
- прослушайте текст, охарактеризуйте ситуацию общения;
- прослушайте сообщение учащихся по заранее заданной теме, прокомментируйте высказывания, дополните их новыми сведениями;
- прослушайте описание ситуации/совершаемого поступка. Изобразите воспринятое в схеме/на рисунке и др.

3. Упражнения для развития умений смысловой переработки и фиксации воспринятой на слух информации:

- прослушайте текст, составьте аннотацию/тезисы;
- прослушайте текст, постарайтесь заполнить весь фактический, в том числе цифровой, материал. Сгруппируйте его по степени важности, дайте обоснование своего решения;
- сопоставьте прослушанный аудиотекст с графическим текстом, посвященным аналогичной теме. Сравните содержание по сходству/различию, дайте аргументированную оценку;
- оцените прослушанный текст с точки зрения того, что было интересно/неинтересно, ново/не ново;
- укажите, где можно использовать данные, содержащиеся в прослушанном тексте;
- прослушайте текст, обсудите ряд проблемных вопросов по затронутой теме;
- прослушайте текст, составьте рецензию на него, используя следующий план: тема сообщения, действующие лица, краткое содержание, основная идея, оценка прослушанного и др.

Если группа речевых упражнений I предназначена для создания ориентировки восприятия, развития речевой догадки, прогно-

зирования, для развития умений соотносить заголовки с содержанием, пользоваться синонимическими заменами и видоизменять структурно-композиционную характеристику аудиотекста, то упражнения групп 2 и 3 связаны с расширением, развертыванием информации, с сопоставлением и обобщением, с постановкой узловых вопросов. Процесс расширения информации, как, впрочем, и ее компрессии, связан с высокой степенью умственной активности, требует хорошего знания языка и эрудиции. Эти упражнения дают возможность проверить не только полноту понимания, но и глубину осмысленности содержания, т.е. степень проникновения в подтекст, в прагматический аспект высказывания. Упражнения этих групп, связанные, как видно из приведенных примеров, с привлечением новых фактов и сведений, отличаются критической направленностью и установкой на избирательное запоминание наиболее интересной информации.

§ 6. Контроль сформированности умений аудирования

Состав операций, на которые распадается восприятие звучащей речи на различных этапах обучения в средней школе, неодинаков и зависит от уровня сформированности умений аудирования. Начинающий изучать язык совершает более развернутую аналитико-синтетическую деятельность, которая по мере обучения превращается в свернутый автоматизированный процесс узнавания слов и целых предложений.

Поскольку целью любого контроля является определение уровня сформированности речевых умений и того, насколько точно и полно восприняли учащиеся тот или иной аудиотекст, то, прежде чем говорить о способах проверки понимания, целесообразно обратиться к вопросу об уровнях восприятия и понимания.

Наиболее известной применительно к аудированию является типология А. Р. Лурия, который выделяет четыре уровня понимания: уровень слов, уровень предложений, уровень сложного синтаксического целого (смыслового) куска и уровень текста (см.: Лурия А. Р., 1959).

Основным отличием этих уровней являются глубина, полнота и точность понимания, а также сложность операций, совершаемых слушающим. Понимание на уровне слов носит фрагментарный характер, оно зависит от соотношения между продуктивным, рецептивным и потенциальным словарем слушающего и от его способности использовать детерминирующую функцию словосочетаний и контекста.

Учащийся с низким уровнем языковой подготовки часто различает на слух отдельные слова и наиболее легкие фразы, догадываясь на этом основании о теме сообщения.

Понимание предложений зависит от их синтаксических характеристик.

Простое предложение не представляет собой сложности, так как оно, по справедливому замечанию А. Р. Лурия, «является привычной и хорошо упроченной единицей разговорной речи». Трудность составляет понимание логико-грамматической структуры сложного предложения. Мыслительные операции связаны в данном случае с особой формой синтеза отдельных элементов и одновременной, а не последовательной обозримостью всего предложения.

Понимание сложного синтаксического целого происходит путем расчленения речевого сообщения на части и их смысловой группировки, определения средств соединения предложений, составляющих смысловую кусок, определения его темы, начала и конца мысли по основным синтаксическим признакам.

Восприятие целого текста зависит от понимания предикативной связи предложений, ибо она наиболее стабильна и информативна, от композиционно-смысловой структуры текста, стиля и жанра. Например, описательные тексты, не имеющие фабулы, плохо воспринимаются на слух и не вызывают произвольного внимания (см.: Смирнов А. А., 1966).

Эта типология уровней понимания представляет интерес с точки зрения развития прогностических умений, позволяя проследить за сложностью выдвижения формальных и смысловых гипотез, однако для организации контроля мало пригодна.

Неправомерным является и использование уровней восприятия, разработанных применительно к чтению, поскольку восприятие звучащей речи обладает своими специфическими особенностями.

Учитывая данные психологии о ступенчатом характере понимания, а также результаты отечественных и зарубежных исследований, предлагается несколько иное деление:

- 1) уровень фрагментарного понимания;
- 2) уровень общего/глобального понимания;
- 3) уровень полного/детального понимания;
- 4) уровень критического понимания.

Поскольку *уровень фрагментарного понимания* свидетельствует о несформированности умения слушать, то упражнения, с помощью которых проверяется степень глубины, точности и полноты понимания, должны относиться только к трем уровням (2—4), с их помощью может быть выявлена и фрагментарность понимания.

Для *уровня общего понимания* характерно прежде всего понимание темы как смыслового ядра текста, как обобщенного концентрата всего содержания (см.: Agricola E., 1976, S. 15), которое базируется на уяснении ключевых слов — смысловых опорных пунктов текста.

Предпосылками для выделения смысловых опорных пунктов являются, в свою очередь, сформированность технических (перцеп-

тивно-смысловых) навыков аудирования, знание основного языкового материала, умение определять структуру предложения путем выявления синтаксического субъекта и предиката и речевой опыт учащихся (их умение учитывать ситуацию общения, заголовки, рисунки, жесты и мимику, связь с изучаемой темой и т.д.).

Сформированность данного уровня проверяется путем:

- ответов на вопросы общего характера;
- тестов множественного выбора (multiple choice);
- передачи основного содержания на родном/иностранном языке;
- перечисления основных фактов в той последовательности, в которой они даны в тексте;
- составления плана в форме заголовков к смысловым кускам;
- выделения при повторном слушании ключевых слов/реалий;
- определения типа текста и основной темы;
- соотнесения заголовка/иллюстраций с содержанием текста и др.

Уровень полного понимания предполагает наличие умений совмещать слушание с несложной мнемической и логико-смысловой деятельностью. На базе механизмов вероятностного прогнозирования и слуховой памяти в рамках полного/детального понимания формируется умение восстанавливать пробелы в понимании. Путем выявления связей между предложениями и смысловыми кусками обеспечивается понимание формальной структуры аудиотекста и логики изложения.

Данный уровень предполагает понимание деталей и отдельных фактов, а также умение отделять главное от второстепенного, т.е. оценивать текст с точки зрения его значимости и информативности.

Сформированность умений полного понимания проверяется с помощью:

- ответов на вопросы, касающиеся общего содержания и отдельных деталей/фактов;
- составления развернутого плана;
- пересказа на иностранном языке с опорой на картинку (рисунки, схемы, ключевые слова или план);
- драматизации текста;
- составления резюме/оценки текста;
- невербальных способов проверки: составление схемы, таблицы, изображение предметов/деталей и т.д.;
- деления текста (cloze test) на смысловые куски и озаглавливания их;
- оценки поступков действующих лиц;
- заполнения пропусков.

Заполнение пропусков основывается на механизмах вероятностного прогнозирования. В зависимости от языковой подготовки учащихся и сложности текста может быть пропущено каждое тре-

тье (более трудный вариант) и каждое 11—12-е слово (легкий вариант).

Уровень критического понимания связан, как следует из его названия, с оценкой аудиотекста, с интерпретацией содержания и смысловой обработкой воспринятой информации.

Деятельность учащегося на уровне критического понимания характеризуется формированием личного отношения к речевому сообщению и критической оценкой содержания на основе понимания главной мысли, в том числе и эксплицитно невыраженной.

Данный уровень предполагает наличие хорошо сформированных технических навыков и достаточно богатого речевого опыта. Он достижим в основном в школах с углубленным изучением иностранного языка, в лингвистических лицеях и гимназиях на старшем этапе обучения.

Уровень критического понимания проверяется с помощью заданий проблемного характера. Например:

- составление рецензии/оценка прослушанного текста;
- составление аннотации/реферата;
- сравнение различных точек зрения;
- определение объективности суждений;
- обоснование согласия/несогласия с выводами автора;
- проведение интервью;
- организация бесед или дискуссий и др.