**Проблемы обучения аудированию в зеркале реальной коммуникации**

Л. П. Клобукова, И. В. Михалкина

В каждой науке существуют исследовательские объекты с непростой судьбой. В теории обучения иностранным языкам, и в частности — русскому языку как иностранному, таким объектом является аудирование. Долгое время аудирование не воспринималось методистами как специфический вид речевой деятельности, как особая цель обучения, оставалось на периферии методического сознания.. В качестве иллюстрации приведем только один пример из «Программы по русскому языку для студентов-иностранцев, обучающихся на нефилологических факультетах вузов СССР» (М., 1985). Описание требований к деятельности учащихся в чтении занимает там 29 строк, в говорении — 16, а в аудировании — 7.

Установлено, что в «современном обществе люди слушают 45% времени, говорят — 30%, читают — 16%, пишут — 9%». В любом случае аудирование остается безусловным «лидером» среди других видов речевой деятельности.. Так, например, наши опросы деловых людей показали, что у оперативных работников внешнеторговых организаций (менеджеров, экспертов и т. д.) рабочее время распределяется следующим образом: аудирование — 35%, говорение — 20% (общение с руководством и сотрудниками, рабочие совещания, деловые встречи, переговоры, разговоры по телефону); чтение — 15% (чтение поступившей корреспонденции в печатном или компьютерном — по электронной почте — виде), письмо — 30% (составление текстов деловых бумаг). При этом чем выше социальное положение коммуниканта, тем меньше времени тратится на письмо и больше времени — на аудирование, говорение и чтение. Еще большую роль, чем в сфере делового общения, аудирование играет в учебно-профессиональной сфере. Учащиеся первых курсов вузов слушают лекции преподавателей иногда по шесть часов в день, не менее важные функции выполняет аудирование в ходе практических занятий, семинаров, коллоквиумов и др.

Таким образом, сегодня можно с уверенностью констатировать наличие острого противоречия, требующего скорейшего разрешения.. Наш опыт работы со слушателями факультета повышения квалификации МГУ им. М. В. Ломоносова свидетельствует, что многие преподаватели РКИ незнакомы с основными психофизиологическими механизмами, обеспечивающими процессы аудирования, а значит, и не работают целенаправленно над их развитием у иностранных учащихся.

Даже в авторитетных специальных методических публикациях последних лет при изложении материала, касающегося аудирования, наблюдается разнобой. Так, например, Э. Г. Азимов и А. Н. Щукин отмечают, что процесс аудирования обеспечивается «механизмами кратковременной памяти, долговременной памяти, вероятностного прогнозирования и осмысления». С. А. Вишнякова, кроме вышеназванных, рассматривает еще три механизма: внутреннего проговаривания, сегментации речи и идентификации понятий.

Между тем исследование аудирования как вида речевой деятельности в свете реальной коммуникации обнаруживает еще два не менее важных психофизиологических механизма — селекционирование полезного звукового сигнала и адаптации, развитием которых следует специально заниматься в ходе учебного процесса. Эти механизмы позволяют аудитору справляться с большой группой трудностей, связанных с условиями коммуникации. Почему один и тот же текст, адекватно понимаемый иностранным учащимся в тихой аудитории, оказывается невероятно сложным для его восприятия при наличии отвлекающих внимание шумов? Потому что отсекать посторонние звуковые сигналы от воспринимаемой на слух речи помогает аудитору механизм селекционирования, в данном случае недостаточно сформированный. Не случайно в современные видеокурсы по развитию навыков устной речи (говорения и аудирования) целенаправленно включаются видеосюжеты, в ходе которых герои общаются в обстановке реальной коммуникации при различного рода шумовых помехах (движущийся транспорт, доносящаяся речь окружающих людей и др.).

Что же касается механизма адаптации, то он «отвечает» за успешное аудирование речи людей с различными голосовыми параметрами. Именно поэтому на начальном этапе обучения предпочтительна совместная работа нескольких преподавателей, ведущих занятия по звучащей речи, а при формировании аудитивных навыков так важно чередование различных мужских и женских голосов.

Помимо трудностей, связанных с условиями коммуникации, существуют еще две обширные группы трудностей, связанных с лингвистическими характеристиками звучащей речи (с восприятием языковой формы), а также с пониманием смысловой стороны информации.

Однако нам представляется, что объяснять коммуникативные неудачи, возникающие у иностранных учащихся при восприятии русской звучащей речи, ограничиваясь лишь указанием на объективную сложность самого процесса аудирования, на обширное число трудностей аудирования, нельзя. Не менее важными являются причины сугубо методического плана. Первая из них была рассмотрена выше: аудирование зачастую не рассматривается преподавателями РКИ как особая и весьма важная цель в процессе обучения иностранных учащихся. Вторая же причина заключается в методически некорректной организации и презентации учебных материалов, предназначенных для формирования и развития навыков и умений аудирования.

Содержание обучения аудированию зависит от многих факторов, но в первую очередь — от целей и этапа обучения, а также от конкретных условий обучения. Рассматривая технологию отбора содержания обучения аудированию, следует подчеркнуть, что отправной точкой реализации данной технологии является изучение реальных коммуникативных потребностей иностранных учащихся, что позволяет обеспечить следующую, методически оптимальную, последовательность определенных технологических шагов:

определение актуальных для учащегося сфер общения;

выявление типичных социально-коммуникативных ролей, предполагающих необходимость восприятия устной русской речи;

отбор типичных ситуаций устного общения;

определение тематического ядра устного общения;

выявление типичных коммуникативных задач в аудировании;

формирование функциональной аутентичной аудиотекстотеки;

составление каталогов речевых действий (по интенциям и пропозициям), устное восприятие которых необходимо для успешной коммуникации на русском языке;

отбор языкового материала, актуального для устного восприятия;

выбор стратегии и тактик обучения аудированию;

разработка типологии учебных заданий для формирования навыков аудирования и развития аудитивных умений.

Остановимся подробнее на третьем и четвертом шагах. В методической литературе вопрос о выделении тем и ситуаций общения решается неоднозначно. Так, существует точка зрения, что выделение тем учебного текста или урока в учебнике оправданно лишь «... с позиций методиста или автора учебника: для ученика нет „темы“- ведь люди никогда не говорят на ту или иную тему“, они общаются друг с другом в силу тех или иных мотивов, добиваются общением той или иной цели. Тема же возникает случайно, как своего рода побочное следствие этих мотивов и целей».

Некорректность подобной позиции становится очевидной, если обратиться к опыту работы со специализированными контингентами учащихся (например, медиками, историками, брокерами, банкирами и т. п.), который показывает взаимодействие темы и ситуации, неслучайность возникновения темы.

При обучении аудированию в рамках учебно-профессионального общения источником определения тематической стороны общения служат специальные учебные материалы, в которых уже представлены объекты изучения и аспекты их рассмотрения (например, в оглавлении учебника). Эти материалы, и в частности — аудиозаписи учебных лекций, выступают в качестве аутентичных источников для методистов-русистов. В данном случае логика учебно-профессионального общения подчинена логике изучаемых дисциплин.

Логика же собственно профессионального общения не соответствует логике научных дисциплин, которые составляют лишь теоретическую основу практической деятельности специалистов. Поэтому при отборе тем в данном случае ориентиры определяются на основе текстотеки, содержащей аутентичные тексты, актуальные для типичных ситуаций реального устного общения.

Функциональность аудиотекстотеки возможно обеспечить только в том случае, если отбор учебных аудиотекстов будет осуществляться на основании учета следующих критериев:

принадлежность текста к определенному функционально-стилистическому регистру;

тематика и проблематика текста;

функционально-семантический тип текста;

форма речи (устные тексты);

способ предъявления текста;

количество коммуникантов, продуцирующих текст (тексты-монологи, диалоги, полилоги);

жанр текста;

степень адаптированности текста.

Следует подчеркнуть, что обучение аудированию не может ограничиваться работой над формированием навыков и умений восприятия на слух текстов монологического характера, оно должно органично включаться в стратегию обучения диалогической форме общения (ДФО). Ведь для конструирования ответной реплики необходимо адекватно контексту общения интерпретировать реплику инициальную. Именно поэтому нельзя рассматривать монологическую речь как основу формирования умений, необходимых для участия в диалоге

В связи с этим возникает вопрос о типах диалогов, которые формируют учебную аудиотекстотеку. Целый ряд диалогов носит универсальный характер: они актуальны практически для любого контингента учащихся. Это такие типы диалогов, как диалог-расспрос, диалог-переспрос, диалог-унисон, диалог-уточнение, диалог-дополнение, диалог-возражение, побудительный диалог и поощрительный диалог. Кроме того, изучение реальных коммуникативных потребностей отдельных категорий иностранных учащихся позволяет выявить типы диалогов, специфические для той или иной группы. Так, например, для учебно-профессионального общения характерен диалог-аргументация, для делового общения — диалог-торг. А среди текстов-полилогов, функционирующих в процессе реального делового взаимодействия, можно выделить полилог-позиционирование.

Возникает вопрос, связанный со способом предъявления текстов. При создании учебника этот вопрос решается однозначно — и письменные, и устные тексты представляются визуально. Думается, что выбор технологии работы над текстом должен учитывать, с одной стороны, реальные условия коммуникации, а с другой — уровень владения языком и специфику коммуникативной задачи, которая решается при помощи данного текста. Представляется, что при обучении аудированию устные тексты изначально должны предъявляться только реально существующим в коммуникации способом — в виде звучащих речевых произведений.

В то же время экспериментально установлено, что при восприятии звучащего текста основное внимание слушающего направлено на содержательную сторону только при условии достаточной автоматизированности языковых навыков. Чем ниже уровень владения языком, тем активнее должны использоваться зрительные (в том числе вербальные) опоры.

Вопрос о форме предъявления устных речевых произведений является дискуссионным. Так, Дж. Хеннинг высказывает сомнения в корректности использования магнитофонной записи для прослушивания аудиотекстов при проверке умений аудирования, поскольку при этом у испытуемых отсутствует возможность опоры на паралингвистическую информацию, что осложняет процесс аудирования и не соответствует условиям реальной коммуникации. Ведь обычно слушающий не должен декодировать бестелесные (обезличенные) звуки с кассеты. Искусственность аудиопрослушивания, подчеркивает Дж. Хеннинг, очевидна по сравнению с возможностями видеооснащения при выполнении тестов по аудированию.

Итак, подведем итоги. Отбор содержания обучения, организация и презентация учебных материалов, предназначенных для формирования и развития аудитивных навыков и умений, должны осуществляться через призму потребностей, возникающих у иностранных учащихся в процессе реального общения. Предлагаемая в статье технология отбора содержания обучения способствует, на наш взгляд, оптимизации учебного процесса, выбору эффективных стратегий и тактик обучения, повышению мотивации обучения у иностранных учащихся, а в конечном итоге — их скорейшей подготовке к успешному общению в условиях естественной коммуникации.