

Т.Н. Талецкая

## АУДИРОВАНИЕ В УСЛОВИЯХ НЕПОСРЕДСТВЕННОЙ И УЧЕБНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Речевая деятельность человека, как и любая другая, основана на наличии в ней мотива (побудительной причины к какому-либо действию), цели (того, чего хотят достичь в результате этого действия), самих действий по достижению цели, средств и способов осуществления последних [1, 9]. Мотивы, стимулирующие речевые высказывания, могут быть внешними и внутренними. Основные из них – сама ситуация общения, реплика собеседника, предыдущий опыт говорящего, ход мыслей, эмоциональное состояние и др. На основании мотива формируется более или менее намеренная цель речевого действия, представляемая в сознании и ожидаемая в результате определённым образом направленных действий. В результате интенция говорящего предполагает осуществление некоторого воздействия на адресата – внести изменения в его поведение, вызвать у него ответную реакцию и т.д.

Процесс порождения высказывания проходит обычно в несколько этапов [2, 133] и включает:

- а) этап мотивации высказывания;
- б) этап внутреннего его программирования;
- в) этап осуществления замысла (интенции);
- г) этап контроля (сопоставления реализации замысла с самим замыслом).

Мотивация порождает интенцию говорящего (выдать, запросить информацию, выразить свое отношение и т.д.), которая, в свою очередь, предопределяет форму воздействия на адресата.

На втором этапе, определяемом А.А.Леонтьевым как “процесс опосредования речевой интенции кодом личностных смыслов”, происходит внутреннее программирование высказывания, осуществляющее связь между “рождающей мысль интенцией и развёртыванием мысли с помощью особого кода внутренней речи” [1, 129].

На этапе осуществления коммуникативной установки, когда внутреннее программирование высказывания развёртывается во внешнюю речь, реализуется конкретная установка говорящего через конкретное высказывание. Говорящий, придерживаясь определенной стратегии (strategie conversationnelle), рассчитывает на подразумеваемые у адресата “общие

способности разумного рассуждения” [3, 197], позволяющие последнему установить референцию адресованного ему высказывания.

На этапе контроля должна иметь место обратная связь: говорящий контролирует эффективность осуществления своей коммуникативной установки на основе реакции со стороны адресата. При этом важно не только то, что адресат понял, существенно и как он понял. Именно от последнего зависит его адекватная (или неадекватная) реакция.

А.Е.Супрун образно сравнивает порождение высказывания со строительством здания: строительство начинается с закладки фундамента, которая должна опережать возведение стен (что для высказывания предполагает выбор необходимой структурной схемы). Без завершения кладки стен нельзя завершить и отделочные работы (возникновение “звучащих слов”), их можно лишь начать [4, 38].

Но порождение высказывания – это лишь одна сторона коммуникативного акта. Для того чтобы коммуникация состоялась, необходимо наличие адресата, которому направлено сообщение, а также языкового кода, канала передачи информации (слухового, зрительного), наличие общего коммуникативного опыта (пресуппозиции) и общей языковой компетенции коммуникантов.

Согласно коммуникативной модели Фердинанда де Соссюра, коммуникативный акт осуществляется последовательно в несколько этапов:

- у говорящего возникает намерение нечто сообщить адресату, на основе чего в речевом центре его головного мозга активизируются соответствующие звуковые образы;
- эти звуковые образы передаются затем к артикуляторным органам и вызывают определённые артикуляторные движения;
- во время артикуляции говорящий производит звуковые волны, направленные к адресату;
- в процессе восприятия эти волны поступают через слуховые органы в мозг адресата, речевой центр которого регистрирует звуковые образы и автоматически вызывает связанное с ними смысловое содержание.

Устная речь, таким образом, состоит из говорения и восприятия, которые постоянно чередуются и взаимодополняют друг друга. Говорение – это реализация интенции говорящего с помощью языкового кода, а аудирование – это процесс восприятия и понимания коммуникативной интенции говорящего.

Аудирование составляет основу общения, с него начинается овладение устной коммуникацией. Оно складывается из умения различать воспринимаемые звуки, объединять их в смысловые комплексы, удерживать в памяти во время слушания и, исходя из ситуации общения, понимать воспринимаемую звуковую цепь. Таким образом, аудирование относится к рецептивному виду речевой деятельности и представляет собой восприятие/понимание речи на слух в момент её порождения.

В методике выделяются два вида аудирования: аудирование с полным пониманием и аудирование основного содержания услышанного. Для начального этапа обучения представляется важным аудирование с полным пониманием, на продвинутых же этапах обучения больше внимания уделяется аудированию основного содержания услышанного.

Понимание речи на слух тесно связано с говорением – выражением мыслей средствами изучаемого языка. Говорение и аудирование – две взаимосвязанные стороны устной речи. Фазы слушания и говорения в общении перемежаются. Чтобы научиться понимать устную речь, необходимо говорить, и по тому, как будет принята ваша речь, судить о своем понимании. Таким образом, аудирование подготавливает говорение, а говорение помогает формированию восприятия речи на слух.

Аудирование связано и с чтением. Их объединяет принадлежность к рецептивным видам речевой деятельности. При чтении восприятие происходит через зрительный канал, а при аудировании – через слуховой канал. Чтение – это перевод графического языка в слуховой. Читая (вслух или про себя), человек как бы слышит воспринимаемый текст. Тем самым

осуществляется связь с аудированием.

Самым тесным образом связано аудирование и с письмом. В процессе графического оформления своей мысли учащийся проговаривает и слышит то, что пишет.

Поскольку все виды речевой деятельности взаимосвязаны, нужно так планировать ход урока, чтобы все они тесно взаимодействовали в учебном процессе. Необходимо в связи с этим использовать опору на все виды ощущений с привлечением всех анализаторов: акустического, речедвигательного, зрительного, рукодвигательного. Такой методический подход лежит в основе эффективного усвоения языкового материала и формирования практических навыков владения иностранным языком.

С точки зрения методики, аудирование занимает центральное место в условиях коммуникативного обучения иностранному языку, предполагающего формирование навыков восприятия, понимания и интерпретации языкового кода. Аудирование в учебном процессе является одновременно как целью, так и средством обучения.

Навыки аудирования формируются на основе иноязычной языковой компетенции, включающей знание словаря (*Lexikon*) и синтаксиса (*Satzbauplan*).

Аудирование – это сложный процесс, в котором взаимодействуют аудитивный, семантический, синтаксический, прагматический и когнитивный компоненты.

- аудитивный компонент включает в себя восприятие акустических сигналов и распознавание отдельных фонем, морфем, слов и предложений с их просодическими элементами, интонацией и ритмом;

- семантический компонент предполагает распознавание смысла лексем, слов и сочетаний слов;

- синтаксические компоненты регистрируют структурную организацию текста, т.е. связность отдельных его частей или предложений, а также связи внутри самого предложения;

- прагматические компоненты способствуют определению функции предложений в коммуникативном контексте, т.е. распознаванию речевой и языковой интенции;

- когнитивные компоненты основаны на знании текстового анализа, а также на дифференциации различных видов текстов и их синтаксических и лексических особенностей.

Все эти аудитивные компоненты должны быть умело задействованы учителем при обучении аудированию. В ходе обучающей деятельности ведётся постепенная работа по формированию этих компонентов, которая в итоге должна привести к комплексной аудитивной компетенции обучаемых. Последнее предполагает, с одной стороны, умение понимать и соответствующим образом реагировать на устную речь в непосредственной коммуникации, с другой стороны – извлекать аудитивную информацию в условиях не прямой коммуникации. Эти навыки формируются на основе целенаправленных упражнений по развитию отдельных компонентов аудирования, а также при помощи постепенного наращивания трудностей аудируемых текстов.

Так, на начальном этапе аудирование должно включать только известный материал, которым учащиеся уже владеют активно. Аудирование на этом этапе имеет цель – идентифицировать языковые элементы, изученные только что или недавно.

Постепенно осуществляется переход к аудированию неаутентичных и аутентичных текстов, подбираемых учителем. При этом им обрабатывается незнакомый учащимся языковой материал и разрабатываются стратегии его презентации для снятия языковых трудностей.

Эти стратегии непосредственно связаны с отдельными компонентами аудирования, т.е. с распознаванием и идентификацией акустических сигналов, восприятием лексических элементов и их сочетаний, соотносением тематически связанных лексических полей, вычлениением ключевых слов и понятий, установлением референции текста и его структурной организации, комбинированием смысловых взаимосвязей аудируемого текста.

Все эти стратегии находят применение в различных аудитивных упражнениях. На на-

чальном етапі навчання аудированию використовуються головним чином неаутентичні аудиторні матеріали, сприймаємі в пред'явленні вчителя, однак тексти в записи носіїв мови, сприяючі набуттю гнучких аудиторних навичок, поступово повинні зайняти головне місце в навчальному процесі.

В світлі вимог комунікативного підходу навчання аудированию будується головним чином на матеріалі законченного тексту і проходить стадії від **сприйняття і розуміння тексту до його аналізу і роботи над мовним матеріалом**. Для цього можуть бути використані як аудиторні, так і аудіовізуальні джерела (либто тільки звучачий текст, либто текст з опорою на картинку).

Аудиторні вправи використовуються для навчання фонетиці (проговаривання за вчителем або диктором); для навчання лексиці (при введенні і закріпленні окремих ЛЕ і мовних образців); для навчання граматиці (аудиторні граматичні вправи по образцю і без нього). Мета даних вправ полягає в формуванні мовного слуху і запам'ятовуванні відмінних ознак слів і їх граматичних форм.

На різних етапах навчання аудированию використовуються різні типи вправ. Вони утворюють визначену систему, що складається з підготовчих, мовних і власне мовних вправ.

**Підготовчі вправи** в період усного опереження, а також на наступних етапах навчання призначені для введення і первинного закріплення фонетичного, лексичного і граматичного матеріалу. Важливо, щоб учні не тільки механічно, але і усвідомлено запам'ятовували даний матеріал. Для цього необхідно розкрити значення нових лексических одиниць або граматических явищ. Подібні аудиторні вправи призначені для семантизації (розкриття значення) і контролю розуміння нового мовного матеріалу.

**Мовні** (тренувальні) вправи призначені для формування умовно-мовних і мовних навичок, необхідних для переходу до власне-мовних вправ. Даний вид вправ використовується як з опорою на візуальну/графічну наглядність, так і без неї. Вся система мовних вправ зводиться до чотирьох груп:

- а) імітаційні;
- б) підстановочні;
- в) диференціальні;
- г) трансформаційні.

З допомогою **імітаційних** вправ створюються асоціації, які доводяться до рівня, необхідного для переходу до більш складних мовних і мовних вправ. Головна мета імітаційних вправ – розвиток короткочасної пам'яті, формування у учнів навичок правильного відтворення мовних і мовних одиниць.

**Підстановочні** вправи вдосконалюють навички володіння лексику, граматическими структурами і формують навички використання цих явищ в мові. Такі вправи можуть проводитися на рівні слів, словосполучень, речень (іноді груп речень, абзаців).

**Диференціальні** вправи призначені для навчання розрізненню сумішеских явищ. Крім причин сумішеского, головне те, що учні вчаться контролювати специфічні відмінні особливості, властиві іноземній мові. Тому головна мета цих вправ – допомогти учням побачити відмінності в сумішеских мовних явищах. Найбільш ефективним способом подолання помилок вважається спосіб протиставлення і опозиції.

**Трансформаційні** вправи близько примикають до підстановочних, так як призначені для засвоєння граматического матеріалу і закріплення, повторення лексики. Але на відміну від підстановочних, які будуються за однією і тією ж схемою, трансформаційні вправи передбачають зміну структури (звуження або розширення її).

На етапі підготовчих і мовних вправ аудирование грає роль засобу



обучения таким аспектам языка, как фонетика, лексика, грамматика, на этапе собственно речевых упражнений реализуется функция аудирования как цели обучения.

Собственно-речевые упражнения используются обычно в конце прохождения темы, когда уже сформированы основные навыки и умения по данной теме. Сюда относятся упражнения на аудирование с полным или частичным извлечением информации, восприятие прочитанного текста и определение его главной мысли, умение высказать своё отношение, умение составлять диалог по данной теме, написать изложение и др.

На этапе собственно-речевых упражнений работа с аудиотекстом проходит в следующей последовательности:

- 1) предтекстовый этап;
- 2) текстовый этап;
- 3) послетекстовый этап.

Предтекстовый этап включает работу с доской, раздаточным материалом и фрагментами аудиотекста, а также живое учебное общение. Основная цель данного этапа – снятие языковых трудностей аудиотекста (контроль понимания наиболее трудных предложений текста, анализ значений отдельных слов и фраз), тренировочные упражнения на базе текста, введение и первичное закрепление новых слов, толкование употребления в тексте лексических единиц и грамматических явлений, аудирование изолированных фрагментов текста.

Предтекстовая ориентировка на слуховое восприятие речи состоит в постановке предтекстовых вопросов, в выборе правильного варианта ответа на вопрос, в выборе из ряда данных правильных, приблизительных или неверных утверждений и т.д.

Текстовый этап включает прослушивание всего текста (текст звучит два раза) и поочередно отдельных абзацев, смысловых блоков, разработку смысловых блоков текста (при необходимости).

Послетекстовый этап составляют устные и письменные задания. К устным относятся:

- ответы на вопросы учителя;
- составление плана пересказа;
- пересказ содержания текста;
- расширение и продолжение текста учащимися;
- составление рассказа по аналогии.

Письменным заданием является, как правило, тест, который включает следующие виды работы:

- выбрать правильный вариант окончания предложения;
- дополнить предложение в соответствии с содержанием текста;
- вычеркнуть неправильный вариант;
- исправить содержательную ошибку;
- ответить на вопросы.

Большую коммуникативную значимость приобретают упражнения, способствующие совершенствованию деятельности психологических механизмов восприятия. К ним относятся упражнения для совершенствования памяти, внутренней речи и механизмов вероятностного прогнозирования. На основе всей системы упражнений, в итоге, согласно программе, учащиеся должны понимать на слух иноязычную речь нормального темпа в предъявлении учителя и в звукозаписи.

Таким образом, аудирование в учебном процессе выступает, с одной стороны, как цель обучения, а с другой - как важное средство для обучения другим видам речевой деятельности и, прежде всего, говорения.

Навыки аудирования формируются на основе иноязычной языковой компетенции, включающей знания словаря и синтаксиса.

При обучении иностранному языку ведущей является ориентация на коммуникативную функцию, реализации которой учитель уделяет на уроке особое внимание. Он воссоздает в учебных условиях иноязычную языковую среду и сам является ее носителем. Будущий

учитель иностранного языка должен овладеть иностранным языком на уровне, приближающемся к уровню филологически образованного носителя языка. А это, в свою очередь, предполагает свободное владение всеми видами речевой деятельности (говорением, аудированием, чтением и письмом) как естественным средством коммуникации.

#### *Литература*

1. Леонтьев А.А. Психология общения: Учеб. пособие для студ.-психологов. – Тарту: ТГУ, 1974. – 220 с.
2. Леонтьев А.А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. – М.: Наука, 1969. – 307 с.
3. Серль Дж. Р. Косвенные речевые акты // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 17. М.: Прогресс, 1986. – С. 195 – 222.
4. Супрун А.Е. Лекции по языкознанию. – Мн.: Изд-во БГУ, 1971. – 143 с.

#### *Summary*

*Pragmatic approach to the problems of teaching listening comprehension and interaction of auditive, semantic, syntactic, pragmatic and cognitive components are studied in the article.*