

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ

УДК 372.881.1 ББК 4426.819

И. А. Гончар
Санкт-Петербург, Россия

АУДЕМА КАК ЕДИНИЦА ОБУЧЕНИЯ АУДИРОВАНИЮ ИНОЯЗЫЧНОГО ТЕКСТА

Аннотация. В статье дается определение единицы обучения аудированию иноязычного текста – аудема, в основе которой лежит коммуникативный фрагмент. Также демонстрируется упражнение («цепочки») как средство включения данной единицы в учебную деятельность.

Ключевые слова: аудирование, единица обучения, единицы речи и языка, коммуникативный фрагмент, средство обучения, упражнение.

I. A. Gonchar
St.-Petersburg, Russia

AUDEMA AS A UNIT OF TEACHING FOREIGN LANGUAGE LISTENING

Abstract. The paper defines the unit of teaching foreign language listening, an audema. The audema is based on the communicative fragment. The “chain” exercises are also presented as an approach to involve this unit of teaching into the educational activity.

Keywords: listening, a unit of teaching, language and speech units, communicative fragment, teaching aid, exercise.

Внесенный в название публикации новый термин *аудема* был впервые упомянут в нашей статье [Гончар 2011: 119–120]. Ниже предлагается дальнейшая разработка данной проблематики.

Известно, что базисную позицию в содержании обучения любому предмету, безусловно, занимает *единица обучения*, которая должна быть ориентирована на конечный результат. В частности, о ситуации в сфере преподавания иностранных языков А.Р. Арутюнов пишет: «Учителя ИЯ всегда следовали принципу «чему учим, то и тренируем», поэтому многолетняя дискуссия вокруг метода обучения фактически сводится к проблеме выбора, предъявления и упражнения той учебной единицы и того учебного действия, которые предпочтительны или оптимальны относительно данных целей обучения» [Арутюнов 1990: 91]. Таким образом, задача обучающего – выявить адекватную единицу обучения и выработать оптимальную технологию ее подачи, выводящую на целевые позиции. Задача обучаемого – усвоить учебный материал, представленный прежде всего единицами обучения. Это две нерасторжимые стороны любого учебного процесса. Недаром в научно-методической литературе встречается написание: *единица усвоения/обучения*. *Усвоение* в педагогической психологии определяется как сложное, многозначное понятие и трактуется как центральное звено учебной деятельности обучающегося. Это «сложная интеллектуальная деятельность человека, включающая все познавательные процессы (сенсорно-перцептивные, мнемонические), обеспечивающие прием, смысловую обработку, сохранение и воспроизведение принятого материала» [Зимняя 2003: 233–234]. Процесс усвоения будет тем успешнее, чем точнее будет выбрана единица обучения и чем точнее будет разработан способ ее преподавания.

Единица обучения в методике преподавания иностранных языков и РКИ, в частности, трактуется

двойко: с одной стороны, в плоскости организации учебного процесса (упражнение, урок), с другой – в аспекте языковой сущности предмета (фонема, слог, слово, предложение, диалогическое единство и т.д.). Высшей единицей обучения иностранному языку (в широком смысле) в «лингвистической плоскости» безусловно является текст (см., например: Клобукова 1995; Рогова 2011) – коммуникативная единица высшего порядка, так как именно способностью к восприятию и пониманию, а также к порождению текста в конечном счете определяется владение иностранным языком. *Высшее* постигается через единицы более низкого порядка. Во всяком случае, в пространстве учебной деятельности. Текст есть структурное образование, и это его свойство позволяет вычленять единицы разного уровня.

В Новом словаре методических терминов и понятий читаем:

ЕДИНИЦЫ ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКУ. Минимальная структурно-функциональная единица объекта усвоения. Е. о. я. считаются также действия учащихся, ограниченные *языковым материалом* и взаимосвязанные по целям. Элементарной Е. о. я. считается *упражнение*. В качестве Е. о. я. могут рассматриваться также *предложение, высказывание, текст*. [Азимов, Щукин 2009: 68].

Данная словарная дефиниция вызывает следующие вопросы:

1) можно ли в один ряд ставить *предложение, высказывание, текст*, зная, что предложение – это единица языка, а высказывание и текст относятся к сфере речи?

2) является ли упражнение единицей обучения исключительно *языку*? почему упражнение не может быть средством обучения *речи*?

3) что значит «могут рассматриваться»? а могут и *не* рассматриваться?

Как можно заметить, вопросы возникают прежде всего из-за некоторого смещения единиц языка и единиц речи (статья *единицы обучения речи* – в Словаре отсутствует), а это для нас принципиально, поскольку предмет наших рассуждений связан с обучением именно *речевой* деятельности.

Справедливости ради следует отметить трудность, а иногда и искусственность «разведения» единиц языка и речи. Проблеме дихотомии *язык/речь* посвящено немало фундаментальных лингвистических исследований.

В непосредственной близости с процитированной словарной статьей находятся определения *единицы речи, единицы текста, единицы языка* [там же], из которых следует, что единицы речи отличаются от единиц языка своей включенностью в коммуникативный акт, в процесс общения. Следовательно, обращаясь к любому вербальному тексту, к продукту *речемыслительной деятельности* [Гальперин 2007], мы имеем дело исключительно с единицами речи. В определении *единицы речи*, на наш взгляд, наблюдается тавтология [Азимов, Щукин 2009: 68]: предложение, включенное в речь и есть высказывание, которое «по формально-смысловым критериям» может быть равно и фонеме, и слову, и словосочетанию.

В учебных целях, при обучении русскому языку как иностранному, где обучение аудированию занимает равное положение в ряду других основных видов *речевой* деятельности (говорение, чтение, письмо), поиски адекватных единиц обучения приводят к *коммуникативному фрагменту* в понимании Б.М. Гаспарова: «это отрезки речи различной длины, которые хранятся в памяти говорящего в качестве стационарных частиц его языкового опыта и которыми он оперирует при создании и интерпретации высказываний. КФ – это целостный отрезок речи, который говорящий способен непосредственно воспроизвести в качестве готового целого в процессе своей речевой деятельности и который он непосредственно *опознает* как целое в высказываниях, поступающих к нему извне» [Гаспаров 1996: 118].¹ Из данного определения следует равная важность данного понятия для всех основных видов речевой деятельности, но при обучении аудированию иноязычного текста оно приобретает особую значимость (в силу психолингвистических особенностей восприятия). Методическая интерпретация КФ позволяет сформулировать следующее определение единицы обучения аудированию иноязычного текста:

аудема – *содержательно законченный отрезок аутентичной звучащей речи, выделенный из обучающего текста, равный коммуникативному фраг-*

менту или включающий его как часть в законченное высказывание и «присваиваемый» учащимися в процессе специально организованной учебной деятельности.

Таким образом, *аудема* дискретна, т.е. вычленивается из потока речи как относительно законченное в содержательном плане целое, и континуальна, поскольку принадлежит непрерывной сущности, распространяющейся во времени (звучащему тексту), и семантически с ним связана.

Данное определение, как нам кажется, отвечает эталонным требованиям, предъявляемым к термину [Пассов 2009: 11]: называет строго определенное понятие (будет ли оно принято в методической среде, покажет время); отличается от обиходных слов точной дефиницией; однозначно.

Задача обучающего заключается в построении такой учебной деятельности, в результате которой обучаемый (инофон) «присвоил» бы как можно больше *коммуникативных фрагментов* и превратил бы их в часть своего «языкового опыта», т.е. перевел полученную учебную информацию из оперативной памяти в долгосрочную. Адекватным упражнением, способствующим решению данной задачи, по нашему мнению, можно признать повторение за преподавателем отрезков речи, взятых из обучающего текста, с постепенным наращиванием длины. В нашей модели обучения аудированию [Гончар 2010] это упражнение условно названо «цепочками». «Цепочки» состоят из звеньев, последнее звено при правильном построении должно равняться *коммуникативному фрагменту* (или включать его) и в точности соответствовать тексту. По ходу увеличения «цепочки» в отдельных звеньях не должно быть семантических провалов. В качестве примера приведем образец построения «цепочек» к фрагменту телепередачи [Миф о культуре, ТВ100, 31.08.2010; <http://www.tv100.ru/video/view/36859/> Дата последнего обращения 12.10.2013]²

В. Татаров, журналист, гость ток-шоу:

– *Телевидение не должно быть у торговцев в руках! Я буду умирать с этой мыслью.*

Н. Фиссон, ведущая:

– **О!..**

Реплика В. Татарова, принципиальная для семантики текста, может быть доведена до *аудемы* следующим образом:

торговать → *торговец* → *торговцы* → *телевидение у торговцев* → *телевидение у торговцев в руках* → ***телевидение не должно быть у торговцев в руках.***³

¹ Интересное авторское самонаблюдение. При чтении книги В. Познера «Прощание с иллюзиями» в электронной версии (с более частым перелистываем страниц, чем при чтении книги в бумажном варианте) в 8 из 10 случаев я точно угадывала первое слово (или синонимичный вариант) на следующей странице. Теория Б.М. Гаспарова о КФ, таким образом, подтвердилась. Однако не факт, что у читателя более молодого поколения, которое выросло в иных исторических условиях, коэффициент «угадывания» был бы таким же высоким.

² Пример из ранее опубликованной статьи (Гончар 2011); построение «цепочки» приведено с изменениями; из рабочих материалов автора, апробированных в аудитории студентов факультета журналистики СПбГУ.

³ Возможные варианты для переноса: *опасные предметы не должны быть у детей в руках; университеты не должны быть у чиновников в руках* и т.д. Механизмы переноса мы в данном случае не рассматриваем в силу ограниченности объема статьи, хотя именно эта процедура в полной мере может свидетельствовать о эффективности учебного процесса.

Как можно заметить, «цепочка» включает не только наличествующие в исходном тексте единицы: инициальную позицию занимает лексема, отсутствующая в тексте, но ее включение позволяет стартовать от простого и известного, что приветствуется. Так обеспечивается прочное начало «цепочки». Бессмысленные словосочетания отсутствуют. Финальное звено является одновременно высказыванием, коммуникативным фрагментом и аудемой, которая получена в результате методического осмысления текстового материала.

Реакцию ведущей можно квалифицировать следующим образом: акустически – это один звук; фонетически – *аллофон*; морфологически – *междометие*; в терминах лингвистики языкового существования – *коммуникативный фрагмент*; методически – *аудема*. Из одного звука построить «цепочку», естественно, нельзя, но ни в коем случае не надо думать, что восприятие и понимание такой «маленькой детали» не может вызвать затруднения у иностранного студента. *О!..* может значить: *Точно!, Это смело/удивительно/неожиданно!...* Для определения семантической привязки этого *О!..* к тексту помогло бы, например, представление о системе коммуникативных координат, в которой порождается диалог, либо какие-то дополнительные «эмоциональные экспликативы» в развертывании текста.

Еще один пример (из речи В. Терешковой на вручении Государственной премии; телеканал «Россия» 12.06.09)⁴:

В. Терешкова:

– *Высокая честь получить эту высокую награду в столице нашей Родины, в Кремле... и я думаю, что каждый из нас, о ком вспомнила Родина, кто сегодня сидит здесь, – мы верой и правдой служим Отечеству. Спасибо вам большое!*

(1) *вера и правда → служить верой и правдой → служить верой и правдой Отечеству → мы верой и правдой служим Отечеству;*

(2) *служить → служить Отечеству → служить Отечеству верой и правдой → мы верой и правдой служим Отечеству*

Начало построения «цепочек» может быть разным: (1) – часть фразеологизированного словосочетания *служить верой и правдой*, представленная начальными морфологическими формами имен существительных *вера* и *правда*, в тексте они использованы в форме творительного падежа; (2) – глагол *служить* в неопределенной форме, которая также при включении в речь приобретает соответствующую нормам грамматики форму. Пути к одинаковой финальной позиции – разные, оба правильные, выбор остается за преподавателем. Предпочтителен, с нашей точки зрения, все же вариант актуального «рематического хода», от информационного ядра (2).

Для практики преподавания РКИ это упражнение только на первый взгляд не является новым. Оно похоже на то, что в методическом обиходе называется «снежный ком». Приведем пример из достаточно свежей учебно-методической продукции [Ермаченкова 2007], где имеет место следующее упражнение:

- (1) Ира
- (2) Ира решила
- (3) Ира решила поехать
- (4) Ира решила поехать в Москву

* (5) Ира решила поехать в Москву на несколько
 (6) Ира решила поехать в Москву на несколько дней.

Позиция (5) очевидно не корректна. Это и есть тот самый «семантический провал», об исключении которого следует серьезно позаботиться. «Снежный ком» построен формально и механистично, с добавлением по одному слову в каждую последующую позицию. Пять из шести как бы «имеют право на жизнь», но и одна ошибка ставит под сомнение всё упражнение в целом. Пять «попаданий» из шести объясняется просто: учебный текст не является аутентичным, он смоделирован автором пособия по всем нормам грамматики русского языка и прежде всего – с соблюдением прямого порядка слов в русском предложении. Как только разрываются грамматические связи между словами, возникают недоразумения. Здесь мы имеем дело именно с *предложением*, а не *высказыванием*. Однако вовсе не значит, что такое предложение невозможно в живой речи. Но факт остается фактом: это не есть *отрезок речи*, такая грамматическая стерильность не характерна для обычного живого общения (но и не исключается, например, в подготовленных и озвученных монологах).

Такая техника исполнения «снежного кома» делает степень уязвимости упражнения весьма высокой:

- * (1) В первый
- * (2) В первый день
- * (3) В первый день она
- * (4) В первый день она хотела
- * (5) В первый день она хотела осмотреть
- (6) В первый день она хотела осмотреть Кремль
- (7) В первый день она хотела осмотреть Кремль и погулять
- (8) В первый день она хотела осмотреть Кремль и погулять по площади
- (9) В первый день она хотела осмотреть Кремль и погулять по Красной площади

Фактически, здесь надо было бы исключить первые пять позиций. Только в (6) просматривается содержательная завершенность части «кома». Интересно отметить, что в авторе, неукоснительно следующем правилу последовательной прибавки одного слова в таком порядке, как это имеет место в тексте, все же побеждает здравый смысл: в (8), следуя логике механистичности, мы вправе были ожидать

⁴ Пример взят из пособия по страноведению Гончар И.А. «Такая разная Россия...», 2010. С. 11–12.

**В первый день она хотела осмотреть Кремль и погулять по Красной*

Этого не случилось в силу очевидности ошибки⁵. В построении **Ира решила поехать в Москву на несколько несурозности* не меньше.

Предложим своё видение решения данной задачи.

Допустим, у нас есть звучащий аутентичный текст, в котором есть фраза *В первый день она хотела осмотреть Кремль и погулять по Красной площади*. Допустим, что эта фраза звучит в ситуации рассказа от третьего лица о предстоящей (план) / совершённой / не совершённой поездке в Москву. Т.е. мы имеем дело с валидным обучающим аудиотекстом, восприятие которого надо подготовить упражнением с «цепочками». Наш вариант:

Кремль → осмотреть Кремль → она хотела осмотреть Кремль → в первый день она хотела осмотреть Кремль;

Красная площадь → погулять по Красной площади.

Рематические «старты», как видно, абсолютно нормализуют ситуацию.

Затем соединяем две части в единое целое и получаем:

В первый день она хотела осмотреть Кремль и погулять по Красной площади.

Что необходимо иметь в виду, чтобы избежать методических «проколов»⁶? Прежде всего, освободиться от закрепощающей логики механистичности и искать основания для конструирования «цепочек» в лингвистике.

Рекомендации для построения «цепочек».⁷

1. В качестве материала лучше выбирать из текста особо значимые для смыслообразования фразы (ключевые), равные коммуникативному фрагменту или включающие его как часть высказывания (финальная позиция в «цепочке»).

2. Руководствоваться логикой, тогда будет преодолена механистичность «снежного кома» и интуитивно исключены семантические сбои.

3. В инициальной позиции звенья «цепочки» могут иметь слова в отличной от текстовой морфологическую форму; для рематических компонентов фразы всегда будут предпочтительны более левые положения в «цепочке», крайняя левая – начало построения.

⁵ В современном разговорном русском языке отмечается мода на опускание определяемого в конструкциях типа *Что-то разболелась моя голова* (о голове). Это не воспринимается как абсурд, но и нормой, разумеется, не считается.

⁶ В ряде случаев и в наших пособиях по аудированию имеются серьезные ошибки в построении «цепочек». См.: Русское поле: Учебный комплекс по русскому языку для иностранных учащихся. Часть I. II сертификационный уровень общего владения РКИ. Книга для преподавателя. Под ред. Юркова Е.Е.). Ошибки очень видны с позиций сегодняшнего дня, 5–6 лет назад все было не так очевидно.

⁷ Рекомендации требуют дальнейшей разработки и в первую очередь более точного лингвистического обоснования. Но как рабочий вариант они вполне приемлемы.

4. В инициальной позиции можно использовать лексемы, отсутствующие в тексте, но способствующие логической прочности «цепочки».

5. Элемент приращения не обязательно равен одному слову.

6. Длина «цепочки» не должна превышать физиологических возможностей памяти обучаемых, но и опасаться кажущихся слишком длинных «цепочек» не следует.

Работа с «цепочками» является важнейшим компонентом учебной деятельности, стратегическая цель которой – развитие и совершенствование аудитивных умений инофона. С другой стороны, «цепочки» можно расценивать как основное тактическое средство обучения (усвоение определенного корпуса коммуникативных фрагментов в устной реализации), отличающее работу со звучащим текстом от таковой же – с письменным. По всем параметрам этот вид учебной деятельности представляет собой не что иное, как упражнение, «структурную единицу методической организации учебного материала, используемого в учебном процессе» [Азимов, Щукин 2009: 322]. В нашей модели обучения аудированию оно занимает последнюю позицию в предтекстовой работе: следующий шаг – первое прослушивание текста. Содержание методической категории «упражнение» подробно описано Е.И. Пассовым [Пассов 2009: 30–34]: «цепочки» обладают всеми необходимыми в этом смысле параметрами: 1. *цель* (см. выше); «попутно»: развитие фонематического слуха; формирование лексических и грамматических навыков; тренировка памяти; развитие механизмов прогнозирования и др.; 2. *операционное средство (действие)* – восприятие вербальных средств на слух (рецептивное действие); 3. *материальное средство* – звучащие в исполнении преподавателя «цепочки»; 4. *способ выполнения действия* указан – повторение за преподавателем звеньев «цепочки» (подчеркнем, что это не просто имитация, но *осмысленная имитация*); 5. *учет условий* – данное упражнение выполняется коллективно (хором), «внутренние» условия также учитываются, но обсуждение их специфики требует отдельного разговора; 6. *организация* выполнения – повторение отрезков речи по схеме: от простого к сложному; от короткого – к более объёмному; 7. *направленность на совершенствование выполнения действия* – регулярное выполнение данного упражнения позволяет учащимся легче и точнее усваивать коммуникативные фрагменты, расширять их список, что позволяет быстрее опознавать тренируемые отрезки речи (единицы усвоения/обучения) как при прослушивании обучающего аутентичного текста, так и в условиях реальной коммуникации.

По мнению Е.И. Пассова, только упражнения являются подлинными средствами учения, приводящими к цели. Психологический аспект усвоения нового материала, которое наступает как следствие выполнения упражнений, также не должен выпускаться из виду методистами. Обучаемые прежде всего должны оценить упражнение с точки зрения его пользы для своей дальнейшей практической дея-

тельности, возможностей применения результатов учения в различных жизненных ситуациях. Практика показывает, что польза «цепочек» осознается студентами очень быстро, они понимают, что это упражнение действительно помогает в восприятии на слух иноязычных текстов, в учебную деятельность активно включается фактор мотивации.

Итак, нами предложена новая единица обучения аудированию иноязычного текста – *аудема*, которая лингвистически опирается на коммуникативный фрагмент. КФ является одним из базовых понятий теории лингвистического существования Б.М. Гаспарова. Но все же остается открытым вопрос о принадлежности того или иного *отрезка речи* к корпусу КФ. У каждого носителя языка свой личный языковой опыт и разное количество и качество «стационарных частиц», хранящихся в памяти. Объективного списка КФ не существует и вряд ли его можно составить, во всяком случае, это большая экспериментальная и исследовательская работа будущего. Как нам кажется, сегодня наибольшей адекватности в этой области можно достигнуть, используя для практики преподавания прототипические тексты. Именно в них мы скорее всего обнаружим искомые целостные, «готовые к употреблению», стационарные типовые *отрезки речи*, «присвоение» которых иностранными учащимися в процессе учения существенно расширит возможности их иноязычного общения.

Данные об авторе:

Гончар Ирина Александровна – кандидат педагогических наук, доцент Петербургского государственного университета (Санкт-Петербург).

Адрес: 199034, г. Санкт-Петербург, Университетская наб., д.11.

E-mail: goncharia@mail.ru

About the author:

Gonchar Irina Alexandrovna, PhD, is an associate professor of St Petersburg State University (St Petersburg).

ЛИТЕРАТУРА

Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). Режим доступа: http://gendocs.ru/docs/14/13548/conv_1/file1.pdf (дата обращения: 12.10.2013).

Арутюнов А.Р. Теория и практика создания учебника русского языка для иностранцев. – М.: Рус. яз., 1990. – 167 с.

Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. Изд. 5-е, стеретипное. – М.: КомКнига, 2007. – 144 с. (Лингвистическое наследие XX века.)

Гаспаров Б.М. Язык, память, образ. Лингвистика языкового существования. – М.: «НЛО», 1996.

Гончар И.А. «Аудирование иноязычного текста как объект лингвистики и методики» // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 9. Вып. 4. 2011. С. 117–122.

Гончар И.А. Модель обучения аудированию иноязычного текста // МИРС. № 1. 2010. С. 86–92.

Зимняя И.А. Педагогическая психология: Учебник для вузов. Изд. 2-ое. – М.: Логос, 2003. 384 с.

Ермаченко В.С. Слушать и услышать. Учебное пособие. – СПб.: Златоуст. 2007. – 112 с.

Клобукова Л.П. Лингвометодические основы обучения иностранных студентов-нефилологов гуманитарных факультетов речевому общению на профессиональные темы. Дисс. ... докт. пед. наук. – М., 1995.

Пассов Е.И. Терминосистема методики, или Как мы говорим и пишем. – СПб.: Златоуст, 2009. – 124 с.

Рогова К.А. Д.В. Колесова и др. Текст: теоретические основания и принципы анализа: учеб.-науч. пос. / под ред. проф. К.А. Роговой. – СПб., 2011.