

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ФИЛОЛОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

УДК 371.31

Е. К. Ибакаева

АУДИРОВАНИЕ КАК ВИД УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: аудирование; учебная деятельность; младший школьник; функции аудирования.

АННОТАЦИЯ. Раскрывается понятие аудирования как вида учебной деятельности, основные теоретические положения аудирования как вида учебной деятельности. Определены функции аудирования в учебной деятельности. Раскрыты барьеры аудирования и механизмы, ответственные за их преодоление.

Е. К. Ibakaeva

LISTENING COMPREHENSION AS A TYPE OF STUDYING ACTIVITY

KEY WORDS: listening comprehension; studying activity; junior schoolchild; functions of listening comprehension.

ABSTRACT. The article discusses the term «listening comprehension» as a type of studying activity. Functions of listening comprehension in studying activity are offered. Listening comprehension barriers and mechanisms to overcome them are revealed.

В последние годы складывается тенденция определения речевой деятельности как объекта обучения, включающего в себя другие, более частные объекты. Применительно к преподаванию русского языка деятельностный подход означает трактовку самого процесса обучения как организацию управления учебной деятельностью субъекта по овладению речевой деятельностью: говорением, аудированием, чтением и письмом на данном языке, что и диктует необходимость развернутого анализа аудирования как ее вида. Результаты анализа аудирования как вида учебной

деятельности имеют принципиальное значение для совершенствования соответствующих способностей учащихся и поиска новых методов обучения языку и речи. Вопрос обучения аудированию является актуальным для общеобразовательной школы. Для младших школьников особенно важно уметь эффективно аудировать, так как значительная часть их учебной деятельности представляет собой слушание учебной информации.

В современной дидактике аудирование как вид речи представлено в качестве идеального (нематериального) вербального средства обучения, орудия ос-

вования культурного наследия, новых культурных ценностей, связанного с пониманием материала, логикой рассуждения, культурой речи, развитием интеллекта. Кроме того, аудирование рассматривается в теоретических основах обучения в связи с развитием восприятия как психической функции в обучении, определяющей усвоение знаний в учебной деятельности школьников.

И. А. Зимняя рассматривает аудирование как самостоятельный вид учебной деятельности, характеризующийся предметным содержанием, структурной организацией, действием определенных механизмов [6]. Специфика учебной деятельности аудирования заключается в том, что, осуществляясь речевой деятельностью аудирования, она предполагает текущую или отсроченную запись ее переработанного, осмысленного продукта или непосредственно воспринимаемого текста. Результатом аудирования как вида учебной деятельности должно быть усвоение излагаемого учителем материала. В этом заключается ее отличие от речевой деятельности аудирования, результатом которого преимущественно служит непосредственное участие в коммуникативном акте или удовлетворение познавательных, эстетических и других потребностей.

М. Т. Баранов отмечает, что культуре поведения при слушании или культуре аудирования нужно уделять серьезное внимание. Ученики должны знать, что умение аудировать не менее важно, чем умение говорить, что аудирование и говорение одинаково важны в межличностном и групповом общении. Хорошее слушание облегчает усвоение информации, способствует установлению контактов между людьми. Человек, который умеет слушать, не перебьет другого и легче его поймет, он не будет спорить по пустякам, не разобравшись в сути дела и т. д. В умении внимательно слушать проявляется воспитанность собеседника,

уважение к другому человеку, т. е. его культура.

Обучение слушанию — актуальная проблема для методики, так как учащиеся, владеющие умениями аудирования, эффективнее воспринимают учебную информацию на всех предметах. Особенно значима эта проблема для предметов гуманитарного цикла (русский и иностранный язык, литература, риторика).

В преподавании русского языка как родного проблема обучения аудированию поднималась уже на заре зарождения методической науки, однако в качестве самостоятельной долгое время не ставилась.

Так, Ф. И. Буслаев, определяя «правила» преподавания отечественного языка, заключающиеся в том, что «...язык должен преподаваться... практическими примерами, то есть сообщением ученику понятного и полезного...», замечает, что важную роль в таком преподавании играет развитие практической способности, «состоящей в том, чтобы понимать выраженное формами речи» [2, с. 55]. Вслед за Ф. И. Буслаевым о необходимости обучения слуховому восприятию заговорил К. Д. Ушинский. Он считал, что развитие детей, особенно на первых этапах обучения, невозможно без формирования и развития способностей воспринимать на слух информацию. В связи с этим уже на первых порах необходимо «приучить детей... слушать внимательно, а потом усваивать и передавать слышанное» [11, с. 334].

В последующие годы, уже в XX в., вопросы обучения слушанию разрабатывались К. Б. Бархиной, Е. С. Истриной, Т. А. Ладыженской. К. Б. Бархин и Е. С. Истриня связывали обучение аудированию с обучением письму в ходе диктовок. Т. А. Ладыженская писала о необходимости проводить обучение слушанию с развитием устной речи (говорения), в частности с развитием речевого

слуха. Задачу «научить слушать» она определяет как составную часть задачи «помочь детям осмысливать их речевую практику, то, что представляет собой речь, речевую деятельность, в процессе которой воспринимается или создается текст» [8, с. 57], а также одну из задач обучения фонетике и графике, которая заключается в совершенствовании умения «слышать и анализировать устную звучащую речь» [Там же, с. 128].

Для определения основных теоретических положений аудирования как вида учебной деятельности, необходимо определить функции аудирования в учебной деятельности младших школьников. Их три:

- прием и осмысление новой информации;
- контроль за изложением известного (слушание ответов товарищей);
- самоконтроль, проявляющийся в коррекции говорения, в способности оценивать собственное устное высказывание [4, с. 8].

Существует несколько основных факторов, препятствующих эффективному слушанию. Как отмечает Л. Н. Вьюшкова, «слушатели обычно не слушают; а если и слушают, то не слышат; а если и слышат, то не понимают, что не так» [Там же, с. 8]. Речь здесь идет о четырех своеобразных барьерах, которые приходится преодолевать человеку на пути от непонимания к пониманию, о сбоях в работе основных механизмов, включенных в данный процесс: внимания, памяти, вероятностного прогнозирования и осмысливания. Знание возможных барьеров слушания и механизмов, ответственных за их преодоление, позволит нам определить условия обучения эффективному слушанию.

Первый барьер — отсутствие внимания. Воспитание внимания — первое условие обучения эффективному слушанию. Совершенствованию внимания может способствовать создание специ-

альной установки, настройя на восприятие. Внимание слушающего может быть направлено на говорящего и на текст. Установка на говорящего — это «воспитание уважительного отношения к тому, кто говорит, которое проявляется в культуре речевого поведения слушающего» [Там же, с. 8].

Установка на восприятие текста стимулирует деятельность слушающего, помогает осознать ее конечную цель. Внимание слушающего распределяется между смыслом высказывания и его языковой формой. Цели слушания могут быть разными: 1) понять, 2) понять и запомнить, 3) понять и оценить, 4) понять и сделать. Определив цель восприятия данного текста, учитель должен сформулировать ее в виде установки для учеников, например: «Послушайте высказывание и скажите, согласны ли вы с автором». Отсутствие установки лишает процесс слушания результативности. Имея положительную установку по отношению к какому-либо человеку, мы открыты и восприимчивы, но когда мы настроены отрицательно, то бываем скрыты и неоправданно критичны, как бы ни старались слушать. Отрицательная установка может причинить общению даже больше вреда, чем умение слушать. Вот почему эффективность слушания в равной степени зависит как от правильных приемов слушания, так и от положительной установки [1, с. 58].

В общепедагогическом плане установка понимается как готовность, направленность субъекта к совершению какого-либо действия. Установка на восприятие речи может возникнуть у субъекта в результате его внутреннего настроя, внутренней готовности к слушанию, определяемых мотивацией его поведения. Но установка может быть и сформирована посредством умелого воздействия говорящего, интересного раскрытия плана сообщения, постановки проблемного вопроса, заставляющего

задуматься. В этих случаях установка на слушание как бы внушается говорящим слушателю [6, с. 24].

Второй барьер слушания — неумение воспринимать звучащую информацию. Слушание представляет собой единство рецептивного и смыслового звеньев, но для решения вопросов практики обучения целесообразно условно разграничить восприятие и понимание всех фонологических средств языка — речевой слух, с одной стороны, и осмысление содержания высказывания — с другой. Мы рассматриваем речевой слух как способность воспринимать, т. е. слушать и распознавать все фонологические средства языка, а также осмысливать особенности звучащей речи. Совершенствование всех компонентов речевого слуха: физического, фонематического, интонационного — второе условие обучения эффективному слушанию.

Главный механизм слушания — осмысление высказывания. Именно здесь слушатели встречаются с третьим барьером. Благодаря исследованиям психологов (Л. С. Выготский, Н. И. Жинкин и др.) мы можем представить процесс восприятия звучащей информации как ее декодирование, превращение сказанного слова в мысль, смысловую переработку информации и на этой основе — понимание высказывания.

В процессе осмыслиения текста особую роль играет механизм вероятностного прогнозирования, обеспечивающий поступательность мышления. На основе получаемой информации человек делает прогнозы о дальнейшем развитии мысли, о возможной языковой единице.

Результативность слушания обеспечивается и работой памяти. Долговременная память хранит знания, которые являются базой для восприятия и понимания речи. От уровня этих знаний зависит и глубина понимания. Оперативная память обслуживает сам процесс слушания, сохраняя поступающую информацию.

Осмысление высказывания идет по нескольким направлениям, и в модели понимания можно выделить различные уровни, составляющие равноправную структуру (языковой уровень, формально-логический, личностного смысла, ситуативный, уровень экспертных знаний). Языковой уровень включает в себя три подуровня: фонетический, семантический и синтаксический. Очевидно, что на уроках русского языка, риторики на первом месте должно стоять совершенствование языкового уровня понимания как базы для развития других уровней понимания текста в процессе слушания.

Четвертый барьер слушания связан с неточным пониманием высказывания. «При понимании мысль говорящего не передается слушающему; но последний, понимая слово, создает мысль, занимаемую в системе, установленной языком, место, сходное с местом мысли говорящего. Думать при слове именно то, что думает другой, значило бы перестать быть самим собой» [10, с. 10]. Значит, задача слушающего состоит в творческой переработке чужого и рождении собственной мысли на основе воспринятой информации.

А. Ш. Муталибов считает, что устное общение не представляется возможным без понимания речи собеседника, поскольку в процессе речевого взаимодействия каждый из партнеров выступает как в роли говорящего, так и в роли слушающего [9, с. 49].

М. К. Кабардов отмечает, что существуют следующие барьеры общения: личностные, смысловые (мотивы, цели, установки); собственно коммуникативные (связанные с «техникой» общения); языковые (владение языком и речью); психофизиологические (задатки, возможности, темповые характеристики и т. д.) [7, с. 73].

Проанализировав барьеры слушания разных авторов, классифицируем и представим их следующим образом:

- **барьеры передачи информации** – нечеткое представление инициатором общения предмета разговора, отсутствие логики в высказываниях, артикуляционные проблемы, тембр голоса, интонация и т. д. Переработка сообщения во внутренней речи слушающего происходит тем успешнее, чем лучше говорящий преподносит предмет своего высказывания по форме и содержанию. Трудности отправления сообщения чаще всего связаны с плохой (неточной) формулировкой содержания, неполнотой высказываний, неточностью, двусмысленностью излагаемых фактов. Если говорящему не удалось ясно и логично изложить содержание проблемы или информации, его слова никого ни в чем не убедят;
- **барьеры восприятия информации** – неподготовленность к разговору на заданную тему, отсутствие навыков осмыслиения, трансформации, обобщения информационных блоков, неразвитость механизмов вероятностного прогнозирования, плохая память и т. д. Трудности получения сообщения обычно связаны с тем, что сообщение понято не полностью или неправильно, так как слушающий не попросил разъяснений; сообщение неправильно оценено из-за предвзятого отношения слушающего к говорящему; сообщение принято не вовремя, поэтому недостаточно серьезно проанализировано;
- **объективные помехи в общении** – физиологические помехи (холод, жара, шум), психологические (настроение, отношение к собеседнику, увлеченность другой идеей), а также отсутствие общего языка общения, неожиданность сообщения и т. д. Барьерами общения могут быть раздражение или гнев, стрессы, чувство неудовлетворенности, которые провоцируют невнимательность, по-

спешность выводов и т. д. Такие личные установки собеседников часто являются непреодолимыми помехами при установлении деловых контактов. Чтобы преодолеть возникающее непонимание, участники общения могут опираться на принципы взаимопонимания: стремление к получению наиболее полной информации; сконцентрированность внимания на главном; учет характера ситуации (спор, полемика, беседа, обсуждение, переговоры);

- **самоконтроль или контроль ситуации слушающим**, осуществляемый на протяжении всего процесса коммуникации и включающий несколько этапов: контроль подготовки информации к передаче; контроль полноты восприятия информации; контроль формулирования реактивных речевых высказываний в соответствии с типом обратной связи.

В реальной школьной практике усвоение учебного материала часто не обеспечивается, т. к. психологические условия работы учащихся не только не способствуют осмыслиению услышанного материала, не стимулируют познавательной активности учащихся, но препятствуют запоминанию значимой информации. Психологическая напряженность самих учащихся при этом высока настолько, что в условиях учебной деятельности не создаются предпосылки вероятностного прогнозирования и переживания удовлетворения от успешности решения какой – либо части задач. Кроме того, не выделяются в практике аудирования на уроках виды аудирования как сложного психического процесса восприятия и осмыслиения информации. Общепринятыми остаются так называемые способы: «внимательно», «очень внимательно» и, наоборот, «без напряжения», поэтому задания всегда одинаковы: «Прослушайте слова, предложения, текст».

И. А. Зимняя полагает, что учебная деятельность аудирования и речевая деятельность аудирования — два взаимосвязанных, но самостоятельных явлений. Учебная деятельность аудирования, по ее мнению, реализуется речевой деятельностью аудирования, но еще и письмом, чтением, проговариванием. Кроме того, учебная деятельность аудирования может сопровождаться другим видом учебной деятельности — конспектированием, составлением плана, тезисов и т. д.

Поэтому сначала должна быть сформирована речевая деятельность аудирования в совокупности входящих в нее действий, и только затем может быть сформирована учебная деятельность аудирования. Отметим здесь, что, хотя различие понятий «учебная деятельность аудирования» и «речевая деятельность аудирования» достаточно условно, тем не менее, оно необходимо для целенаправленной работы над общими формами деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. АТВАТЕР, И. Рефлексивное слушание / И. Атватер // Психология влияния. — СПб., 2000.
2. БУСЛАЕВ, Ф. И. О преподавании отечественного языка / Ф. И. Буслаев. — М. : Просвещение, 1992.
3. ВЫГОТСКИЙ, Л. С. Мысление и речь / Л. С. Выготский. — М. : Лабиринт, 1996.
4. ВЬЮШКОВА, Л. И. Учим слушать / Л. И. Вьюшкова // РЯШ. — 1995. — № 5.
5. ЖИНКИН, Н. И. Механизмы речи / Н. И. Жинкин. — М. : Наука, 1958.
6. ЗИМНЯЯ, И. А. Смысловое восприятие речевого сообщения / И. А. Зимняя. — М. : Наука, 1976.
7. КАБАРДОВ, М. К. Типы языковых коммуникативных способностей и компетенций / М. К. Кабардов // Вопросы психологии. — 1996. — № 1.
8. ЛАДЫЖЕНСКАЯ, Т. А. Развитие речи : школьная риторика / Т. А. Ладыженская. — М. : Дрофа, 1997.
9. МУТАЛИБОВ, А. Ш. Обучение грамматическому аспекту говорения на английском языке в 5—6 классе лезгинской школы : дис. ... канд. пед. наук. — Махачкала, 2004.
10. ПОТЕБНЯ, А. А. Слово и его свойства : речь и понимание. Теоретическая поэтика / А. А. Потебня. — М., 1990.
11. УШИНСКИЙ, К. Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии/ К. Д. Ушинский // Избранные педагогические сочинения. — М. : Педагогика, 1974. — Т. 1.

Получено 02.02.09
© Ибакаева Е. К., 2009