

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ХАРАКТЕРИСТИКЕ И КЛАССИФИКАЦИИ НАВЫКОВ АУДИРОВАНИЯ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Аннотация: В статье выявляется специфика методических категорий «навык» и «умение», определяется их статус в рамках современной лингводидактической парадигмы. Внимание акцентируется на таких критериях ранжирования навыков аудирования, как уровень владения языком, вид аудирования, тип аудиотекста, роль слушающего в процессе понимания сообщения.

Ключевые слова: аудирование, умения, навыки, субнавыки, учебное аудирование, коммуникативное аудирование, переводческое аудирование, психофизиологические механизмы аудирования.

Термин «навык» традиционно определяется как «действие, достигшее уровня автоматизма и характеризующееся цельностью, отсутствием поэлементного осознания» [1, с. 151]. В литературе, касающейся проблем преподавания РКИ, описаны различные подходы к установлению корреляции между базовыми методическими категориями. Как отмечают А. Н. Щукин и Э. Г. Азимов, в зарубежной методике понятия «умения» и «навыки» не дифференцируются и обозначаются термином «skill», который объединяет специфические и частные речевые умения. Анализ литературы по проблеме исследования позволил установить, что российские методисты по-разному определяют «границы» понятий «навык» и «умение». Так, Т. М. Балыхина при установлении статуса навыка опирается на классическую формулу «общее/частное» и характеризует его как фактор и условие формирования умений, а последние рассматривает как «способность человека осуществлять то или иное речевое действие в условиях решения коммуникативных задач на основе выработанных навыков и приобретенных знаний» [2, с. 44]. Я. М. Колкер, Е. С. Устинова и Т. М. Еналиева при дифференциации терминов «навык» и «умение» соотносят эти методические категории с понятиями «речевая операция» и «речевое действие»: в естественном общении навык коррелирует со способностью осуществлять операции, а умение – речевые действия [5, с. 9]. При этом методисты акцентируют внимание на том, что на любом этапе речевой практики умение выступает как условие совершенствования навыка.

Соотношение понятий «навык» и «речевая операция» положено в основу дефиниции навыков аудирования (далее – НА), которые Э. Г. Азимов и А. Н. Щукин определяют как речевые операции, доведенные до уровня автоматизма и связанные «с узнаванием и различием на слух отдельных звуков и комплексов, в том числе различных типов интонационных конструкций в потоке речи» [1, с. 25].

В методической литературе представлены различные классификации навыков аудирования. Их ранжирование проводится с учетом: а) уровня

владения языком; 2) вида аудирования; в) типа аудиотекста; г) роли слушающего в процессе понимания сообщения [3, с. 27].

Так, при описании учебного и коммуникативного аудирования выделяются группы НА, связанные с: а) распознаванием отдельных звуков и ритмического рисунка сообщения, определением функции ударения и интонации для обозначения информационной структуры высказываний, установлением границ лексем; б) установлением их типичного порядка, распознаванием лексических единиц, выявлением ключевых слов, определением их значения на основе контекста, распознаванием частей речи, основных синтаксических структур; в) прогнозированием результата на основании описанных событий, определением логической связи между событиями и наиболее информативными частями сообщения [3, с. 164].

Такое ранжирование свидетельствует о том, что каждый навык аудирования представляет собой сложную систему, включающую ряд субнавыков, или частных навыков, степень актуализации которых определяется требованиями учебной программы, уровнем подготовки студентов, целью конкретного занятия.

Е. А. Руцкая, анализируя систему навыков переводческого аудирования, выделяет группу речевых информационно направленных НА и предлагает следующую их классификацию: 1) речевые лексические и структурно-смысловые навыки; 2) речевые композиционные навыки; 3) сложные речевые информационно направленные навыки [7, с. 9]. Их дальнейшее ранжирование проводится с учетом содержания речевых операций аудирования, сочетания речевых действий с письмом-фиксацией, референтным чтением и говорением.

Л. А. Карева классифицирует навыки аудирования, принимая во внимание уровневую стратификацию языка: а) лексические навыки, предполагающие узнавание на слух и понимание значений отдельных слов, их сочетаний, в том числе опорных слов в предложении и связном тексте диалогического и монологического характера; б) навыки понимания грамматического оформления слов в словосочетаниях, предложениях и связном тексте [4, с. 87].

Следует отметить, что восприятие и «дешифровка» звучащего текста невозможны без учета психолингвистических параметров. И это вполне логично, поскольку эффективное формирование НА предполагает достаточный уровень развития психофизиологических механизмов аудирования. Так, восприятие на слух звучащей речи, понимание содержания высказывания невозможно без навыков сегментации речевого потока, узнавания речевых структур и грамматических конструкций, установления логико-смысловых связей между частями аудиосообщения и т. д. С. В. Говорун в качестве базовых механизмов восприятия речи выделяет внимание, память и вероятностное прогнозирование. Первый, по мнению автора, помогает удерживать и распределять внимание, концентрируя его на определенных элементах содержания. Память относится к числу тех механизмов, которые позволяют запоминать звуковое сообщение, отдельные

фрагменты текста, «избавляться» от избыточной, несущественной информации. Вероятностное прогнозирование необходимо при программировании содержания аудиотекста на основе полученной части сообщения, ответной реплики говорящего и т. д. [3, с. 31].

Т. М. Балыхина, кроме оперативной, долговременной памяти и вероятностного прогнозирования, анализирует такие механизмы, как внутреннее проговаривание (форма скрытой речевой активности), сегментация речевой цепи (деление звучащей речи на фразы, синтагмы и т. д.), идентификация понятий (декодирование лексико-грамматических, смысловых компонентов высказывания), механизм осмысливания (осуществление эквивалентных замен путем перехода словесной информации в образную и т. д.) [2, с. 115–117].

Наиболее детальной, на наш взгляд, является корреляция психофизиологических механизмов аудирования и НА, предложенная в учебном пособии «Методика преподавания русского языка как иностранного» С. И. Лебединского, Л. Ф. Гербик. По мнению авторов, фонематический слух и оперативная слуховая память, механизмы сличения и узнавания, упреждающего анализа и синтеза, поиска в тексте формальных демаркаторов и эксплицитно выраженных внутритекстовых связей актуализируются при сегментации аудиотекста, распознавании звучащей речи по ключевым сигналам, определении границ высказываний и т. д. Механизмы ассоциативной, предметно-понятийной, интерпретационной рефлексии, поиска и отождествления имплицитно выраженных внутритекстовых связей, активизации вербальных сетей и динамических ментальных пространств, субъективного отождествления соотносятся с опознанием ключевых слов, определением темы высказывания, выделением главной и дополнительной информации, установлением отношений и смысловых связей между различными фрагментами аудиотекста и их иерархизации. Такие навыки и умения, как переход от фрагментарного семантического понимания текста к концептуально-смысловому, формирование динамических концептов высказываний и общего смысла, полное, точное и глубокое понимание, актуализируются при активизации вербальных сетей и динамических вербальных пространств, глубинно-имплицитной предикации, вероятностном прогнозировании, логико-смысловом анализе и синтезе [6, с. 256–257].

Эти положения особенно актуальны при преподавании РКИ в ситуации «языкового погружения», где изменяется статус НА: навыки аудирования «выходят за границы» собственно учебных и выступают не только как обязательный компонент актуализации речевого общения на занятиях по РКИ, но и как основа адаптации иностранных студентов.

Выводы:

1. Границы методических категорий «навык» и «умение» по-разному определяются в специальной литературе.

2. Навыки аудирования представляют собой речевые операции, которые доведены до автоматизма и связаны с узнаванием и различением на слух сегментных и суперсегментных фонетических единиц.

3. Ранжирование НА проводится с учетом: а) уровня владения языком; б) вида аудирования; в) типа аудиотекста; г) роли слушающего в процессе понимания сообщения.

4. Эффективное формирование НА предполагает достаточный уровень развития психофизиологических механизмов аудирования, что находит отражение в современных классификациях.

5. В ситуации «языкового погружения» навыки аудирования «выходят за границы» собственно учебных и выступают не только как обязательный компонент актуализации речевого общения на занятиях по РКИ, но и как основа социальной и лингвокультурной адаптации иностранных студентов.

Литература

1. Азимов, Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М. : ИКАР, 2009. – 448 с.

2. Балыхина, Т. М. Методика преподавания русского языка как неродного (нового) : учеб. пособие / Т. М. Балыхина. – М. : Изд-во Рос. ун-та дружбы народов, 2007. – 185 с.

3. Говорун, С. В. Развитие навыков и умений аудирования у студентов-востоковедов, изучающих английский язык : дис. ... канд. филол. наук : 13.00.02 / С. В. Говорун. – СПб., 2015. – 270 л.

4. Карева, Л. А. Технология обучения аудированию в процессе иноязычного общения / Л. А. Карева // Известия ВГПУ. Сер. Педагогические науки. – 2015. – № 2. – С. 87–90.

5. Колкер, Я. М. Практическая методика обучения иностранному языку : учеб. пособие / Я. М. Колкер, Е. С. Устинова, Т. М. Еналиева. – М. : Академия, 2000. – 264 с.

6. Лебединский, С. И. Методика преподавания русского языка как иностранного : учеб. пособие / С. И. Лебединский, Л. Ф. Гербик. – Минск : БГЭУ, 2011. – 309 с.

7. Руцкая, Е. А. Формирование речевых информационно-направленных навыков аудирования будущего устного переводчика : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Е. А. Руцкая ; Нижегород. гос. лингвист. ун-т им. Н. А. Добролюбова. – Н. Новгород, 2012. – 24 с.