**О стратегии аудирования**

Т. Ридгвей

При разговоре о стратегиях все еще оставается проблема точного определения этого понятия, которое широко варьируется. Исследователи не могут прийти к согласию в вопросе, являются ли стратегии осознанными или неосознанными. Действительно, граница между осознанным и неосознанным не является строго фиксированной и различается от одного индивидуума к другому в зависимости от уровня автоматизации. Будучи повторяемыми достаточно часто, операции, которые сначала стоят нам сознательных усилий, становятся автоматическими и неосознанными — вспомним, например, каких трудов в детстве нам стоила разгадка новых слов, что теперь мы делаем автоматически. Так что если мы даем имя стратегии некоему частному процессу, то у одного он может протекать осознанно, у другого автоматически и, следовательно, слишком быстро, чтобы стать осознанным. Несмотря на это, мы, как преподаватели, должны сконцентрироваться на осознанном, потому что, как заметили Оксфорд и Коэн, «если стратегии являются неосознанными и используются автоматически, тогда целенаправленная тренировка стратегии имеет мало смысла или не имеет его вообще».

Второй вопрос, который встает перед нами, это вопрос о том, насколько полезны стратегии в педагогической практике?

**Невозможность прямой стратегии аудирования**

Если мы рассчитываем пойти в кино, чтобы в качестве непрямой стратегии улучшить навыки аудирования, это прекрасно — но только если прямые стратегии осознаны — а если нет, нет смысла обучать им. Аудирование и внедрение в эту операцию осознанной стратегии могут рассматриваться как решение двух задач одновременно. Это вполне реально, но, как отметили Айзенк и Кин, «две задачи могут успешно решаться одновременно, если они являются разнородными, относительно просты и хорошо отработаны на практике. Напротив, наименее успешно решение двух задач, являющихся однородными, достаточно сложными и практика в их решении минимальна».

Аудирование на иностранном языке является задачей высокого уровня сложности в терминах познавательной деятельности, и требует, поэтому полного внимания.

**Важность практики**

Одна из опасностей при подходе к рецептивным навыкам, основанном на стратегиях, заключается в недооценке практики. Фильд замечает: «В течение 15 лет считалось аксиомой, что читать больше не значит читать лучше». Это может быть верным только в том случае, когда используемый материал безнадежно неподходящий. Исследование Робба и Сьюзера (1989) показало, что группа, которую специально тренировали в стратегиях чтения, делала это менее хорошо, чем группа, которая просто читала на уроке чтения. Уолкер отмечает, что основной ответ на вопрос о том, как учить чтению, заключается в словах «читать и читать».

**Аутентичные тексты для изучающих иностранный язык**

Иная позиция, которая широко распространена сегодня, заключается в том, что нечто, с чем мы все знакомы и все одобряем — так называемый аутентичный материал, — это близкий родственник понятия «реальное».

А что является аутентичной ситуацией для учащегося — общение между двумя носителями языка? Но носители языка всегда стараются упростить свою речь в пользу иностранца, уровень понимания которого может быть ограничен, т. е. в соответствии с некоторыми критериями их речь принято в настоящее время рассматривать как не полностью аутентичную. Если мы вернемся к принципу автоматизации и к концепции, что чтение и аудирование хороши сами по себе, тогда чтение или аудирование текста, обеспечивающего более высокий уровень понимания, будет много более полезным, чем аудирование текста, который может быть понят только в незначительной степени. Другими словами, текст должен практиковать понимание, а не непонимание.

**Различия между письменным и устным текстом**

Это приводит нас к самому важному взгляду на стратегии как на идеи, обращенные на чтение и слушание, которые существенно различаются из-за разной природы письменного и устного текста, поэтому при переносе навыка с одного вида деятельности на другой надо быть осторожным. Так как устный текст в отличие от письменного существует во времени, а не в пространстве, многие стратегии (такие как разложение слова на его составные части, поиск его в словаре или догадка о значении слова по контексту) являются менее приемлемыми или вообще неприемлемыми при обращении к другому виду речевой деятельности. Услышанное намного лучше воспроизводится в памяти, так как нет необходимости возвращаться к первоначальному тексту с целью проверить понимание. При аудировании нам не нужно концентрировать свое внимание на отступлениях от главной идеи текста, а потом возвращаться к упущенной нити повествования, как обычно поступают при чтении. Когда наше внимание сфокусировано на звучащем тексте, у нас нет времени на сознательные действия. Конечно, в реальных ситуациях наше внимание очень часто рассеяно и мы слушаем вполуха.

Один из процессов, который может быть назван стратегией в устной работе, — это контроль за фиксацией нашего внимания на наиболее важных частях текста. Это происходит обычно, когда мы слушаем, к примеру, объявления о прибытии или отправлении самолетов в аэропорту или просто ожидаем определенную часть выпуска новостей по радио.

Менее реалистичное упражнение — это вывод заключения из текста, как это требуется в задании на экзамене, где часто повторное прослушивание записанного на пленку монолога требует перехода от шага «А» (понимание текста) к шагу «В» (правильный вывод и представление задания). Это по существу искусственное задание без какого-либо, хотя бы минимально необходимого, сходства с реальной жизнью — другой пример ложного применения обоснования перехода от чтения к слушанию, к позиции, которая становится неаутентичной как тип задания, хотя сам текст может быть вполне аутентичным.

Существенной частью понимания при чтении является то, что слова хорошо отделены от других слов на странице. Подобных показателей словоделения в непрерывном потоке не так уж много («проблема сегментации»), и опознавание слова усложняется из-за вариабельности фонем в разном окружении. Все это означает, что распознавание слова — это комплекс навыков слушания самого по себе, требуемых прежде чем переходить к навыкам более высокого уровня, которые также могут быть применимыми для чтения.

Даже носители языка только на распознавание отдельных слов, которые были слиты в тексте, тратят приблизительно половину времени слушания (Lieberman, 1936), поэтому при понимании слова должны быть более зависимыми от контекста, нежели при чтении.

Процесс опускания несущественного должен играть более важную роль при аудировании (беглом), чем при чтении. Это частично объясняет многочисленные различия между письменным и устным текстом.. Поэтому учебные тексты должны быть очень четко составлены, в них обязательно частое повторение и использование парафраз. Также контроль за пониманием наряду с учетом дополнительных каналов восприятия являются важными элементами разговора. Только задумайтесь о том, насколько быстро большинство людей замечает, что слушатель не понимает, о чем идет речь. Аудирование — это типичное проявление совместной деятельности.

Большинство видов взаимодействия при разговоре являются в действительности в основном межличностными, тогда как письменные тексты имеют тенденцию быть более нагруженными в плане идей. В межличностном взаимодействии охват содержания включает в первую очередь подходящий фатический ответ и лишь затем понимание смыслового содержания. Хотя функциональный подход к преподаванию языка признает этот факт, аудиозаписи все же имеют тенденцию концентрироваться на понимании в первую очередь смысла. Большинство типов заданий ориентированы именно в этом направлении (заметное исключение из правила представляют собой условно-речевые упражнения).

**Практические выводы**

Рассматривая природу устного текста, как мы только что сделали, мы можем прийти к некоторым рекомендациям для занятий по аудированию, и эти рекомендации, выведенные из подхода, основанного на тексте, имеют некоторые преимущества перед подходом, основанном на стратегиях:

Текст — это реальность, нечто единственное, что может быть воспринято. Стратегии являются понятиями, имеющими спорную ценность.

Аудирование — это конкретное действие слушателя с текстом. Когда это действие закончено, полно, нет познавательных резервов, чтобы оперировать сознательными стратегиями.

Подход, основанный на тексте, является гибким и может быть приспособлен соответственно для интерфейса каждого отдельного текста для аудирования. Подход, основанный на стратегии, уверен в абсолютной ценности предполагаемых познавательных процессов.

Подход, основанный на тексте, избегает ситуаций, в которых преподаватель говорит о тех коммуникативных навыках, которыми студенты обладают от рождения (к примеру, языковая догадка, предсказывание), что делает процесс излишним, многословным, а преподавателя превращает в опекуна.

**Рекомендации, основанные на текстовом подходе:**

Практика — самая важная вещь. Чем больше аудирования, тем лучше, и поднавыки будут сами заботиться о себе, когда станут автоматическими.

Пока навыки смысловой догадки полезны, учащиеся получают навыки аудирования того, что им понятно. Им надо практиковаться в понимании со слуха, а не в непонимании (т. е. в автоматизации). Градуированные тексты, не обязательно аутентичные, будут самым быстрым путем для продвижения учащихся вперед. Учащиеся, вероятно, и так будут иметь практику в слушании текстов, которые непонятны им вообще.

Преподавателям нет необходимости большую часть времени уделять синтаксису на уроках аудирования. При аудировании, как и при чтении (см. Ридгвэй, 1994), синтаксические комментарии часто излишне затемнены сематическими и прагматическими. Конечно, аудирование — это полезный компонент грамматического урока, но не versa vice (наоборот).

Обучение стратегиям аудирования типа делания выводов — это пустая трата времени: в реальной обстановке не существует познавательного пространства для занятия подобными стратегиями. Либо вывод сделан, либо нет. Мы не можем вернуться назад, чтобы сделать вывод, как это имеет место при чтении, — в это время обрабатывается уже следующая часть текста.

Интенсивные занятия аудированием — это великолепная практика и в различных аспектах чтения, таких как сложности понимания слова, например.

На более низких уровнях владения языком учитель не должен забывать, что чтение по губам и языку является очень важным средством для понимания текста. Переоценка аудиозаписи самой по себе означает, что или должен быть выбран более простой для понимания текст, или понимание будет затруднено. Простое слушание аудиозаписи означает непропорциональную практику в том типе слушания, которое не встречается в реальной жизни.

Беседа или другие интерактивные ситуации являются великолепной практикой в аудировании и извлечения сути из текста.

В заключение отметим, что существует множество стратегий аудирования в тех типах ситуаций, где оно занимает главенствующее положение при вербальном взаимодействии, но это выглядит больше как коммуникативные стратегии, чем стратегии аудирования, такие, как, например, совместная выработка условий или выражение непонимания, и они не отрабатываются при аудировании. Хорошим примером такой стратегии аудирования является фраза: «Простите, что вы сказали?»

**Список литературы**

Anderson A. and Lynch А. Listening. Oxford: Oxford University Press, 1988.

Eysenck M. W. and Keane М. Т. Cognitive Psychology: A Student's Handbook. (3rd edn.). Hove: Psychology Press, 1995.

Field J. Skills and strategies: towards a new methodology for listening. ELT Journal, 1995, 52/2; 110-118.

Lieberman P. Some effects of semantic and grammatical context on the production and perception of speech, 1963. Language and Speech 6; 172-187.

Nuttall С. Teaching Reading Skills in a Foreign Language (2nd edn.). Oxford: Heinemann.1996

O'Malleу J., Chamot А. and Kupper L. Listening comprehension strategies in second language acquisition. Applied Linguistics 10/4, p. 418-437. 1989.

Oxford R. and Cohen A. Language learning strategies: Crucial issues of concept and classification. Applied Language Learning 3/1 and 3/2:1-35. 1992.

Ridgway A. J. Reading theory and foreign language reading comprehension. Reading in a Foreign Language 10/2: 55-76. 1994.

Robb T. N., Susser B. Extensive reading vs skills building in an EFL context. Reading in a Foreign Language 5/2: 239-52. 1989.

Rost D. H. Assessing different components of reading comprehension: Fact or fiction? Language Testing 10/1. 1993

Swan M. A critical look at the communicative approach (1). ELT Journal 39/1: 2-12. 1985.

Vandergrift L. The comprehension strategies of second language (French) listeners: A descriptive study. Foreign Language Annals 30/3: 387-609. 1997.

Walker C. Review of Nuttall (1996) т ELT Journal 52/2:169-73. 1998.

Wenden A. Conceptual background and utility// Wenden A., Rubin J. Learner Strategies in Language Learning. London: Prentice Hall, 1987.

Widdowson H. G. Teaching Language as Communi-cation. Oxford: Oxford University Press. 1978.

**Вместо послесловия**

Полемическая направленность статьи Т. Ридгвея проявляется в отказе от использования специальных стратегий в обучении аудированию. И хотя содержание этого понятия не раскрывается, речь, видимо, идет о стратегиях как использовании в практике преподавания моделей речемыслительных процессов, которые осознанно или неосознанно протекают в сознании слушающего. По мнению автора, это задача слишком «высокого уровня сложности в терминах познавательной деятельности».

В качестве альтернативного выдвигается принцип экстенсивного слушания, то есть утверждаются единые основания обучения рецептивным видам речевой деятельности: чтобы читать, нужно читать, и чтобы слушать, нужно слушать.

Провозглашенный принцип требует конкретизации: что слушать и как слушать.

По мнению автора, обучаемые должны слушать понятные тексты, что требует соответствующего градуирования материала. При этом на второй план отодвигается проблема аутентичности текстов, которые, разумеется, не рассчитаны на процесс обучения иностранным языкам. Вопрос о градуировании текстов для аудирования достаточно подробно разработан в нашей методике.

Вопрос о том, как слушать, автор статьи рассматривает на фоне сопоставления и выявления различий между письменным и устным текстом. Если чтение письменного текста организуется определенными стратегиями, то для устного текста в силу его существования во времени они оказываются неприемлемыми. Здесь исходной проблемой становится распознавание слова в речевом потоке, что требует навыков «слушания самого по себе». Кажется, что начальный этап в выработке этих навыков в нашей методике достаточно разработан. Кратковременная «эхо-память», удерживающая часть высказывания, «пока коммуникант не сформулирует отдельную мысль или не поймет ее», тренируется предъявлением постепенно расширяющихся словосочетаний номинативного типа или предложений, которые «наращиваются» в начальной (тематической) или конечной (рематической) части.

В речевом потоке, однако, для вычленения слова, понимания его значения, как отмечает автор, особую роль играет контекст. Поэтому в практике обучения слушанию текст должен быть хорошо организован: темы должны быть четко составлены, обязательно частое повторение и использование парафраз.

Итак, перед нами ряд четких методических положений, утверждающих абсолютную ценность практики слушания понятных градуированных текстов, хорошо организованных в плане представления темы и развивающих навык слушания самого по себе.

Однако в связи с публикуемой статьей Т. Ридгвея возникает еще один принципиальный вопрос — о том, что, собственно, отрабатывается в практике слушания?

В качестве ответа на этот вопрос преподавательский опыт предлагает обратиться к предтекстовому введению и тренировке основных (тематических? ключевых?) слов текста в их ассоциативных связях, хотя и реализующих морфолого-синтаксические правила и средства, но не актуализирующих их в непосредственном восприятии (дерево — высокое, молодое, старое, с густой листвой; растет под моим окном, на севере и т. д.). Тем самым в память учащихся закладываются некоторые готовые фрагменты речи в рамках указанной тематики, взаимодействие которых формирует высказывание и так или иначе оказывается связанным с механизмом вероятностного прогнозирования, который не вызывает положительных эмоций у автора статьи, но обычно признается методистами важнейшей характеристикой смыслового восприятия речи и одним из основных механизмов, обеспечивающих эффективность аудирования.

Проблема состоит в том, чтобы осмыслить основные положения в аспекте методики, выявить их реальную ценность для практики преподавания языка, в частности для развития навыков аудирования, и, может быть, более осознанно подойти к «простой практике», которая в свете репродуктивной стратегии имеет доминирующую ценность, но которая, хочется думать, может быть максимально оптимизирована.