



UNIVERSITÀ  
DEGLI STUDI  
DI PADOVA

## Università degli Studi di Padova

Dipartimento di Studi Linguistici e Letterari

Corso di Laurea Magistrale  
Lingue moderne per la comunicazione e la cooperazione internazionale  
Classe LM-38

Tesi di Laurea

### *Аудирование в преподавании русского языка как иностранного. Анализ учебника “Конечно! 1»*

Relatrice  
Prof.ssa Claudia Criveller

Laureanda  
Galina Kornilova  
n° matr. 1084319/ LMLCC

Anno Accademico 2015 / 2016



## **СОДЕРЖАНИЕ**

ВВЕДЕНИЕ	1
<b>ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ АУДИРОВАНИЮ</b>	<b>5</b>
1.1. Аудирование как вид речевой деятельности	5
1.2. Механизмы аудирования	6
1.3. Факторы, влияющие на успешность аудирования	9
1.4. Трудности, связанные с восприятием речи на слух	11
<b>ГЛАВА 2. МЕТОДЫ И ПОДХОДЫ К ОБУЧЕНИЮ РКИ</b>	<b>17</b>
2.1. Понятие метода и подхода	17
2.2. Аудиолингвальный метод	20
2.3. Сознательные (когнитивные) методы	22
2.3.1. Сознательно-сопоставительный метод	22
2.3.2. Сознательно-практический метод	25
2.4. Коммуникативный подход	28
2.5. Идеальный метод и обучение аудированию	31
<b>ГЛАВА 3. РАБОТА С АУДИОТЕКСТАМИ: ФОРМЫ РАБОТЫ, ПРИЕМЫ, ТИПЫ УПРАЖНЕНИЙ</b>	<b>35</b>
3.1. Приёмы, вырабатывающие навыки вероятностного прогнозирования	36
3.2. Приёмы-ориентиры, направляющие процесс аудирования	38
3.3. Примеры упражнений, направленных на развитие слуховых и слухопроизносительных навыков	42
3.4. Другие упражнения на аудирование	47
3.5. Порядок работы с аудиотекстами и формы работы	50
<b>ГЛАВА 4. АНАЛИЗ УЧЕБНИКА «КОНЕЧНО! 1»</b>	<b>53</b>
4.1. Реализуемый в учебнике метод	53

4.1.1. Предмет обучения	53
4.1.2. Опора на родной язык	58
4.1.3. Роль учителя и ученика и их взаимодействие	62
4.1.4. Заключение	64
4.2. Аудиотексты с точки зрения их валидности и коммуникативной направленности	65
4.2.1. Понятие валидности аудиотекстов и их коммуникативная направленность	65
4.2.2. Тематика	68
4.2.3. Аутентичность и правдоподобность	77
4.2.4. Наличие страноведческой информации	86
4.2.5. Разнообразие аудиотекстов	88
4.2.6. Уровень	90
4.3. Используемые приемы и типы упражнений	95
4.3.1. Типы упражнений	95
4.3.2. Упражнения, направленные на развитие слуховых и слухопроизносительных навыков	103
4.3.3. Порядок работы с аудиотекстами и формы работы	109
<b>ЗАКЛЮЧЕНИЕ</b>	113
<b>ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА</b>	117
<b>RIASSUNTO DELLA TESI</b>	123

## ВВЕДЕНИЕ

Долгое время в методике преподавания русского языка как иностранного обучению аудированию не придавалось должного значения. Аудирование считалось побочным продуктом говорения и пассивным, рецептивным навыком. Сегодня, благодаря многочисленным исследованиям и работам ученых в области дидактики и методики, работа со звучащим текстом в обучении русскому языку как иностранному занимает все более значительное место. Проблемы обучения аудированию рассматриваются в научных и методических работах таких отечественных и зарубежных исследователей, как Дж.Браун, П.Бальбони, Н. В. Елухина, И. И. Халеева, Н. И. Гез и другие. Умение воспринимать и понимать иноязычную речь на слух становится все более важным, в связи с чем в последнее время появляется множество учебных материалов, предназначенных для формирования и развития навыков и умений аудирования. Если еще совсем недавно активно использовались учебники, в которых основное внимание уделялось чтению и грамматике, как например, учебник «Il russo. Corso base» автора Ю.Овсиенко, входивший в программу по русскому языку в Университете Падуи всего несколько лет назад, то в настоящее время аудиоприложение считается нормой для современного. Издательство «Русский Язык. Курсы» предлагает в продажу 20 учебников или учебных комплексов, из которых 12 имеют аудиоприложение.<sup>1</sup> Из 30 предлагаемых в категории «учебники по рки» учебников петербургского издательства «Златоуст», 26 имеют аудиоприложение.<sup>2</sup> Кроме учебных комплексов, оба издательства предлагают множество специальных учебников и пособий по развитию навыков аудирования. Так, например, московское издательство предлагает

---

<sup>1</sup> С каталогом издательства «Русский язык.Курсы» можно ознакомиться на его сайте:  
<http://www.rus-lang.ru/books/category/1>

<sup>2</sup> С каталогом издательства «Златоуст» можно ознакомиться на его сайте:  
<http://www.zlat.spb.ru/page5.html>

28 мультимедийных учебных комплексов. К учебнику «Приглашение в России» было выпущено отдельное, дополнительное, пособие по развитию навыков понимания устной речи, а учебник Ю.Овсиенко «Русский язык для начинающих» вышел в новой версии с аудиоприложением. Все это свидетельствует о всеобщем признании методистами важности роли аудирования в обучении и изучении русского языка как иностранного.

Проблематике аудирования посвящено множество публикаций И.А.Гончар, кандидата педагогических наук, доцента Санкт-Петербургского государственного университет и автора учебников «АУ. Что у русских на слуху» и «Послушайте».

Аудированию в дидактике русского языка как иностранного посвящена данная дипломная работа, в которой я сосредоточилась на учебнике «Конечно! 1» (далее «Конечно») немецкого издательства Клетт<sup>3</sup>. Выбор «Конечно» обусловлен тем, что этот учебник используется в большинстве языковых лицеев Южного Тироля для немецкоговорящих учащихся, в которых русский язык преподается как третий иностранный. Это лицеи Брунека, Бриксена и Мерано, с 2016/17 учебного года данный учебник вводится и в языковом лицее Вальтер фон дер Фогельвайде в Больцано. Для более основательного, сравнительного анализа я выбрала учебник «Поехали! Русский язык для взрослых. Начальный курс» (далее «Поехали») издательства Златоуст.<sup>4</sup> Выбор «Поехали» обусловлен его популярностью, он используется в языковом лицее Вальтер фон дер Фогельвайде в Больцано, во многих университетах, в том числе в Университете Падуи, в университете Иннсбрука, а также во многих частных языковых школах, как например, в школе alpha beta Piccadilly города Больцано. На сайте издательства Златоуст «Поехали! 1» числится как лидер продаж.

---

<sup>3</sup> С. AMSTEIN-BAHMANN, Dr. U. BORGWARDT [и др.]. Конечно! 1, Stuttgart-Leipzig, Ernst Klett Verlag, 2013.

<sup>4</sup> ЧЕРНЫШОВ С. Поехали! Русский язык для взрослых. Начальный курс, СПб, Златоуст, 2009.

Целью данной дипломной работы является анализ учебника «Конечно» с точки зрения обучения навыкам аудирования, в ходе которого предстоит выяснить, насколько данный учебник соответствует современным методическим концепциям в этой области.

В первой главе дипломной работы приводятся теоретические основы обучения аудированию: какие механизмы задействованы в процессе восприятия иноязычной речи на слух, какие факторы влияют на его успешность, а также какие трудности препятствуют этому. Во второй главе обобщаются некоторые методы и подходы к обучению русского языка как иностранного. В третьей главе рассматриваются упражнения, которые можно и нужно использовать в процессе обучения аудированию. Четвертая глава посвящена непосредственно анализу учебника «Конечно», в ходе которого предстоит выяснить, какой метод реализуется в этом учебнике, какие упражнения используются для развития навыков аудирования, и сделать вывод о том, насколько этот учебник соответствует основным принципам современной методики.





# ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ АУДИРОВАНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

## 1.1. Аудирование как вид речевой деятельности

Как известно, все виды речевой деятельности (говорение, аудирование, чтение и письмо отличаются друг от друга по многим параметрам (набором слов, организацией текста, синтаксическими конструкциями, каналом восприятия информации и т.д.). Следовательно, каждый вид речевой деятельности требует развития определенных, свойственных именно этому виду деятельности, умений.<sup>5</sup>

До недавнего времени важность аудирования в изучении иностранного языка недооценивалась, а приоритет отдавался другим видам речевой деятельности. Но сегодня ни для кого не секрет, что все виды речевой деятельности находятся во взаимосвязи. Аудирование тесно связано с говорением, так как и аудирование, и говорение являются устными видами речевой деятельности. Без аудирования невозможно говорение, оно является основой общения. Чтобы что-то сказать, надо сначала это услышать; чтобы что-то ответить собеседнику, надо сначала услышать его вопрос. «Аудирование оказывает весьма положительное влияние на говорение, а говорение – на аудирование (как и письмо на чтение и чтение на письмо), что обусловлено психологическими закономерностями совместного функционирования слухового и речемоторного анализаторов как при говорении, так и при аудировании, и зрительно-графической и двигательно-речемоторной связями».<sup>6</sup>

Аудирование является самостоятельным и полноправным видом речевой деятельности наряду с чтением, письмом и говорением, и имея с ними много общего, обладает некоторыми особенностями, благодаря которым зачастую считается самым

---

<sup>5</sup> АКИШИНА А.А., КАГАН О.Е. Учимся учить. Для преподавателя русского языка как иностранного. - 2-е изд. - Москва, 2002. - С.58.

<sup>6</sup> ШАТИЛОВ С.Ф., цит.по: МОСКОВКИН Л.В, ЩУКИН А.Н. (сост.) Хрестоматия по методике преподавания русского языка как иностранного. - Москва, Русский язык. Курсы, 2012. - С.54.

важным и самым трудным видом речевой деятельности. «Речевая деятельность в устной форме характеризуется богатством интонационного оформления; большой долей паралингвистической информации (мимика, жесты); определенным темпом, иначе будет утрачена временная связь с ситуацией; высокой степенью автоматизированности, на чем и основан темп; контактностью с собеседником (если это не выступление по радио, телевидению); специфическим набором речевых средств и своей структурой (то, что для письменной речи – отступление, здесь может быть нормой); линейностью по времени, так как нельзя вернуться к какому-либо отрезку речи».<sup>7</sup>

Указанные особенности устной речи необходимо учитывать при обучении аудированию.

В моей выпускной работе бакалавра были подробно рассмотрены преимущества и важность использования аудиовизуальных материалов в изучении русского языка как иностранного.<sup>8</sup> В этой главе внимание будет уделено механизмам аудирования, а также другим факторам, влияющим на его успешность.

## **1.2. Механизмы аудирования**

Аудирование – это сложный вид речевой деятельности, в ходе которого задействованы многие процессы, и на успешность которого влияют многие факторы, как, например, память и внимание, процессы прогнозирования и другие. И.А.Гончар в своей статье дает следующее определение аудированию:

Аудирование (как ВРД и аспект обучения) – это специально организованная, сложная, многоуровневая деятельность обучаемого, в основе которой лежат психофизиологические процессы восприятия последовательности речевых сигналов, синтеза их в слова, декодирования и осмысления звучащего текста, обеспечиваемые функционированием речеслуховых анализаторов и механизмов рефлексии.<sup>9</sup>

---

<sup>7</sup> МОСКОВКИН Л.В, ЩУКИН А.Н. (сост.) Указ.соч. - С.50.

<sup>8</sup> KORNILOVA G. L'apprendimento della lingua russa con i film in lingua originale. Tesina di laurea, Università di Padova, 2012/2013.

<sup>9</sup> ГОНЧАР И.А. Аудирование иноязычного текста как объект лингвистики и методики. СПб, Вестник СПбГУ, 2011. - Сер.9, вып.4.

Л.В.Московкин и А.Н.Щукин в хрестоматии по методике преподавания русского языка как иностранного выделяют следующие механизмы аудирования: механизм внутреннего проговаривания, механизм сегментации, механизм оперативной памяти, механизм идентификации понятий и механизм антиципации, или вероятностного прогнозирования.<sup>10</sup>

Механизм внутреннего проговаривания является своего рода внутренней имитацией речи, производимой слушателем во время восприятия речи, то есть некое «озвучивание» слов про себя, их внутренняя имитация. Следовательно, параллельно с аудированием у слушателя следует развивать произносительные навыки, то есть активно включать в процесс обучения задания на говорение.<sup>11</sup>

Механизм внутреннего проговаривания связан с механизмом сегментации, или механизмом распознавания, который «помогает слушающему вычленить в речевом потоке отдельные грамматико-семантические группы, содержащие ключ к их «дешифровке».<sup>12</sup> В печатном тексте, например, слова очень хорошо отделены друг от друга пробелами, запятыми и прочими средствами пунктуации. Этого нет в звучащем тексте. На начальном этапе звучащая на чужом языке речь кажется слушателю сплошным потоком, в котором ему предстоит прежде всего отделить одни звуки от других, объединить их в слова и предложения, понять, где заканчивается одна лексическая единица и начинается вторая, что далеко не просто. За это и отвечает механизм сегментации.

Важную роль в процессе аудирования имеет механизм оперативной памяти. В процессе аудирования осмысление воспринятого на слух высказывания не происходит моментально, на это слушающему требуется время. Поэтому услышанные слова и словосочетания продолжают звучать в его сознании еще

---

<sup>10</sup> МОСКОВКИН Л.В, ЩУКИН А.Н. (сост.) Указ.соч. - С.304-305.

<sup>11</sup> Текст, изложенный своими словами. См.: там же. - С.304-305.

<sup>12</sup> Там же. - С.304.

некоторое время, необходимое для осмысления целого высказывания или его фрагмента. Поскольку наиболее успешно перерабатывается информация при восприятии речи крупными блоками, при обучении аудированию необходимо развивать оперативную память, так как уровень ее развития имеет непосредственное влияние на величину единицы восприятия, а следовательно, на успешность всего процесса аудирования.<sup>13</sup>

А.Бэддели отводит оперативной памяти ведущую роль в выполнении самых разных задач когнитивного характера, таких, как логическое мышление, решение проблем, понимание и обучение.<sup>14</sup> Механизм оперативной памяти связан с механизмом внутреннего проговаривания. Исследования показывают, что вероятность перехода информации из оперативной памяти в долговременную память зависит от возможности проговорить ее внутренне. Например, не проговорив хотя бы раз про себя цифры телефонного номера, запомнить его представляется крайне сложной задачей.<sup>15</sup>

В русском языке, как и в других иностранных языках, многие слова имеют несколько значений, зависящих от определенного контекста или ситуации. Зачастую отдельно взятое слово несет лишь приблизительную информацию. За ее конкретизацию отвечает механизм идентификации понятий, с помощью которого слушающий определяет, какой из лексико-семантических вариантов звучащего слова актуализирован в речи говорящего.<sup>16</sup>

Механизм антиципации, или вероятностного прогнозирования, является способностью прогнозировать, предсказывать, что может быть произнесено в определенном контексте. Это касается и формы, и содержания высказывания. Механизм вероятностного прогнозирования основывается на понимании ситуации и

---

<sup>13</sup> Там же. - С.304-305.

<sup>14</sup> NICOLETTI R., RUMIATI R. I processi cognitivi. Bologna, il Mulino, 2011. - p.117.

<sup>15</sup> Там же. - С.116.

<sup>16</sup> МОСКОВКИН Л.В, ЩУКИН А.Н. (сост.) Указ.соч. - С.305.

контекста; на общих знаниях и жизненном опыте слушающего, его так называемой «энциклопедии», и применении этих знаний в процессе аудирования; а также на умении использовать другую имеющуюся информацию. Более подробно механизм вероятностного прогнозирования был рассмотрен во второй главе моей выпускной работы бакалавра.<sup>17</sup>

Л.П.Клобукова и И.В.Михалкина в своей статье указывают, кроме того, на механизм селекционирования полезного звукового сигнала, суть которого состоит в том, чтобы отсеивать в процессе слушания ненужную информацию (шумы и прочие посторонние звуки, отвлекающие от содержательной информации), и механизм адаптации, отвечающий за восприятие речи людей с различными голосовыми характеристиками.<sup>18</sup>

### **1.3. Факторы, влияющие на успешность аудирования**

Кроме указанных механизмов, на восприятие устной речи влияют такие факторы, как внимание, цели слушателя, его роль как слушателя, его эмоциональное состояние, а также когнитивные процессы, как, например, инференция, или домысливание, и процесс синтеза.

При обучении аудированию материалы и упражнения следует подбирать таким образом, чтобы вызывать и поддерживать внимание учащихся, а также при необходимости направлять внимание на нужные детали.

Слушатель в процессе восприятия звучащей речи может иметь роль собеседника, принимающего активное участие в диалоге, пассивного слушателя,

---

<sup>17</sup> KORNILOVA G. Op.cit. - pp. 20-22.

<sup>18</sup> КЛОБУКОВА Л.П., МИХАЛКИНА И.В. Проблемы обучения аудированию в зеркале реальной коммуникации. СПб, МИРС, 2001. - №3, режим доступа: [http://www.gramota.ru/biblio/magazines/mrs/28\\_255](http://www.gramota.ru/biblio/magazines/mrs/28_255), свободный. – Загл. с экрана. – (дата обращения: 15.07.2015).

случайного слушателя и т.д. В зависимости от роли варьируются его ожидания, его цели, отбор информации, способы ее переработки, т.е. модель восприятия.<sup>19</sup>

Согласно модели понимания связного текста, разработанной У.Кинчем, понимание во многом определяется целями слушателя, ориентирующими его и помогающими ему сосредоточиться на наиболее важной и интересной для него информации, делать выводы и домысливать то, что не выражено в речи.<sup>20</sup>

Внимание и цели слушателя тесно связаны с фактором мотивации, без которой обучение в принципе невозможно. Мотивация является одним из факторов, определяющих степень привлекательности аудиотекста – один из параметров валидности аудиотекста, предлагаемых Гончар:

Привлекательным следует считать текст, который максимально повышает мотивацию деятельности учащегося; ярко проявляет свои прагматические характеристики, представляет собой единицу общения и образ деятельности; демонстрирует достижение определенных коммуникативных целей в различных ситуациях и подводит к умозаключению: «если я умею понимать то-то и то-то то и сам в реальной жизни смогу сделать то же самое».<sup>21</sup>

Под мотивацией следует понимать не только учебную мотивацию в широком смысле этого слова, но и мотивацию к выполнению каждого конкретного задания: ученику должно быть понятно, почему и зачем он слушает какой-то текст, мотивация придает смысл заданию и активизирует внимание слушающего. Интерес и внимание зависят, с одной стороны, от содержания текста, с другой стороны – от организации учебного процесса и применяемой методики.<sup>22</sup>

Немалое влияние на результаты освоения иностранным языком вообще, и на успешность аудирования в частности, оказывает эмоциональное состояние учащегося. В одной из пяти гипотез модели Стивена Крашена говорится об эмоциональном, или «аффективном» фильтре, который представляет собой

---

<sup>19</sup> CORNO D., cit. in RIGO R. Didattica delle abilità linguistiche. Percorso di progettazione e di formazione. Roma, 2005. - pp. 53-54.

<sup>20</sup> NICOLETTI R., RUMIATI R. Op.cit. - p.164.

<sup>21</sup> ГОНЧАР И.А. Валидность обучающих аудиотекстов. СПб, МИРС, 2007. - №4. - С.74.

<sup>22</sup> RIGO R., Op.cit. - p. 47.

своеобразный психологический барьер, ограничивающий способность учащегося усваивать иностранный язык. Если учащемуся скучно, или если он испытывает дискомфорт или такие негативные эмоции, как, например, страх, включается аффективный фильтр, блокирующий восприятие поступающей информации.<sup>23</sup>

Инференция является важной составляющей процесса понимания и заключается в осуществлении выводов из сказанного, в выработке какой-либо новой информации или новых знаний на основе уже имеющихся, то есть в определении того, что следует из данного текста или сообщения. Инференция позволяет извлечь из сообщения дополнительный имплицитный смысл и правильно интерпретировать интенции говорящего. Инференция, как и прогнозирование, осуществляется на основе самого предъявляемого текста, логики, а также жизненного опыта слушающего и его общих, энциклопедических знаний и представлений о мире.<sup>24</sup>

#### **1.4. Трудности, связанные с восприятием речи на слух**

В процессе обучения аудированию следует учитывать трудности, связанные с восприятием речи на слух. Знание трудностей помогает в подборке подходящих материалов для аудирования, а также преодолению этих трудностей, обеспечивая достижение собственно самих целей аудирования. Данным вопросом занимались многие авторы, среди которых Н.В.Елухина, Е.И.Пассов, Н.И.Гез и другие. В «Хрестоматии по методике преподавания русского языка как иностранного» приводятся три группы трудностей:

1. Трудности, связанные с условиями коммуникации,
2. Трудности, связанные с лингвистическими характеристиками звучащей речи,

---

<sup>23</sup> KRASHEN S. Principles and Practice in Second Language Acquisition. [Электронное издание], 1982. – С.30-32, режим доступа: [http://www.sdkrashen.com/content/books/principles\\_and\\_practice.pdf](http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf), свободный. – (дата обращения: 01/10/2015).

<sup>24</sup> RIGO R. Op.cit. - pp. 48-49.

### 3. Трудности, связанные с пониманием смысловой стороны информации.<sup>25</sup>

К первой группе трудностей относится прежде всего темп речи. Есть разные мнения о том, какой темп является оптимальным для использования в обучении. Елухина рекомендует средний темп речи (средним темпом в английской речи считается темп в 250 слогов в минуту), Гез считает целесообразным увеличивать паузы между смысловыми блоками на начальном этапе обучения иностранному языку.<sup>26</sup> В требованиях к элементарному уровню общего владения русским языком как иностранным, темп монологической речи, предъявляемой тестируемому, составляет 120-140 слогов в минуту, диалогической – 120-150 слогов в минуту.<sup>27</sup> В требованиях к базовому уровню темп повышается до 170-200 и 180-210 слогов в минуту соответственно.<sup>28</sup> Московкин и Щукин считают, что медленный темп затрудняет понимание, и что целесообразно использовать нормальный темп речи, замедляя его только при необходимости. По их мнению, важна не только скорость, но и ритмика речи, поскольку слушатель воспринимает смысловую группу, а не отдельные слова. Следовательно, возможные паузы целесообразны только между синтагмами, которые должны произноситься в нормальном ритме, с целью приучить учащихся к ритмической речи.<sup>29</sup>

К трудностям, связанным с условиями коммуникации, относится и различие голосовых характеристик говорящего, таких, как, например, тембр и произношение. Мужские и женские голоса, голоса взрослых людей, детей и подростков отличаются по тембру. Индивидуальные особенности речи зависят и от пола и возраста человека. Подростки, например, используют молодежный сленг, проглатывают часть

---

<sup>25</sup> МОСКОВКИН Л.В, ЩУКИН А.Н. (сост.) Указ.соч. - С.309.

<sup>26</sup> СУХОВА Е.Д. Отбор звучащих текстов: трудности аудирования. / Сухова Е.Д. // Альманах современной науки и образования. – Грамота, 2007. - №3. – режим доступа: <http://www.gramota.net/materials/1/2007/3-2/85.html>, свободный. – (дата обращения: 01/10/2015).

<sup>27</sup> ВЛАДИМИРОВА Т.Е. [и др.], Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень. Москва-Санкт-Петербург, Златоуст, 2001.

<sup>28</sup> НАХАБИНА М.М. и др., Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Базовый уровень. Москва-Санкт-Петербург, Златоуст, 2001.

<sup>29</sup> МОСКОВКИН Л.В, ЩУКИН А.Н. (сост.) Указ.соч. - С.308.



слов, варьируют ритм и паузы, далеко не все люди обладают идеальной дикцией, кто-то говорит быстрее, кто-то, наоборот, с многочисленными паузами. Следовательно, в обучении нужно использовать записи с разными голосами: с голосами женщин и мужчин, детей, подростков и пожилых людей.<sup>30</sup> Различие голосовых характеристик может быть не только препятствием, но и вспомогательным элементом, при условии, что голос говорящего соответствует его роли в монологе, диалоге или полилоге. Это касается дидактических аудиозаписей с участием профессиональных дикторов. Использование материалов с записями разных голосов позволяет предупредить проблему привычки учащегося только к голосу преподавателя и вообще к одному типу голоса. Этот вопрос тесно связан с проблемой выбора между аутентичными и неаутентичными аудиоматериалами. Об этом подробнее говорилось в первой главе моей выпускной работы бакалавра.<sup>31</sup>

В случае прослушивания аудиозаписей восприятие речи осложняется отсутствием прямого контакта с говорящим, и, следовательно, отсутствием возможности переспросить, попросить повторить, уточнить непонятое, а также отсутствием визуальной опоры (жесты, мимика, взгляд). Проблему отсутствия визуальной опоры при прослушивании аудиозаписей в классе можно решить, прибегнув к видеоматериалам. Но насколько целесообразным и эффективным является использование видеозаписей при обучении аудированию – спорный вопрос. Е.Д.Сухова, например, рекомендует использовать видеозаписи для обучения восприятию на слух трудных текстов.<sup>32</sup> С другой стороны, согласно исследованиям в области неврологии 83% информации, поступающей в наш мозг, поступает через зрительный канал, и только 11% - через слуховой. Это значит, что при предъявлении учащимся материала с видеорядом есть риск, что его восприятие будет происходить

---

<sup>30</sup> СУХОВА Е.Д. Указ.соч.

<sup>31</sup> KORNILOVA G. Op.cit. – pp. 9-12.

<sup>32</sup> СУХОВА Е.Д. Указ.соч.

прежде всего зрительным каналом, уменьшая тренировку слухового. Поэтому если целью задания является прежде всего развитие навыков восприятия устной речи, важно разделять фазы работы с аудиовизуальными материалами и с материалами без видеоряда, и целесообразно акцентировать внимание на слуховом канале, по крайней мере на начальной стадии обучения аудированию.<sup>33</sup>

К неблагоприятным условиям коммуникации относятся плохое качество звукозаписи, а также побочные шумы, характерные для общения в реальной обстановке или близкой к ней. Это речь окружающих, шум транспорта (например, поездов на вокзале) или природных явлений (ветер, сильный дождь, шум воды и пр.), объявления в общественных местах и т.д.

Ко второй группе относятся фонематические трудности, ритмико-интонационные особенности звучащей речи, трудности лексического характера, а также трудности восприятия разных стилей речи.<sup>34</sup>

Фонематические трудности связаны с развитием речевого слуха, с недостаточно сформированными навыками восприятия иноязычной речи. Они состоят в отделении одних звуков, слов, синтагм от других в общем потоке речи, в расшифровке звучащей речи, т.е. в том, чтобы слышать и распознавать фонологические средства языка. Из-за различия фонологической и артикуляционной систем родного и изучаемого языка, а также из-за расхождения акустического и графического облика слова обучаемый может не различать многие иностранные звуки, не слышать, где начинается и заканчивается слово или фраза, путать звуки и слова с другими, на них похожими. Фонематические трудности связаны с механизмом внутреннего проговаривания, о котором говорилось выше.

К трудностям лексического характера относятся омофоны, полисемия, фразеологизмы, разговорные выражения, специальные термины, аббревиатуры.<sup>35</sup>

---

<sup>33</sup> BALBONI P.E., *Didattica dell'italiano a stranieri*, Roma, 1994. - p.110.

<sup>34</sup> МОСКОВКИН Л.В, ЩУКИН А.Н. (сост.) *Указ.соч.* - С.309.

Что касается стилей речи, сюда можно отнести трудности, связанные с восприятием различных форм общения, таких как монолог, диалог или полилог. Восприятие на слух текстов различного характера требует разных навыков. Например, «восприятие монологического высказывания требует хорошо развитой слуховой памяти, антиципации, развитого логического мышления», а «в диалогической или групповой формах общения трудности связаны с необходимостью обдумывать ответ или с домысливанием ситуации, породившей эту беседу, если сам слушающий в ней не участвует».<sup>36</sup>

Ко второй группе иногда относят и трудности, связанные с объемом сообщения.<sup>37</sup> Поскольку в процессе понимания задействован механизм оперативной памяти, о котором было упомянуто выше, то напрашивается следующий вывод: что чем больше объем сообщения, тем сложнее его восприятие, и увеличивать объем предъявляемого текста следует постепенно. Объем речевого сообщения может измеряться количеством слов и предложений, а также продолжительностью звучания. В государственной системе тестирования по русскому языку как иностранному критерием является количество слов и реплик, хотя задается также и темп речи, а следовательно, можно подсчитать и продолжительность звучания текста. И.И.Халеева считает, что продолжительность предъявляемого для прослушивания текста может варьироваться в зависимости от типа текста и степени его информационной плотности. По ее мнению, важно, чтобы объем текста не превышал возможности учащегося удерживать в памяти поступившую информацию.<sup>38</sup>

К третьей группе трудностей, связанных с пониманием смысловой стороны информации, относятся понимание предметного содержания сообщения, его

---

<sup>35</sup> СУХОВА Е.Д. Указ.соч.

<sup>36</sup> МОСКОВКИН Л.В, ЩУКИН А.Н. (сост.) Указ.соч. - С.308.

<sup>37</sup> СУХОВА Е.Д. Указ.соч.

<sup>38</sup> ХАЛЕЕВА И.И., цит.по: СУХОВА Е.Д. Указ.соч.

композиционной структуры, понимание логики изложения, т.е. причинно-следственных, условных и других связей между фактами и событиями, осмысление позиции автора и формирование собственного отношения к воспринятой информации. К третьей группе можно также отнести трудности, связанные с социокультурной компетенцией. Незнание правил и норм поведения, традиций, истории и культуры может привести к коммуникативной неудаче.<sup>39</sup>

Клобукова и Михалкина считают, что помимо характерных для самого процесса аудирования трудностей, причина неудач учащихся в этом виде речевой деятельности зачастую заключается «в методически некорректной организации и презентации учебных материалов».<sup>40</sup>

Помимо объективных трудностей, которые могут возникнуть при аудировании, его успешность во многом зависит от индивидуальных особенностей учащегося - его памяти, внимания, эмоционального состояния, о чем упоминалось в третьем параграфе; от его опыта в аудировании, навыков вероятностного прогнозирования и умения переносить общие энциклопедические знания в новый контекст, в конкретную ситуацию при изучении иностранного языка; от умений слушающего применять прочие компенсаторные стратегии, восполняя тем самым пробелы в понимании.

Вышеперечисленные механизмы аудирования, факторы, влияющие на его успешность, а также трудности следует учитывать при организации учебного процесса и подборке материалов. Знание и понимание трудностей поможет в их преодолении или, наоборот, в их искусственном создании для эффективной тренировки навыков аудирования.

---

<sup>39</sup> ФИЛАТОВ В.М., цит.по : Там же.

<sup>40</sup> КЛОБУКОВА Л.П., МИХАЛКИНА И.В., Указ.соч.

## ГЛАВА 2. МЕТОДЫ И ПОДХОДЫ К ОБУЧЕНИЮ РКИ

### 2.1. Понятие метода и подхода

Понятие метода занимает одно из центральных мест в системе обучения, ведь от правильного выбора метода во многом зависит эффективность обучения.<sup>41</sup> В методической литературе имеется множество разных определений метода, но дать ему одно конкретное и исчерпывающее довольно сложно. Существующие в литературе определения метода (как способ взаимосвязанной деятельности преподавателя и учащегося, как система приемов обучения, как система принципов обучения, как концепция обучения, как направление в обучении и т.д.) авторы пособия «Методы и технологии обучения русскому языку как иностранному» обобщают и представляют метод, с одной стороны, как *направление в обучении*, или методическую концепцию, т.е. «систему взглядов, представления о том, как следует обучать, как обеспечить достижение целей обучения», с другой стороны, как *способ обучения*, т.е. «совокупность принципов обучения, которые реализуются в виде специфических приемов».<sup>42</sup>

Близким по значению к термину «метод обучения» является «подход к обучению», который зачастую используется в современной литературе как синоним метода, тесно переплетаясь с этим понятием. Это обусловлено тем, что и метод, и подход имеют общие цели, ведущие принципы обучения, являются «одной из разновидностей методической концепции». Подход «определяет стратегию обучения языку», а методы «реализуют тот или иной подход».<sup>43</sup>

В истории преподавания иностранных языков возникали все новые и новые методы, сменяя или дополняя друг друга. Каждый из них предлагал что-то новое,

---

<sup>41</sup> КАПИТОНОВА Т.И. [и др.]. Методы и технологии обучения русскому языку как иностранному. - Москва, Русский Язык. Курсы, 2002. - С.3.

<sup>42</sup> Там же. - С.6-7.

<sup>43</sup> Там же. - С.15.

отличное от предыдущего. В российской системе обучения изучались и использовались зарубежные методы и создавались свои, преимущественно опираясь на зарубежные разработки.<sup>44</sup> Подробнее с историей методов обучения русскому языку как иностранному можно ознакомиться в упомянутой выше книге.

Что касается классификации методов, то в современной методической литературе ситуация неоднозначная и непростая. Существуют разные критерии классификации: на основе подходов (однако некоторые методы можно отнести как к одному, так и к другому подходу), по принципу использования или неиспользования перевода в обучении и пр.<sup>45</sup> Сложность четкой классификации методов обусловлена сложностью понятия «метод» и многообразием самих методов, а также некоторыми различиями в названиях методов и подходов, используемых в российской и зарубежной литературе.

Следует отметить, что в настоящее время, как утверждают авторы упомянутой выше книги «Методы и технологии обучения русскому языку как иностранному» «происходит интеграция различных методов». Уже в конце XIX века в Европе появились учебники, в которых использовался смешанный метод. Во всех методах присутствуют элементы коммуникативного, доминирующего в современной методике, т.е. все современные методы можно отнести к коммуникативному подходу.<sup>46</sup> В современной методике «особое внимание уделяется стилям и стратегиям обучения с учетом различий между учащимися».<sup>47</sup> Кроме того, «произошло смещение фокуса с преподавания на обучение, с учителя на учащегося».<sup>48</sup>

Согласно Акишиной, подход к обучению складывается из нескольких элементов, среди которых, например, предмет обучения, использование в процессе

---

<sup>44</sup> Там же. - С.24.

<sup>45</sup> Там же. - С.21.

<sup>46</sup> Там же. - С.3, 23-26.

<sup>47</sup> АКИШИНА. Указ.соч. - С.10.

<sup>48</sup> Там же.

обучения родного языка учащихся или его исключение, а также роль и взаимодействие учителя и ученика.<sup>49</sup>

Под предметом обучения понимается язык и то, как он представляется. В структурных методах это система и структура звуков, слов и конструкций. В аудиолингвальном это еще и реализация форм в речи. В коммуникативных методах к понятиям языка и речи добавляется общение и коммуникация, т.е. внелингвистические факторы.

Что касается опоры на родной язык учащихся, аудиолингвальный метод характеризуется исключением родного языка из процесса обучения. Для когнитивных и коммуникативных методов характерно использование родного языка учащихся на начальной стадии, причем родной язык используется здесь для объяснения и для сопоставления языковых и культурологических явлений.<sup>50</sup>

Что касается взаимодействия ученика и учителя, то, например, в аудиолингвальном методе активная роль отведена учителю, в то время как ученик является объектом обучения. В коммуникативных же методах ученику отводится активная роль, его взаимодействие с учителем является субъектно-субъектным.<sup>51</sup>

В следующих параграфах будут обобщены основные характеристики наиболее распространенных в преподавании русского языка методов: сознательных (когнитивных) методов, аудиолингвального и коммуникативного. Содержание следующих параграфов основывается на материалах учебника «Методы и технологии обучения русскому языку как иностранному», а также на работах таких авторов, как Акишина, Дж.Фредди, Дж.Порчелли и П.Бальбони.<sup>52</sup>

---

<sup>49</sup> Там же. – С.10-13.

<sup>50</sup> Там же. – С.13.

<sup>51</sup> Там же.

<sup>52</sup> КАПИТОНОВА Т.И. [и др.]. – С.46-62, 100-115, 135-173.

А.А.АКИШИНА. Указ.соч. – С.8-29.

FREDDI G. Glottodidattica. Fondamenti, metodi e tecniche, UTET Libreria, Torino, 1994. – pp.177-180, 183-185.

## 2.2. Аудиолингвальный метод

Аудиолингвальный метод возник в Америке в 50-е годы XX века, а затем распространился в Европе и за ее пределами. Он представляет собой улучшенную разновидность прямого метода. В основу аудиолингвального метода легли структурная лингвистика и бихевиоризм, в соответствии с которым поведение человека определяется совокупностью связей «стимул и реакция».

Согласно этому методу речевые навыки, как и поведение человека, формируются по схеме «стимул-реакция», а значит, посредством многократного повторения речевых образцов и доведения их до автоматизма, а не только посредством построения новых высказываний по аналогии, характерного для других разновидностей прямого метода.

С точки зрения содержания основу обучения составляют структурные единицы языка – от фонемы к морфеме, к синтагме и так далее по возрастающей. В этом проявляется влияние школы структурной лингвистики, и по этой причине аудиолингвальный метод иногда называют «структуральным». Так, например, обучение фонетике начинается с показа артикуляции звука, затем следует имитация звука, отработка звука в слоге и так далее, увеличивая единицы речевого потока. Звуковая система языка изучается на ограниченном наборе лексики.

Само название метода говорит о том, что предпочтение в нем отдается аудированию и говорению, каждое языковое явление отрабатывается сначала в устной форме, и только потом в письменной.

Цель обучения – научиться строить предложения по образцу. Отбор моделей и структур происходит по принципу от простого к сложному, для их отработки

---

PORCELLI G. Principi di glottodidattica, Editrice La Scuola, 1994, [Электронное издание], 2013. – С.41, 44-49, 83, режим доступа: [http://www.gporcelli.it/libri/94\\_13.pdf](http://www.gporcelli.it/libri/94_13.pdf), свободный. – (дата обращения: 19/02/2016).  
BALBONI P.E. Le sfide di Babele, Insegnare le lingue nelle società complesse, Torino, Utet Libreria, 2002. – pp.20-22, 28.



применяются подстановочные упражнения, упражнения на трансформацию, имитация, закрепление материала по цепочке, расширение предложений и др.

Согласно данному методу в обучении должны максимально учитываться особенности родного языка учащегося. Родной язык не используется в упражнениях (хотя полностью перевод не исключается), но учитывается при отборе материала и составлении упражнений с целью соблюдения принципа подачи материала от простого к сложному.

В процессе обучения используются звукозаписывающие устройства, позволяющие выполнять характерные для метода упражнения по схеме: стимул-реакция-подкрепление-повторная реакция.

В качестве примера Т.И.Капитонова, Л.В.Московкин и А.Н.Щукин представляют фрагмент учебника «Говорим по-русски» Г.С.Мисири. Приведем пару примеров.<sup>53</sup>

III. Слушайте и читайте предложения. Следите за интонацией.

1. Андрей купил билеты в Большой театр на балет Хачатуряна «Спартак» / и в консертаторию на «Первый концерт» Чайковского.

[...]

IV. а) Слушайте вопрос. б) Отвечайте на вопрос во время паузы. в) Слушайте правильный ответ и проверяйте себя. [...]

1. а) На какой балет Андрей купил билеты? б) ... в) Андрей купил билеты на балет Хачатуряна «Спартак». [...]

[...]

V. а) Читайте текст. б) Слушайте и пишите диктант. в) Проверяйте диктант по книге. г) Рассказывайте текст.

Андрей купил билеты в Большой театр на балет Хачатуряна «Спартак» и в консертаторию на «Первый концерт» Чайковского. [...]

Таким образом, можно выделить следующие ключевые слова, характеризующие аудиолингвальный метод: слушать, повторять, имитировать, заучивать наизусть.

<sup>53</sup> КАПИТОНОВА Т.И. [и др.]. Указ.соч. - С.58-59.

Этот метод в силу своей методической основы практически не предусматривает творческих заданий, исключает анализ нового материала, роль учащегося пассивная. Таким образом, основным его недостатком считается недооценка принципа сознательности. Заучивание наизусть и автоматизация речевых образцов не гарантирует их последующего активного употребления в речи, их нужно понимать. Тем не менее некоторые идеи, как например, использование аудио- и видеотехники, овладение грамматикой через модели и речевые образцы, а также включение в учебный процесс страноведческой информации, были переняты другими методами. Таким образом, аудиолингвальный метод до сих пор имеет место в преподавании иностранных языков.

### **2.3. Сознательные (когнитивные) методы.**

Когнитивный подход в российской системе преподавания иностранных языков реализуется в сознательно-сопоставительном и сознательно-практическом методах.

#### **2.3.1. Сознательно-сопоставительный метод**

Данный метод возник в российской методике в 30-50-е годы в противовес прямому методу, имевшему широкое распространение в 20-е годы. В российской методике он стал «первой глубоко продуманной и теоретически обоснованной методической концепцией преподавания иностранных языков».<sup>54</sup>

В основу метода легли идеи российских ученых о важности сопоставительного анализа изучаемых языков, о важности изучения грамматических и лексических правил для практического овладения языком (с точки зрения лингвистики) и идеи о связи языка и мышления, а также о роли языка в

---

<sup>54</sup> Там же. - С.108.

формировании личности и о роли сознания в познавательной деятельности человека (с точки зрения психологии).

Таким образом, основными принципами сознательно-сопоставительного метода является принцип сознательности (т.е. осмысление изучаемых языковых явлений, а не механическая отработка навыков, как при аудиолингвальном методе) и принцип сопоставительного изучения языковых явлений. Сторонники этого метода полагают, что мышление играет доминирующую роль в изучении языка, а теоретические знания находятся в тесной связи с умениями и навыками, и что осознанная отработка навыков обеспечивает лучшие результаты. Кроме того, И.В.Рахманов указывал, что для более эффективного изучения иностранного языка следует использовать «весь накопленный языковой опыт, приобретенный в родном языке».<sup>55</sup> Сопоставительный анализ представляет собой сравнение схожих и контрастных языковых явлений как внутри языка (похожие звуки, близкие по значению слова и т.д.), так и между родным и изучаемым языком (структуры, звуки и прочие явления), т.е. изучение иностранного языка происходит с опорой на родной язык. Важным принципом сознательно-сопоставительного метода является одновременное обучение всем четырем видам деятельности – аудированию, чтению, говорению и письму, что кардинально отличает его от аудиолингвального и других прямых методов. Кроме того, лексика, грамматика и фонетика должны преподаваться в тесной связи.

Создатели сознательно-сопоставительного метода различают активный и пассивный языковой материал, необходимый соответственно для репродуктивной и рецептивной деятельности. Следовательно, для усвоения разного типа материала следует выполнять разные по типу упражнения. Так, например, к рецептивным относятся упражнения, исходящие из формы, из данного на иностранном языке

---

<sup>55</sup> Там же. – С.102.

контекста, например, текст «Семья» из учебника, фрагмент которого приведен ниже. Из связанных с аудированием упражнений можно привести в пример диктант, относящийся к смешанному типу упражнений.

Сознательно-сопоставительный метод включает в себя языковые и речевые, репродуктивные и рецептивные упражнения, связанные и не связанные с текстом, как, например, работа над лексикой и грамматикой вне контекста. Особенно полезными считаются упражнения на перевод с иностранного языка на родной и в особенности с родного языка на иностранный.

В качестве примера реализации идей сознательно-сопоставительного метода Капитонова, Московкин и Щукин приводят фрагмент учебника Н.Ф.Потаповой «Russian» 1945 года, предназначенный для англоговорящих учащихся:

<b>ТЕКСТ</b> <b>СЕМЬЯ</b>	
Сегодня воскресенье. Ивановы – муж, жена, сын и маленькая дочь – сейчас дома. Что они делают? Муж сидит и пишет. Жена приводит в порядок книги и газеты. [...]	
<b>СЛОВАРЬ</b>	
Семья the family	сын son
Сегодня today	дочь daughter
Воскресенье Sunday	маленький, -ая, -ое, -ие little, small
[...]	
<i>N.B.</i> Do not confuse the words: Муж (husband) – мужчина (man) Жена (wife) – женщина (woman)	
[...]	
<b>ПРОИЗНОШЕНИЕ</b>	
[...] муж = ш	
завод = т	
[...]	
<b>ГРАММАТИКА</b>	
Лампа <b>стоит</b> (где?) на столе.	The lamp is standing (where?) on the table.
Я <b>ставлю</b> лампу (куда?) на стол.	I put the lamp (whither?) on the table.
[...]	
With the verbs <b>стоять, лежать, висеть</b> after the preposition <b>в</b> and <b>на</b> [...]	
<b>УПРАЖНЕНИЯ</b>	
1. Answer the following questions: 1) Где сейчас Ивановы? 2) Что делает муж, жена, сын, дочь? [...] [...]	
3. Give the conjugation, person and number of the verbs occurring in the next of this lesson.	
4. Conjugate the verb [...] [...]	

7. Translate into Russian:  
Comrade Ivanov is a worker. [...]

Сознательно-сопоставительный метод схож с грамматико-переводным методом - как видно из приведенного примера, язык изучается с опорой на родной язык, основное внимание уделяется языковым упражнениям и объяснению грамматики в ущерб развитию навыков устного общения. Так, например, из семи заданий здесь нет ни одного задания на аудирование, несмотря на то, что метод предполагает развитие всех четырех видов деятельности одновременно.

Конкурентом сопоставительному методу стал сознательно-практический метод, получивший широкое распространение в 60-е годы. Последний не смог полностью вытеснить сознательно-сопоставительный метод, который в 60-80-е годы продолжал применяться параллельно, хотя и претерпел некоторые изменения – на его основе родились национально-ориентированные учебники, предназначенные для носителей определенного языка.

### **2.3.2. Сознательно-практический метод**

Как следует из его названия, сознательно-практический метод тоже основывается на принципе сознательности, но в отличие от сознательно-сопоставительного, имеет более практическую направленность. То есть он предполагает практическое обучение языку через осознание его структуры, т.е. лексико-грамматических единиц языка. Таким образом, он является одним из комбинированных методов, возникших как попытка найти компромисс между прямыми (как, например, аудиolingвальный) и переводными (как, например, сознательно-сопоставительный) методами.<sup>56</sup> Данный метод стал популярен

---

<sup>56</sup> Там же. – С.135.

благодаря тому, что подходит для работы с неоднородными по языковому составу группами, так как исключает перевод и межъязыковые сопоставления.

Сознательно-практический метод характеризуется иерархичностью речевой деятельности, которая состоит из множества действий, делящихся на операции. Каждая операция осознается, автоматизируется и превращается в операцию более сложного действия. Таким образом, и лексико-грамматический материал строится по циклическому принципу – новая информация наслаивается на полученную и изученную ранее. Объем изучаемой грамматики ограничивается целями и задачами определенного этапа обучения.

Практическая направленность, или принцип коммуникативности, этого метода заключается в том, что его целью является овладение русским языком как средством общения, т.е. приобретение навыков и умений во всех четырех видах речевой деятельности (аудирование, чтение, говорение и письмо). Изучаемый язык используется уже с начальных этапов изучения языка.

Обучение является беспереводным, однако в процессе обучения и при разработке учебных материалов учитывается родной язык учащихся, причем особое внимание уделяется трудностям, вызываемым отличиями изучаемого языка от родного языка учащихся. Хотя согласно этому методу все виды речевой деятельности должны формироваться параллельно и в тесной связи между собой, рекомендуемая последовательность введения нового фонетического, лексического и грамматического материала остается такой же, как в аудиолингвальном методе: аудирование – говорение – чтение – письмо. Все виды заданий на усвоение нового языкового материала носят коммуникативный характер, лексика не отрывается от грамматики, а вводится в контексте, минимальной речевой единицей является предложение. Основные упражнения направлены на анализ и конструирование единиц языка.

Приведу пример задания на отработку фонетики из учебника «5 элементов: уровень А1 (элементарный)» Т.Д.Эсмантовой, реализующего идеи сознательно-практического метода.<sup>57</sup> Учащиеся сначала слушают и проговаривают звуки и слоги, перед ними есть печатный текст, обеспечивая тем самым и тренировку чтения. Далее следует задание на закрепление материала, а также диктант, совмещающий в себе аудирование и письмо.

**ЗАДАНИЕ 6. Слушайте. Говорите.**

А/Я –            ма-мя: мама - мяу  
                      та-тя: табак – Катя  
                      ла-ля: лампа – Земля  
О/Ё -            то-тё: тонна – волонтер, мотор – актер  
[...]

**ЗАДАНИЕ 7. Твёрдый или мягкий?**

Модель:        - Мо. М – твёрдый.  
                      - Почему?  
                      - Потому что + [плюс] «о».

мя, ма, мя, то, те, ка, ве, су, мя, ту, мь, ку, на, нё, тю

**ЗАДАНИЕ 8. Диктант «Пары».**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Обучение речевой деятельности включает в себя чтение текстов, их устное или письменное воспроизведение, аудирование, диалоги, творческие задания.

Таким образом, сознательно-практический метод схож, с одной стороны, с аудиолингвальным, так как предусматривает беспереводной характер обучения и так как большая часть времени обучения уделяется устной речи, а с другой, сближается с сопоставительным, так как в действительности допускает перевод и сравнение изучаемого языка с родным, признает роль языковых знаний в процессе обучения и основывается на познавательной деятельности. Он до сих пор является ведущим в методике русского языка как иностранного.

<sup>57</sup> ЭСМАНТОВА Т.Л., 5 элементов: уровень А1 (элементарный). - СПб, 2008. - С.4, 16.

## 2.2. Коммуникативный подход/метод

Коммуникативный подход реализуется в разных формах и в разных методах. Именно поэтому определение «коммуникативный» иногда относят к подходу, а не к методу. В настоящее время во многих современных методах так или иначе присутствует коммуникативная направленность, как мы уже видели, например, в сознательно-практическом методе.

С точки зрения лингвистики коммуникативный метод базируется на коммуникативной лингвистике, в отличие от аудиолингвального и когнитивных методов. Единицей обучения являются речевые акты, отбираемые на основе речевых интенций. Целью обучения является овладение языком как средством общения, т.е. формирование коммуникативной компетенции - умения решать коммуникативные задачи, правильно используя язык в разных коммуникативных ситуациях. Составляющими коммуникативной компетенции являются умение реализовать речевое намерение, знание структурных элементов языка и умение ими пользоваться, владение набором речеорганизующих формул.

С точки зрения психологии основой коммуникативного метода является личностно-деятельностный подход к обучению, т.е. организация обучения исходит из потребностей, интересов и особенностей учащегося, имеющего центральную роль в учебном процессе и являющегося субъектом деятельности. Таким образом, при организации обучения, отборе материала и заданий максимально учитываются национальность, возраст, индивидуально-психологические особенности учащегося, что обеспечивает повышение мотивации и активизации учащегося.

Лексический и грамматический материал отбирается по принципу функциональности, т.е. каждый изучаемый языковой элемент должен иметь определенную речевую функцию. Ситуации общения и темы также тщательно отбираются по признаку реалистичности, они должны стимулировать выход в речь.



Даже если какая-то ситуация, характерная действительности, не порождает речь как таковую, речевой стимул должен оставаться естественным.

Важным принципом коммуникативного метода является новизна, обеспечивающая гибкость речевых навыков учащегося. Согласно этому принципу в процессе обучения должны постоянно меняться ситуации, задачи и информация, приемы работы должны быть максимально разнообразными, подобно тому, как в реальном общении постоянно меняются предмет и условия общения.

При коммуникативном методе используются все виды упражнений, но предпочтение отдается не языковым, а условно-речевым и речевым упражнениям. Акцент делается на содержание высказывания, в то время как форме уделяется меньшее внимание, а грамматические формы и их функции в речи усваиваются параллельно. Упражнения должны содержать коммуникативно ценные фразы, соответствующие реальности, а не только грамматически верные. Задания должны мотивировать учащегося, иметь четкие и понятные учащемуся цели. По отношению к аудированию это означает, что текст, предлагаемый для прослушивания, должен отражать реальные или характерные для реальной действительности ситуации, а не являться простым набором фраз (последний может использоваться, например, для тренировки произношения), должен стимулировать развитие других видов деятельности (обсуждение темы, затронутой в диалоге, или написание письма, исходя из прослушанного и пр.), быть предлогом для осмысленного задания, стимулировать интерес к пониманию самого текста и т.д. Задание типа «Слушайте текст» или полное отсутствие формулировки задания не несет под собой никакой реальной задачи и вряд ли будет стимулировать учащегося к какой-либо активности. Упражнения должны носить ситуативный характер, т.е. максимально отражать и воссоздавать реальные ситуации. Кроме того, при коммуникативном подходе должны использоваться аутентичные материалы и вводиться страноведческая

информация, что способствует развитию культурной и межкультурной компетенции. Человек изучает иностранный язык для того, чтобы научиться общаться на этом языке. Для этого ему необходимы не только сугубо языковые знания, но и страноведческие, как, например, этикетные формы, обычаи и традиции народа, жестовые нормы общения, новые реалии и пр. Поэтому наряду с речевой компетенцией, необходимо формировать и социокультурную.<sup>58</sup> Страноведческая информация может содержаться в диалогах и монологах, в текстах на русском языке или на родном языке и т.д. Важно, чтобы эта информация имела место быть в учебном процессе и была интересна и полезна учащимся.

Коммуникативный метод тоже является комбинированным, так как сочетает в себе элементы сознательных и прямых методов. Он в наибольшей степени обеспечивает практическую направленность обучения и реализует лучшие достижения современной методики.<sup>59</sup>

Далее приводится фрагмент сводной таблицы, предложенной Акишиной, обобщающей основные характеристики изложенных выше методов:<sup>60</sup>

	Когнитивный, сознательно-практический	аудиолингвальный	коммуникативный
Принципы отбора материала	Набор лексико-грамматических образцов и их речевая реализация	Система <u>структур</u> . Структуры даются по принципу от простого к сложному.	Система значений и система смыслов. Именно на этом уровне люди общаются. Различение понятий «язык» - «речь» - «общение»
Усвоение нового материала	« <u>Осознание</u> » теоретических сведений, <u>анализ</u> и заучивание структурных схем. Употребление речевых образцов с учетом	Главное – <u>аналогия</u> , а не анализ. Запоминание – в центре. Звучащая речь – в центре	Язык усваивается во время <u>естественного общения</u> . Теория усвоения языка опирается на социолингвистические, психологические исследования

<sup>58</sup> АКИШИНА А.А. Указ.соч - С.52.

<sup>59</sup> КАПИТОНОВА Т.И. [и др.]. Указ.соч. – С.173.

<sup>60</sup> АКИШИНА А.А. Указ.соч. – С.15, 18.

	сопоставления родного и второго языка		
Цели	Обучение практическому владению языком в четырех видах речевой деятельности, <u>развитие умений и навыков</u>	Умение <u>использовать</u> и <u>порождать структуры</u> , чтобы <u>общаться</u> с носителем языка	Свободное <u>общение</u> с носителями языка в четырех видах речевой деятельности. Развитие функциональных и коммуникативных умений решать коммуникативные задачи.
Программа, принципы составления учебных материалов	Иерархическое расположение лексико-грамматических структур	Контрастивный анализ фонетики, лексики, грамматики	Набор <u>тем, ситуаций, функций, коммуникативных задач</u> и их решений.
Типы деятельности	Системы языковых и речевых упражнений различного типа. Родной язык используется для объяснения и сопоставления	<u>Тренаж</u> (дрилл). Много диалогов, которые заучиваются. <u>Заучиваются модели</u> с многократной подстановкой элементов	Главное – <u>коммуникация</u> , участие в общении, передача информации и взаимодействие. Родной язык используется для объяснений и контрастивного описания языков.
Роль ученика	Главное - аналитическая, познавательная деятельность	<u>Пассивная</u> роль. Главное – уметь дать правильный ответ и <u>реагировать на команды</u>	<u>Субъект общения</u> и постоянно должен <u>действовать</u> .
Роль учителя	Управление аналитической деятельностью учащегося, развитие ее	Доминирующая роль, направление деятельности учащегося	Организатор и участник общения
Роль учебных материалов	Урок ведется по учебнику, много схем, таблиц, упражнений	Есть учебник, но учитель создает много своих материалов, карточек. Ученики много работают в лаборатории	Есть учебники, но много дополнительных <u>материалов из реальной жизни</u>

## 2.5. Идеальный метод и обучение аудированию

Помимо рассмотренных в предыдущих параграфах методов, существует еще множество других, как это уже было отмечено ранее. Каждый из этих методов имеет

свои плюсы и минусы и является целесообразным в тех или иных условиях преподавания. Вряд ли возможно создать идеальный, универсальный метод, подходящий для любых условий и целей обучения. Выбор метода зависит от целей обучения, категории учащихся, уровня их подготовки, интересов, мотивации и т.д. Как сказал английский методист П.Хэгболдт, «человек, утверждающий, что его метод является самым лучшим, научным и в то же время быстреешим методом овладения языком, схож с врачом, рекомендуящим универсальное лекарство от всех болезней».<sup>61</sup>

Как уже было сказано, в настоящее время происходит сближение и интеграция методов, что приводит к возникновению смешанных методов, включающих в себя лучшие достижения современной методики. Особенно эта тенденция проявляется в сознательно-практическом и коммуникативном методах. Коммуникативный подход продолжает занимать ведущие позиции, так как основными тенденциями развития методики является повышение коммуникативной направленности и увеличение времени, уделяемого активной речевой деятельности учащегося. Это осуществляется путем максимального использования технических средств, что является основной характеристикой аудиолингвального метода, а также за счет активизации всех резервных возможностей учащихся.<sup>62</sup> Разрабатываются новые технологии, которые применяются как в одних, так и в других методах. Так, например, коммуникативные упражнения имеют место не только в коммуникативном методе, но и в сознательно-практическом, для которого практическая направленность является одним из важнейших принципов. Поэтому определить, согласно какому методу и подходу построен тот или иной современный учебник, не представляется простой задачей.

---

<sup>61</sup> П.ХЭГБОЛДТ., цит.по: КАПИТОНОВА Т.И. Указ.соч. – С.20.

<sup>62</sup> Там же. – С.280-282.

Что касается аудирования, то поскольку на его успешность влияет множество различных факторов (см. первую главу), приемы, используемые для обучения этому виду речевой деятельности, можно отнести к разным методам. Так, например, понятие «аффективного» фильтра относится к натуральному методу, обозначенному Крашеном. Когнитивные процессы, антиципация и инференция, существенно влияющие на успешное восприятие речи на слух, являются основой сознательных методов. В то же время познавательная деятельность занимает важную позицию в реализации метода активизации резервных возможностей учащихся, возникшем в 70-80-х годах. Здесь она рассматривается как более эффективная альтернатива индивидуально-фронтальной форме работы, используемой в сознательных методах.<sup>63</sup> Это говорит о том, что в обучении аудированию важны не только аудиоматериалы и упражнения как таковые, но и форма работы, предусмотренная этими упражнениями.

Такие факторы, как память, внимание и мотивация слушающего не являются теоретическими основами какого-либо метода, но упражнения, направленные на их развитие, также можно отнести к различным методам. Так, например, упражнение на расширение предложений, отмеченное в описании аудиолингвального метода, имеет прямое отношение к оперативной памяти. Принципы метода активизации резервных возможностей подразумевают повышение мотивации учащихся. Задания, направленные на формирование коммуникативных навыков, предлагаются не только в коммуникативном методе, но и в сознательно-практическом и других.

Исходя из изложенного в предыдущих параграфах материала, а также из предложенных Бальбони обобщающих таблиц, характеризующих разные методы, можно заключить, что аудированию как таковому внимание уделяется прежде всего методами коммуникативного подхода. Так, например, аудиолингвальный метод

---

<sup>63</sup> Там же. – С.196,200.

базируется на устной речи, но многократное прослушивание ставит перед собой целью не понимание текста, а заучивание моделей и отработку ответов, т.е. «реакции» на «стимул». В сознательных методах акцент делается на говорение и на структурные упражнения. В методах же, реализующих коммуникативный подход, аудио- и видеозаписи, в том числе аутентичные, используются более интенсивно, причем целью аудирования здесь является именно восприятие и понимание устной речи.<sup>64</sup>

Таким образом, различные приемы и типы упражнений, направленные на развитие аудирования или так или иначе связанные с ним, сложно классифицировать по их принадлежности к конкретному методу. Поэтому в следующей главе будут представлены приемы общего характера, описанные Бальбони, а также конкретные примеры упражнений, приведенные русскими авторами, направленные на развитие и активизацию различных механизмов аудирования и на снятие трудностей, связанных с ним.

---

<sup>64</sup> BALBONI P.E. *Le sfide di Babele...* Указ.соч. – С.15-41.

### **ГЛАВА 3. РАБОТА С АУДИОТЕКСТАМИ: ФОРМЫ РАБОТЫ, ПРИЕМЫ, ТИПЫ УПРАЖНЕНИЙ**

Имеется множество самых разнообразных упражнений на развитие аудирования. Некоторые упражнения были разработаны изначально для развития навыков чтения, но могут использоваться и в аудировании. Некоторые предусмотрены именно для аудирования. Разные типы упражнений, описанные в российских и зарубежных методических изданиях, имеют разные цели и/или разные формы. Так, например, задания типа клоуз, о которых пойдет речь в следующем параграфе, направлены, прежде всего, на выработку навыков вероятностного прогнозирования, но сам прием и форма упражнения может использоваться и для развития фонематического слуха. Поэтому структура данной главы определяется основными характеристиками описанных методических приемов и упражнений.

В первых двух параграфах будут описаны приемы, представленные итальянским ученым лингвистом Паоло Бальбони, который разделяет их на две категории. К первой относятся приемы, которые развивают непосредственно способность восприятия речи на слух, т.к. задействуют когнитивные процессы и стратегии восприятия. Ко второй Бальбони относит приемы-ориентиры, направляющие учащегося в процессе аудирования, т.е. помогающие ему и облегчающие его задачу.<sup>65</sup>

В отдельном параграфе будут приведены примеры упражнений, направленных на развитие фонематического слуха и на обучение фонетике.

Наконец, несколько слов будет уделено порядку и формам работы с аудиотекстами.

---

<sup>65</sup> BALBONI P.E. Tecniche didattiche per l'educazione linguistica. Torino, Utet Libreria, 1998. – pp.22-26.

### **3.1. Приёмы, вырабатывающие навыки вероятностного прогнозирования.**

К приемам, вырабатывающим навыки вероятностного прогнозирования, относятся прежде всего задания типа клоуз и пазлы.

Клоуз привлекательны тем, что не включают аффективный фильтр, помогая тем самым избежать психологического барьера, возникающего у слушателя перед незнакомыми словами или другими трудностями. Учащемуся предлагается текст с пропусками, в котором он должен восстановить недостающие элементы. Это могут быть слова, буквы, словосочетания и т.д. Обычно начало текста представляется в целостном виде, без пропусков, чтобы дать учащемуся возможность понять контекст, а далее пропускаются элементы по разнообразным критериям в зависимости от поставленной цели: это может быть каждое пятое, шестое и т.д. слово (клоуз в его классическом варианте), это может быть тематическая лексика, служебные части речи и пр. При выполнении задания в звучащем тексте делается небольшая пауза, во время которой учащийся или выбирает подходящий вариант из предложенных дистракторов (упрощенный вариант задания), или восстанавливает пропуски сам, если заданием предусмотрен свободно конструируемый ответ. Задания такого типа обычно очень приветствуются учащимися, так как несут в себе элемент игры, позволяют проверить собственные силы, не включая эмоционального фильтра. При выполнении задания клоуз задействуются такие когнитивные процессы, как инференция и вероятностное прогнозирование, о которых говорилось в параграфе 3.1.<sup>66</sup>

Техника клоуз может использоваться в самых разных вариантах. Например, учащемуся можно предложить вписать недостающие элементы во время непрерывного (без пауз) звучания текста или сначала прослушать текст, затем заполнить пропуски в его транскрипции и снова прослушать текст с целью проверки правильности

---

<sup>66</sup> Там же. – С.22-23.



выполнения задания. Данный прием может использоваться для развития фонологической компетенции и фонематического слуха, для фиксации грамматических правил, а также для активизации механизма сегментации и т.д.

Л.С.Крючкова и Н.В.Мощинская в своем труде предлагают такой вариант задания клоуз:

**Слушайте, попытайтесь догадаться по контексту, какие слова в нем пропущены.**  
*1. Извините, но я не закончил перевод статьи. Я только вчера начал её ... . 2. Завтра у нас экзамен, и я должен готовиться к ... . 3. Зима будет ... . [...]*<sup>67</sup>

Ещё один вариант заданий, предложенных этими авторами, заключается в том, что учащийся должен продолжить диалог:

**Слушайте. Закончите предложение в соответствии с ситуацией.**  
*- Машенька, ты вышла замуж! Поздравляю! Жаль, что я не знаю твоего мужа. У тебя есть его ... ?*<sup>68</sup>

Пазлы, как и клоуз, несут в себе элемент игры, поэтому тоже обычно очень нравится учащимся. Для успешного выполнения такого типа задания учащиеся должны воспринимать текст как одно целое, а не фокусировать свое внимание на отдельных элементах. Задания-пазлы активизируют когнитивные процессы, развивая тем самым механизм вероятностного прогнозирования.

В аудировании пазл может представлять собой задание на восстановление диалога: учащемуся дается транскрипция реплик одного персонажа, в правильной последовательности, а реплики второго персонажа представляются в аудиоверсии в нарушенной последовательности. Слушающий должен отметить места в диалоге, куда подходят звучащие реплики, и/или вписать их. Другой вариант текстового пазла представляет собой задание, в котором учащийся должен соотнести вербальную информацию (в нашем случае это аудиотекст) с невербальной (фотографии, рисунки, схемы, графики). Например, пронумеровать фотографии в

---

<sup>67</sup> КРЮЧКОВА Л.С., МОЩИНСКАЯ Н.В. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному. Учебное пособие. – Москва, Флинта, Наука, 2011. – С.267.

<sup>68</sup> Там же.

той последовательности, в которой звучит их описание. Или пронумеровать иллюстрации к звучащим диалогам.

Текстовые пазлы направлены именно на рецептивную деятельность, на понимание, т.к. в своем классическом варианте не предполагают продуктивной деятельности – обычно учащийся должен лишь соединить сопоставленные элементы, пронумеровать реплики говорящих, картинки и т.д.<sup>69</sup>

К упражнениям, вырабатывающим навыки прогнозирования, относятся и те, в которых слушающему предлагается понять, когда, где и/или в каких ситуациях происходит общение, или определить тему разговора, например:

***Слушайте. Скажите, когда лектор говорит эти фразы.***

*1. Сегодня я остановлюсь на следующих проблемах. 2. Если вопросов нет, то на этом мы закончим.*<sup>70</sup>

***Слушайте. Постарайтесь понять ситуацию общения. Закончите высказывание:***

- Алло! Маша? Привет!

- Добрый вечер, Петя.

- Что делаешь? Не пойти ли нам в дискотеку? Там сегодня будет интересно.

- [...] <sup>71</sup>

Механизм вероятностного прогнозирования лежит в основе некоторых заданий, предшествующих прослушиванию аудиотекста, например:

***Просмотрите данные ниже ключевые слова и определите тему текста.***

*Первое сентября, ректор, академия, речь, успехи, учеба.*<sup>72</sup>

### **3.2. Приёмы-ориентиры, направляющие процесс аудирования**

К приемам этой категории относятся заполнение матриц и таблиц, ответы на вопросы открытого типа, а также задания закрытой формы (множественного выбора и выбора между «верно» и «неверно»). Чаще всего задания такого типа используются в качестве проверки понимания. При обучении же аудированию они

---

<sup>69</sup> BALBONI P. Fare educazione linguistica. Insegnare italiano, lingue straniere e lingue classiche. Torino, UTET Libreria, 2013, p.107-108.

BALBONI P. Tecniche didattiche..., op.cit., pp.23-25, 157-158.

<sup>70</sup> КРЮЧКОВА Л.С., МОЩИНСКАЯ Н.В. Указ.соч. – С.267.

<sup>71</sup> Там же.

<sup>72</sup> Там же. – С.270.

выступают в роли ориентиров, или направляющих, т.е. дают учащемуся представление о том, о чем будет идти речь в аудиотексте, помогают сосредоточиться на определенных элементах, ориентируя его в потоке звучащего текста и снижая таким образом психологический барьер. Учащимся дается время ознакомиться с вопросами или матрицами перед прослушиванием, выполнение же самого задания происходит или во время аудирования (множественный выбор, заполнение матриц и таблиц), или после него (вопросы со свободно конструируемым ответом).

Вопросы открытого типа являются классическим приемом, используемым в аудировании, однако Бальбони рекомендует прибегать больше к таблицам и матрицам, нежели к вопросам. Это обусловлено тем, что вопросы к аудиотекстам являются «ненатуральными» - в реальной жизни мы спрашиваем то, чего не знаем, а в данном случае вопрос задается учителем, создавая психологический барьер, мешающий успешному выполнению задания.<sup>73</sup>

Вопросы могут быть двух типов. Первый представляет собой вопросы, формулировка которых близка к формулировке ответа, звучащего в тексте. Вопросы второго типа требуют более углубленного понимания, здесь прослушивание представляется менее механическим. Для того, чтобы ответить на эти вопросы, недостаточно просто услышать нужную информацию в тексте, необходимо размышлять над прослушиваемым текстом, делать выводы, а значит включать процессы инференции.<sup>74</sup>

Задания множественного выбора тоже имеют несколько вариантов. Они могут быть представлены в виде верных/неверных фраз, это могут быть вопросы с двумя вариантами ответов (да/нет) или с тремя и более вариантами ответов, один из

---

<sup>73</sup> BALBONI. Le sfide di babele... op.cit., p.178.

<sup>74</sup> BALBONI. Fare educazione linguistica... Op.cit., p.109.

которых – правильный, остальные – дистракторы.<sup>75</sup> Еще один вариант – выбрать продолжение высказывания из предложенных вариантов.

Заполнение таблиц и матриц обычно используется для восприятия элементов, эксплицитно звучащих в тексте, но подходит и для более сложных вариантов заданий, требующих не только глобального, но и более детального понимания. Заполнение матриц тоже может иметь разные формы: учащийся должен вписать слова (например, имена персонажей, встречающихся в тексте, или блюда, которые заказывают участники диалога в ресторане) или просто отметить крестиком или галочкой определенные ячейки таблицы.<sup>76</sup>

К направляющим приемам Бальбони относит «транскодификацию», т.е. задания на перекодирование информации, и задания на соответствие, или, другими словами, на нахождение пар.

Задания на «транскодификацию», или перекодирование, совмещают вербальную и невербальную формы текстов и предполагают перекодирование информации из одной формы ее представления в другую, т.е. трансформацию аудиотекста из его вербальной формы в схемы, графики, иллюстрации и тому подобное. Например, учащийся должен прослушать инструкции, как добраться до какого-либо места, отметить маршрут на карте и сказать, где он теперь находится. Если ответ неверный, отмеченный на карте маршрут позволит определить, в каком месте были проблемы в понимании текста. Учащемуся может быть предложено прослушать описание интерьера и нарисовать/отметить на плане комнаты, что где находится.<sup>77</sup> Другой пример подобного задания: прослушать описание картинке или портрета и сказать, что в описании не соответствует картинке/портрету.<sup>78</sup>

---

<sup>75</sup> BALBONI. Tecniche didattiche... Op.cit., p.180-181.

<sup>76</sup> Там же. - С.156-157.

<sup>77</sup> BALBONI P. Fare educazione linguistica... Op.cit., p. 101.

<sup>78</sup> АКИШИНА А.А. Указ.соч. – С.84.

Задания на установление соответствия между элементами двух множеств, или, как его еще называют, тест перекрестного выбора<sup>79</sup>, обычно используются в чтении - учащийся должен подобрать к каждому изображению, слову или понятию из предложенного списка его определение. В аудировании определения даются в аудиозаписи, а слова и понятия – в печатном варианте.<sup>80</sup> Помимо функции ориентира, подобные упражнения развивают механизм идентификации понятий, связанный с определением значения слов, нахождением слова с указанным значением, с синонимическими и антонимическими заменами, а также механизм вероятностного прогнозирования, так как перед прослушиванием учащийся уже делает предположения, как можно определить или описать определенное слово или понятие (учащемуся можно предложить найти как можно больше вариантов определений к словам/понятиям/рисункам в качестве предтекстового задания).

Крючкова и Мощинская предлагают такое упражнение на развитие механизма идентификации понятий:

***Прослушайте предложения. Преобразуйте их по образцу:***

***Образец:*** - Он составляет программы для компьютеров. – Если он составляет программы для компьютеров, значит, он программист.

1. Он пишет сценарии для фильмов. 2. Он читает лекции студентам. [...]<sup>81</sup>

Приемы-ориентиры, помимо своей основной функции – направлять слушающего, помогая ему, - имеют еще одну очень важную характеристику: они дают целевую установку. Просто сказать «послушайте и постарайтесь понять» недостаточно, учащийся должен понимать, почему и зачем он что-то слушает (см.

---

<sup>79</sup> БАЛЫХИНА Т.М. Словарь терминов и понятий тестологии. – Москва, Издательство МГУП, 2000. режим доступа:

[<sup>80</sup> VALBONI. Tecniche didattiche... Op.cit., p.134.](http://www.google.ru/url?url=http://portal.tpu.ru:7777/SHARED/p/PROFTEST/Good/v1/%25D0%25A1%25D0%25BB%25D0%25BE%25D0%25B2%25D0%25B0%25D1%2580%25D1%258C.doc&rct=j&frm=1&q=&esrc=s&sa=U&ved=0ahUKEwjR-oLepITLAhUqvXIKHdIODZ4QFggTMAA&usq=AFQjCNGCr3YbHGPeH4clSWs2_3B4eYx6Sw, свободный. – (дата обращения: 19.02.2016).</a></p></div><div data-bbox=)

<sup>81</sup> КРЮЧКОВА Л.С., МОЩИНСКАЯ Н.В. Указ.соч. – С.263.

параграф 1.3.) Должны быть даны конкретные инструкции, например: «Послушайте и отметьте на карте маршрут».

### **3.3. Примеры упражнений, направленных на развитие слуховых и слухопроизносительных навыков**

Как утверждают Крючкова и Мощинская, слухопроизносительные навыки необходимо развивать с самого начала, так как они «лежат в основе формирования всех видов речевой деятельности». Эти навыки формируются и развиваются в течение всего периода обучения.<sup>82</sup> Как было отмечено в первой главе, недостаточно развитый речевой слух является одной из причин неудачи в аудировании.

Прежде, чем приводить примеры упражнений на развитие слуховых навыков, следует отметить что в обучении фонетике выделяются три этапа: вводно-фонетический курс, сопроводительный курс и корректировочный курс. Целью вводно-фонетического курса является обучение основам русской фонетики - звукам, их противопоставлениям, ударениям, моделям слов и четырем интонационным конструкциям. Сопроводительный курс проводится на изучаемом на уроке материале параллельно с обучением видам речевой деятельности, а корректировочный курс направлен на усовершенствование слухопроизносительных навыков и проводится на продвинутых этапах обучения.<sup>83</sup>

Для совершенствования слухопроизносительных навыков Крючкова и Мощинская рекомендуют проводить фонетическую зарядку, для которой могут использоваться песни, стихотворения, скороговорки и прочие материалы. Пример упражнения на тренировку произношения звука «й»:

***Слушайте стихотворение. Слушайте стихотворение второй раз, повторяйте за преподавателем.***

*Мой,*

---

<sup>82</sup> КРЮЧКОВА Л.С., МОЩИНСКАЯ Н.В. Указ.соч. – С.94-95.

<sup>83</sup> Там же. – С.94-96.

*Моя,  
мои,  
моё.  
Всюду слышишь от неё.  
Мы спросили:  
- Ты-то чья?  
Отвечает:  
- Я – моя.  
(Н.Егоров)<sup>84</sup>*

Упражнения вводно-фонетического курса должны научить слышать звук, правильно произнести его, воспринимать графическое изображение букв, слов и т.д.:

**Слушайте.**  
*а, о, у, ы, э, и  
а – о, о – а  
о – у, у – о  
[...]*

**Слушайте и повторяйте.**  
*а – о – у  
а – у – о  
[...]*

**Слушайте. Слушайте и повторяйте. Читайте**  
*па – по – пу – пы – пэ  
ба – бо – бу – бы – бэ  
[...]<sup>85</sup>*

**Прослушайте слова: чай, шьют, сел, пьет, найдите каждое из них в графическом ключе.**  
*чей – чай – чья, шьем – шутка – шьют, сел – съел – съест, порт – Петр – пьет.<sup>86</sup>*

Упражнения на развитие механизма внутреннего проговаривания на самом начальном этапе изучения языка выполняются на уровне фонетики. Задания типа «Слушайте и повторяйте» направлены как раз на развитие механизма внутреннего проговаривания, так как развивают способность «анализировать и синтезировать звуки на основе фонем»:

**Слушайте слова, в паузе повторяйте их про себя.**  
*Фраза; ваза; ход; кот; живой; зимой;  
[...]<sup>87</sup>*

---

<sup>84</sup> Там же. – С.100-101.

<sup>85</sup> Там же. – С.104-105.

<sup>86</sup> АКИШИНА А. Указ.соч. – С.91.

<sup>87</sup> КРЮЧКОВА Л.С., МОЩИНСКАЯ Н.В. Указ.соч. – С.254.

Как было отмечено в первой главе, механизм внутреннего проговаривания тесно связан с механизмом сегментации речевой цепи. На его развитие направлены упражнения такого типа:

- Устно разделите услышанное слово на звуки и назовите их.
- Выделите на слух из связного текста слова с тренируемым звуком и запишите их.
- Прослушайте ряд звуков и поднимите руку, когда услышите заданный звук.
- Определите количество слогов в услышанных словах.
- Определите количество слов в прослушанных предложениях.
- В ряду слов (словосочетаний, предложений) подчеркните то, которое произносит диктор.
- Определите на слух и запишите последнее слово каждого предложения из прослушанного отрезка речи.
- Определите паузы в звучащем речевом потоке.

и другие.<sup>88</sup>

Задание на определение пауз в речевом потоке связано не только с сегментацией, но и с интонационными конструкциями, которым будет уделено внимание позже.

Такие задания, как подчеркнуть произносимое диктором слово, по технике, или процедуре выполнения, схожи с заданиями «включение/исключение», описанные Бальбони в его работах.<sup>89</sup>

Для работы над фонетикой Акишина предлагает упражнения на различие минимальных звуковых пар, например, мягких и твердых согласных (т-ть, ла-ля), звонких и глухих согласных (з-с, ж-ш), парных гласных (ы-и), похожих по звучанию гласных и согласных (дом-дым, ть-ц) и пр. Например:

***Слушайте пары слов и слогов, поставьте плюс (+), если вы слышите одинаковые слова и слоги, или минус (-), если они разные.***

1. дом – дом +
  2. дом – дым –
  3. сыр – сыр ...
- [...] <sup>90</sup>

При этом автор рекомендует начинать со слогов и односложных слов, а затем использовать двусложные слова и целые предложения:

---

<sup>88</sup> Там же. – С.113.

<sup>89</sup> BALBONI. Tecniche didattiche... Op.cit., p.153, 162.

<sup>90</sup> АКИШИНА АА. Указ.соч. – С.86.



*I. 1. сы - си; 2. ты - ти; 3. ми - мы. II. 1. сыр - сир; 2. мил - мыл; 3. дым - дим. III. 1. дырка - тирка; 2. мила - мыла; 3. мыло у нас - Мила у нас.*<sup>91</sup>

Кроме того, обучение фонетике тем эффективнее, чем больше учитываются особенности родного языка учащихся, как его различия, так и схожесть с изучаемым языком.<sup>92</sup> Исходя из этого большее внимание нужно уделять отработке, например, пар «р-л», «л-ль» или же «з-с».

К упражнениям, направленным на формирование слухопроизносительных навыков, относятся и упражнения на определение ударений в словах. Как известно, неправильные ударения затрудняют или даже делают невозможным понимание говорящего собеседником. Кроме того, ударение имеет ведущую роль в различении некоторых грамматических или смысловых форм.<sup>93</sup> Так, например, «окна» с ударением на конце слова является формой родительного падежа единственного числа, а «окна» с ударением на первую гласную является формой именительного падежа множественного числа.

***Определите на слух место ударения в слове.***<sup>94</sup>

***Слушайте. Пишите номер слова, которое стоит в родительном падеже единственного числа.***

*1. Учителя; 2. учителя; 3. адреса; 4. адреса; 5. паспорта; 6. паспорта; 7. стороны; 8. стороны; 9. руки; 10. руки; 11. письма; 12. письма.*

***Слушайте. Обозначьте цифрами последовательность произнесенных сочетаний.***

*Не у кого, не с кем, ни у кого, ни к кому, ни с кем, не к кому.*

В процесс обучения аудированию необходимо включать упражнения, развивающие интонационный слух. Изучающие русский язык должны научиться различать и правильно употреблять в речи русские интонационные конструкции, причем отрабатываться они должны на всех этапах изучения русского языка. Из семи основных интонационных конструкций на начальном этапе обучения обычно

<sup>91</sup> АКИШИНА А.А. Указ.соч. – С.166.

<sup>92</sup> КРЮЧКОВА Л.С., МОЩИНСКАЯ Н.В. Указ.соч. – С.96.

<sup>93</sup> Там же. – С.260.

<sup>94</sup> Там же. – С.113.

вводятся первые четыре конструкции.<sup>95</sup> Подробнее с интонационными конструкциями можно ознакомиться в интернет-учебнике «Русская фонетика».<sup>96</sup> К упражнениям на узнавание и различение типов интонационных конструкций относятся такие упражнения, как например:

- *Прослушайте предложения и определите типы ИК.*
- *Определите в предложениях место пауз, типы и смысловые центры ИК.*
- *Прослушайте текст и определите количество предложений в нем.*
- *Прослушайте текст, согласитесь или не согласитесь с расставленной в нем интонационной разметкой.*
- *Найдите в тексте тот или иной тип ИК.*
- *Ответьте на вопросы по тексту/диалогу, соблюдая правильную интонацию.*
- *Задайте уточняющие вопросы к данной информации*

и другие.<sup>97</sup>

Конкретные примеры упражнений, вырабатывающих интонационный слух:

***Слушайте, отмечайте паузы в написанном тексте. Поставьте знаки препинания.***

*В нашем городе есть интересная школа ученики этой школы собаки они учатся помогать людям переводить слепых людей через улицы выносить людей из огня разносить письма*<sup>98</sup>

***Слушайте, определите количество вопросительных предложений.***

- *Чей ты, чей, лесной ручей?*
- *Ничей.*
- *А откуда ты, ручей?*
- *Из ключей.*
- *Чья березка у ручья?*
- *Ничья.*
- *А ты, девочка-лапушка?*
- *Я мамина, папина, бабушкина.*<sup>99</sup>

***Слушайте. В паузе ответьте по образцу.***

***Образец:*** - *Вам надо прочитать эту статью? – Нет, не эту./Да, эту.*

*Ты вчера был в библиотеке? Ты вчера был в библиотеке? Ты вчера был в библиотеке? Ты вчера был в библиотеке?*<sup>100</sup>

***Слушайте. В тексте ставьте точку, вопросительный или восклицательный знак. Распределите реплики между говорящими.***

---

<sup>95</sup> Там же. – С.98.

<sup>96</sup> КЕДРОВА Г.Е. [и др.]. Русская фонетика. Мультимедийный интернет-учебник. [Электронный ресурс] – режим доступа: <http://fonetica.philol.msu.ru/index1.htm>, свободный. – (дата обращения: 25.03.2016).

<sup>97</sup> КРЮЧКОВА Л.С., МОЩИНСКАЯ Н.В. Указ.соч. – С.114-115.

<sup>98</sup> Там же. – С.256.

<sup>99</sup> Там же. – С.256-257.

<sup>100</sup> Там же. – С.257.

*Ты не знаешь, в честь кого названа эта улица В честь Сергея Ивановича Вавилова Ты никогда не слышала этого имени Да что ты Не может быть Ты же физик Он известный ученый [...]*<sup>101</sup>

### 3.4. Другие упражнения на аудирование

Упражнения на развитие механизма селекционирования Акишина предлагает использовать уже на самом начальном этапе обучения, например:

***Слушайте фразы, в которых называются марки машин, запишите в карточке марки машин, которые вы услышали.***

*1. Японская машина «Тойота» мне очень нравится.*

*2. Однажды я ездила на огромном старом «Кадиллаке»*

*[...]*

*7. Пожалуй, я куплю «Роллс-ройс», если ты не против.*

*[...]*<sup>102</sup>

Как видно из приведенных примеров, уровень самого текста не должен соответствовать уровню начинающих, он может быть значительно выше и должен содержать незнакомые слова. Так, например, слова «пожалуй», «против» и «однажды» не входят в лексический минимум элементарного уровня<sup>103</sup>, а совершенный вид глагола и будущее время («куплю») изучается не на самом начальном этапе. В таких упражнениях может использоваться любой лексический материал, например, в предложения с незнакомыми словами включаются географические названия, интернационализмы или имена собственные. Учащиеся должны лишь «выхватить» их из потока речи и догадаться, о чем идет речь.<sup>104</sup>

Список имен собственных может быть даже дан на родном языке учащихся:

***Слушайте фразы. Отметьте в своем списке имена, которые вы услышите.***

*Преподаватель читает:*

*1. Марлен гуляла в парке.*

*2. Долгое время Джери не знала, что делать.*

*3. Я совсем не знал девушку, которую все называли Ада.*

*[...]*

*Студенты отмечают в своем списке.*

*1. Marina      Marleen      Maria*

---

<sup>101</sup> Там же.

<sup>102</sup> АКИШИНА А.А. Указ.соч. – С.87.

<sup>103</sup> АНДРЮШИНА Н.П., КОЗЛОВА Т.В. Лексический минимум. – М. – СПб: ЦМО МГУ - Златоуст, 2006.

<sup>104</sup> А.АКИШИНА. Указ.соч. – С.84.

2. Jerry      Jennifer      George  
3. Charles    Charlie      Charlene  
[...]<sup>105</sup>

Такие задания развивают не только механизм селекционирования, но и внимание, догадку и непосредственно слух.<sup>106</sup>

Упражнения, направленные на развитие оперативной памяти, представляют собой повторение ряда слов в определенной последовательности с расширением структуры и содержания. Они «учат на протяжении определенного времени удерживать слова и словосочетания, необходимые для того, что осмыслить высказывание».<sup>107</sup> Такие упражнения помогают преодолевать трудности, связанные с объемом аудиотекста.

***Прослушайте слова и найдите их в напечатанном тексте.***<sup>108</sup>

***Слушайте слова, повторите те, которые вы можете использовать, когда будете говорить о спорте.***

*Метро, стадион, светофор, судья, кроссовки, сапоги, футбол.*<sup>109</sup>

***Слушайте, повторяйте в интервалах.***

*Александр приехал в Москву.*

*Александр приехал в Москву учиться.*

*Александр приехал в Москву учиться в университете.*

[...]<sup>110</sup>

Упражнения такого типа, как в последнем примере, представляют собой «цепочки» - «повторение за преподавателем слов и словосочетаний с наращиванием длины».<sup>111</sup> И.Гончар считает важнейшим типом предтекстовых заданий, т.е. заданий, выполняемых перед прослушиванием аудиозаписи или просмотром видео, так как

---

<sup>105</sup> Там же. – С.86-87.

<sup>106</sup> Там же.

<sup>107</sup> КРЮЧКОВА Л.С., МОЩИНСКАЯ Н.В. Указ.соч. – С.258.

<sup>108</sup> Там же. КРЮЧКОВА Л.С., МОЩИНСКАЯ Н.В. Указ.соч. – С.258-259.

<sup>109</sup> Там же. – С.258-259.

<sup>110</sup> Там же. – С.258-259.

<sup>111</sup> ГОНЧАР И.А. Звучащий текст как объект методики в аспекте РКИ. - Русский язык за рубежом, 2011, №. 2, С. 25-31: 29.

для их воспроизведения учащиеся должны их осмыслить, понять и зафиксировать в памяти.<sup>112</sup> Пример из пособия по аудированию И.Гончар «Послушайте! Выпуск 1»:

***ЗАДАНИЕ 3. Слушайте, повторяйте. / Прочитайте «цепочки» слов, последнюю повторите не глядя в текст:***

[...]

*Работать → работал на севере → работал в экспедициях на севере → работал в геологических экспедициях на севере;*

[...]<sup>113</sup>

В качестве примеров упражнений, направленных на развитие и активизацию механизма селекционирования полезного звукового сигнала и механизма адаптации, можно привести следующие:

***Прслушайте в записи звуки, слоги, слова и предложения, читаемые разными дикторами, и отметьте номерами мужские, женские и детские голоса.***

***Определите большую или меньшую четкость произношения дикторов. Определите темп двух фонограмм (более быстрый или более медленный).***<sup>114</sup>

По такому же принципу, исходя из количества звучащих голосов, можно предложить учащимся определить тип текста – монолог, диалог или полилог. Такие упражнения направлены на снятие трудностей, связанных с условиями коммуникации (см. параграф 1.4.). Для того, чтобы учащиеся привыкали к разному темпу речи, необходимо использовать аудиотексты и в более медленном, и в более быстром темпе.

Наконец, необходимо упомянуть упражнения, формирующие умение перерабатывать услышанное, помогающее преодолеть трудности, связанные с пониманием смысловой стороны информации. Одним из них является упражнение на активизацию механизма идентификации понятий, о чем говорилось в параграфе 3.2. К другим упражнениям на переработку услышанной информации и ее осмысление можно отнести следующие:

---

<sup>112</sup> Там же.

<sup>113</sup> ГОНЧАР И.А., Послушайте! Учебное пособие по аудированию. Уровень А1, СПб, Златоуст, 2013. – С.54.

<sup>114</sup> КРЮЧКОВА Л.С., МОЩИНСКАЯ Н.В. Указ.соч. – С.112.

**Прослушайте предложения. Трансформируйте их, объединив два предложения в одно.**

**Образец:** Я давно не видел друга. Он живет в другом городе. – Я давно не видел друга, который живет в другом городе.

1. Нам надо прочитать статью. Она напечатана в последнем номере журнала. 2. Завтра мы пойдем на концерт. Он будет проходить в консерватории.<sup>115</sup>

**Прослушайте диалог. Перескажите его в монологической форме.**

- Катя, приходи ко мне в гости в воскресенье.

- Спасибо, Марта. Но я, к сожалению, не могу.

- Как жаль!

- Мне тоже жалко. Но я должна закончить реферат.<sup>116</sup>

### **3.5. Порядок работы с аудиотекстами и формы работы**

О порядке работы с аудио- и аудиовизуальными материалами подробно говорилось в моей работе бакалавра.<sup>117</sup> Согласно многим авторам, как, например, Л.Павоне, П.Диадори, Ф.Систи, И.Гончар и другим (см.библиографию, указанную в моей работе бакалавра), обучение аудированию должно включать в себя три основные стадии: предтекстовую, притекстовую и послетекстовую работу с аудиотекстом. Фаза, предшествующая прослушиванию, включает в себя подготовительные упражнения, введение в тему, введение новой лексики и т.д., она направлена на снятие прогнозируемых трудностей. Здесь могут использоваться такие упражнения, как «цепочки», предложенные Гончар (см.параграф 3.4.), и прежде всего упражнения, направленные на развитие механизма прогнозирования. В ходе второй стадии, во время прослушивания, учащиеся смогут проверить правильность своих предположений. Ко второй стадии можно отнести упражнения, помогающие поддерживать внимание учащихся и направляющие их в процессе аудирования, т.е. задания-ориентиры, о которых говорилось выше. Это могут быть вопросы, задания множественного выбора, верно/неверно, заполнение таблиц, клоуз (или проверка уже выполненного задания клоуз в первой фазе) и т.д. Вопросы, на

---

<sup>115</sup> Там же. – С.263.

<sup>116</sup> Там же.

<sup>117</sup> KORNILOVA G. Op.cit. – С.36-46.

которые учащиеся должны ответить во время прослушивания, и таблицы, могут быть просмотрены перед самим прослушиванием, но эти задания относятся к притекстовым. Первое прослушивание текста обычно ставит своей целью глобально понимание, охват общего содержания текста. Последующие прослушивания направлены на детальное и/или полное понимание содержания.<sup>118</sup> Целью послетекстовой работы является закрепление или повторение лексического материала, работа над грамматикой и развитие других видов речевой деятельности, например, выход в речь.

Кроме последовательности работы с аудиотекстом и соответствующих упражнений, большую роль в процессе обучения имеют формы работы. Она находится в прямой связи с интересом со стороны учащихся и их мотивацией, а мотивация и интерес учащихся являются залогом успешного обучения вообще, и аудированию в частности. Как утверждает Акишина,

интерес возникает, когда ученик активен, когда поставлена проблема для решения, когда труд разнообразен, есть смена ритмов на уроке, типов задания... осознается нужность материала ...<sup>119</sup>

Как уже было сказано, современный подход к обучению ориентируется на личность учащегося, который должен принимать самое активное участие в учебном процессе. Этому способствуют индивидуальные формы работы и работа в парах и маленьких группах, при которых учитель как бы отходит на второй план и становится только координатором учебного процесса. Работе в парах, так сказать «на равных», большое внимание уделяют специалисты языковой школы Дилит, широко известной в Италии. По мнению специалистов Дилит, работа в парах помогает снять психологический барьер, страх ошибиться перед учителем, так как учащиеся работают с равными себе. А, как известно, психологический барьер, или аффективный фильтр, является одним из факторов, осложняющих восприятие речи

---

<sup>118</sup> ГОНЧАР И.А.

<sup>119</sup> АКИШИНА А.А., КАГАН О.Е. Указ.соч. - С. 180.

на слух. Применительно к аудированию работа по принципу, поддерживаемому в Дилит, происходит следующим образом: после первого прослушивания учащиеся обмениваются информацией между собой, на равных, не боясь показать учителю или всему классу, что они что-то не поняли. При этом происходит обмен мнениями, идеями, активизируется мыслительный процесс, в отличие от традиционного подхода, при котором учитель выносит «вердикт» и сообщает правильный вариант. Далее следует второе прослушивание и обмен информацией и идеями с другим партнером и т.д. Такая форма работы активизирует рефлексивное мышление, заставляет применять различные стратегии, помогающие в изучении языка, в общении, и в восприятии устной речи в частности. Подробнее с методом, используемым в Дилит, можно ознакомиться в документах, размещенных на их сайте в интернете.<sup>120</sup>

---

<sup>120</sup> Режим доступа: <http://www.dilit.it/formazione/>, свободный. – (дата обращения: 01/10/2015).



## ГЛАВА 4. АНАЛИЗ УЧЕБНИКА «КОНЕЧНО! 1»

### 4.1. Реализуемый в учебнике метод

В книге для преподавателя отмечается, что учебник реализует смешанный метод и что при его создании авторы ориентировались на уже опробованные и оцененные методы, дополняя их учебными стратегиями, применяемыми в современной методике.<sup>121</sup> В этом параграфе мы посмотрим, так ли это и элементы каких методов согласно классификации Акишиной и других авторов, описанных во второй главе, реализуются в учебнике «Конечно».

#### 4.1.1. Предмет обучения

Что касается предмета обучения, можно сказать, что в учебнике «Конечно» присутствуют элементы как сознательных, или когнитивных, так и аудиолингвального и коммуникативного методов.

То, как представлена лексико-грамматическая фонетическая система, близко к сознательно-сопоставительному методу. Так, на странице 11 учебника вводится русский алфавит, он приводится полностью, в виде таблицы, с необходимыми пояснениями, как, например, о мягком знаке, который не имеет звука.

Задание 9 «Хаос» на странице 12 связано со структурой слов:

***Какие слова спрятаны в «салате» слогов?***

*1. Я СИ РОС 2. ТУЛ ШКА КА 3. ДИ ТОК ВЛА ВОС [...]*

На странице 25 имеется упражнение на рифму звуков и слов. Учащимся предлагается создать для своего языкового портфолио список, в который они будут вносить рифмующихся слова, начав со следующих примеров:

*ещё-всё, где-мне, щи-три-такси* и т.д.

---

<sup>121</sup> Конечно! 1. Книга для преподавателя. Stuttgart, Ernst Klett Verlag, Клетт, 2008. - С. 2.

То есть учащиеся должны не просто заучивать, повторять, имитировать буквы и звуки, но и осознать теоретические сведения, что характерно для сознательных методов.

Работа над фонетикой продолжается и в следующих уроках учебника. Отрабатывается противопоставление звонких и глухих согласных и их редукция или озвончение. Например, задание 2 на странице 58 (урок 5) направлено на отработку произношения предлога *с* и его озвончение в определенных случаях:

***Послушайте и повторите. Обратите внимание на произношение предлога с.***

[с]	[с]	[с]	[з]
<i>с Антоном</i>	<i>с Леной</i>	<i>с сестрой</i>	<i>с братом</i>
<i>с Ирой</i>	<i>с папой</i>	<i>с сахаром</i>	<i>с другом</i>
[...]	[...]	[...]	[...]

Заучивание наизусть лексических единиц тоже можно отнести в какой-то мере к сознательным методам. К каждому уроку в учебнике приводится словарь, который находится в приложениях на страницах 98-113.

В учебнике используются схемы и таблицы для введения, объяснения и обобщения грамматики, что тоже характерно для сознательных методов. Так, например, на странице 22 приводится таблица родов существительных, на странице 29 - спряжение глаголов, грамматические приложения на страницах 92-95 содержат таблицы склонений существительных, прилагательных, местоимений, предлоги и употребление падежей.

Язык представляется как система звуков, слов и конструкций представляется и в аудиолингвальном, и в сознательных методах. В учебнике «Конечно» предлагаются упражнения на составление предложений, как например, в задании 2 на странице 45:

***Составьте предложения.***


- 1. уроки помогает Макс делать Ире*
  - 2. звонит Ирине мама*
- [...]

Лексико-грамматический материал в учебнике дается в порядке от простого к сложному, что также соответствует одной из характеристик сознательных методов –

иерархическое расположение лексико-грамматических структур. Сначала отрабатываются операции называния и простые вопросительные конструкции (*кто это? что это?*), затем вводится род существительных, множественное число, спряжение глаголов и падежная система. Такого принципа построения материала придерживаются и другие учебники рки. В «Поехали», например, сначала вводится операция называния, затем – обозначение действий и описание статического расположения и перемещения в пространстве.<sup>122</sup> Такое построение материала, по мнению автора, обеспечивает немедленный выход в речь. Например, изучив спряжение глаголов и предложный падеж существительных, учащиеся уже могут немного поговорить о том, что, где и когда они делают; изучив затем прошедшее время глаголов, они могут рассказать/спросить о прошедших событиях своей жизни и т.д..<sup>123</sup> Но в «Поехали» нет абсолютно никаких объяснений языковых явлений, грамматические правила представлены в виде таблиц и примеров к ним, например, употребление винительного падежа представлено на странице 81:

ACCUSATIV			
m.	n.	f.	pl.
		-У / -Ю; -Ь	

Это журнал. Я читаю журнал.  
 Это письмó. Я читаю письмó.  
 Это кнйга. Я читаю кнйгу.  
 Это газéты. Я читаю газéты.



За этой таблицей следует упражнение не подстановку, типичное для аудиолингвального метода, выполняемое по аналогии с образцом.

В учебнике «Конечно» присутствуют и элементы аудиолингвального метода, одной из характеристик которого является устное опережение, т.е. представление

<sup>122</sup> ЧЕРНЫШОВ С. Поехали! Русский язык для взрослых. Начальный курс. - 7-е изд. – СПб, Златоуст, 2009. – С.7.

<sup>123</sup> По словам автора учебника «Поехали» Станислава Чернышова во время семинара для преподавателей рки, состоявшегося в Больцано 27.11.2015г.

материала сначала в устном виде, а затем в письменном. Здесь очень много аудиозаписей, которые представляют собой простое озвучивание печатных текстов.

Приведем в качестве примера задание на странице 23:

**Текст Б Что делать?**

*Ира:* Гитара, ноты... Интересно, кто это? Музыкант?

*Лена:* Да, газеты, журналы, письма, рюкзак, очень интересно. Может быть, он турист?

*Виктор:* Нет, я не турист. Я гитарист. Скоро концерт. А я...

*Макс:* Можно?

*Виктор:* Да-да, конечно, ребята... Меня зовут Виктор.

*Макс:* А мы Максим, Лена и Ира.

Сначала учащиеся слушают диалоги, а затем выполняют задания к тексту, причем эти задания предполагают работу с печатным вариантом текста (послетекстовое задание на странице 24):

**Прочитайте диалог. Ответьте на вопросы.**

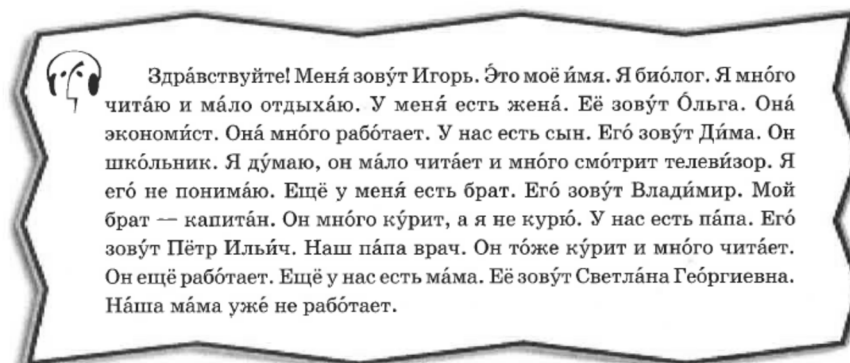
1. Виктор турист или гитарист?

2. Скоро концерт или фильм?

[...]

Такая форма работы с текстами схожа, скорее, именно с аудиолингвальным методом, чем с каким-либо другим.

Также и в «Поехали» есть немало аудиотекстов, которые являются просто озвученным вариантом печатного текста. Ко многим текстам нет вообще никаких заданий, они просто отмечены пиктограммой в виде наушников, обозначающей, что этот текст имеется в аудиоприложении, например, текст на странице 43:



К аудиолингвальному методу можно также отнести многие задания «Конечно», направленные на изучение алфавита и фонетической системы. Это задания на

имитацию, типа «Слушайте и читайте». Например, в задании 8 «Сувениры» на странице 12 учащимся предлагается посмотреть изображения нескольких русских сувениров, затем прослушать, как они называются по-русски и произнести одновременно со звучащим текстом. Далее следует упражнение на автоматизацию речевого образца:

***Спрашивайте друг друга по очереди и отвечайте по образцу:***

- *Что это?*
- *это самовар.*

Задание 10 «Звуки» на странице 12 тоже направлено на имитацию:

***Слушайте и читайте слова. Обратите внимание на произношение О:***

*Сочи, нота, Москва, Россия, самовар, Омск*

***Повторите слова вслух. Как произносится безударная О?***

В «Конечно» имеются задания на аудирование, имеющие в себе не только элементы сознательного и аудиолингвального методов, но и относящиеся к коммуникативному методу. Это, например, задания на сопоставление фотографий со звучащими текстами, при котором учащиеся должны прибегать не только к известной им лексике и грамматике, но и к внелингвистическим факторам. Так, например, в задании на странице 28 «Школа №3», соотнести фотографию Б под названием «охранник» с соответствующим аудиотекстом ученику может помочь мужской голос одного из участников диалога (из пяти предложенных к прослушиванию диалогов голос взрослого мужчины звучит только в этом):



*Мальчик:*

*Здравствуйте, Иван Петрович!*

*Охранник:*

*Здравствуй, Сережа! Быстро, быстро, урок уже идёт!*

Кроме того, многие задания, в том числе на аудирование, предполагают выход в речь, а также другие дополнительные, более или менее творческие, коммуникативные задания, что также соответствует коммуникативным методам.

#### **4.1.2. Опора на родной язык**

Если учебник «Поехали» предназначен для студентов разных национальностей и является тем самым более или менее универсальным, то учебники серии «Конечно!» являются национально-ориентированными учебниками, они рассчитаны на немецкоговорящих школьников. Уже сам этот факт говорит о близости используемого метода к сознательно-сопоставительному, ведь национально-ориентированные учебники появились на основе именно этого метода (см. параграф 2.3.1.).

В «Поехали» зачастую задания никак не сформулированы (в языковых упражнениях приводится образец выполнения, но не всегда), а если сформулированы, то на очень упрощенном русском языке. Так, например, в задании 21 на странице 25 учащиеся по всей видимости должны разыграть диалоги на основе прослушанного:

***Спрашиваем и отвечаем:*** «Кто?», «Что?», «Что делает?»

***- Извините, вы не знаете, кто это?***

***- Это Катя.***

***- А кто она?***

***- Она спортсменка.***

***[...]***

В конце учебнике дается небольшой словарь в алфавитном порядке (стр. 254-280) – слова, встречающиеся в учебнике, переведены на английский, немецкий и французский языки, а на странице 10, где представлен русский алфавит, фонетическая транскрипция русских звуков приводится в соответствии с английским произношением, например произношение «ш» обозначено как [sh], а рядом с мягким

и твердым знаком приводится название этих букв на английском языке (hard sign, soft sign). Пояснительные же сокращения соответствуют латинской терминологии, например, предложный падеж обозначен как *Prer.*, а винительный как *Accusativ.* Никакой опоры на родной язык учащихся в учебнике нет.

В «Конечно» имеется раздел «Лексика к урокам» (стр. 98-113), с переводом на немецкий язык, а также алфавитный русско-немецкий и немецко-русский словарь (стр.114-126). Инструкции к заданиям даются на немецком языке, но только на самом начальном этапе, а затем постепенно вводятся инструкции на русском. Относительно простые и короткие инструкции даются сначала с переводом на немецкий в скобках, более сложные - на немецком. Так, например, уже во втором уроке задание на странице 18 частично сформулировано на русском языке:

*a) Послушайте диалоги. (Hört zu.) Hört die Dialoge an und ordnet sie den Fotos zu.*  
 ➤ *Сцена 1 – это фото ...*

В последующих заданиях такого же типа, как, например, на странице 19, простые и короткие инструкции даются уже без перевода:

*a) Послушайте диалоги. Sagt, welche der beiden Wendungen ihr jeweils gehört habt.*

Кроме того, в конце учебника, на странице 128, приводится словарик заданий:

***Словарик заданий в учебнике / Arbeitsanweisungen des Buches***

<i>Выучите наизусть</i>	<i>Lernt auswendig</i>
<i>Давайте играть</i>	<i>Spielt</i>
<i>Дополните диалоги</i>	<i>Ergänzt die Dialoge</i>
<i>[...]</i>	<i>[...]</i>

Таким образом учащиеся постепенно привыкают к русскому языку, не заучивая сознательно сложные грамматические структуры и лексику, они запоминают команды и инструкции, необходимые им для реальной коммуникации в процессе обучения.

Родной язык используется не только в инструкциях, но и для сопоставления культурологических и языковых явлений. В третьем уроке в задании на странице 28

после прослушивания диалогов на тему школы (см. пример в параграфе 4.1.1.)

ученикам предлагается сравнить свою школу с русской школой №3:

*б) О себе. Vergleicht die russische Schule Nr.3 mit eurer Schule.  
Welche Gemeinsamkeiten und welche Unterschiede stellt ihr fest?  
Habt ihr auch einen охранник?<sup>124</sup>*

Данное задание выполняется на немецком языке, но на основе прослушанных диалогов на русском. Что касается сопоставления языковых явлений, то родной язык учащихся используется здесь для объяснения и сравнения некоторых конструкций, существенно отличающихся от конструкций в немецком языке, например, таких, как «У меня есть...», где грамматическим субъектом является предмет, которым обладает логический субъект. Задание 3 «По следам» на странице 43:

<p><b>3 По следám ... §20</b></p> <p>Im Russischen sagt man für „ich habe“ „у меня есть“ (bei mir gibt es). Schreibt die zwei Sätze ab und übersetzt sie ins Deutsche. Unterstreicht das Subjekt in beiden Sprachen. Tipp: Übersetzt die russischen Sätze Wort für Wort. Was stellt ihr fest?</p>	<p>У тебя есть ручка?</p> <p>Да, у меня есть ручка.</p>	125
---	---	-----

Помимо объяснений и инструкций, учебник предлагает другие задания с опорой на родной язык учащихся - задания под названием «По-русски», обозначенные в немецком языке термином «Mediation», что можно перевести как «медиация» или «посредничество». Эти задания представляют собой перевод, хотя и не дословный. Учащимся задается исходная ситуация и схема на немецком языке, которой они должны следовать при выполнении коммуникативной задачи. Задание выполняется по-русски. Например, в задании 11 на странице 26 учащиеся должны разыграть диалог на русском языке согласно следующей схеме:

- \* Ира здоровается с Максом.
- \* Макс здоровается с Ирой и знакомит ее с Леной и т.д.

<sup>124</sup> «Сравните свою школу с русской школой №3. Чем они похожи и чем отличаются?»

У вас тоже есть «охранник»? – перевод мой.

<sup>125</sup> «В русском языке говорят «у меня есть» (при мне есть). Перепишите предложения и переведите их на немецкий язык. Подчеркните субъект в предложениях на обоих языках. Совет: переведите русские предложения дословно» - перевод мой.



## 11 По-ру́сски

Wie könnte sich das Gespräch auf Russisch anhören? Разыгра́йте сце́нку. (... Szene.)

- ★ Ira begrüßt Max.
- ☆ Max begrüßt Ira und stellt ihr Lena vor.
- ★ Ira stellt sich selbst vor.
- ★ Beide freuen sich über die Bekanntschaft.
- ☆ Max fragt Ira, wie es ihr geht.
- ★ Ira geht es gut.
- ☆ Max zeigt auf Wiktor und fragt, wer das ist.
- ★ Lena sagt, dass er vielleicht Tourist oder Musiker ist.



Такие задания соответствуют сознательно-сопоставительному методу, в котором используются языковые и речевые упражнения, в том числе переводы с родного языка на иностранный (см. параграф 2.3.1.). Тем не менее подобные задания можно отнести и к коммуникативному методу, так как они отражают реальные коммуникативные ситуации, как знакомство, разговор о распорядке дня, или как спросить дорогу (например, задания на страницах 52 и 78 учебника), и предполагают активное участие учащихся в выполнении коммуникативных задач.

Приведенные выше задания, связанные с переводом, являются заданиями на говорение и не связаны напрямую с аудированием. Однако в учебнике встречаются и задания на аудирование, которые, помимо инструкций, также опираются на немецкий язык. Например, в задании 2 «Настя, привет!» на странице 20 звучат три диалога, прослушав которые, ученики должны отметить, что прозвучало - приветствие, прощание или знакомство, причем инструкции и сама матрица даются на немецком языке:

Szene	Begrüßung	Vorstellung	Verabschiedung	Wo?	Wer?
1	■	■	■	■	■
2	■	■	■	■	-
3	■	■	-	-	-

Таким образом, учебник не исключает родной язык учащихся из процесса обучения, как это происходит при аудиолингвальном методе, но стремится к этому; частично

использует задания на перевод, характерные для переводных и сознательно-сопоставительных методов, однако эти задания предусматривают решение конкретных коммуникативных задач; родной язык учащихся используется в ограниченном количестве, прежде всего для объяснения и сопоставления сложных языковых явлений, что характерно для смешанного метода - коммуникативного и когнитивного.

#### **4.1.3. Роль учителя и ученика и их взаимодействие**

С одной стороны, многие задания в учебнике предполагают активное участие учащихся. Это касается, прежде всего, заданий на отработку грамматических конструкций, ролевых игр, упражнений на перевод. Здесь учитель выступает лишь в роли организатора, а ученики работают, как правило, по парам. Большинство заданий предполагает выход в речь, так, например, после прослушивания мини-диалога, как русские здороваются и знакомятся (задание 14 «Я Ирина» на странице 14), учащиеся должны разыграть подобные диалоги со своими одноклассниками:

##### ***15. О себе***

*Поздоровайтесь друг с другом. Спросите друг у друга имя, представьтесь сами и представьте других одноклассников.*

Активная роль ученика как субъекта общения характерна для коммуникативного метода, в котором учителю отводится роль организатора и участника общения.

С другой стороны, в учебнике много заданий, в которых используются приемы, напоминающие приемы аудиолингвального метода. Типичными для аудиолингвального метода являются упражнения на повторение, имитацию, заучивание наизусть моделей и подстановку.<sup>126</sup> Так, например, в задании 12 «Нет, это Мишка» на странице 13 ученики слушают мини-диалоги и повторяют их по модели, подставляя разные имена на основе предложенных фотографий.

---

<sup>126</sup> АКИШИНА. Указ.соч. - С.12,15.

**12 Нет, это Мишка** 📄 11

a) Hört euch die Minidialoge an. Sprecht sie nach.

b) Fragt nun nach den Personen auf den Fotos. Bejaht oder verneint die Antwort und korrigiert.

➔ 1. ★ Кто это? Это Елена?  
★ Да, это Елена.

2. ★ Кто это? Это Максим?  
★ Нет, это ...



1. Это Елена? 2. Это Максим?  
3. Это Ирина? 4. Это Мишка? 5. Это Виктор?

В данных упражнениях исключается творческий подход и фантазия учеников, хотя на самом начальном этапе изучения русского языка это может быть вполне оправданно – у учеников еще нет средств и знаний, позволяющих выполнение многих творческих заданий.

Как было сказано выше, учебник предлагает задания на говорение, игры и другие задания, в которых ведущая роль отводится ученикам. Что же касается непосредственно аудирования, в учебнике «Конечно» активное участие учителя, к сожалению, несколько больше, чем лишь организатора. В аудировании основная форма работы – пленум, работа в парах или группах используется крайне редко. Из 142 аудиотекстов (30 на диске преподавателя и 92 на диске, прилагающемся к рабочей тетради) только в трех работа в паре / в группе предлагается как альтернатива работе в пленуме. Например, книга для преподавателя рекомендует групповую форму работы для выполнения задания б) на странице 56 (прослушать мини-интервью, записать имена интервьюируемых и их хобби)

**в)** Что делают ребята в свободное время? Послушайте интервью.  
Notiert beim ersten Hören die Namen der fünf befragten Jugendlichen.  
Ergänzt anschließend beim zweiten Hören ihre Hobbys.

имя	хобби
Ольга	кино

**г)** 🗣 себе Какие хобби вы любите? (Welche ...) Какие хобби вы не любите?

Это несет в себе риск, что кто-то из учеников вместо активного участия станет дожидаться, пока другие решат задачу.

Таким образом, с точки зрения взаимодействия учителя и ученика, в учебнике «Конечно» используются элементы как аудиолингвального, так и коммуникативного методов.

#### **4.1.4. Заключение**

Как уже было неоднократно отмечено в данной дипломной работе, развитие аудирования как такового, происходит, прежде всего, в рамках коммуникативной методики, которая в настоящее время является ведущей. Но, во-первых, обучение аудированию не может происходить изолированно от других видов речевой деятельности. Во-вторых, как считают, например, Крючкова и Мощинская, чисто коммуникативный метод «применительно к русскому языку, имеющему очень сложную предложно-падежную и видовременную систему, не всегда приносит ожидаемые результаты».<sup>127</sup> Возможно именно этим объясняется тот факт, что ведущим в методике русского языка как иностранного являются комбинированные методы.

Анализ, проведенный в предыдущих трех параграфах, показывает, что в учебнике присутствуют элементы аудиолингвального, сознательного и коммуникативного методов. Учебник действительно реализует смешанный метод, как это заявлено в книге для преподавателя.

Коммуникативная направленность так или иначе характерна для всех современных методов. В следующем параграфе будет рассмотрено, соблюдает ли учебник основные методические принципы коммуникативного подхода, т.е. имеет ли учебник коммуникативную направленность, а также являются ли предложенные аудиотексты валидными.

---

<sup>127</sup> КРЮЧКОВА, МОЩИНСКАЯ. Указ.соч. – С.26.

## **4.2. Аудиотексты с точки зрения их валидности и коммуникативной направленности**

### **4.2.1. Понятие валидности аудиотекстов и их коммуникативная направленность**

Термин «валидность» аудиотекстов заимствован у Ирины Александровны Гончар, кандидата педагогических наук, доцента кафедры русского языка как иностранного и методики его преподавания СпбГУ, который рассматривается ею как «комплексная характеристика, обеспечивающая запуск механизма рефлексии обучаемых и отражающая пригодность аудиотекста для целей обучения аудированию». Гончар выделяет такие параметры валидности, как аутентичность, правдоподобие смоделированных текстов, привлекательность, наличие жанровых характеристик, соответствие уровню обучения, отражение программной тематики, и другие.<sup>128</sup>

Преимущества аутентичных материалов были подробнее описаны в моей дипломной работе бакалавриата.<sup>129</sup> Здесь хотелось бы напомнить, что под аутентичными обычно понимаются материалы, созданные носителями языка не в учебных целях, а для носителей языка. К сожалению, аутентичных в полном смысле этого слова материалов, которые можно было бы использовать в обучении русскому языку, особенно на низких уровнях, очень мало. В большинстве своем аудиоприложения к существующим учебникам содержат смоделированные тексты, имеющие «нужное», соответствующее программе обучения лексико-грамматическое наполнение. Неаутентичные, или специально смоделированные для дидактических целей материалы, оцениваются у Гончар по критерию правдоподобности, т.е. их

---

<sup>128</sup> ГОНЧАР И.А. Валидность обучающих аудиотекстов. Указ.соч. - С.71-76.

<sup>129</sup> KORNILOVA G. Op.cit. – pp. 9-12.

соответствию естественным ситуациям. Используемые в них речевые модели не должны противоречить моделям, используемым носителями языка.

Об аутентичности материалов и реалистичности ситуаций и тем общения говорит и Акишина, излагая основные принципы коммуникативного обучения (см. параграф 2.2.).

Другим параметром, выделяемым Гончар, является привлекательность. Чем более информативными и познавательными являются тексты, тем они привлекательнее. Согласно Гончар, аутентичные тексты, даже очень короткие диалоги, являются уже сами по себе интересными для слушающего и повышают его мотивацию, если же эти тексты дают дополнительную информацию о национальной культуре, то степень их привлекательности повышается еще больше.<sup>130</sup> Акишина тоже считает, что наличие страноведческой информации является одним из принципов коммуникативного подхода к обучению. Таким образом, параметр привлекательности тесно связан с аутентичностью и страноведческой информацией.

При обучении аудированию необходимо использовать разные типы и жанры аудиотекстов, так как, во-первых, мы «готовим студентов к существованию в естественном и бесконечно разнообразном инокультурном звучащем мире», а во-вторых, «определенные типы/жанры аудиотекстов будут предъявлены обучаемым в субтесте «Аудирование», к чему они должны быть подготовлены».<sup>131</sup> Аудиоприложение к учебнику должно обеспечить разнообразие типов аудиотекстов, монологов и диалогов, а также их содержания. Разнообразными должны быть не только тексты с точки зрения тематики, но и типы упражнений к ним и формы работы – новизна является одним из важных принципов коммуникативного подхода, так как предотвращает демотивацию и способствует успешному прохождению учебного процесса (см. параграф 2.2.).

---

<sup>130</sup> ГОНЧАР И.А. Валидность обучающих аудиотекстов. Указ.соч. – С.74.

<sup>131</sup> ГОНЧАР И.А. Там же.

Чтобы работа с аудиотекстом не была бессмысленной и бесполезной, задание должно соответствовать уровню обучения. Соответствие звучащего текста уровню обучения определяется Государственными стандартами ТРКИ, в которых оговаривается объем текста, темп речи и количество незнакомых слов (см., например, Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень<sup>132</sup>), а также Общеввропейскими компетенциями. В Государственных стандартах описаны требования, предъявляемые кандидатам, сдающим сертификационный экзамен. Что же касается обучения, то согласно теории Крашена, для успешного овладения языком уровень воспринимаемого текста должен быть немного выше уровня полной доступности, в соответствии с формулой «i+1», где i соответствует материалу, доступному для полного понимания.<sup>133</sup> Это означает, что незнакомые слова и формы не только допустимы в аудиотексте, но даже необходимы для успешного обучения. Так или иначе, предъявляемые учащимся аудиотексты должны быть им доступны, посильны, т.е. не превышать их возможности.

Сложность аудиотекстов связана не только с темпом речи и объемом сообщения, но и со спонтанностью речи (подробнее об этом, а также о существующих коэффициентах сложности звучащего обучающего текста можно ознакомиться в упомянутой статье Гончар<sup>134</sup>) и с тематикой текстов. Как уже было отмечено в параграфе 1.2, понимание зависит не только от навыков, непосредственно связанных со слухом, но и от общих жизненных знаний, «энциклопедии» слушателя. Поэтому содержание звучащих текстов должно соотноситься с жизненной подготовкой учащихся, их знаниями и опытом. Таким

---

<sup>132</sup> ВЛАДИМИРОВА Т.Е. [и др.], Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень. Указ.соч. - С.4.

<sup>133</sup> KRASHEN S. Op.cit. – p. 20-22.

<sup>134</sup> ГОНЧАР И.А. Валидность обучающих аудиотекстов. Указ.соч. – С.72-73.

образом, содержание аудиотекстов должно соответствовать и возрастной категории учащихся.

Гончар выделяет еще и такой критерий, как отражение программной тематики. По ее мнению, оптимальное количество обучающих звучащих текстов, относящихся к одной теме, - четыре, при условии, что одна тема изучается не менее двух недель.<sup>135</sup>

Учитывая описанные выше параметры валидности аудиотекстов и их коммуникативной направленности, в следующих параграфах будут рассмотрены предлагаемые в учебнике аудиотексты с точки зрения их тематики, аутентичности и правдоподобности, наличия страноведческой информации, разнообразия аудиотекстов, а также их соответствия уровню обучения.

#### 4.2.2. Тематика

Темы учебника «Поехали» отобраны по лексико-грамматическому наполнению, по принципу от простого к сложному. Об этом уже было сказано в параграфе 4.1.1. Что касается непосредственно аудирования, то подборка текстов происходит по тому же принципу. Например, текст «Игорь рассказывает» на странице 164 смоделирован так, чтобы в нем были максимально использованы глаголы движения без приставок и виды транспорта:

*Не знаю, как вы, а я не люблю ездить на поезде. В прошлом году мы ездили на юг [...]*

Аудиотексты имеются почти к каждому уроку учебника, вот перечень только некоторых из них:

Урок	Аудиотексты, страница в учебнике	• Тема/ситуация ▪ лексико-грамматическое наполнение
Урок 2 Знакомство	диалоги без названия стр.23	▪ здороваться, знакомиться
Урок 5	Монологический	

<sup>135</sup> Там же. - С.74.



Погода и климат	текст «Кругосветное путешествие» стр.58	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ страны и месяцы, употребление предложного падежа</li> </ul>
Урок 6 Мой день	«Мой день» стр.67-68	<ul style="list-style-type: none"> <li>• два диалога на тему «Мой день»</li> <li>▪ спряжение глаголов, указание времени (<i>в 6 часов, в полдень, вечером</i>)</li> </ul>
Урок 8 Магазин «Одежда»	«В магазине» стр.85-86	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 3 диалога на тему «в магазине»</li> <li>▪ цветочные прилагательные, винительный падеж в значении объекта действия</li> </ul>
Урок 12 Дом и квартира	«Наша квартира» стр.114	<ul style="list-style-type: none"> <li>• рассказ о квартире</li> <li>▪ лексика по теме «квартира, дом», предложный падеж в значении места, глаголы)</li> </ul>
Урок 15 Летний отдых	«Как вы отдыхали?», стр.133	<ul style="list-style-type: none"> <li>• отпуск</li> <li>▪ прошедшее время глаголов</li> </ul>
Урок 20 Транспорт	«Игорь рассказывает» стр.164	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ виды транспорта, глаголы движения без приставок</li> </ul>
Урок 23 Кухня Ресторан	«В ресторане» стр.188	<ul style="list-style-type: none"> <li>• в ресторане</li> <li>▪ лексика по теме «еда», родительный падеж существительных множественного числа</li> </ul>
Урок 25 Не говори, что делал, а говори, что сделал!	Без названия стр.203	<ul style="list-style-type: none"> <li>• история о работе (смешанный текст – монолог и диалоги)</li> <li>▪ вид глагола</li> </ul>
Урок 28 Биография	«Встреча одноклассников» стр.228	<ul style="list-style-type: none"> <li>• диалог на тему профессий и хобби</li> <li>▪ употребление творительного падежа при глаголах <i>быть, стать, работать, заниматься</i> и с предлогом <i>с</i>.</li> </ul>

Приведенный список подтверждает то, что аудиотексты смоделированы, исходя из лексико-грамматического материала урока. Так, например, в диалоге «Встреча одноклассников» в рамках урока «Биография» не приводится ни чья биография, участники диалоги говорят только о том, кто кем хотел быть и кто кем стал – все содержание текста основано на творительном падеже:

[...]

Слава: [...] *А виделся с Антоном. Он работает фотографом в спортивном журнале. Ты помнишь, в школе он занимался сначала футболом, потом боксом.*

Таня: *Да, мы все думали, что он будет спортсменом. [...]*

Пятый урок «Погода и климат» включает в себя такой материал, как цифры до 100, обозначение времени, употребление предложного падежа в значении места, месяцы

и предложный падеж в значении времени, климат и прошедшее время глаголов. Из аудиотекстов к этому уроку предлагаются только два, один из которых, «Кругосветное путешествие», не содержит никакой информации, кроме той, в каком месяце в какой стране был Вольфганг Кук. Второй, очень короткий, текст говорит о климате в Санкт-Петербурге. Других упражнений на аудирование в этом уроке нет. Учебник «Конечно» состоит из 7 уроков, каждый из них включает в себя большее количество материала, чем уроки «Поехали», они более объемные и рассчитаны на большее количество часов, поэтому их гораздо меньше. Материал каждого урока объединен одной «центральной» темой. Так, в уроке 1 «Привет, Россия!» школьники знакомятся с русским алфавитом и русским языком, учатся знакомиться, представляться, задавать простые вопросы, знакомятся с названиями русских городов, русских блюд и т.д. Второй урок «Кафе Планета» содержит такой материал, как знакомство, заказ в кафе, телефонный разговор и т.д. В уроке 3 «Школа №3» содержится такой материал, как школьные предметы, дни недели, расписание уроков. Аудиотексты, предлагаемые «Конечно», относятся к таким темам и ситуациям, как знакомство, распорядок дня, план на неделю, школа, город, в кафе и другие.

Таким образом, темы «Конечно» в принципе совпадают с темами «Поехали», и материал здесь тоже строится по принципу от простого к сложному, но в отличие от «Поехали» в «Конечно» большее внимание уделяется потребностям конкретных коммуникативных ситуаций, как, например, заказ в кафе или разговор по телефону. Кроме того, здесь предлагаются разные упражнения на аудирование к каждой теме.

«Поехали» предлагает 35 аудиотекстов, не считая фонетических упражнений, «Конечно» - 142 (30 на диске преподавателя и 92 на диске, прилагающемся к рабочей тетради). В рамках второго урока, например, предлагаются 16 аудиозаписей в учебнике и 2 в рабочей тетради. Если посмотреть количество аудиотекстов не по

урокам, а по конкретным темам, то, например, на тему, как здороваться и знакомиться, имеются 2 аудиотекста в первом уроке и 4 во втором:

Урок 1. Привет, Россия! Упражнение 11 «Привет, ребята!», страница 13:

*Елена: Меня зовут Елена Соколова.*  
*Максим: Меня зовут Максим Кузнецов.*  
*Ирина: Меня зовут Ирина Лукина.*  
*Виктор: Меня зовут Виктор Науман.*

Урок 1. Привет, Россия! Упражнение 14 «Я Ирина», страница 14:

*Елена: Привет, меня зовут Елена! А это Максим.*  
*Максим: Привет!*  
*Ирина: Я Ирина, привет! Как тебя зовут?*  
*Виктор: Меня зовут Виктор. А кто это?*  
*Ирина: Это Мишка.*  
*Мишка: Привет!*

Урок 2. Кафе «Планета». Старт. Как дела? страница 19:

*Учительница: Здравствуй, Лена! Здравствуй, Максим!*  
*Макс: Добрый день, Анна Ивановна!*  
*Учительница: Как дела, ребята?*  
*Лена: Хорошо, спасибо, Анна Ивановна.*  
*Учительница: Ну, до свидания, ребята, до завтра.*  
*Лена: До завтра.*  
*Макс: До свидания.*

*Макс: Ира, это ты? Привет!*  
*Ира: Да, Макс, это я! Привет!*  
*Макс: Как дела?*  
*Ира: Нормально.*  
*Макс: Ира, это Лена, одноклассница. А это Ира. Она соседка.*  
*Лена: Привет! Очень приятно.*  
*Ира: Мне тоже.*  
*Макс: Ну, пока, Ира.*  
*Ира: Пока-пока!*

Урок 2. Кафе «Планета». Старт. Как дела? Упражнение 1 а) Привет!, страница 19:

- 1. Добрый вечер!*
- 2. Здравствуй!*
- 3. Пока-пока!*
- 4. До завтра!*

Для сравнения, в «Поехали» в первом уроке после небольшого фонетического введения приводятся элементарные формулы этикета:

*Здравствуйте! – До свидания!*  
*Привет! – Пока!*  
*Спасибо! – Пожалуйста!*

а также операция называния:  
*Кто это? – Это Иван.*  
*Кто он? – Он профессор*<sup>136</sup>,

но они не отрабатываются в заданиях на аудирование. Два диалога на тему знакомства появляются лишь во втором уроке, после того, как уже было пройдено спряжение глаголов. В «Конечно» школьники учатся, как здороваться и знакомиться по-русски, на основе аудиозаписи мини-диалогов уже в первом уроке, в задании 14 «Я Ирина» (транскрипция текста приведена выше).

Напомню, что, по мнению Гончар, оптимальное количество аудиотекстов на каждую изучаемую тему – 4, в случае, если каждая тема изучается не менее двух недель (см. параграф 4.2.1.). Таким образом, можно заключить, что количество предлагаемых аудиотекстов в «Конечно» более чем достаточное, хотя далеко не все имеющиеся на диске тексты направлены на развитие навыков аудирования. Их валидность будет проанализирована в следующих параграфах.

Уже во втором уроке вводится ситуация в кафе, в то время как в «Поехали» аудиотекст на тему кафе/бара/ресторана предлагается лишь в уроке 23 учебника (страница 188), когда учащиеся уже выучили родительный падеж. В диалоге очень много существительных, употребляемых в родительном падеже с предлогами и без (*шашлык из осетра, полезно для здоровья, блюдо кавказской кухни и пр.*). Это подтверждает еще раз, что при подборке материалов для аудиотекстов большее внимание уделяется лексико-грамматическому наполнению, а не коммуникативным ситуациям. Кроме того, это очень длинный диалог, участники которого заказывают пиво, вино, официант предлагает другие алкогольные напитки. Содержание этого диалога и сама ситуация не подходят для подростков - подростки чаще ходят в кафе, бистро или в столовую, но не в ресторан. Поэтому гораздо более реалистичным

---

<sup>136</sup> ЧЕРНЫШОВ С. Указ.соч. – С.14.

представляется диалог в кафе, предложенный «Конечно» в задании на странице 18

(учащиеся должны соотнести фотографии со звучащими диалогами):

*Женщина: Мне, пожалуйста, салат и спагетти.*

*Официантка: Что для Вас?*

*Мальчик: Пицца «Маргарита».*

*Официантка: Напитки?*

*Мальчик: Лимонад.*

или диалог на странице 21, в котором содержатся естественные речевые обороты:

*Лена: Мне, пожалуйста, салат «Цезарь».*

*Кассир: Что ещё?*

*Лена: Борщ*

*Кассир: Что ещё?*

*Лена: Лимонад и хлеб*

*Кассир: Всё?*

*Лена: Да. Спасибо.*

*Ира: А мне щи и пельмени.*

*Кассир: Масло или соус?*

*Ира: Масло.*

*Кассир: Что ещё?*

*Ира: Квас.*

*Макс: Мне, пожалуйста, гуляш и пюре, и сок «Яблоко».*

*Кассир: Всё?*

*Макс: Да. Спасибо.*

Как было отмечено в параграфе 2.2., при коммуникативном подходе материал отбирается с учетом возраста, интересов и потребностей учащихся. «Конечно» справляется с этой задачей лучше своих конкурентов. Учебник ориентирован на учеников подросткового возраста и построен по сюжетному принципу. Его герои – школьники в возрасте 13-15 лет, ровесники учеников, занимающихся по этому учебнику, а значит, у них много общего - проблемы, интересы, хобби и т.д. Коммуникативные ситуации «Конечно» касаются таких сфер, как школа, семья, друзья, личные отношения. В первом уроке ребята учатся говорить о своих хобби, причем в свете интересов современной молодежи и современного русского языка - мода, фитнес, скейтборд, компьютер, каратэ и т.д. (задание 18 на странице 16). В третьем речь идет о школе, о школьных предметах, днях недели, т.е. о повседневной жизни учащихся, а значит об актуальных вопросах. В диалогах задания а) на

странице 28 действие происходит около школы и в помещениях школы - в медкабинете, в гардеробе, в кабинете информатики. Темы диалогов на страницах 30, 34 и 38 касаются уроков и школьных программ. В четвертом уроке затронута очень актуальная тема для подростков – взаимоотношения в семье и взаимоотношения с друзьями. Так, например, в диалогах на странице 44 у Иры проблема, она должна сидеть со своей младшей сестрой (типичная для русских семей ситуация) и не может пойти на открытие магазина. На помощь ей приходит друг Максим – здесь затронута важная для подростков тема взаимоотношений с друзьями. Тема пятого урока – свободное время. Здесь в задании на странице 56 вводятся виды спорта, а это тоже одна из важных тем для подростков. В диалогах на страницах 61 и 65 описывается одежда. В целом, тем, противоречащих интересам учащихся подросткового возраста, в учебнике обнаружено не было.

Учебник «Конечно» значительно моложе «Поехали» – издание, по которому ведется анализ, датируется 2015 годом. Как отмечают авторы учебника, это очень молодой учебник, он отражает «новую» с точки зрения изменений в языке Россию, Россию 21 века, т.е. отражает реальное состояние русского языка, причем особое внимание уделяется молодежному языку.<sup>137</sup> Например, во втором уроке учебника «Конечно» вместо «мобильного» или «сотового телефона» вводится слово «мобильник», в третьем уроке мы встречаем типичные для молодежи выражения «Это классно», «это супер!» и т.д. Такой материал, как например, дни недели, изучается вместе со школьными предметами, на основе расписания уроков или плана на неделю, характерного для подростков, а не на лексике для бизнесменов или профессоров университетов, как в «Поехали». Пример для сравнения:

«Конечно». Разговор по телефону, страница 38:

*а) Послушайте диалог. Скажите, кто говорит, когда и где.*

*б) Послушайте диалог еще раз. Объясните тому, кто не слышал диалог, 1. кто звонит Лене?*

---

<sup>137</sup> Конечно! 1. Книга для преподавателя. Указ.соч. - С. 2.

2. *Какая у него проблема?*
3. *Сколько у него уроков в этот день?*
4. *Какие предметы у него в пятницу?*
5. *В какой день у школьников русский язык?*

Транскрипция аудиотекста:

*В четверг вечером. Лена сидит дома и играет на пианино.*

*Лена: Алло?*

*Макс: Лена, это ты?*

*Лена: Да, я.*

*Макс: Привет! Это я, Макс.*

*Лена: Привет, Макс! Как дела?*

*Макс: Нормально. Слушай, я не знаю, когда у нас в пятницу информатика. Мой компьютер, как ты знаешь, дома не работает.*

*Лена: Макс, это не проблема. Так, первый урок – немецкий язык. Второй урок – музыка. Третий и четвёртый – литература. А пятый и шестой – информатика. А в субботу ...*

*Макс: Стоп, стоп, Лена! А когда у нас русский язык?*

*Лена: Русский язык? Минуточку, ... Так, русский у нас в понедельник.*

*Макс: Ну ладно, Лена. Спасибо. Пока!*

*Лена: Пока!*

«Поехали». Задание 160, страница 127:

***Вы – участники экологической конференции в Петербурге.***

***Спрашиваем и отвечаем:***

***- Что вы делаете в понедельник в двенадцать?***

***- В понедельник в двенадцать я на конференции в университете.***

*ПН 12.00 конференция (университет)*

*14.00 обед (ресторан «Афродита»)*

[...]

Необходимо отметить, что приведенный пример из «Поехали» - задание на говорение, на аудирование по этой теме в учебнике заданий нет. «Конечно» предлагает по этой теме не только приведенное выше упражнение на аудирование, но и задания на чтение на страницах 38 и 39 (прочитать расписание и ответить на вопросы), говорение (рассказать о себе и своих планах/занятиях на неделю) и письмо (составить свое расписание на русском языке).

Кроме того, в «Конечно» есть рубрика «Так говорят», где вводятся основные речевые обороты, необходимые в определенных ситуациях, даже если некоторые из них по своему грамматическому наполнению соответствуют более высокому уровню. Иногда эта рубрика дополняется упражнением на аудирование. Так, например, в задании 6 на странице 76 учащимся предлагается послушать, где

находятся участники диалога, куда они спрашивают дорогу, а также отметить указанный маршрут на карте города:

6 Так говорят – Как дойти до ...?	
<b>So fragst du nach dem Weg oder einem Ort:</b> Извини(те), пожалуйста, где находится ...? Скажи(те), пожалуйста, как дойти до ...? Извините, вы не знаете, как дойти до ...?	<b>So beschreibst du den Weg oder die Lage:</b> ... находится далеко/недалеко (от) ... ... находится напротив ... ... слева/справа находится ... Слева/Справа от ... находится ... Иди(те) направо/налево/через/прямо ... сначала ..., а потом ...
Послушайте. Findet heraus, wo sich die Personen befinden und nach welchem Ort sie fragen. Verfolgt ihren Weg auf dem Stadtplan im Innenumschlag vorn.	

Исходя из вышесказанного можно сделать вывод, что с точки зрения изучаемых тем и тематики предлагаемых аудиотекстов, «Конечно» выигрывает у своего конкурента «Поехали». Тем не менее, о коммуникативной направленности «Конечно» с точки зрения подачи материала можно поспорить. Так, например, сомнение может вызвать задание 2 «10, 9, 8 ...» на странице 10:

***а) Прослушайте старт трех ракет. Покажите на пальцах каждую произносимую цифру.***

*Ten, nine, eight, seven, six, five, four, three, two, one - Lift off!*  
*dix, neuf, huit, sept, six, cinq, quatre, trois, deux, un – allumage des moteurs !*  
*десять, девять, восемь, семь, шесть, пять, четыре, три, два, один – Пуск!*

***б) Слушайте цифры от 1 до 10 и повторяйте цифры:***  
*один, два, три, четыре, пять, шесть, семь, восемь, девять, десять*

***Прослушайте еще раз и дополните недостающие цифры:***  
*один... три, четыре... шесть... восемь, девять...*

Введение данного лексического материала кажется на первый взгляд несколько несвоевременным, так как он не является первостепенной потребностью учеников, начинающих изучение русского языка с нуля. Было бы целесообразнее начать с того, как русские здороваются и знакомятся (это вводится несколько позже), так как общение с учителем и одноклассниками начинается именно с приветствия, а не с цифр. Для этого, кроме аудиотекстов учебника, можно было бы использовать, например, видеосюжет мультимедийного курса «Краски» авторов Людмилы Буглаковой и



Симоны Берарди.<sup>138</sup> Диалог не сложен для понимания даже на начальном этапе обучения благодаря видеоряду и таким интернационализмам, как «паспорт», «студентка» и т.д. Что же касается введения цифр, то это сознательный шаг авторов, заявляющих целью задания 2 немедленное использование цифр в практических целях – предположительно, на уроках русского языка (например, «откройте учебник на странице 3»), что в принципе тоже вполне соответствует коммуникативному подходу к обучению.

#### **4.2.3. Аутентичность и правдоподобность**

В книге для преподавателя «Конечно» заявлено, что в упражнениях на аудирование в учебнике используются аудиотексты, отражающие аутентичные ситуации.<sup>139</sup> Под аутентичностью здесь понимается реальность и правдоподобие коммуникативных ситуаций, а не материалы, созданные носителями и для носителей языка. К сожалению, в учебнике «Конечно» нет ни одной аутентичной, в полном смысле этого слова, аудиозаписи. Все без исключения имеющиеся тексты созданы специально для этого учебника и озвучены профессиональными дикторами. В учебниках этой серии для более высоких уровней используются песни и фрагменты из фильмов, но на начальном этапе нет ни песен, ни фильмов, ни рекламы, ни настоящих телефонных разговоров. То же самое можно сказать и о «Поехали».

Весь материал учебника «Конечно» построен по сюжетному принципу, что позволяет вводить близкие к реальности коммуникативные ситуации и связывать их с постепенно наращиваемым лексическим и грамматическим материалом. Герои учебника - четверо русских школьников (два мальчика и две девочки) в возрасте от 13 до 15 лет и их семьи. В «Конечно» основные действия героев происходят в

---

<sup>138</sup> BERARDI S., BUGLAKOVA L. Kraski. Corso comunicativo multimediale per l'autoapprendimento della lingua russa di livello A1. – Bologna, CLUEB, 2002.

Ознакомиться с курсом в режиме онлайн можно по адресу: [www.kraski.it](http://www.kraski.it), режим доступа свободный. – (дата обращения: 18.09.2015).

<sup>139</sup> Конечно! 1. Книга для преподавателя. Указ.соч. - С. 3.

Москве: дома у героев, в школе или в городе. Для лучшей идентификации и большей аутентичности в учебнике приводятся их фотографии:



Некоторые специалисты, например, Р.М.Теремова, считают, что сюжетный принцип построения материала является одним из важнейших факторов коммуникативной организации учебника, так как автор выходит на контакт с обучаемыми через героев учебника, которые наделяются своими национальными чертами, несут свою культуру и обычаи, развиваются и проявляют свои черты по мере развертывания сюжета.<sup>140</sup> Представленные в аудиозаписях коммуникативные ситуации можно вполне оценить как реалистичные и правдоподобные, такие ситуации действительно происходят в реальной жизни подростков. Кроме знакомства и диалогов в кафе, уже рассмотренных в предыдущих параграфах, в учебнике есть ситуации в школе на уроке (например, диалоги на странице 30) и тексты, в которых ребята говорят о школе и домашних заданиях. Есть тексты о семье (задание 14 в уроке 4 на странице 51), о свободном времени (например, задание 7 на странице 60 в уроке 5, или на странице 56), об одежде и моде. Все эти темы актуальны и интересны подросткам. В диалоге в упражнении 6 на странице 76 (урок 6) турист спрашивает, как пройти к музею Пушкина, в диалогах из упражнения 5 на странице 84 (урок 7) поздравляют именинниц с днем рождения и т.д. Это вполне естественные коммуникативные ситуации.

<sup>140</sup> ТЕРЕМОВА Р.М. Учебник по русскому языку как иностранному нового поколения: содержательный и дидактический аспекты, - режим доступа: [http://cyberleninka.ru/viewer\\_images/9224674/f/1.png](http://cyberleninka.ru/viewer_images/9224674/f/1.png) - свободный. – (дата обращения: 01.10.2015).

«Поехали» тоже имеет своих героев, с которыми мы встречаемся на протяжении занятий по этому учебнику – это, прежде всего швед Свен, изучающий русский язык в Санкт-Петербурге, который является участником многих диалогов, представленных в аудиотекстах. Но в отличие от героев «Конечно», это взрослый человек, не являющийся представителем подросткового поколения, а следовательно, и ситуации, в которых мы с ним встречаемся, отличаются от ситуаций, характерных для молодежи.

Учебник «Конечно» нельзя считать лишенным недостатков. Возьмем, к примеру, диалог в задании 2 на странице 19:

*Макс: Ира, это ты? Привет!*

*Ира: Да, Макс, это я! Привет!*

*Макс: Как дела?*

*Ира: Нормально.*

*Макс: Ира, это Лена, одноклассница. А это Ира. Она соседка.*

*Лена: Привет! Очень приятно.*

*Ира: Мне тоже.*

*Макс: Ну, пока, Ира.*

*Ира: Пока-пока!*

Представленная здесь коммуникативная ситуация и сам текст полилога, на первый взгляд близки к реальным условиям. Однако разговор происходит в присутствии всех участников полилога, а потому вопрос «Ира, это ты?» не кажется уместным. Он мог бы иметь место в реальной ситуации, если бы разговор происходил по телефону или в том случае, когда встретившиеся не сразу узнали или не ожидали увидеть друг друга, но тогда интонация говорящих и используемые конструкции были бы другими, например: «Ой, Ира, это ты?» или же «Ира! Ты ли это?!», да и сама беседа имела бы, возможно, иное продолжение.

Искажение интонационной конструкции имеется и в диалоге, приведенном на странице 29:

*Лена: Эй, Макс, что ты здесь делаешь?*

*Макс: Я? Я читаю мейл. Компьютер дома не работает.*

*Лена: Как не работает? Ты же специалист!*

*Макс: Ну, да! А что вы делаете?*

[...]

На мой взгляд, в соответствии с содержанием диалога «Ну, да!» здесь должно звучать как экспрессивное несогласие согласно интонационной конструкции ИК-7<sup>141</sup>. И хотя на элементарном уровне изучение русской интонации ограничивается первыми пятью конструкциями<sup>142</sup>, считаю принципиальным недопущение подобных ошибок со стороны носителей языка.

В рабочей тетради в задании 13 «Кто играет на капустнике?» на странице 43 (урок 5) Макс ведет показ моды:

*Здравствуйте! Давайте посмотрим моду из Москвы. Это новая русская мода. Вот идёт Соня. Сегодня концерт. Соня любит музыку. Она идёт в чёрной юбке и белой блузке. [...] А сейчас, смотрите, кто идёт – Анна! Она в чёрной юбке и красном свитере. и ещё чёрный шарф. Это новый русский стиль. Очень модно! [...]*

На мой взгляд, содержание текста не очень реалистичное. Во-первых, на показе моды не говорят о хобби его участников, к нему не имеет никакого отношения какой-то концерт, а во-вторых, черная юбка и красный свитер не являются новым русским стилем - чтобы понять это, не нужно быть знатоком моды. Подобные тексты могут вызвать негативное отношение со стороны учеников, так как они не любят слушать то, что явно выходит за рамки реалистичного.

К недостаткам аудиозаписей с точки зрения коммуникативного подхода, и в особенности, правдоподобности, хотелось бы отнести форму, в которой представлены многие аудиозаписи – зачастую это диалог, смешанный с повествованием. Сначала описывается сцена, где будет происходить диалог (*Максим в библиотеке. Он смотрит в окно и думает о реферате*), причем описание не только приводится в учебнике в качестве предтекстового задания, но и озвучивается диктором. Затем происходит сам диалог, далее описывается следующая сцена и т.д.

---

<sup>141</sup> КЕДРОВА Г.Е. [и др.]. Русская фонетика. Указ.соч.

<sup>142</sup> ВЛАДИМИРОВА Т.Е. [и др.]. Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень. Указ.соч. – С.11.

То есть диалог прерывается комментариями, его форма напоминает аудиоспектакль и создает путаницу. В качестве примера можно привести диалог 2 на странице 34:

*Максим в библиотеке. Он смотрит в окно и думает о реферате. Идёт Лена.*

*Макс: Реферат на немецком языке! И уже в четверг! Ой, Лена, это ужас!*

*Лена: Ну, Макс, реферат – это не проблема. Интернет всегда помогает!*

*Макс: Но дома компьютер не работает! И литературу я не люблю!*

*Лена: Ты же знаешь, что моя сестра Таня – студентка в Берлине. Она хорошо знает немецкий язык. Может быть, я... Минуточку...*

*Лена пишет SMS. «Таня, SOS! В четверг реферат на немецком!»*

*Лена: Ну вот, и всё нормально!*

*Макс: Супер! Спасибо, Лена. Ура! Я сегодня иду на тренировку!*

Аудиотексты «Поехали» тоже не всегда реалистичны. Так, например, на странице 42 предлагается текст «Моя семья»:

*Это Ольга Владиславовна. Она завтракает.*

*Это ее сын. Его зовут Дима. Он играет.*

*Это его папа. Его зовут Игорь. Он отдыхает.*

*[...]*

Эти фразы, особенно указательные конструкции типа «это его папа», могут быть произнесены в ситуации, когда один собеседник показывает другому фотографии, указывая на того или иного человека. Или это может быть экзамен, когда тестируемый должен описать фотографии или рисунки. Трудно представить себе естественную ситуацию, в которой кому-то предстоит только слушать такой рассказ, не видя, на кого/на что указывает говорящий.

Еще один пример невалидного с точки зрения правдоподобности аудиотекста «Поехали» – «Письмо» на странице 95, в котором Свен пишет своей подруге или жене Хельге о том, как проводит время в Петербурге. Во-первых, само название текста говорит о том, что этот текст предназначен для чтения, а не для прослушивания. Действительно, письма читают, а не слушают. В реальной жизни слушают или сообщения на автоответчике, или аудио- и видеосообщения, которые сегодня возможно передавать благодаря современным технологиям. Во-вторых,

поскольку Свен – швед, его жена или подруга Хельга, тоже, скорее всего – шведка, поэтому кажется не очень правдоподобным, что он пишет ей письмо на русском языке.

Согласно принципам коммуникативного подхода не только ситуации, но и высказывания, содержащиеся в текстах, должны быть максимально приближенными к реальности. Они должны быть естественными, а не только грамматически верными (см. Параграф 2.2.). Так, например, последние фразы диалога из «Поехали» на странице 23 вряд ли могут быть произнесены носителем языка (фразы, о которых идет речь, подчеркнуты):

- *Здравствуйте!*
- *Здравствуйте!*
- *Меня зовут Слава. А вас?*
- *А меня Хелена.*
- *Очень приятно.*
- *Вы работаете?*
- *Я экономист. Но сейчас я не работаю. Я отдыхаю. А вы кто?*
- *Я студентка. Я изучаю русский язык.*
- *А что вы сейчас делаете?*
- *Сейчас я гуляю.*
- *Вот кафе. Я сейчас обедаю. Обедаем вместе?*
- *Нет, спасибо. Пока!*
- *Пока!*

Во-первых, форма глагола несовершенного вида «обедаем» не подходит для выражения приглашения, носитель языка сказал бы, скорее так: «Давайте пообедаем вместе» или «Пойдемте обедать», или, например, «Давайте обедать вместе». Во-вторых, в диалоге не соблюдаются нормы речевого этикета - если участники диалога общаются на «Вы», то и прощание в реальной ситуации будет выражено в вежливой форме, а не в дружеской «пока!».

В «Конечно» тоже встречаются выражения, не совсем соответствующие реальному языку носителей. Так, например, в задании 11 на странице 65 звучат диалоги на тему одежды. Ребята делают друг другу комплименты:

- Мальчик 1 : Саша, ты знаешь, как зовут рэпера в красной кепке?*
- Мальчик 2: Да, его зовут Паша.*
- Мальчик 1 : У него очень модные чёрные джинсы.*

*Мальчик 2: Ну, Коля, а у тебя очень классная зелёная рубашка!*

*Ольга: Привет, Надя!*

*Надя: Привет, Оля!*

*Ольга: У тебя очень красивая юбка!*

*Надя: Спасибо, а у тебя классный жёлтый шарф.*

Несоответствующие на мой взгляд естественному языку выражения подчеркнуты в тексте. Хотя учащиеся, скорее всего, не обратят на это внимания, я считаю, что если целью этого задания является научить делать комплименты, целесообразно ввести реалистичные способы выражения комплиментов. По-русски в данном контексте они прозвучали бы.

Одним из самых больших недостатков «Конечно» является несоответствие голосовых характеристик дикторов персонажам-участникам диалогов. *Это касается прежде всего различия между голосами подростков и взрослых (см. параграф 1.4.).* С этой проблемой мы сталкиваемся в подавляющем большинстве диалогов. В приведенном выше диалоге 2 на странице 19 учительница говорит голосом подростка. Понять, что это учительница, можно только по обращению к ней по имени-отчеству (если учащиеся уже знакомы с такой формой обращения). Голос диктора, озвучивающего учительницу в диалогах на странице 30 тоже абсолютно не соответствует голосу взрослой женщины:

*Сегодня вторник. Лена и Максим стоят в коридоре. Они говорят о концерте в школе. Идёт Анна Ивановна.*

*Лена: Здравствуйте, Анна Ивановна!*

*Учительница: Доброе утро, Лена и Максим!*

*Макс: Ой, ... здравствуйте, Анна Ивановна!*

*Учительница: Скоро звонок, а вы ещё стоите в коридоре!*

На мой взгляд, это проблема не только с точки зрения правдоподобности аудиотекста. Проблема в том, что такие тексты не развивают навыки аудирования в полной мере, так здесь учащимся не приходится прибегать ни к каким дополнительным стратегиям, чтобы понять, кто, где и с кем говорит. Такие тексты не заставляют их обращать внимание на вневлигвистические компоненты и

использовать их в качестве дополнительной информации. Все и так понятно благодаря описанию ситуации, данному перед прослушиванием диалога.

В «Поехали» такой проблемы в принципе нет, так как участники диалогов и полилогов почти всегда одни и те же, в них нет представителей разных возрастных и социальных категорий, что само по себе, конечно, тоже является недостатком учебника.

Для определенных коммуникативных ситуаций характерно присутствие в аудиозаписях дополнительных звуков и шумов. Когда мы слушаем объявления на вокзале, мы слышим шум поездов; если речь идет о телефонном разговоре, сначала мы услышим телефонный звонок, в кафе может играть музыка и т.д. Наличие побочных шумов, с одной стороны, может затруднять восприятие, а с другой стороны, повышает реалистичность аудиотекстов. Так, например, в «Конечно» в задании 2 на странице 20 учащиеся должны определить, что звучит в диалогах – приветствие, прощание или знакомство (см. параграф 4.1.2.), а также, где происходит разговор. Текст одного из разговоров из этого задания звучит так:

*Девушка 1: Алло?*

*Девушка 2: Настя, привет! Это Аня.*

*Девушка 1: Привет, Аня! Как дела?*

*Девушка 2: Спасибо, хорошо. Что ты делаешь?*

*[...]*

Разговор по телефону вполне соответствует будущим коммуникативным потребностям учащихся, ведь на сегодняшний день ни один молодой человек не обходится без мобильного телефона, хотя понимать настоящий телефонный разговор на элементарном уровне вряд ли возможно. Тем не менее, что касается звукового, или «технического» оформления текста, мы здесь слышим музыку, что позволяет нам предположить, что первая девушка находится на дискотеке. Мы слышим телефонный звонок и первую реплику «Алло?», что дает нам понять, что разговор происходит по телефону. Однако голоса обеих девушек звучат одинаково и



очень четко, как будто они говорят в одном помещении. На мой взгляд, если вводить подобные диалоги и приучать студентов к телефонному разговору, то целесообразно создавать побочные шумы и как минимум немного изменять голос на другом конце провода, чтобы это было похоже на реальный диалог по телефону. Учащиеся таким образом могли бы постепенно привыкать к осложняющим факторам восприятия речи на слух, в данном случае к побочным шумам, и учиться приводить в действие механизм селекционирования полезного звукового сигнала, а также учиться применять различные стратегии, как, например, инференция и прогнозирование.

Тем не менее следует отметить, что «Конечно» справляется с этой задачей лучше «Поехали». «Поехали» предлагает к прослушиванию 4 диалога по телефону (страницы 220-221), но ни в одном из них не звучит телефонный звонок. В «Конечно» в аудиотексте «Разговор по телефону» на странице 38 (см. параграф 4.2.2), после введения ситуации (*В четверг вечером. Лена сидит дома и играет на пианино*) мы слышим не только телефонный звонок, но и игру на пианино. В уже упомянутом аудиотексте из задания на странице 28 на тему школы мы слышим школьный звонок и бегающих детей на перемене. Более того, в разделе «Стратегия» на странице 38, посвященном восприятию иноязычной речи на слух, авторы советуют учащимся обращать внимание на побочные шумы и использовать их как подсказку и помощь для понимания.

Описанных выше проблем можно избежать, используя действительно аутентичные тексты. Тогда и побочные шумы будут присутствовать, и проблемы несоответствия голосов не будет, вопрос о правдоподобности аудиотекстов не будет стоять вообще. Понятно, что аутентичных материалов, которые можно было бы использовать на низких уровнях, немного, и их подборка требует большой работы времени. Тем не менее, можно использовать теле- и радиорекламу, можно

записывать реальные разговоры по телефону, настоящие разговоры учителя и учеников, песни, стихотворения, мультфильмы, короткие видео и т.д.

Обеспечить учащихся на начальном этапе обучения валидными текстами нелегко, но подбирая и создавая учебные аудиотексты, необходимо стремиться к идеалу, «минимизировав отступления от желаемого качества».<sup>143</sup>

#### **4.2.4. Наличие страноведческой информации**

Какое-то количество страноведческой информации присутствует во многих учебниках по рки. В «Поехали» это например, текст «Санкт-Петербург» на странице 75, это грамматические упражнения 240 и 241, содержащие информацию о Санкт-Петербурге, городе, где живет и работает автор учебника С.Чернышов, «Советы иностранцам в России» на странице 222, текст о Федоре Шаляпине на странице 247 и Михаиле Ломоносове на странице 229. Что касается аудиотекстов, то лишь немногие из них содержат страноведческую информацию: в тексте о семье на странице 43 мы слышим русские имена и отчества, в диалогах в магазине на страницах 85-86 говорят о шубах и русских сувенирах, в диалоге в театральной кассе на странице 138 – о русских композиторах и балете, в диалоге в ресторане на странице 188 – о блюдах русской и кавказской кухни, из рассказа «Наша квартира» на странице 114 можно представить себе типичную русскую квартиру.

Конечно, на начальном этапе сложно вводить объемные темы по страноведению. Тем не менее в предлагаемых к прослушиванию текстах «Конечно» используется страноведческая информация, посильная для понимания на начальном этапе обучения. Так, например, в задании 11 на странице 13 (урок 1) помимо речевых образцов, обучающих тому, как русские представляются, ученики

---

<sup>143</sup> ГОНЧАР И.А. Валидность обучающих аудиотекстов. Указ.соч. – С.76.

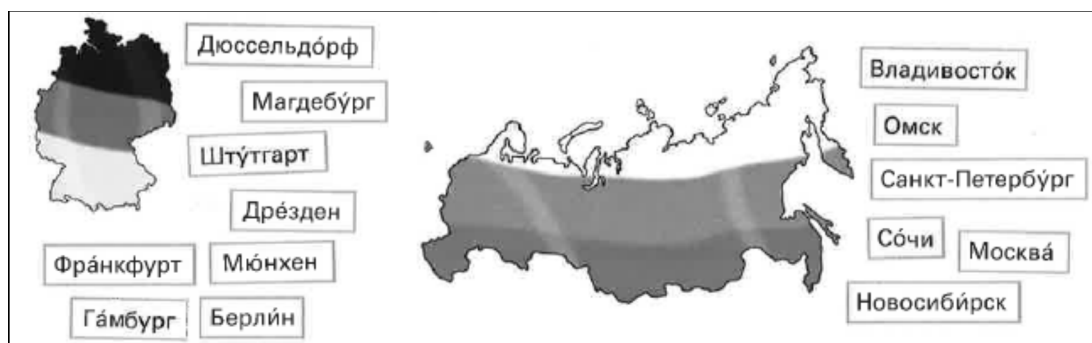
знакомятся с типичными русскими именами, что пригодится им в реальном общении в русскими людьми:

*Елена: Меня зовут Елена Соколова.*  
*Максим: Меня зовут Максим Кузнецов.*  
*Ирина: Меня зовут Ирина Лукина.*  
*Виктор: Меня зовут Виктор Науман.*

В задании 6 на странице 11 (урок 1) учащиеся знакомятся с названиями некоторых русских городов – Владимир, Москва, Санкт-Петербург, Сочи, а затем ищут эти города на карте России. Наличие географической карты является большим плюсом этого учебника - учащиеся сразу могут посмотреть, где находится какой-то город или регион, постепенно изучая географию России. Задание таким образом перестает быть абстрактным и неосмысленным, а задания на аудирование связываются логичным образом с другими видами речевой деятельности и развитием сквозных компетенций. На названиях городов и русских сувениров (матрешка, балалайка и пр.) отрабатывается алфавит. Например, задание 8 на странице 12 направлено на отработку некоторых звуков, как Ё, Й, Ш, а также вводится операция опознавания и называния (*Что это? Это самовар*). Блюда русской кухни присутствуют в аудиотекстах, приведенных на странице 21. Плюсом «Конечно» по сравнению с «Поехали» является то, что страноведческая информация относится не только к России, как это происходит в большинстве российских учебников. В российских учебниках страноведческий материал отражает интересы прежде всего русских людей, то, что они считают важным в своей культуре и истории. Как мы уже видели, в «Поехали» - это тексты о Санкт-Петербурге, его музеях, о Ломоносове и т.д. Но нашим учащимся придется не только слушать рассказы о русских деятелях культуры во время экскурсии или на курсах русского языка в России, им, возможно, придется рассказывать о своей стране или регионе, о своих обычаях и культуре, о культурных и политических деятелях своей страны. Поэтому им очень важно знать, например, как называются немецкие города по-русски, и это предлагает учебник «Конечно»,

отвечая опять же коммуникативным потребностям учащихся. Задание 6 на странице 11:

- а) Слушайте и читайте названия немецких городов. Затем прочитайте их вслух. [...]*  
*в) Слушайте и повторяйте названия русских городов. Найдите их на карте [...]*



Кроме того, в книге для преподавателя «Конечно» всегда имеются страноведческие комментарии на немецком языке, так что учитель при необходимости всегда может ознакомиться с информацией и передать ее ученикам. Как было уже отмечено, страноведческая информация может даваться и на родном языке учащихся, важно, чтобы она была включена в учебный процесс, так как отсутствие социокультурной компетенции может привести к коммуникативной неудаче, в том числе и в аудировании. В «Конечно» комментарии касаются таких тем, как русские сувениры, русские музыкальные инструменты, русский чай, школьная форма в России, первый звонок и другие – интересная для наших учеников и соответствующая тематике уроков информация. По сравнению с «Конечно» в «Поехали» имеющаяся страноведческая информация представлено очень слабо – без иллюстраций, без комментариев и без сопоставления с другими культурами.

#### **4.2.5. Разнообразие аудиотекстов**

Аудиозаписи, предлагаемые в «Конечно» и в «Поехали», с точки зрения тематики уже были проанализированы в параграфе 4.2.2. Оба учебника содержат тексты на разные темы в соответствии с учебным материалом. По сравнению с

«Поехали» в «Конечно» их гораздо больше, и по количеству вообще, и по количеству к каждой изучаемой теме.

Что касается разнообразия типов аудиотекстов, то в обоих учебниках есть как монологи, так и диалоги или полилоги. В «Конечно» в первом уроке используется в основном монологическая речь, так как на самом начальном этапе происходит знакомство с алфавитом и отрабатываются фонологические компетенции, в последующих уроках предпочтение отдается диалогической речи в соответствии с коммуникативным подходом. Так, например, в пятом уроке «Свободное время» на диске преподавателя два полилога, один монолог и один буквенный диктант с целью закрепления лексики на тему «одежда». На диске, прилагающемся к рабочей тетради содержится пять диалогов, два полилога, один текст монологического типа, в котором Макс ведет показ моды, и два фонетических упражнения. Примерно такое же количество аудиотекстов имеется в каждом уроке учебника. В «Поехали» во всем учебнике примерно 16 диалогов, 4 полилога и 11 монологических текстов, не считая фонетических упражнений. Как видно, количество диалогов и полилогов в «Конечно» значительно превышает количество монологов, что в принципе соответствует коммуникативному подходу. Тем не менее в реальной жизни нам приходится не только участвовать в диалогах, но и слушать монологические высказывания, как, например, объявления по радио, на вокзале или в аэропорту. Кроме того, в сертификационных экзаменах Российской государственной системы ТРКИ тестируемым предъявляются задания на аудирование и монологической, и диалогической речи. Поэтому на мой взгляд, в учебнике «Конечно» недостаточно монологических текстов. Кроме того, несмотря на немалое количество аудиотекстов в обоих учебниках, далеко не все из них подходят для развития навыков аудирования. Об этом речь пойдет далее.

К сожалению, ни «Конечно», ни «Поехали» не отличаются разнообразием жанров аудиотекстов. В диалогах «Поехали» почти всегда принимают участие одни и те же персонажи, хотя и в разных ситуациях, а монологи представляют собой большей частью озвучивание текстов, как например «Письмо» на странице 95, о котором уже говорилось ранее. В «Конечно» есть диалоги между друзьями, происходящие в неформальной дружеской обстановке, и диалоги с участием учителя, но что касается монологических высказываний, их здесь тоже не хватает. На начальном этапе обучения можно использовать прогноз погоды для изучения или повторения цифр, телевизионную и радиорекламу, сообщения на автоответчике, объявления на вокзале, песни, несложные стихотворения. Эту проблему, как и в случае правдоподобности аудиотекстов (см. параграф 4.2.3.) можно было бы решить, используя аутентичные материалы.

Ни «Поехали», ни «Конечно» не используют видеозаписи. Надо сказать, что в учебниках серии «Конечно» для более высоких уровней используются фрагменты фильмов, но на начальном уровне учебник не предлагает никаких видео. Работа с видеозаписями имеет свои преимущества, об этом подробно говорится в моей дипломной работе бакалавра.<sup>144</sup> Здесь хотелось бы только отметить, что использование мультфильмов и коротких видео могло бы разнообразить работу над навыками аудирования.

#### **4.2.6. Уровень**

Материал учебника «Конечно» построен с учетом уровневой системы владения языком. По окончании работы с учебником он обещает достижения уровня

---

<sup>144</sup> KORNILOVA G. Op.cit.

A1 согласно Общеввропейским компетенциям, а также предлагает задания на подготовку к сертификационному экзамену ТРКИ элементарного уровня.<sup>145</sup>

Посмотрим, соответствуют ли аудиотексты учебника заявленному уровню, на примере упражнения 7 «Свободное время Лены» на странице 60 (пятый урок учебника):

### **7 Свободное время Лены**

*Послушайте, что Лена рассказывает.*

*Скажите (Sagt):*

*а) Что они делают все вместе? (...alle zusammen?)*

*б) Кто чем занимается?*

*в) Когда?*

Транскрипция монолога:

*В свободное время я часто занимаюсь спортом. У меня очень красивая лошадь, её зовут Кира. Кроме того, я очень люблю музыку и играю на пианино, обычно после обеда или вечером. Моя сестра Таня учится в Германии. Когда она в Москве, мы иногда делаем шопинг или играем в теннис. Она очень хорошая теннисистка. Утром по субботам мои папа и мама любят играть в гольф, а после обеда они просто отдыхают дома и читают книги или журналы. Вечером мы любим ходить все вместе в кино или театр. По воскресеньям вся семья часто ездит на пикник.*

Согласно требованиям по аудированию монологической речи для элементарного уровня объем текста составляет 120-150 слов, темп речи – 120-140 слогов в минуту, тематика – актуальна для бытовой, социально-культурной и учебной сферы общения, тип текста – специально составленные или адаптированные сюжетные тексты (на основе лексико-грамматического материала, соответствующего элементарному уровню), количество незнакомых слов – 1%.<sup>146</sup> В нашем тексте 92 слова, т.е. текст несколько меньше по объему по сравнению с требованиями. Темп речи несколько выше стандартов и составляет примерно 190 слогов в минуту (сам рассказ звучит около 50 секунд), однако диктор говорит четко и делает четкие интонационные паузы. Тема и тип текста соответствуют требованиям, а незнакомых слов – всего одно (вводное сочетание «кроме того»), которое никак не влияет не

<sup>145</sup> Конечно! 1. Книга для преподавателя. Указ.соч. - С. 2.

<sup>146</sup> ВЛАДИМИРОВА Т.Е. [и др.]. Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень. Указ.соч. –С8.

понимание текста. Вопросы к тексту также соответствуют требованиям и направлены на глобально-детальное понимание звучащего текста - согласно требованиям элементарного уровня, иностранец должен уметь понять на слух информацию, содержащуюся в монологическом высказывании. Можно заключить, что данный аудиотекст в целом соответствует государственным стандартам.

Следует однако отметить, что в государственных стандартах описаны требования, предъявляемые тестируемому во время экзамена, то есть речь идет здесь о контрольных заданиях, необходимых для проверки сформированности аудитивных способностей. Как советует Гончар, обучающий аудиотекст следует отличать от контрольного.<sup>147</sup> Для тренировки и формирования навыков аудирования, на мой взгляд, необходимо использовать и более сложные тексты, чем те, которые описаны в Государственных стандартах. В некоторых аудиозаписях «Конечно» используется слишком упрощенный язык. Например, в диалоге 3 на странице 48 упрощена грамматика – авторы избегают употребления совершенного вида глагола, естественного для носителя языка, в результате чего предложение (подчеркнуто в транскрипции) звучит абсолютно ненатурально:

[...]

*Мама: Это, конечно, хорошо. Но ведь это только математика! А как же немецкий язык?*

*Ира: У меня уже есть идея! Это Виктор Науман. Он прекрасно говорит по-немецки. Завтра я звоню ему.*

Как уже было отмечено ранее, для успешного овладения языком уровень текста должен быть немного выше уровня полной доступности. Это означает, что чрезмерное упрощение языкового материала является нецелесообразным. В крайнем случае в данном диалоге предложение «завтра я звоню» может быть заменено на более естественное «попробую позвонить» или «буду звонить».

---

<sup>147</sup> ГОНЧАР И.А. Валидность обучающих аудиотекстов. Указ.соч. - С.71.



В приведенном выше задании «Свободное время Лены» нет имплицитно выраженной информации, что значительно облегчает задачу слушающего. Немного более сложными являются задания 2 и 3 на странице 40. Это тренировочный тест для подготовки к сдаче экзамена ТРКИ, аудирование диалогической речи, он представляет собой задания множественного выбора, типичные для тестов ТРКИ элементарного уровня, в одном из которых ученики должны определить, где происходит разговор, а в другом - прослушать разговор по телефону и выбрать правильный вариант ответа (где происходит разговор, о чем он, куда идет Люба и т.д.):

### 2 Где они разговаривают?

► аудирование

Послушайте диалоги и скажите, где они разговаривают.

1. Они разговаривают...	2. Они разговаривают...	3. Они разговаривают...
- на дискотеке	- в музее	- дома
- в кафе	- на уроке	- в библиотеке
- в кино	- на концерте	- в кабинете информатики

Расшифровка звучащих текстов:

Мальчик 1: А мне, пожалуйста, борщ и квас.

Мальчик 2: Хорошо, что ещё?

Девушка: А мне салат и сок.

Мальчик 2: Хорошо. Это всё?

Мальчик 1: Да. Спасибо.

Коля: Дима, пора! Туристы там уже стоят, и гид тоже.

Дима: Минуточку, вот ещё SMS. Моя сестра Катя пишет. Сегодня вечером она идёт на концерт.

Коля: Ну всё, Дима. Давай, скоро экскурсия.

мама: А, Денис, ты уже дома! Что ты делаешь?

Денис: Я учу немецкий язык и работаю на компьютере.

мама: А Танечка тоже дома?

Денис: Нет, она ещё в школе, на тренировке.

### 3 Разговор по телефону

► аудирование

Послушайте текст два раза и выберите правильное окончание предложения.

1. Люба	в школе	дома	на стадион
2. Лена говорит	о дискотеке	о фильме	о концерте
3. В субботу в школе тоже	концерт	футбол	дискотека
4. Люба идет	только на стадион	только в школу	в школу и на стадион
5. Лена звонит	в среду	в четверг	в пятницу

<i>б. Тест о Шиллере</i>	<i>во вторник</i>	<i>в среду</i>	<i>в четверг</i>
--------------------------	-------------------	----------------	------------------

Расшифровка звучащего текста:

*Мама: Алло?*  
*Лена: Здравствуйте, Надежда Михайловна! Это Лена. Люба дома?*  
*Мама: Здравствуй, Лена! Да, дома. Минуточку ... (зовёт Любу) Любочка!!!*  
*Телефон!!!*  
*Люба: Алло?*  
*Лена: Приветик!*  
*Люба: Лена, привет!*  
*Слушай, в воскресенье на стадионе концерт. Ты идешь?*  
*Лена: Не знаю. В субботу в школе тоже концерт.*  
*Люба: Ну и что! Мы в субботу тоже идём.*  
*Лена: Хорошо, я тоже иду. ... Слушай, Анна Ивановна завтра в школе?*  
*Люба: Да, а что?*  
*Лена: Значит, завтра второй урок – литература, и мы пишем тест о*  
*Люба: Шиллере.*  
*Лена: Нет, тест о Шиллере только во вторник. Завтра мы смотрим фильм.*  
*Люба: Ох, как хорошо! До завтра!*  
*До завтра!*

Перед учащимся стоит задача понять тему, общую коммуникативную направленность диалога, его основное содержание и коммуникативные намерения его участников. Им предстоит не только идентифицировать сообщение, т.е. не только сличить звучащий текст с его графическим изображением, так как вопросы к тексту не повторяют дословно сам текст. Здесь присутствует имплицитно выраженная информация, как например, туристы и гид ждут, значит, речь идет, скорее, о музее, чем о концерте. Для успешного выполнения этого задания учащиеся должны размышлять и делать выводы. Тем не менее, оба задания соответствуют требованиям элементарного уровня. Диалоги из задания 2 состоят из 3-5 реплик, максимум 7 предложений, все три диалога продолжаются около минуты, скорость речи – примерно 130-140 слогов в минуту (в требованиях ТРКИ - 120-150), незнакомые слова практически полностью отсутствуют. Диалог из задания 3 – более длинный, состоит из 14 реплик, но очень простых с точки зрения лексики и синтаксиса. Единственный минус этих заданий заключается в несоответствии голосовых характеристик роли говорящих: как следует из расшифровки последнего диалога из задания 2, приведенной в книге для

преподавателя, его участниками являются мама и сын, но по голосу оба участника диалога кажутся ровесниками.

Чтобы развивать аудитивные навыки, в процесс обучения необходимо включать упражнения, направленные на развитие различных механизмов аудирования и на снятие трудностей, связанных с восприятием речи на слух, описанных в первой главе данной работы. А значит, необходимо использовать тексты с разным темпом речи, тексты разного объема, аудиозаписи неидеального качества, записи с побочными шумами и т.д. В «Поехали» есть короткие тексты и тексты большого объема, в «Конечно» же все тексты достаточно короткие, примерно одинаковой длины. Ни в «Конечно», ни в «Поехали» нет записей, в которых звучат необычные голоса или голоса, сильно отличающиеся от голосов профессиональных дикторов. Нет записей «плохого» качества. Говоря об уровне сложности аудиотекстов, мы снова возвращаемся к вопросу об аутентичности, которой не хватает в аудиоматериалах обоих учебников.

### **4.3. Используемые приемы и типы упражнений**

#### **4.3.1. Типы упражнений**

Для успешного процесса обучения типы заданий и упражнений должны варьироваться, так как однообразие порождает демотивацию. Даже самые красочные картинки перестанут вызывать интерес, если задания будут однообразными. Упражнения должны быть направлены на развитие различных умений и задействовать различные стратегии, т.е. развивать и тренировать аудирование во всех его аспектах.

Учебник «Поехали» не отличается разнообразием упражнений на аудирование – все без исключения задания к текстам, если они есть, представляют

собой ответы на вопросы открытого типа. Так, например, на странице 114 приводится монологический текст «Наша квартира»:

*Мы живем в большом городе, в новом районе, на Зеленой улице, в новом девятиэтажном доме на восьмом этаже. У нас не очень большая, но удобная квартира: прихожая, кухня, спальня, гостиная, детская [...]*

В качестве послетекстового задания предлагается 15 вопросов, направленных на проверку понимания текста:

*1) Где живут Дубовы: в каком городе, в каком районе, на какой улице, в каком доме, на каком этаже? 2) Какие комнаты у них в квартире? 3) Где стоит телефон? [...]*

Формулировка таких вопросов практически полностью повторяет звучащий текст (*в большом городе – в каком городе? в новом районе – в каком районе? и т.д.*), что предполагает довольно механическое прослушивание, не требуя размышления и включения других механизмов аудирования. Более того, почти во всех заданиях к аудиотекстам даются вопросы, направленные на понимание текста вперемешку с вопросами, направленными на выход в речь и ориентированными на личность слушающего – это вопросы типа «А что вы любите?», «А где вы были?» и пр. Так, например, на странице 86 приводится диалог в магазине сувениров:

- *Добрый день! Вы говорите по-русски?*
- *Да.*
- *Смотрите, у нас прекрасные сувениры.*
- *Да, хорошие у вас сувениры. А какие матрешки у вас есть?*
- *Вот традиционные русские матрешки, вот балалайка, а вот открытки.*
- *А какие у вас футболки?*
- *Разные. Вот Петербург, вот Эрмитаж, вот Ленин, а вот Калашников.*
- *Пожалуйста, эту футболку и эту маленькую матрешку.*
- *Пожалуйста.*

Послетекстовое задание состоит из пяти вопросов, причем только три из них (вопрос 1, 4 и 5) направлены на проверку понимания текста, а два других ставят своей целью выход в речь:

**Отвечаем на вопросы:**

- 1) Что продает продавец? 2) Какие сувениры у вас есть? 3) Вы любите матрешки?*
- 4) Какие футболки продает продавец? 5) Что покупает покупатель?*

Так же составлены задания к текстам на страницах 85-86, 120, 133, 140, 164, 178-179, 228. Только в задании к тексту «Письмо» на странице 95 вопросы разделены на две группы: сначала проверяется понимание, а затем следует говорение. В послетекстовых заданиях на страницах 67-68 и 138 все вопросы обращены лично к учащимся и не имеют прямого отношения к аудиотексту. В «Поехали» нет ни одного задания множественного выбора или «верно/неверно», нет заданий, предусматривающих заполнение матриц или таблиц, нет заданий на соответствие, нет заданий типа клоуз и пазлов, нет других упражнений, развивающих навыки вероятностного прогнозирования.

В отличие от «Поехали» учебник «Конечно» использует более разнообразные приемы и типы упражнений.

Во-первых, в каждом уроке учебника предусмотрены задания как на глобальное, так и на детальное понимание. Например, в уроке 3 на глобальное понимание направлены задания 1 на странице 28, в котором нужно соотнести диалоги с фотографиями (диалоги происходят около школы или в помещениях школы), и задание 13 а) «Разговор по телефону» на странице 38, в котором ученики должны определить, кто говорит, где и когда. Оба задания были приведены в предыдущих параграфах. На детальное понимание предлагаются задание 13 б) на странице 38 (на этот раз учащиеся должны ответить на более конкретные вопросы, как, например, в какой день у школьников урок русского языка) и задание 18 на странице 26 в рабочей тетради, в котором три школьника рассказывают о себе.

Фрагмент аудиотекста:

*Здравствуйте, ребята! Меня зовут Боря. Как дела? Всё нормально? Я сейчас в библиотеке. Читаю журнал, пишу реферат. В школе я учу немецкий язык и английский язык. Знаете, я очень люблю немецкий язык. Это просто классно!  
[...]*

Учащиеся должны заполнить следующую таблицу:

<b>Кто говорит?</b>	<b>Где он/она сейчас?</b>	<b>Он/она учит ... язык?</b>
Боря	в библиотеке	немецкий и английский

...	...	...
...	...	...

Во-вторых, в «Конечно» используются разнообразные приемы и типы упражнений. Рассмотрим их на конкретных примерах.

Задания с вопросами:

**Задание 7. Свободное время Лены** (страница 60 учебника, урок 5)

*Послушайте, что Лена рассказывает.*

*Скажите:*

- а) Что они делают все вместе? б) Кто чем занимается?  
в) Когда?*

В учебнике есть только два задания на аудирование, в которых применяется техника вопросов. Это приведенное задание 7 и задание 13 б) «Разговор по телефону», приведенное в параграфе 4.2.2. Это означает, что в учебнике отдается предпочтение другим, более эффективным приемам, чем классические вопросы.

Задание множественного выбора:

**Задание 2. Диалоги** (страница 90 учебника)

*Послушайте диалоги и найдите правильные ответы.*

*а) Идем вместе?*

▲ *Дима говорит*

- 1. с Колей*
- 2. с Петей*
- 3. с Витей*

▲ *Ребята занимаются*

- 1. музыкой*
- 2. фитнесом*
- 3. теннисом*

[...]

Фрагмент расшифровки диалога:

*Дима: Алло?*

*Петя: Дима, привет! Это я, Петя.*

*Дима: Привет, Петя! Что нового?*

*Петя: Слушай, завтра вечером – открытие нового фитнес-центра в городе. Ты же занимаешься фитнесом! Ну что, идём на открытие?*

*Дима: Завтра вечером? А в который час?*

[...]

Задания закрытой формы с вариантами ответов «верно»/«неверно»:

**Задание 1. Это правильно?** (страница 44 учебника)

*Исправьте ошибки.*

1. Максим в пробке? – Нет, ...
2. Папа звонит Ире?
3. Максим и Верочка делают уроки?
4. Ира еще в садике?
5. Папа любит моду?
6. Максим сидит в машине?

Фрагмент расшифровки аудиотекстов:

Папа: Марина, я сижу в машине. Опять пробка! Я опаздываю.

Мама: Всё ясно. Я звоню Ире.

Мама: Ира, привет, ты дома? Как хорошо! Что ты делаешь?

Ира: Здесь Максим и мы вместе делаем уроки.

Мама: Замечательно. Ира, папа стоит в пробке, Верочка ещё в садике, а у неё сегодня балет ...

[...]

Задание с заполнением таблицы:

**Задание 11. Мне 13 лет** (страница 34 рабочей тетради)

Послушай и запиши возраст членов семьи каждого говорящего.

	<i>Лена</i>	<i>Максим</i>	<i>Виктор</i>
<i>папа</i>			
<i>мама</i>			
<i>брат</i>			
<i>сестра</i>			

В некоторых упражнениях элементы таблицы представлены в виде иллюстраций:

**Задание 2. В буфете** (страница 38 рабочей тетради):

б) Послушай, какие напитки заказывают Витя и семья Иры и отметь их в таблице.

						
Витя						
Ира						
мама Иры						
Верочка						

Задание на перекодирование информации:

**Задание 6. Так говорят – Как дойти до ...?** (страница 76 учебника)

Послушай, где находятся люди и куда ходят попасть. Отметь маршрут на карте города.

Фрагмент расшифровки диалога:

Мужчина Скажите, пожалуйста, какая это площадь?

Женщина Манежная.

Мужчина А Большой театр далеко?

Женщина Нет, не очень.

Мужчина А как дойти до театра?

Женщина Идите сначала через Манежную площадь, а потом направо и вы уже на улице

«Охотный ряд». [...]

Задание, схожее с заданием на установление соответствия:

**Праздники** (страница 80 учебника)

*Послушай CD. Угадай праздники.*

*Первый трэк – это ...*

Расшифровка аудиотекста:

- *С Новым годом! С Новым годом! С новым счастьем!*

- *Христос воскрес!*

*Воистину воскрес! Аминь!*

- *Звучит Государственный гимн*

- *Дорогие девочки! Сегодня – Женский день. Поздравляем вас!*

Задание клоуз:

**Задание 7 Что на ужин?** (страница 32 рабочей тетради)

*б) Послушай диалог и дополни.*

*Ира: Мама, а что у нас сегодня*

*Верочка:*

*А я не люблю \_\_\_\_\_,*

*\_\_\_\_\_?*

*только \_\_\_\_\_.*

*Мама: Сегодня у нас \_\_\_\_\_,*

*Мама:*

*Вот, \_\_\_\_\_, борщ.*

*\_\_\_\_\_ и \_\_\_\_\_.*

*Папа:*

*А \_\_\_\_\_ у нас есть?*

*Ира: Ой, как хорошо! Я \_\_\_\_\_*

*Мама:*

*Конечно, вот \_\_\_\_\_.*

*\_\_\_\_\_ гуляш и пюре.*

*Все вместе:*

*\_\_\_\_\_!*

*Приятного аппетита!*

Пазлы:

К пазлам в какой-то степени можно отнести задания, предлагаемых в начале уроков 2, 3, 4 и 6, о которых уже неоднократно упоминалось в данной работе. В этих заданиях учащиеся должны пронумеровать фотографии в последовательности, в которой звучат тексты. Это задания на глобальное понимание с визуальной опорой, используемые прием соотнесения, например:

**Семья Ирины** (страница 42 учебника)

*а) Послушайте диалоги и соотнесите их с соответствующими фотографиями.*

*Диалог 1 – это фото ...*





Фрагмент расшифровки диалогов:

[...]

*Пассажир: Здравствуйте, на стадион «Динамо», пожалуйста*

*Папа: На футбол?*

*Пассажир: Да.*

[...]

*Мама:*

*Женщина: Вот, пожалуйста, Гарри Поттер.*

*Мама: Спасибо. Покажите мне ещё журнал «Мода и косметика».*

*[...] У нас, к сожалению, нет.*

Помимо пазлов и клоуз, к заданиям, вырабатывающим навыки вероятностного прогнозирования, можно отнести, например, задание 2 «Где они разговаривают?», приведенном в параграфе 4.2.6 данной работы.

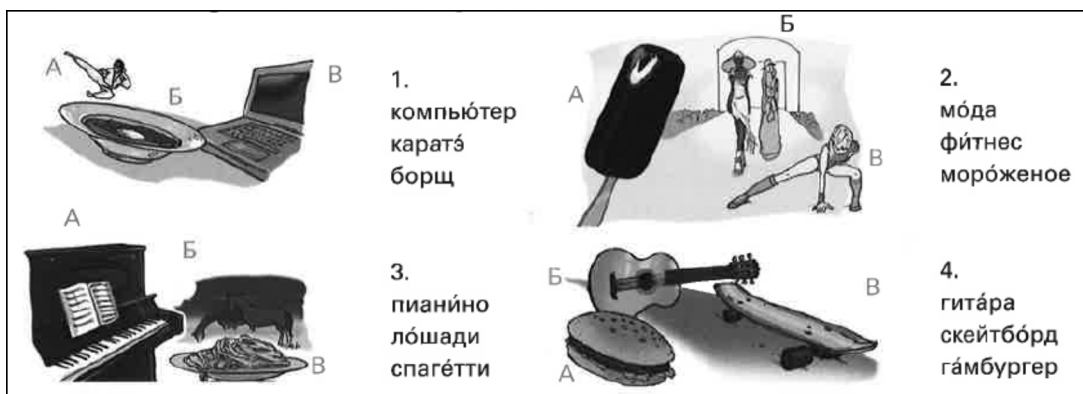
Упражнения, стимулирующие мыслительную деятельность учащихся, или инференцию:

Чтобы эффективно развивать аудитивные навыки, задания должны основываться на приемах эвристики, стимулировать рефлексивное мышление и применение уже имеющихся у учащихся лингвистических знаний и других стратегий. К таким упражнениям можно отнести задание 2 «Где они разговаривают?» на странице 40 учебника (подробнее об этом задании - в параграфе 4.2.6.) и задание 18 на странице 16 учебника:

### **18 Гитара, скейтборд ...**

*а) Вы уже знакомы с молодыми людьми. Сейчас вы узнаете, какие у них хобби и какие их любимые блюда. Слушай и повторяй слова.*

*б) Каким предметам соответствуют эти слова?*



Как видно из задания, здесь используются слова-интернационализмы, не вызывающие особых трудностей даже на самом начальном этапе обучения. Если учащемуся понятны слова «мода» и «фитнес», он может догадаться, что означает новое для него слово «мороженое». Это задание основывается именно на активизации процессов инференции.

Упражнения на формирование умения перерабатывать услышанное:

К заданиям этого типа относят задания на трансформацию, например, объединить два предложения в одно или пересказать диалог в монологической форме (см. параграф 3.4.) В учебнике «Конечно» таких заданий нет. Это обусловлено, скорее всего, тем, что задания на трансформацию и перифразировку слишком сложны для начального уровня. Тем не менее на странице 68 учебник предлагает задание в), которое можно отчасти отнести к данной категории – учащимся предлагается пересказать прослушанную информацию:

- б) Достопримечательности города. Послушайте тексты. Какие достопримечательности в нем описываются? Попробуйте угадать. [...]*  
*в) Послушайте тексты второй раз. Расскажите по-русски или по-немецки*

На развитие оперативной памяти:

На странице 73 предлагается «цепочка»:

- б) Цепочка. Напишите на доске слова, обозначающие разные предметы, например, стол, машина ... Скажите: Что есть у вас в классе, а чего нет?*  
*\* У нас в классе есть стол, а машины нет.*  
*\* У нас в классе есть стол и окно, а машины и телефона нет.*  
 [...]

Это задание напоминает «цепочки», рекомендуемые Гончар, но во-первых, в данном случае оно направлено на отработку грамматики, а не на развитие оперативной памяти (все слова сначала пишутся на доске), а во-вторых, это задание никак не связано с аудированием. Упражнений на развитие оперативной памяти, как предлагалось Гончар или Крючкой и Мощинской (см. параграф 3.3.) в учебнике не хватает.

#### **4.3.2. Упражнения, направленные на развитие слуховых и слухопроизносительных навыков**

В учебнике «Конечно» немалое внимание уделяется развитию фонологической компетенции, с которой начинается развитие всех аудитивных компетенций. В учебнике имеются задания, прямо или косвенно направленные на развитие большого спектра фонологических навыков.

Например, воспринимать и соотносить отдельные звуки, слоги и слова с их графическим изображением школьники учатся в задании 11 на странице 13:

*Полушайте имена героев, повторите их вслух и соотнесите с номером фотографии, на которой они изображены.*

Воспринимать знакомые слова, произносимые отдельно и в потоке речи школьники учатся в задании в) на странице 56:

*Послушайте интервью первый раз. Запишите имена молодых людей. Послушайте второй раз и запишите их хобби.*

Расшифровка:

*Тим: Ребята, как вас зовут и что вы делаете в свободное время?*

*Ольга: Меня зовут Ольга. Я люблю кино и балет.*

*Тим: Ага, а тебя как зовут?*

*Наташа: Привет, меня зовут Наташа. Мои хобби – это велоспорт и волейбол*

*Тим: Волейбол!? Это интересно!*

*[...]*

Есть много упражнений, направленных на развитие механизма внутреннего проговаривания, особенно в самом начале учебника, когда изучается алфавит и

ведется работа над фонетикой. Это задания типа «Слушайте и читайте. Повторяйте вслух», как, например, задания 6 на странице 11, 8 и 10 на странице 12 и другие.

На развитие механизма селекционирования направлено упражнение 16 «Экскурсия по Москве – реке» на страница 51 рабочей тетради. Уровень текста выше уровня учащихся, здесь есть сложные и незнакомые слова:

*Дорогие гости столицы!*

*Добро пожаловать в Москву! Сегодня вас ждёт интересная экскурсия по Москве – реке. Вы увидите знаменитые достопримечательности Москвы и красивую панораму столицы. И так, на этом берегу вы видите исторический центр города. Вот это Кремль – символ Москвы. Справа от него находятся Красная площадь и Храм Василия Блаженного. А вот там, слева от Кремля, вы видите прекрасный собор. Это храм Христа Спасителя.*

*А теперь посмотрите, пожалуйста, налево. Здесь находятся Центральный дом художников и Парк Культуры и Отдыха. Здесь отдыхают не только москвичи, но и туристы. ...*

*Посмотрите, пожалуйста, ещё раз налево. Там вы видите Московский университет. А напротив университета находится стадион «Лужники». ... А вот это большое здание слева – это Дом Правительства или, как оно ещё называется, «Белый дом». А дальше ...*

Задание заключается в том, чтобы сосредоточиться на определенных словах, вычленив их из потока речи, т.е. задание тренирует именно слух и внимание.

*Отметь, какие достопримечательности называет гид во время экскурсии по Москве-реке.*

1.	Кремль	да	нет
2.	ГУМ		
3.	Исторический музей		
[...]	[...]		
10.	Дом Правительства Российской Федерации (Белый дом)		

В «Конечно» также имеются упражнения на различие минимальных звуковых пар:

**Задание 3. Звуки** (страница 14 рабочей тетради)

а) Слушай и повторяй вслух.

б) Слушай еще раз, повторяй и вписывай З или С, Ж или Ш.

	з / с		ж / ш
□овут	□амовар	Па□а	то□е
	□супер		□анка
А□ля	□автра	Ната□а	хоро□о
[...]			

+ страница 15, 58

На страницах 32 и 38 предлагаются упражнения на редукцию согласной *в* в позиции предлога при употреблении предложного падежа в значении места (*в кассе, в музее*)

и при употреблении винительного падежа с днями недели (*в среду, в воскресенье*).

Таким образом, работа над фонетикой происходит в тесной связи с изучаемой грамматикой и лексикой.

На странице 33 предлагается задание на произношение мягкого и твердого л, на странице 73 – на отработку звуков *ы* и *и*.

Уже упоминалось, что «Конечно» - национально-ориентированные учебник, поэтому и фонетические упражнения подобраны с учетом трудностей именно немецкоговорящих учащихся. Это прежде всего касается произношения звонких и глухих согласных, особенно *з/с* и *ж/ш*.

В качестве примера упражнения на определение ударений можно привести следующее:

**Задание 10. Где ударение?** (страница 10 рабочей тетради)

*Послушайте и определите место ударения в словах.*

*какао, нота, карта, сумма, трактор, мотор, евро, Новосибирск [...]*

В учебнике «Конечно» имеются довольно удачные задания на развитие интонационного слуха. Задания на отработку основных интонационных конструкций довольно короткие, не перегружают учащихся теоретической информацией, и следовательно, не успевают им наскучить, интонационные конструкции отрабатываются на актуальном для изучаемой темы материале. Например, задание 8 в) на странице 26 направлено на различение вопросительного и утвердительного предложения и отработку вопросительных конструкций ИК-2 (Кто это?), ИК-3 (Это Борис?) и ИК-4 (А это кто?).<sup>148</sup> Данное задание предлагается в доступной для учащихся форме, демонстрируя различие интонации через понижение или повышение голоса в разных местах.

**Задание 8. Кто это? – А это кто?** (страница 26 учебника)

*а) Слушайте CD. Повторяйте вопросы. Обратите внимание на интонацию.*

*1. Кто это?*

---

<sup>148</sup> КЕДРОВА Г.Е. [и др.]. Русская фонетика. Указ.соч.

2. Это Борис?

3. А кто это?

[...]

б) Послушайте и повторите.

1. Это Елена.

2. А это Виктор.

[...]

в) Послушайте еще раз. Поднимите карточку с вопросительным знаком, если слышите вопрос, и с точкой, если слышите утверждение.

Задание 7 а) на странице 36 ставит перед собой целью отработку вопросительных конструкций без вопросительного слова – ИК-3, в которых интонационный центр находится на слове, несущем основную смысловую нагрузку.<sup>149</sup> Данная конструкция тоже отрабатывается на актуальном для учащихся материале (Макс, ты любишь карате? Макс, ты любишь карате? Макс, ты любишь карате?):

**7 Да или нет?** § 15 📄 15

а) Послушайте и повторите.

<p>1. Макс, ты любишь каратэ? Да, люблю./ Нет, не люблю.</p>	<p>2. Макс, ты любишь каратэ? Да, каратэ./ Нет, не каратэ, а футбол.</p>	<p>3. Макс, ты любишь каратэ? Да, я./ Нет, не я, а Дима.</p>
--	--	--

б) Слушайте внимательно. Это правильно или неправильно?

1. Да, люблю.	3. Да, я.
2. Нет, не вечером, а днём.	4. Нет, не в школе, а дома.

**Задание 15. Вопросы и ответы** (страница 25 рабочей тетради)

Послушай вопросы и обрати внимание на интонацию. Ответь на вопросы, сначала утвердительно, затем отрицательно.

1. Да, e-mail.

Нет, не e-mail, а реферат.

2. \_\_\_\_\_

[...]

Звучащие к заданию вопросы (подчеркнутые слова - смысловой центр вопроса):

1. Ты пишешь e-mail?

2. Ты любишь литературу?

3. Макс пишет реферат?

4. Ученики думают о фильме?

5. Ты идешь на концерт?

6. Коля в библиотеке?

Эти задания развивают умение воспроизводить услышанные слова, предложения и интонацию. Для успешного выполнения данного задания учащийся сначала должен

<sup>149</sup> Там же.

услышать, где в предложении находится смысловый центр, затем ответить, подтверждая или отрицая это слово. Если ответ правильный, значит, учащийся правильно распознал интонационную конструкцию. В отличие от приведенных в параграфе 3.3. упражнений, здесь в задании в) слушающий не должен работать с печатным текстом и расставлять знаки препинания – все выполняется на слух.

Другие упражнения на аудирование в учебнике «Конечно»:

**Задание 10. Стихи** (страница 33 учебника)

*Послушайте стихи несколько раз и выучите наизусть.*

*Расскажи ты мне о школе,  
Расскажи мне о футболе,  
О музее, библиотеке,  
О театре, дискотеке  
[...]*

Это задание направлено на закрепление формы предложного падежа в значении объекта речи/мысли, но развивает еще и фонетический слух, так как приучает слышать рифму, произносить слова, правильно расставляя ударения и с правильной интонацией.

**Задание 1. Привет!** (страница 19 учебника)

*Послушайте диалоги. Скажите, какое из двух выражений вы услышали.*

1. а) *Добрый день!*            б) *Добрый вечер!*
2. а) *Здравствуй!*            б) *Здравствуй!*
3. а) *Пока-пока!*            б) *Привет!*
4. а) *До свидания!*        б) *До завтра!*

Звучащий текст:

1. *Добрый вечер!*
2. *Здравствуй!*
3. *Пока-пока!*
4. *До завтра!*

Данное задание ставит целью не только закрепление форм речевого этикета (здороваться и прощаться), но и научить слышать слова и воспринимать его графическое изображение. Такие упражнения вводятся в начале курса, при изучении алфавита и фонетических правил. Обычно в учебниках рки задания такого типа содержат буквы, слоги и отдельные слова, не связанные между собой. Так,

например, в «Поехали» каждый новый урок, с первого по девятый, начинается с фонетических упражнений такого типа:

*а-о-у-ы у-ы- бу-бы му-мы ту-ты  
ы-и мы-бы-ты-вы-ды-ры  
бы-би мы-ми ды-ди ты-ти вы-ви  
[...]*<sup>150</sup>

Вообще, сама концепция развития фонологической компетенции в «Конечно», на мой взгляд, гораздо более удачная, чем в «Поехали». Многие звуки отрабатываются на полезной лексике, как например, русские и немецкие города, русские сувениры, хобби и т.д. Задания на восприятие ударения качественно отличаются от классических заданий, приведенных, например, в «Поехали», в которых учащимся предлагается бездейственно слушать цепочки из слогов и слов, например:

<b><i>та тА та</i></b>		<b><i>та та тА</i></b>	
<i>актриса</i>	<i>машина</i>	<i>журналист</i>	<i>адвокат</i>
<i>газета</i>	<i>мужчина</i>	<i>инженер</i>	<i>магазин</i>
<i>гитара</i>	<i>проблема</i>	<i>телефон</i>	<i>музыкант</i>
<i>директор</i>	<i>профессор</i>	<i>капитан</i>	<i>секретарь</i> <sup>151</sup>
<i>компьютер</i>		<i>ресторан</i>	

«Конечно» отступает от этой схемы, и, как было видно из приведенных примеров, предлагает упражнения, которые, во-первых, направлены на снятие трудностей, типичных именно для немецкоговорящих учащихся, а во-вторых, делает это постепенно и в соответствии с изучаемым материалом. В «Конечно» задания приобретают смысл - учащиеся активно участвуют в учебном процессе, повторяют слова, сами ставят ударения (а не только пассивно слушают диктора), сверяют произношение, применяют метод эвристики для определения правил произношения и т.д. Например, в задании 7 на странице 32 ученики должны выяснить правила редукции согласной *в* в позиции предлога.

Несмотря на все преимущества, некоторые задания на фонетику представляются слишком поверхностными. В задании 6 на странице 11 ученики

<sup>150</sup> ЧЕРНЫШОВ С. Поехали. Указ.соч. – С.18.

<sup>151</sup> Там же.



слушают и повторяют названия русских городов, но, помимо того, что слово «Санкт-Петербург» произносится очень нечетко, здесь не вводится понятие о редукации безударной гласной *о* (Владивосток, Новосибирск, Москва). Этому будет уделено внимание лишь в задании 10 на странице 12, но тоже очень поверхностно – всего три слова с безударной *о* (Москва, Россия, самовар). Кроме того, паузы, предусмотренные для повторения услышанных слов – слишком короткие.

Задание 17 на странице 15 на отработку звуков *з* и *с* тоже слишком короткое – оно состоит всего из шести имен (Зина, Слава, Лиза и т.д.). В южнотирольском диалекте звук *з* – ни глухой, ни звонкий, он располагается где-то посередине между русскими *з* и *с*, поэтому у наших учеников большие трудности в распознавании этих двух звуков. Метод эвристики, предлагаемый авторами в этом задании, поможет только ученикам с очень утонченным слухом. Поэтому, на мой взгляд, здесь необходимы дополнительные упражнения, более углубленные, а предложенное задание подошло бы в качестве контрольного задания.

То же самое касается задания 11 на странице 33 на различие твердого и мягкого *л*. Произношение твердого *л* представляет большую трудность для немецкоговорящих учащихся, так как в немецком языке звук *л*, скорее, мягкий, что-то среднее между русскими *л* и *ль*. Чтобы добиться правильного произношения, нужно тренировать артикуляцию, но начинать нужно с аудирования, так как чтобы воспроизвести правильный звук, его сначала надо услышать.

#### **4.3.3. Порядок работы с аудиотекстами и формы работы**

Проанализировав упражнения «Поехали» в предыдущих параграфах, можно сказать, что этот учебник абсолютно не придерживается рекомендуемого порядка работы с аудиотекстами. В нем нет деления заданий на предтекстовые, притекстовые и послетекстовые. Все без исключения задания выполняются после

прослушивания текста и имеют своей целью выход в речь. Более того, в учебнике зачастую задание вообще не сформулировано, оно отмечено только пиктограммой с изображением наушников, обозначающей, что текст имеется на аудиодиске. Как уже было отмечено в данной работе, эффективность упражнений зависит не только от его сложности, но и от осмысленности задания. Ученики должны понимать, что они должны делать, зачем, что им это дает и как это может им помочь в реализации конкретных коммуникативных задач. Цели каждого упражнения должны быть четко определены.

В отличие от «Поехали» в «Конечно» есть и предтекстовые, и притекстовые, и послетекстовые задания. Типичное предтекстовое задание, отвечающее рекомендациям специалистов, - упражнение 14 на странице 88:



Здесь при помощи иллюстраций вводится контекст, предвосхищая возможное содержание аудиотекста и стимулируя работу механизма вероятностного прогнозирования. Учащиеся предполагают, что делали и где были персонажи, изображенные на картинках, а во время прослушивания проверяют правильность своих предположений.

В качестве другого примера предтекстовых заданий можно привести задания а) и б) на странице 56:

- а) Прочитайте слова. Из какого языка происходит большинство из них? Какие слова вы поняли сразу, какие были сложнее?  
б) Соедините слова с картинками.



Далее учащиеся должны прослушать интервью и записать имена и хобби говорящих. Таким образом предтекстовое задание не только предвосхищает содержание аудиотекста, но и вводит новую лексику, которая, возможно, будет звучать в записи. К притекстовым относится большинство проанализированных в предыдущем параграфе упражнений: вопросы, таблицы, клоуз и прочие. Послетекстовые задания предполагают в «Конечно», как правило, выход в речь, анализ грамматических структур и сравнение культурологических явлений. Так, например, в задании 15 на странице 14 учащиеся должны разыграть диалоги, подобные прослушанному:

*Поздоровайтесь друг с другом. Спросите друг у друга имя, представьтесь сами и представьте других одноклассников.*

Послетекстовое задание на странице 28 направлено на развитие культурной и межкультурной компетенции - учащимся предлагается сравнить свою школу с русской школой.

Что касается форм работы, то судя по предлагаемым в «Поехали» заданиям, здесь используются или работа в парах (*спросите друг друга, расскажите о...*), или в пленуме, когда ученики отвечают на вопросы учителя.

В отличие от «Поехали» «Конечно» использует более разнообразные формы работы: индивидуальную, в парах, в группах и в пленуме. Однако анализ упражнений показывает, что работа в паре и в группах применяется лишь в играх, творческих заданиях, в заданиях на закрепление лексики и речевых оборотов, например, «*спрашивайте и отвечайте*» (задание 8 б) на странице 12), и в заданиях на говорение, например, «*поздоровайтесь, представьтесь и спросите, как зовут ваших одноклассников*» (задание 15 на странице 14), «*составьте диалоги.*

*Разыграйте сценки»* (задание 1 б) на странице 19). В аудировании работа в парах, как это рекомендуют специалисты Дилит (см. параграф 3.5.) практически не используется. Из 142 аудиотекстов только в трех работа в паре или в группе предлагается как альтернатива работе в пленуме. Так, например, для выполнения задания б) на странице 56 (прослушать мини-интервью, записать имена интервьюируемых и их хобби) предлагается работа в группе, что не гарантирует активного участия всех учащих, так как несет в себе риск, что кто-то из учеников станет дожидаться, пока другие решат задачу. Многие задания к тексту, как например, задания на страницах 31 и 35, предполагают работу в паре, но эти задания направлены не на развитие навыков аудирования, как таковых, а на закрепление материала урока и на отработку навыков чтения текстов, к которым имеется аудиоприложение.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Из проведенного в четвертой главе анализа можно заключить, что в учебнике реализуется смешанный метод, в котором присутствуют большей частью элементы сознательных и коммуникативного методов, основные характеристики которых были приведены во второй главе. Материал учебника построен исходя из потребностей коммуникативных ситуаций, используемые аудиотексты имеют коммуникативную направленность, их тематика соответствует возрасту и интересам учащихся и отражает реальные ситуации. В этом заключается одно из самых больших преимуществ «Конечно» перед «Поехали». Предлагаемые к прослушиванию тексты затрагивают не только актуальные для подростков темы, но и аспекты русской культуры, таким образом, они являются валидными и с точки зрения наличия страноведческой информации. Количество аудиотекстов к каждой теме соответствует рекомендациям специалистов, а уровень сложности аудиотекстов отвечает требованиям Государственных стандартов. Кроме того, учебник предлагает как монологи, так и диалоги и полилоги.

Как показал анализ, упражнения учебника «Конечно» созданы с учетом теоретических основ обучения аудированию, приведенных в первой главе. Разнообразные упражнения направлены на развитие механизмов, задействованных в процессе аудирования, и на снятие трудностей, препятствующих восприятию речи на слух. В отличие от «Поехали», использующего однотипные задания, в «Конечно» предусмотрены задания на глобальное и детальное понимание, используется большинство рекомендуемых методистами упражнений, описанных в третьей главе данной работы. Это не только традиционные вопросы, как в «Поехали», но и заполнение таблиц, упражнения типа клоуз, задания множественного выбора, задания на перекодирование информации и другие. То есть здесь используются и

приемы-ориентиры, направляющие учащихся в процессе аудирования, и задания, развивающие важнейшие механизмы, задействованные в нем.

Концепция обучения фонетике учебника «Конечно» также качественно отличается от традиционной. Здесь в отличие от «Поехали» работа над фонетикой происходит на изучаемом и полезном материале, упражнения предусматривают активное участие учащихся и учитывают трудности, характерные для носителей немецкого языка, каковыми являются учащиеся школ в Южном Тироле.

Порядок работы с аудиотекстами соответствует общепринятой в методике схеме, приведенной в параграфе 4.3.3., то есть, как правило, включает в себя предтекстовые, притекстовые и послетекстовые упражнения, чего нельзя сказать о учебнике «Поехали».

Тем не менее учебник «Конечно» нельзя назвать идеальным. Так, несмотря на современную концепцию, работа на фонетикой представляется все же несколько поверхностной – упражнения слишком короткие, и их мало. Предполагаемые для выполнения упражнений на аудирование формы работы лишь частично соответствуют принятым в современной методике. Для более эффективного обучения следует больше прибегать к работе в парах и маленьких группах не только в заданиях на говорение, но и в аудировании.

Самым большим недостатком учебника «Конечно» является то, что голоса дикторов не совпадают с ролями персонажей, ведущих монологи и диалоги/полилоги. Очевидно, что этому аспекту не было уделено внимания при составлении учебника, и как следствие, в учебнике нет упражнений, направленных на развитие механизма адаптации, как, например, на различение мужских и женских голосов или на определение количества говорящих (см. параграф 3.4.). Некоторые тексты необоснованно упрощены с точки зрения языка, что снижает их правдоподобность. Учебник предлагает достаточное количество монологических и

диалогических аудиотекстов, но не предлагает разнообразия жанров. Абсолютным отсутствием аутентичных материалов обусловлена и нехватка текстов с разным темпом речи и с разными голосовыми характеристиками говорящих, а следовательно и отсутствие упражнений, направленных на развитие механизма адаптации. В учебнике недостаточно заданий типа клоуз и пазлов, не хватает упражнений на развитие механизма сегментации и идентификации понятий, а также на развитие оперативной памяти.

Таким образом, можно заключить, что в целом учебник соответствует современной концепции обучения аудированию и выигрывает у своего конкурента «Поехали», но не является самодостаточным и требует использования дополнительных учебных материалов и, прежде всего, аутентичных материалов, как радио- и телевизионная реклама, объявления на вокзале и в аэропорту, прогноз погоды, фрагменты художественных и документальных фильмов, мультфильмы, песни, детский юмористический киножурнал «Ералаш» и другие аудио- и аудиовизуальные материалы.





## ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

### На русском языке

1. АКИШИНА А.А., КАГАН О.Е., *Учимся учить. Для преподавателя русского языка как иностранного*, 2-е изд., Москва, Русский язык. Курсы, 2002.
2. АНДРЮШИНА Н.П., КОЗЛОВА Т.В., *Лексический минимум.* – М. – СПб: ЦМО МГУ - Златоуст, 2006.
3. БАЛЫХИНА Т.М., *Словарь терминов и понятий тестологии*, Москва, Издательство МГУП, 2000,  
<[http://www.google.ru/url?url=http://portal.tpu.ru:7777/SHARED/p/PROFTEST/Good/v1/%25D0%25A1%25D0%25BB%25D0%25BE%25D0%25B2%25D0%25B0%25D1%2580%25D1%258C.doc&rct=j&frm=1&q=&esrc=s&sa=U&ved=0ahUKEwjR-oLepITLAhUqvXIKHdIODZ4QFggTMAA&usg=AFQjCNGCr3YbHGPeH4clSWs2\\_3B4eYx6Sw](http://www.google.ru/url?url=http://portal.tpu.ru:7777/SHARED/p/PROFTEST/Good/v1/%25D0%25A1%25D0%25BB%25D0%25BE%25D0%25B2%25D0%25B0%25D1%2580%25D1%258C.doc&rct=j&frm=1&q=&esrc=s&sa=U&ved=0ahUKEwjR-oLepITLAhUqvXIKHdIODZ4QFggTMAA&usg=AFQjCNGCr3YbHGPeH4clSWs2_3B4eYx6Sw)>
4. ВЛАДИМИРОВА Т.Е. и др., *Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень*, Москва-Санкт-Петербург, Златоуст, 2001.
5. ГОЛУБЕВА А.В., *Аутентичные тексты на начальном курсе рки.* / ГОЛУБЕВА А.В. // Сборник докладов Русский язык и культура в зеркале перевода. Материалы Международной научной конференции 25-30 апреля 2014г., Издательство Московского университета, 2014. - С.16-17,  
<[http://esti.msu.ru/pages/science/conf-materials/conf-materials\\_134.html](http://esti.msu.ru/pages/science/conf-materials/conf-materials_134.html)>
6. ГОНЧАР И., *Аудирование иноязычного текста как объект лингвистики и методики*, Вестник СпбГУ, Сер.9, 2011, вып.4, С.117-121.
7. ГОНЧАР И., *Валидность обучающих аудиотекстов*, МИРС, 2007, №4, С.71-76.

8. ГОНЧАР И., *Звучащий текст как объект методики в аспекте РКИ*, Русский язык за рубежом, 2011, №. 2, pp. 25-31.
9. КАПИТОНОВА Т.И. и др., *Методы и технологии обучения русскому языку как иностранному*, Москва, Русский язык. Курсы, 2008.
10. КЕДРОВА Г.Е. [и др.], *Русская фонетика. Мультимедийный интернет-учебник*, <<http://fonetica.philol.msu.ru/index1.htm>>
11. КЛОБУКОВА Л.П., МИХАЛКИНА И.В., *Проблемы обучения аудированию в зеркале реальной коммуникации*, МИРС, 2001, №3, <[http://www.gramota.ru/biblio/magazines/mrs/28\\_255](http://www.gramota.ru/biblio/magazines/mrs/28_255)>
12. КРУТЕЦКИЙ В., *Психология подростка*. Гуманитарно-правовой портал PSYERA, <<http://psyera.ru/3010/interesy-v-podrostkovom-vozhraсте>>
13. КРЮЧКОВА Л.С., МОЩИНСКАЯ Н.В., *Практическая методика обучения русскому языку как иностранному. Учебное пособие*, Москва, Флинта, Наука, 2011.
14. МОСКОВКИН Л.В. и ЩУКИН А.Н. (сост.), *Хрестоматия по методике преподавания русского языка как иностранного*, Москва, Русский язык. Курсы, 2012.
15. НАХАБИНА М.М. и др., *Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Базовый уровень*, Москва-Санкт-Петербург, Златоуст, 2001.
16. НЕМОВ Р. Психология образования, <[http://www.gumer.info/bibliotek\\_Buks/Psihol/nemov2/index.php](http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Psihol/nemov2/index.php)>
17. ПОТАПЕНКО Т.А., *Песни к детским мультипликационным и игровым фильмам в обучении русскому языку как иностранному*, Русский язык за рубежом, 2003, №4, С. 68-73.

18. СЕРЕДА Т., *Использование лингвострановедческого компонента на уроках иностранного языка на старшем этапе обучения в средней школе для формирования социокультурной коммуникативной компетенции учащихся (на материале английского языка)*,  
<[http://ipkps.bsu.edu.ru/source/metod\\_sluzva/teacher/op08/apo\\_08/sereda.pdf](http://ipkps.bsu.edu.ru/source/metod_sluzva/teacher/op08/apo_08/sereda.pdf)>
19. СУХОВА Е.Д., *Отбор звучащих текстов: трудности аудирования*, «Альманах современной науки и образования», Грамота, 2007, №3,  
<<http://www.gramota.net/materials/1/2007/3-2/85.html>>
20. ТЕРЕМОВА Р.М., *Учебник по русскому языку как иностранному нового поколения: содержательный и дидактический аспекты*,  
<[http://cyberleninka.ru/viewer\\_images/9224674/f/1.png](http://cyberleninka.ru/viewer_images/9224674/f/1.png)>
21. ХУТОРСКОЙ А.В., *Технология проектирования ключевых и предметных компетенций*,  
<<http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm>>
22. ЦУКИН А.Н., *Методика преподавания русского языка как иностранного*, Москва, Высшая школа, 2003.

#### **На других языках**

23. BALBONI P.E., *Fare educazione linguistica. Insegnare italiano, lingue straniere e lingue classiche*, Torino, Utet Libreria, 2013.
24. BALBONI P.E., *Didattica dell'italiano a stranieri*, Roma, 1994.
25. BALBONI P.E., *Le sfide di Babele, Insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino, Utet Libreria, 2002.
26. BALBONI P.E., *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica*, Torino, Utet Libreria, 1998.
27. BROWN G., *Listening to spoken English*, Harlow, Longman, 1977.

28. CAON F., *L'utilizzo della canzone per la promozione e l'insegnamento della lingua, della cultura e della letteratura italiana all'estero*, Studi di Glottodidattica 2008, 1, 54-69,  
<<http://ojs.cimedoc.uniba.it/index.php/glottodidattica/article/viewFile/218/89>>
29. FREDDI G., *Glottodidattica. Fondamenti, metodi e tecniche*, Torino, UTET Libreria, 1994.
30. KORNILOVA G., *L'apprendimento della lingua russa con i film in lingua originale. Tesina di laurea*, 2012/2013.
31. KRASHEN S., *Principles and Practice in Second Language Acquisition*,  
<[http://www.sdkrashen.com/content/books/principles\\_and\\_practice.pdf](http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf)>
32. NICOLETTI R., RUMIATI R., *I processi cognitivi*, Bologna, il Mulino, 2011.
33. PORCELLI G., *Principi di glottodidattica*, Editrice La Scuola, 1994, edizione elettronica, 2013,  
<[http://www.gporcelli.it/libri/94\\_13.pdf](http://www.gporcelli.it/libri/94_13.pdf)>
34. RIGO R., *Didattica delle abilità linguistiche. Percorsi di progettazione e di formazione*, Roma, Armando, 2005.
35. WILKINS D., *Linguistica e insegnamento delle lingue*, Bologna, Zanichelli, 1972.

#### **Учебники и пособия**

36. BERARDI S., BUGLAKOVA L., *Kraski. Corso comunicativo multimediale per l'autoapprendimento della lingua russa di livello A1*, Bologna, CLUEB, 2002.
37. С.АМШТЕЙН-ВАХМАНН, Dr. U.БОРГВАРДТ [и др.]. *Конечно! 1*, Stuttgart-Leipzig, Ernst Klett Verlag, 2013.
38. ГОНЧАР И.А., *Послушайте. Учебное пособие по аудированию. Уровень А1*, СПб, Златоуст, 2013.

39. ГОНЧАР И.А., *Послушайте. Учебное пособие по аудированию. Уровень А2*, СПб, Златоуст, 2013.
40. ЕРМАЧЕНКОВА В.С., *Слушать и услышать*, СПб, Златоуст, 2007.
41. ЧЕРНЫШОВ С., *Поехали! Русский язык для взрослых. Начальный курс*, СПб, Златоуст, 2009.
42. ЭСМАНТОВА Т.Л., *5 элементов: уровень А1 (элементарный)*. - СПб, 2008.

### **Другие ресурсы**

43. *Материалы семинаров и конгрессов Dilit International House*,  
<<http://www.dilit.it/formazione/>>
44. *Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка*, Совет Европы, русский перевод под ред. проф. К. М. Ирисхановой, Москва, МГЛУ, 2003.
45. *Эвристические методы обучения иностранному языку (на примере курса «Happy English.ru»)*,  
<<http://nsportal.ru/shkola/inostrannye-yazyki/angliiskiy-yazyk/library/2014/06/06/evristicheskie-metody-obucheniya>>
46. *Rahmenrichtlinien für die Gymnasien in Südtirol*. Bozen, Deutsches Schulamt, 2011.



## RIASSUNTO

Nella didattica del russo l'ascolto è stata un'attività trascurata per molto tempo, in quanto considerata un'abilità puramente ricettiva e passiva. Ad oggi, grazie alle ricerche nel campo della didattica, condotte su scala nazionale e internazionale, si riconosce il valore primario che svolge la comprensione orale nell'apprendimento di una lingua, e di conseguenza, l'ascolto occupa il ruolo di rilievo che debitamente gli spetta nell'insegnamento della stessa. Tant'è vero che oggi si registra un'ampia produzione di nuovi materiali audio e al contempo si assiste all'introduzione sempre più massiccia di materiali multimediali per l'insegnamento e l'apprendimento delle lingue. Se poco tempo fa si usavano manuali, in cui veniva privilegiata la lingua scritta a scapito di testi mirati all'ascolto, oggi quasi tutti libri di testo di lingua straniera hanno un cd e/o dvd.

Allo sviluppo dell'abilità di ascolto è pertanto dedicata questa tesi, concentrando il lavoro principalmente sull'analisi del manuale “Конечно! 1” (in seguito “Konečno”) della casa editrice germanica Klett. La scelta è dettata dal fatto che questo libro di testo viene utilizzato nella maggior parte dei licei linguistici di lingua tedesca dell'Alto-Adige; tra questi indichiamo il liceo di Brunico, di Bressanone, di Merano e il liceo di Bolzano (che ha anch'esso adottato il libro a partire dall'anno scolastico 2016/17), dove il russo si insegna come terza lingua straniera. Nel corso dell'analisi viene preso come termine di paragone un altro libro di testo “Поехали! Русский язык для взрослых. Начальный курс»” (in seguito “Poehali”), in attuale uso nel liceo di Bolzano, ma diffusamente noto non solo in Italia (se ne riscontra l'impiego anche presso l'Università di Padova) ma anche all'estero.

Il confronto tra i due manuali viene svolto al fine di evincere quali dei due meglio adempie all'obbligo di sviluppo dell'abilità di ascolto, proponendo esercizi volti a tale scopo, che si basano su fondamenta metodologiche riconducibili alla glottodidattica

moderna (i metodi didattici moderni più diffusi si basano all'approccio comunicativo di cui si parlerà più avanti).

Nel primo capitolo della tesi si introduce il tema dell'ascolto quale abilità ricettiva e si prosegue con la presentazione dell'aspetto più cruciale dell'ascolto stesso, ossia la comprensione orale. Si vedrà che nel processo dell'ascolto sono coinvolti diversi meccanismi; tra questi, il più importante è quello dell'anticipazione, o predizione, che consente di creare un'ipotesi su cosa può accadere in una certa situazione, su cosa può essere detto e su che cosa può vertere il testo che si va ad ascoltare. Tra gli altri meccanismi coinvolti viene poi menzionato quello del 'discorso interiore', il quale consiste nella ripetizione fra sé e sé, e quindi non ad alta voce, di tutto ciò che viene ascoltato; i suoni, le parole e frasi vengono discriminate, e perciò riconosciute, distinguendone i suoni che li compongono, grazie al meccanismo di segmentazione. Un altro ruolo di rilievo è assunto dalla memoria a breve termine. Grazie all'aiuto del meccanismo dell'identificazione l'ascoltatore riesce a capire al quale gruppo semantico appartiene una parola o un concetto che può avere diversi significati. Oltre a quelli nominati sopra, vanno menzionati anche il meccanismo di selezione e di adattamento: quello di selezione aiuta ad "eliminare" i rumori di sottofondo e i rumori dell'ambiente per cogliere i suoni "utili" alla comprensione del messaggio; quello di adattamento è responsabile della comprensione dei discorsi pronunciati da persone diverse, e quindi da diverse voci.

Il successo dell'ascolto dipende non solo dall'attivazione dei meccanismi fin qui descritti, ma anche dagli obiettivi dell'ascoltatore, dalla sua motivazione e attenzione, dal suo stato emotivo, nonché da diversi processi cognitivi, su tutti quello dell'inferenza. Il risultato positivo dell'ascolto può essere compromesso da una serie di difficoltà nelle quali può incorrere l'ascoltatore: tra queste nominiamo la velocità del parlato, la qualità dei testi audio e la presenza di rumori in sottofondo. Ne consegue la suddivisione tra le diverse tipologie di problematiche; vi sono quelle di origine fonologica che si manifestano nella



difficoltà a distinguere i suoni e a discriminare l'inizio e la fine di una parola o una frase; quelle di natura lessicale sono prevalentemente presenti nei testi audio, che contengono abbreviazioni, espressioni idiomatiche, terminologia speciale ecc. Inoltre, l'ascolto subisce influenze negative anche in base alla sua lunghezza, alle caratteristiche vocali dei parlanti, alla carenza di conoscenze socioculturali, nonché alle caratteristiche dell'ascoltatore stesso (il suo stato emotivo, la sua attenzione e motivazione, l'enciclopedia personale a cui attinge, ossia l'insieme delle sue conoscenze, ecc.).

Pertanto, nell'educazione all'ascolto e nella scelta di esercizi è necessario tener conto delle considerazioni sinora esposte.

Nel secondo capitolo della tesi vengono dapprima introdotti il concetto di metodo e di approccio, termini facenti capo alla didattica delle lingue straniere, fornendo le caratteristiche principali di alcuni di essi utilizzati nello specifico nella didattica del russo. Tra questi, vengono presentati il metodo audiolinguale, i metodi cognitivi e l'approccio comunicativo. Nella didattica moderna si assiste alla tendenza di integrare e mescolare metodi diversi, per cui la nascita di un metodo nuovo è niente altro se non il risultato dell'aggiunta delle tecniche e dei concetti nuovi a un metodo già preesistente.

L'approccio comunicativo è quello che attribuisce all'abilità dell'ascolto l'attenzione che essa si merita; parliamo di approccio in qualità di sovracategoria da cui si diramano i diversi metodi, e in particolare, quello comunicativo primeggia tra gli altri approcci, ricoprendo un ruolo di leader. L'insegnamento e l'apprendimento è qui fondato su intenti comunicativi: l'attenzione si focalizza non tanto sulle forme e sulla correttezza linguistica, quanto piuttosto sul valore comunicativo delle espressioni utilizzate. Il materiale da proporre allo studente si sceglie in base alla sua funzionalità e utilità agli scopi comunicativi. In questo approccio si tiene conto dell'età dello studente e dei suoi interessi; è in questo senso assolutamente incentrato sullo studente, che ha inevitabilmente un ruolo primario e attivo nel corso dell'apprendimento.

Uno dei nodi cruciali dell'approccio comunicativo è rappresentato dalla valenza data alla competenza pragmatica: la lingua viene intesa nel suo uso reale e concreto, che varia in base alle situazioni comunicative affrontate e ai contesti, e con essa variano quindi gli esercizi e il lavoro dati allo studente. Dal momento che la lingua insegnata è tratta da contesti reali, nel tentativo di sviluppo dell'abilità di comprensione orale, i testi proposti all'ascolto saranno il più possibile autentici e realistici, contenendo materiale linguistico il più verosimilmente naturale, e non solo grammaticalmente corretto, teso anche a stimolare l'interesse degli studenti. A tal proposito, l'approccio comunicativo implica, nell'atto dell'ascolto, la presentazione di contenuti informativi socio- e culturali del paese di arrivo.

Al lavoro svolto, mediante l'utilizzo di registrazioni audio, e alle diverse tipologie di esercizio di ascolto esistenti, è stato dedicato il capitolo terzo. Paolo Balboni, noto linguista italiano, individua nelle tecniche di ascolto diverse tipologie a seconda della finalità che queste soddisfano: contribuire allo sviluppo e all'attivazione del meccanismo di predizione e assolvere alla funzione di guida alla comprensione.

Tra le prime riconosciamo gli esercizi cloze e di incastro: gli esercizi cloze consistono nel riempire gli spazi vuoti in un testo – lettere, parole, combinazioni di parole – durante la pausa dall'ascolto; gli esercizi di incastro consistono nel riordinare la sequenza di un testo, nel ricomporre il dialogo scompigliato, nell'inserire battute di un dialogo date in disordine ecc. Un'altra variante consiste nell'assegnare allo studente le foto o i disegni corrispondenti al testo o ai testi che si ascoltano. Finalizzati all'attivazione del meccanismo di predizione sono anche gli esercizi in cui lo studente deve capire, dove, quando e in quale situazione avviene un atto comunicativo.

Le tecniche di guida alla comprensione sono le domande aperte, le griglie da compilare, gli esercizi di scelta multipla e i "vero/falso". Gli esercizi di questo tipo danno allo studente l'idea di quanto verrà detto e lo aiutano a focalizzare la propria attenzione sugli elementi più importanti.

Le domande possono essere semplici, formulate in modo simile alle frasi pronunciate nel testo, o un po' più complicate, per rispondere alle quali vi è sempre necessario attivare la riflessione e i processi di inferenza. Le griglie sono presenti nelle diverse varianti: inserire i nomi dei personaggi partecipanti al dialogo o per esempio i piatti ordinati al ristorante, oppure solo segnare determinati elementi già presenti nella griglia. Tra le tecniche volte a guidare l'ascoltatore, oltre a quelle già descritte, P.Balboni propone anche la transcodificazione, cioè il trasferimento di un'informazione da un linguaggio a un altro, per esempio lo studente deve ascoltare le indicazioni stradali e segnare il percorso su una mappa.

Nel paragrafo 3.3. della tesi vengono presentati gli esercizi che contribuiscono allo sviluppo delle competenze fonologiche. Sono soprattutto finalizzati al riconoscimento di certi suoni difficili per le persone di lingua madre diversa dal russo (ad esempio, le consonanti palatalizzate, le sorde e le sonore ecc.), oppure volti al riconoscimento delle diverse intonazioni e degli accenti. Nel paragrafo 3.4. vengono riportati altri tipi di esercizi di ascolto e, come nei paragrafi precedenti, qui vengono forniti esempi concreti proposti da alcuni autori russi.

Più generalmente, un esercizio di ascolto consta generalmente di tre fasi, alle quali sono legate una serie di attività ad esse inerenti: una fase di preascolto, una di ascolto ed un'ultima fase al termine dell'ascolto. L'obiettivo della fase di preascolto è di minimizzare le possibili difficoltà nelle quali gli studenti si imbattono: a tal fine verranno introdotti ed anticipati gli argomenti trattati nel testo che si andrà ad ascoltare, presentando il lessico nuovo, formulando ipotesi e attivando quindi i meccanismi di predizione. Durante l'ascolto, gli studenti potranno poi verificare se le ipotesi da loro dedotte in precedenza siano corrette o meno. In questa prima fase di preascolto si svolgeranno esercizi di tipologia cloze e di incastro, le catene di I. Gončar per allenare la memoria a breve termine,

per poi passare alla presentazione degli esercizi che verranno presentati nella fase seconda e successiva.

L'obiettivo della seconda fase è mantenere viva l'attenzione dell'ascoltatore, dargli il motivo per ascoltare il testo una volta in più e rendere il compito sensato. La fase dopo l'ascolto è volta alla fissazione del lessico, al lavoro sulla grammatica, o prevede altri esercizi finalizzati allo sviluppo di altre abilità linguistiche, come la scrittura o il parlato.

Come già detto, nell'approccio comunicativo lo studente assume il ruolo attivo, centrale, mentre l'insegnante diventa un coordinatore delle attività didattiche. Quindi è molto importante scegliere le modalità di svolgimento del lavoro: privilegiati nell'approccio comunicativo sono il lavoro in coppia o in piccoli gruppi, che permettono la partecipazione attiva di un maggior numero di studenti rispetto alla classica forma plenaria.

Il quarto capitolo della tesi si occupa dell'analisi dettagliata del manuale "Konečno" confrontandolo con il testo "Poehali".

L'analisi svolta nel paragrafo 4.1. dimostra la compresenza nel manuale "Konečno" di esercizi riconducibili ai diversi metodi. Tipici del metodo audiolinguale sono ad esempio gli esercizi mirati allo studio dell'alfabeto e del sistema fonetico russo: tipologia di esercizio "Ascolta e Leggi" ed esercizi di imitazione (tipologia di esercizio 'Domandate e rispondete come nell'esempio). Tra gli esercizi, riconducibili all'approccio comunicativo si possono annoverare gli esercizi di incastro, in cui gli studenti devono scegliere tra le foto corrispondenti ai dialoghi ascoltati. Qui gli apprendenti sono costretti ad utilizzare non solo le loro competenze linguistiche, ma anche le strategie compensative di comprensione, stando attenti anche a fattori extralinguistici, come le differenze tra le voci dei parlanti, i rumori dell'ambiente ecc. Il manuale "Konečno" è destinato a studenti di madrelingua tedesca e a volte confronta certi fenomeni linguistici e culturali in due lingue: le istruzioni degli esercizi e le consegne sono date in parte in russo e in parte in tedesco, sebbene in

misura più limitata (questa è una caratteristica attribuibile ai metodi cognitivi che prevedono l'analisi contrastiva tra la lingua materna e la lingua straniera).

Nel paragrafo 4.2. viene valutata la validità dei testi audio proposti da “Konečno”; si è verificato, pertanto, se essi rispondessero ai criteri suggeriti da A.Akišina e I.Gončar, secondo cui necessaria è la presenza di materiali autentici, tratti da contesti realistici e pertanto contenenti informazioni socio-culturali, le cui tematiche si adattino all'età degli studenti e il cui livello di difficoltà corrisponda agli standard ministeriali e al livello dell'apprendente. Dopo un attento esame di critica e confronto con “Poehali”, si evince che “Konečno” meglio si adatta ad un pubblico di adolescenti, offrendo argomenti più vicini alla loro età e riportando situazioni a loro più care; al contrario, “Poehali” è più consona a un target adulto, privilegiando inoltre, non tanto la valenza comunicativa, quanto piuttosto l'aspetto lessico-grammaticale.

L'unica nota dolente sta nel constatare che non sono presenti veri e propri testi autentici; riscontro testimoniato dalla presenza di espressioni non molto naturali e, come già più volte detto, nell'utilizzo di voci che non corrispondono ai loro personaggi (per esempio, un'insegnante - quindi soggetto adulto - ha la stessa identica voce dell'alunno). Questa carenza comporta la mancanza di esercizi volti a sviluppare i meccanismi di adattamento e ad attivare le strategie compensative di comprensione.

Per quanto riguarda le informazioni di tipo socioculturale si può dire che vengono introdotte da “Konečno” negli esercizi di ascolto sin dai livelli iniziali di apprendimento: le città russe o tedesche e i nomi dei souvenir sono le parole su cui si costruiscono alcuni esercizi di fonetica. Altri esercizi di ascolto danno uno spunto di riflessione per fare il confronto culturale: per esempio dopo aver ascoltato i dialoghi sulla scuola, gli studenti sono invitati a fare il confronto tra la loro scuola e quella russa.

“Konečno”, così come anche “Poehali” propone per l'ascolto sia monologhi, che i dialoghi. Il livello di difficoltà dei testi corrisponde agli standard statali russi, nel senso che

rispetta la velocità del parlato consigliata, la lunghezza del testo, la tematica e il numero delle parole sconosciute.

Nel paragrafo 4.3. della tesi vengono riportati e analizzati gli esercizi di ascolto proposti dal “Konečno”. A differenza di “Poehali” che ricorre esclusivamente ad esercizi costruiti sotto forma di domande, “Konečno” utilizza vari tipi di esercizi e promuove un approccio di lavoro mediante testi audio, così come raccomandato dalla metodologia moderna. Da notare inoltre come il testo “Poehali” non distingue tra la fase preascolto, ascolto e dopo ascolto, proponendo soltanto le domande volte alla verifica della comprensione del testo; queste domande sono tra l’altro finalizzate anche allo sviluppo dell’abilità del parlato. “Konečno” prevede attività di preascolto che ricorrono a domande, alla descrizione di fotografie, all’introduzione del lessico ecc., mentre per la fase di ascolto propone vari tipi di esercizi, tra cui griglie, risposta multipla, vero/falso, transcodificazione, cloze e incastri. Non mancano gli esercizi volti a sviluppare le competenze fonologiche: percepire e riconoscere le parole note per via uditiva, riconoscere le rime, distinguere le frasi interrogative da quelle affermative, ascoltare e segnare gli accenti nelle parole ecc. Questi esercizi vengono costruiti utilizzando il materiale lessicale utile e interessante, e inoltre tengono conto delle difficoltà tipiche degli studenti di madrelingua tedesca.

L’ultima parte della tesi riporta quindi la conclusione dell’analisi di critica svolta: come già detto sopra, rispetto a “Poehali” il manuale “Konečno” è più adatto agli studenti di età scolare in quanto propone la tematica corrispondente ai loro interessi e le situazioni comunicative presentati nei testi audio sono più realistici. Oltre a questi temi, vengono introdotte anche informazioni socioculturali. L’analisi dettagliata degli esercizi di ascolto dimostra che nella loro costruzione è stato tenuto conto dei diversi meccanismi e processi cognitivi coinvolti nella comprensione orale. La varietà di attività proposte, approvate dai

criteri della metodologia moderna, differenzia notevolmente “Konečno” dal suo concorrente “Poehali”.

Tuttavia il libro “Konečno” non è privo di difetti. Il problema principale è la totale assenza di materiali autentici il che comporta altre carenze: non tutti i testi proposti possono essere considerati completamente realistici, in quanto sono troppo semplificati o le caratteristiche delle voci dei parlanti sono fuorvianti; mancano gli esercizi volti ad affrontare le difficoltà inevitabili che si incorrono in un ascolto reale: per esempio, imparare a distinguere diversi tipi di voci, ad ascoltare i testi con rumori di sottofondo ecc.

Quindi anche se questo manuale è di certo più adatto all’uso nei licei linguistici di lingua tedesca, è necessario ricorrere ad attività di ascolto integrative e soprattutto ai materiali autentici che permetterebbero di colmare tali lacune.