

**Дреер Анна Григорьевна,
Штадлер Вольфганг**

*Инсбрукский университет
им. Леопольда и Франца, Австрия*

Anna.Dreher@uibk.ac.at; Wolfgang.Stadler@uibk.ac.at

АУДИРОВАНИЕ НА УРОКАХ РКИ ГЛАЗАМИ ИССЛЕДОВАТЕЛЕЙ, УЧИТЕЛЕЙ И УЧЕНИКОВ

Аудирование, которое в дидактической литературе считается одним из самых трудных видов речевой деятельности, по-прежнему представляет особую сложность для преподавателей русского языка не только при обучении, но и при оценке знаний учащихся. В данной статье представлен краткий обзор теории аудирования, взгляд учителей на аудитивные умения, а также мнения учащихся о роли аудирования на уроках РКИ и в школьном тестировании.

Ключевые слова: аудирование; обучение; тестирование; компетенция; оценка; анкетирование.

1. Теоретические основы

Аудирование (слушание) является одним из самых сложных видов речевой деятельности при обучении русскому языку как иностранному (РКИ). Н. Уокер¹ описывает восприятие на слух как самое сложное для обучения умение. И. Н. Анисимова² и М. В. Волосова³ также считают аудирование наиболее сложным видом речевой деятельности. В данной статье рассматриваются следующие вопросы: как слушание описывается в научной литературе; что учителя думают об аудировании и какие результаты были получены при анкетировании, проведенном авторами статьи среди учащихся школ Австрии и итальянской (немецкоязычной) провинции Больцано-Южный Тироль.

В методической литературе слушание по-прежнему остается так называемым “Cinderella skills”⁴, т. е. формируемым с трудом и наименее понятным видом речевой деятельности. Эмпирические исследования процесса аудирования встречаются гораздо реже, чем исследования, посвященные, например, чтению⁵. Соответственно, и на занятиях по РКИ проверка аудирования не всегда включается в контрольные работы или в экзамены⁶, поскольку многие учителя считают слушание неким «пассивным мастерством», которое в идеале развивается «само по себе»⁷. Похожую мысль высказывают А. А. Акишина и О. Е. Каган: зачастую «преподаватель считает, что его русская речь на уроке — это и есть аудирование, хотя этого недостаточно»⁸.

Часто на уроках РКИ, и особенно при проведении контрольных работ, учащиеся испытывают страх перед заданиями на аудирование. Это обусловлено, в основном, специфическими трудностями при прослушивании, такими как скорость речи говорящего и фонетико-просодические

особенности. Кроме того, лексико-грамматические свойства устной речи воспринимаются учащимися при слуховом восприятии намного труднее, чем при зрительном.

Поскольку в настоящее время обучение РКИ ориентируется на Европейские компетенции⁹ (=ОКВИЯ), в основе конструктора аудирования (заданий на слушание) должны лежать три главных цели: глобальное (понять суть), селективное (получить конкретную информацию) и подробное слушание (понять детали и весь смысл высказывания). Учитывая сложность слухового восприятия многие авторы¹⁰ рекомендуют предусмотреть конструктор-дефолт (default-construct), который может являться основой для любых тестовых заданий по аудированию. Данный конструктор включает в себя понимание подлинного разговорного языка, декодирование необходимой информации и формулирование четких выводов.

2. Исследование: участники, сбор данных и метод анализа

В интервью-опросе ($N=6$) на тему оценки учебного процесса, проведенном одним из авторов данной статьи среди учителей РКИ Австрии и Южного Тироля, подтвердилась изложенная выше мысль о сложности контроля умений в аудировании и их оценки в школьной аудитории. Некоторые учителя прямо говорят о том, что при проведении контрольных работ слушанию не уделяется должного внимания, а часто оно и вовсе игнорируется. По словам опрошенных, эта проблема связана, во-первых, с недостатком знаний о специфике рецептивной речевой деятельности, полученных в университете, во-вторых, с негативным восприятием заданий на аудирование самими учениками, их страхом перед слушанием во время контрольных работ и экзаменов. В-третьих, особую трудность представляет поиск аудиоматериалов: текстов для аудирования и заданий к ним. Как отметил один из информантов, *«Чтение и аудирование — это всегда проблема материала: где мне достать что-либо подходящее? <...> Каждый учитель составляет собственные задания, ну и тогда они подходят только для этого класса, а для моего не подходят. И поэтому слушание, чтение — для меня это очень сложно»* (перевод с нем.).

С целью получения информации об отношении учащихся к аудированию было проведено анкетирование в некоторых школах Австрии и Южного Тироля. Общее число опрошенных составило, по последним статистическим данным¹¹, чуть более 1% от общего числа австрийских школьников, изучающих русский язык. Тем не менее, выборка представляется репрезентативной, так как анкетирование проводилось в различных федеральных землях (Вена, Верхняя Австрия, Штирия, провинция Южный Тироль) и в различных типах школ. Вопросы в анкете, составленной на немецком языке¹², связаны с аудированием. Анкета состо-

ит из четырех частей: 1) Аудирование на уроках РКИ; 2) Аудирование в контрольных работах и тестах; 3) Общие вопросы, связанные с аудитивными умениями; 4) Личные данные респондентов. Анкета включает в себя различные типы вопросов: закрытые, полужакрытые и открытые. Данные собирались анонимно и были обработаны с помощью программы SPSS Statistics.

Стоит подчеркнуть, что представленная попытка сбора и анализа данных является на сегодняшний день, пожалуй, единственным эмпирическим исследованием, проведенным среди изучающих РКИ в немецкоязычных странах. В исследовании приняли участие 75 учащихся от 15 до 20 лет, причем 76% опрошенных — респонденты женского пола. 12,3% опрошенных указали, что изучают русский язык первый год, 43,8% — второй, 37% — третий и 6,8% — четвертый год. В отношении родного языка среди учащихся Австрии и Южного Тироля наблюдается существенная разница: в то время как практически все учащиеся из Южного Тироля в качестве родного языка называют немецкий и (некоторые) итальянский, многие из опрошенных учащихся Австрии указывают один из славянских языков (4 — сербохорватский, 2 — польский, 1 — чешский, 1 — русский и чеченский). Еще двое австрийских учащихся указали чеченский как родной язык.

3. Результаты и интерпретация данных

Рассмотрим лишь некоторые вопросы проведенного анкетирования. Особый интерес для нас представляют результаты из раздела «Аудирование в контрольных работах и тестах».

На вопрос, посещали ли учащиеся Россию, например, в рамках языковых курсов, лишь 17,6% (13 учащихся) ответили положительно. Остальные указали, что в России никогда не были, а, следовательно, обучаются русскому языку в неязыковой среде. С другой стороны, результаты анкеты показывают, что учителя школ пытаются восполнить данный дефицит тем, что «часто» (65,3%), «иногда» (30,7%) или «всегда» (4%) говорят на занятиях по-русски. Это вполне обнадеживающий результат.

Отвечая на вопрос, как часто в уроки включаются упражнения для обучения аудированию, 60% респондентов выбрали вариант «иногда», 22,7% — «редко» и 17,3% — «часто». При этом, ни один респондент не выбрал крайние показатели шкалы — «никогда» и «всегда». Данные результаты подтверждают высказанную ранее мысль о том, что аудирование на занятиях русского языка не всегда является частью учебного процесса, как того требуют ОКВИЯ и современные методики¹³. В этой связи особый интерес представляют ответы учащихся на утверждение-стимул «На уроке упражнения на аудирование каждый раз вызывают у меня...»: 68% опрошенных указали «радость» или «удовольствие»; 18,7% информантов ответили, что безразличны к заданиям; 13,3% при-

знались, что упражнения вызывают у них страх. Заметим также, что из 14 респондентов, ответивших «эти задания мне безразличны», четверо считают, что аудирование не является важным элементом урока. При этом 83,1% учащихся выразили желание, чтобы на уроках было больше аудитивных упражнений.

Сравним, как различается отношение учеников к аудированию **на уроке** и при проведении **контрольной работы**. На вопрос, какие чувства вызывают у учеников задания для аудирования во время контрольной работы, 52,7% опрошенных ответили «страх»; 20,3% указали, что задания не вызывают никаких эмоций; 27,1% учащихся выбрали «радость»/«удовольствие». Большая часть респондентов (59,7%) хотела бы, чтобы в контрольных работах было меньше заданий на аудирование или их вообще не было. 40,3% опрошенных считают, что должно быть больше заданий на слушание или столько же, сколько предлагает их преподаватель. При сравнении этих результатов с ответами учащихся на утверждение-стимул «Тексты, которые мы слушаем во время контрольных работ, являются...» (здесь можно было выбрать несколько вариантов ответа) наблюдаются некоторые расхождения: несмотря на то, что большинство учащихся испытывают страх при выполнении заданий к аудиотексту во время контрольных работ и хотели бы уменьшить их количество, многие характеризуют тексты для слушания как «понятные» (36 ответов), «интересные» (27), «по степени сложности как раз подходящие» (27). С другой стороны, многие ответы свидетельствуют и о трудностях учащихся при выполнении заданий на слушание во время контрольных работ: например, «слишком быстрые» (32) и «слишком сложные» (21). Почти 40% опрошенных думают, что задания на слушание негативно влияют на общую оценку их контрольных работ, ухудшая ее. Примерно столько же респондентов считают, что их способности воспринимать звучащий текст не влияют на общую оценку. 21,9% отмечают, что задания на слушание влияют на оценку положительно.

На вопрос, как часто задания на аудирование встречаются в контрольных работах, 32,4% респондентов ответили «иногда». Удивительно, но почти столько же (31,1%) утверждают, что задания на аудирование «всегда» включаются в контрольные работы. Другие варианты ответов: 21,6% — «редко», 12,2% — «часто» и 2,7% — «никогда». Значит ли это, что учителя русского языка, следуя требованиям ОКВИЯ, стремятся контролировать все речевые умения, включая умения в аудировании? Но почему же тогда слушание, как и прежде, не так часто включается в урок и не является неотъемлемым элементом каждого занятия (см. выше)? Отметим еще один важный момент: два респондента подчеркнули, что в контрольных работах отсутствуют задания на аудирование, а трое других учащихся (третий год обучения) указали, что в контрольных работах заданиями на аудирование являются диктанты. Это означает, что некоторые учителя,

очевидно, не обладают необходимыми знаниями о механизмах аудирования и о том, что именно они должны контролировать и оценивать, и какие типы заданий могут для этого использоваться.

Непонимание целей обучения аудированию наблюдается и среди учащихся. Данный вывод был сделан на основании ответов респондентов на утверждение-стимул «*Во время выполнения заданий на аудирование я учу/учусь, прежде всего...*», специально сформулированный в открытой форме. Результаты таковы: подавляющее большинство респондентов (67 ответов) полагает, что задания на аудирование необходимы для закрепления фонетических навыков (произношение и ударение). Только 13 учащихся считают, что такие задания направлены на понимание смысла аудиотекста, хотя развитие именно этого умения является целью заданий на аудирование.

Особый интерес представляют ответы на утверждение-стимул «*Мой учитель использует в контрольных работах чаще всего следующие типы заданий на аудирование*» (можно было выбрать несколько вариантов). 41 респондент назвал задания множественного выбора и 40 — задания «*Верно/Неверно*». Примечательно, что учащиеся считают эти тестовые форматы «*своими любимыми*»: тест множественного выбора был отмечен 57 раз, задания «*Верно/Неверно*» — 45 раз. Полученные результаты можно интерпретировать двояко. Возможно, учащиеся отметили именно эти типы заданий только потому, что привыкли к ним. С другой стороны, есть основания предполагать, что такие задания нравятся большинству учащихся потому, что легче выбирать из имеющихся вариантов, чем конструировать собственный ответ. Лишь небольшая часть респондентов указала в качестве «*любимых*» задания с краткими ответами на вопросы (9) и задания по типу «*Дополните*» (10). По мнению одного из шести опрошенных учителей, для учащихся является стрессом одновременная запись ответов и прослушивание. Может быть, по этой причине учителя не так часто используют в контрольных работах такие форматы заданий на аудирование, при выполнении которых требуется дополнить, описать, обосновать и т. д.

Информанты-учителя РКИ подчеркнули сложность обучения аудированию и его тестирования в школьной аудитории, однако они понимают и важность развития аудитивных умений на иностранном языке. Этот вывод подтверждают результаты проведенного анкетирования: 55,4% учащихся указали, что для их преподавателя аудирование является «*важным*» или «*крайне важным*» аспектом обучения; 35,1% выбрали вариант «*скорее важным*»; лишь 9,5% респондентов — «*скорее не важным*».

4. Резюме и перспективы дальнейшего исследования

Несмотря на то, что для учителей РКИ, работающих в неязыковой среде, аудирование — важный элемент в преподавании, а задания

на аудирование включаются в контрольные работы довольно часто (но, к сожалению, далеко не всегда), на занятиях данный вид речевой деятельности представлен недостаточно. По мнению учащихся, на уроках должно уделяться больше времени аудированию, так как у большинства опрошенных тренировка слухового восприятия на уроке РКИ вызывает позитивные эмоции (радость и удовольствие). Напротив, при выполнении контрольных работ большая часть учащихся «боится» заданий на аудирование. Результаты анкетирования показали, что некоторые учителя и ученики не осознают целей развития механизмов слухового восприятия. Этот факт подтверждает мысль о том, что на курсах повышения квалификации преподавателей РКИ необходимо уделять больше внимания вопросам обучения рецептивной речевой деятельности и, в частности, аудированию¹⁴.

В данной статье был приведен анализ лишь некоторых вопросов анкеты. В дальнейшем, безусловно, требуется расширение числа участников из других федеральных земель Австрии. Мы планируем описать такие результаты анализа как: представления учащихся об аутентичных текстах, оценка их собственных успехов по овладению умениями в аудировании, а также их мнения и пожелания относительно выбора тем текстов. Необходимо интервьюирование преподавателей РКИ для выяснения следующих вопросов: как они составляют тестовые задания; где находят аутентичные тексты; как определяют степень трудности аудиотекста; почему многие ученики считают, что при помощи упражнений на аудирование закрепляются только фонетические навыки.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Walker N. Listening: the Most Difficult Skill to Teach // Encuentro. 2014. № 23. P. 173.

² Анисимова И. Н. Об аудировании в процессе обучения русскому языку иностранных студентов экономического факультета [Электронный ресурс] // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2015. С. 11–15. URL: <https://tinyurl.com/y9rml9x3> (дата обращения: 12.11.2018).

³ Волосова М. В. Роль аудирования в процессе обучения говорению на русском языке как иностранном // Педагогический журнал. 2017. № 7 (1А). С. 208–216.

⁴ Nunan D. Listening in Language Learning. The Language Teacher [Электронный ресурс] // The Japan Association of Language Learning. 1997. 21 (9). P. 42. URL: <https://tinyurl.com/y9aa2ztd> (дата обращения: 12.11.2018).

⁵ Nold G., Rossa H. Hörverstehen // Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen International) / B. Beck, E. Klieme (Hg.). Weinheim u.a.: Beltz, 2007. S. 178–196.

⁶ Drachert A., Stadler W. Leistungsbeurteilungskompetenz von Russischlehrkräften in Deutschland, Österreich, der Schweiz und Südtirol (DACHS): Zwischen Status Quo und aktuellen Bedürfnissen // Zeitschrift für Fremdsprachenforschung (ZFF). 2017. № 28 (2). S. 255.

⁷ Osada N. Listening Comprehension Research: A Brief Review of the Past Thirty Years [Электронный ресурс] // Dialogue. 2004. № 3. pp. 53–66. P. 54. — URL: <https://tinyurl.com/ybnj47bg> (дата обращения: 14.11.2018).

⁸ Акишина А. А., Каган О. Е. Учимся учить. Для преподавателей русского языка как иностранного. М.: Русский язык. Курсы, 2012. С. 89.

⁹ Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка. Департамент по языковой политике. Страсбург, М.: МГЛУ, 2005.

¹⁰ См. напр. *Vandergrift L., Goh C.* Teaching and testing listening comprehension // *The Handbook of Language Teaching* / Long, M. & Doughty, C. (eds.). Chichester: Wiley-Blackwell, 2009. P. 405.

¹¹ Ср.: URL: <https://tinyurl.com/yb2dljwp> (дата обращения: 5.11.2018).

¹² URL: <https://tinyurl.com/ya4clf9k> (дата обращения: 5.11.2018).

¹³ См. напр. *Акишина А. А., Каган О. Е.* Указ. соч. С. 90.

¹⁴ *Drackert A., Stadler W.* (в печ.), где авторы, подробно излагают теоретические основы аудирования, предлагают учебный сценарий для будущих преподавателей РКИ и преподавателей, проходящих курсы повышения квалификации: *Drackert A., Stadler W.* (в печ.). *Leistungsbeurteilungskompetenz stärken — Von der Theorie zur Praxis am Beispiel eines Lehr-/Lernszenarios zur Verbesserung von Hörverstehensaufgaben im Russischunterricht* (=Didaktik der slawischen Sprachen. Beiträge zum 2. Arbeitskreis in Innsbruck, 19.–20.2.2018).

Dreher A. G., Stadler W.

Leopold-Franzens-Universität Innsbruck, Austria

LISTENING COMPREHENSION IN THE RUSSIAN LANGUAGE CLASSROOM AS SEEN BY RESEARCHERS, TEACHERS AND LEARNERS

The authors conclude that in research, listening comprehension is considered to be one of the most complex skills, challenging teachers of Russian not only when teaching but also when testing and assessing their students' performances. This article presents a short overview of the theory of listening comprehension and introduces first results of teacher interviews and students' questionnaires regarding the listening skill and its role in the Russian language classroom.

Keywords: survey; listening comprehension; teaching and testing; language assessment literacy.