

Научная статья
УДК 811.111

СОВРЕМЕННЫЕ ТРАНСФОРМАЦИИ В ОБУЧЕНИИ АУДИРОВАНИЮ. ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Анна Николаевна Райкова

Саратовский военный ордена Жукова Краснознаменный институт войск национальной гвардии,
Саратов, Россия, ray-anna@mail.ru

Аннотация. В статье представлен многолетний опыт зарубежных методистов в области обучения аудированию иноязычной речи на примере английского языка как иностранного. Обобщенный материал позволяет определить основные тенденции в зарубежной методике обучения иностранным языкам.

Ключевые слова: коммуникативный подход, аудирование, навык, аутентичный материал

Для цитирования: Райкова А. Н. Современные трансформации в обучении аудированию. Зарубежный опыт преподавания иностранного языка // Известия Саратовского военного института войск национальной гвардии. 2022, № 4(9). С. 50–53.

Original article

MODERN TRANSFORMATION IN TEACHING LISTENING SKILLS. FOREIGN EXPERIENCE OF A FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Anna N. Raykova

Saratov Military Order of Zhukov Red Banner Institute of the National Guard Troops, Saratov, Russia,
ray-anna@mail.ru

Abstract. The long-term experience of foreign teaching methodology experts is represented and analyzed. The experience described concerns the field of foreign speech listening skills teaching. English as a foreign language is used as the example. The generalized material allows us to determine the main approaches in foreign techniques used in the languages teaching abroad.

Keywords: communicative approach, listening, skill, authentic material

For citation: Raykova AN. Modern transformation in teaching listening skills. Foreign experience of a foreign language teaching. *Izvestiya of the Saratov Military Institute of the National Guard Troops*. 2022;4(9):50–53. (In Russ.).

В течение последних 20 лет произошел огромный скачок в понимании значения аудирования при изучении второго иностранного языка и методике его преподавания. Научный интерес к зарубежному опыту обучения аудированию иноязычной речи обоснован тем, что именно аудирование – умение слушать и распознавать иноязычную речь – является одним из ключевых элементов процесса коммуникации.

До 2000-х годов обучение аудированию происходило в относительно последовательном

формате: предварительное обучение новой лексике; первичное прослушивание – вопросы по общему содержанию; повторное (интенсивное) прослушивание – подробные вопросы; изучение лексики и/или показателей грамматики; использование воспроизведения и повторения/воспроизведения и предугадывания/запоминания слов. Данная методика обеспечивает практику в аудировании, но не обучает навыку. Традиционный урок аудирования заключался в простом увеличении количества текстов для аудирования, добавляя к предыдущему опыту

обучающихся все новые тексты. Однако это не способствовало ни повышению эффективности развития навыков аудирования, ни устранению недостатков. Совершенно очевидно, что во время аудирования обучающиеся сталкивались с рядом трудностей в определенных местах текста. Эти трудности связывали только с языковым материалом и смыслом текста, при этом не учитывался тот факт, что в самом процессе аудирования что-то могло пойти не так. Отсюда высокая вероятность того, что, столкнувшись в следующий раз с похожим текстом, обучающиеся будут использовать те же неудачные приемы. Согласно такому подходу «понимания» успех в аудировании измеряется правильными ответами на вопросы или задания. Педагоги сосредотачиваются на результатах слушания, а не на самом слушании, на продукте, а не на процессе. Когда обучающийся дает правильный ответ, нет никаких указаний на то, как был получен этот ответ: был ли смысл сконструирован путем правильного определения всех слов в отдельном фрагменте текста или путем определения одного слова, а может, и посредством догадки. Подразумевается, что урок аудирования рассматривается как диагностическая деятельность, где функция педагога заключается в выявлении и устранении недостатков обучающихся как слушателей, а это определенно ведет к пересмотру и переоценке традиционного формата урока.

Современное отношение методистов к процессу аудирования выражается в восприятии последнего как способа усиления языковой информации.

Сегодня наблюдается уход от довольно расплывчатого понятия «понимание» как цели урока аудирования. При этом умение слушать, особенно при изучении иностранного языка, теперь воспринимается как сложный навык, действующий на нескольких разных уровнях и требующий соответствующей практики [1]. Слушатели должны сопоставлять услышанные звуки с фонемами и слогами данного языка; они должны сопоставлять эти слоги со словами; они должны группировать слова в грамматические конструкции; они должны помещать каждый новый фрагмент информации в контекст и складывать фрагменты информации вместе, чтобы

выстроить всю цепочку рассуждения, краткого содержания представленного текста. «Хороший слушатель – это тот, кто способен работать на всех этих уровнях, а хороший учитель (аудирования) должен следить за тем, чтобы обучающиеся практиковали все из них» [1].

До последних десятилетий при обучении аудированию методисты акцентировали внимание на правильных и неправильных ответах на вопросы к прослушанному тексту и пренебрегали причинами неправильных ответов, наиболее важной из которых является неспособность обучающихся распознавать слова (даже знакомые), когда они встречаются в связной речи. С точки зрения процесса, неправильные ответы могут иметь большее значение, чем правильные. Вместо того, чтобы судить о понимании по количеству обучающихся, которые отвечают правильно, преподавателям необходимо отслеживать неправильные ответы, чтобы понять и определить, где было нарушено понимание, и исправить ситуацию. Сегодняшние практики признают, что основные проблемы восприятия такого рода имеют широкий спектр последствий. Эксперты, исследующие формирование навыков аудирования обучающихся английскому языку как иностранному, выступают за то, чтобы уделять больше внимания отработке навыков «снизу вверх». В основе этой модели лежит представление об аудировании как о последовательно разворачивающемся процессе декодирования поступающей информации «снизу», то есть от распознавания фонем – к словам, от слов – к предложениям, от предложений – к сверхфразовым единствам и к пониманию текста в целом. Эта модель объясняет, как именно информация, поступающая в форме звуковых сигналов, трансформируется и хранится в памяти адресата устного сообщения. Модель «снизу вверх» не только определяет подход к извлечению информации из текста, но и намечает путь формирования речевой функциональной системы иностранного языка: элементарное усвоение всех основных компонентов этой системы, их накопление, интеграцию. В качестве конечной цели рассматривается объединение всех элементов в одно целое, то есть понимание прослушанного текста [2].

Практика аудирования для педагогов теперь фокусируется на особенностях на уровне слов и фраз, которые затрудняют восприятие связной речи. В связи с этим можно выделить три типа проблем: первые вызваны фонетическими ошибками, которые делают ораторы при произнесении речи (например, *tenpounds – tempounds, nextspring – neckspring*); вторые являются результатом трудностей с определением функциональных слов со слабым ударением в английском языке (*shoul da done, half n-hour*); третьи – результат того, что в связной речи относительно мало пауз между словами, подобных тем, которые существуют в виде пробелов в письменной форме (например, *when to assist her* звучит так же, как *wenttoasister*), именно слушатель должен определить, где заканчивается одно слово и начинается следующее. Прослушивание требует понимания модификаций слов через фонологические процессы, такие как: ассимиляция, элисия или слияние [3, 4]. Много трудностей возникает на уровне синтаксиса. Они связаны с тем, что обучающиеся пропускают из виду флексивные признаки, например, грамматические окончания, или неправильно интерпретируют структуры. Другой, возможно более эффективный, способ выявления трудностей аудирования сопряжен с современной практикой обучения чтению. Долгое время считалось аксиомой, что больше чтения не обязательно означает лучшее чтение. Эффективное чтение зависит от набора вспомогательных навыков, которые составляют основу развития. Как правило, преподаватели, обучая чтению, стремятся обучить беглому просмотру, сканированию, прогнозированию, выделению неизвестных слов и ряду других приемов. Любопытно, что этот подход не применялся к аудированию, хотя навыки аудирования тесно связаны с навыками чтения. Деление процесса аудирования на подзадачи позволяет реализовать две возможности. Во-первых, поддержать уже описанный диагностический подход, предоставляя контрольный список, с которым можно сопоставить многие нарушения понимания: вызвано ли нарушение, например, неспособностью идентифицировать безударные слова, неспособностью выбрать наиболее важные

фрагменты информации или проблемами, вызванными усвоением информации. Во-вторых, как и при обучении чтению, предоставить материал для серии коротких занятий, в которых подзадачи отрабатываются индивидуально в качестве подготовки к более длительным и комплексным упражнениям на аудирование. При таком прогностическом подходе преподаватель регулярно выделяет пять или десять минут на каждом занятии для практики микроаудирования. Это лучший способ привлечь внимание обучающихся к потенциальным трудностям. Практическое занятие может включать, например, запись под диктовку серии коротких предложений, которые иллюстрируют один из видов трудностей, встречающихся при аудировании, или же запись сложных последовательностей. Материал такого рода является отличным филлером в конце урока.

Практика показывает, что планирование серии коротких упражнений на аудирование способствует повышению его эффективности. Систематическая практика каждого вспомогательного навыка может происходить по очереди (точно так же, как и в чтении), что в дальнейшем приведет к синтезу: будучи хотя бы единожды отработаны на практике, вспомогательные навыки объединяются и становятся частью более длинных текстов для прослушивания. Главное, чтобы любые подзадачи, применяемые отдельно или в сочетании, имели отношение к конечному тексту [3].

Таким образом, произошедшие изменения в обучении аудированию отражают три события в том, как рассматривается аудирование. Во-первых, произошел сдвиг в перспективе, так что умение слушать как навык имеет приоритет над деталями языкового содержания. Во-вторых, произведена интеграция характера аудирования, практикуемого в классе, с тем видом слушания, который имеет место в реальной жизни. Это отражается в обеспечении контекстуальной основы, признании важности определения значения новых слов, использовании записей, которые являются аутентичными, включении материала с разговорными особенностями и использовании имитационных задач, а не формальных упражнений. В-третьих, сделан упор на важ-

ность обеспечения мотивации и сосредоточенности на аудировании. Слушателю рекомендуется поразмыслить и предугадать то, что будет услышано в тексте, а затем сверить их с услышанной информацией. Благодаря предварительно заданным вопросам и разработанным заданиям, обучающимся с самого начала будет ясна цель упражнения на аудирование и им не придется сильно зависеть от возможностей и качества памяти.

Список источников

1. Field J. *Second language listening: where are we?* *ELT Journal*. Cambridge: Cambridge University Press and Cambridge Assessment English, 2019. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.cambridgeenglish.org/Images/524275-second-language-listening-where-are-we-john-field-cambridge-english-teacher-.pdf> (дата обращения: 17.10.2022).
2. Колесникова И. Л., Долгина О. А. *Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков: справочное пособие*. М.: Дрофа, 2008. 431 с.
3. Vandergrift L., Christine C. M. Goh. *Teaching and learning second language listening. Metacognition in action*. Routledge: Taylor and Francis Group. NY and London, 2012. 315 p.
4. Walker R., Low E. & Setter J. *English Pronunciation For a Global World*. Oxford: Oxford University Press, 2021. [Электронный ресурс]. URL: <https://oupeltglobalblog.com> (дата обращения: 15.10.2022).

References

1. Field J. *Second language listening: where are we?* *ELT Journal*. Cambridge: Cambridge University Press and Cambridge Assessment English; 2019. [Internet]. Available from: <https://www.cambridgeenglish.org/Images/524275-second-language-listening-where-are-we-john-field-cambridge-english-teacher-.pdf> [Accessed 17th October 2022].
2. Kolesnikova IL, Dolgina OA. *English-Russian terminological handbook on the methodology of teaching foreign languages*. Moscow: Drofa; 2008. (In Russ.).
3. Vandergrift L, Christine CMGoh. *Teaching and learning second language listening. Metacognition in action*. Routledge: Taylor and Francis Group. NY and London; 2012.
4. Walker R, Low E & Setter J. *English Pronunciation For a Global World*. Oxford: Oxford University Press; 2021. [Internet]. Available from: <https://oupeltglobalblog.com> [Accessed 15th October 2022].

Информация об авторе

А. Н. Райкова – кандидат филологических наук, доцент, заведующая кафедрой иностранных языков.

Information about the author

A. N. Raykova – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Foreign Languages.