



УДК 378.147

**АУТЕНТИЧНОЕ АУДИРОВАНИЕ КАК ФЕНОМЕН ИНОЯЗЫЧНОГО  
ОБРАЗОВАНИЯ****AUTHENTIC LISTENING COMPREHENSION AS FENOMENON OF FOREIGN  
LANGUAGE EDUCATION****О.А. Моисеенко  
O. Moiseenko***Белгородский государственный национальный исследовательский университет,  
Россия, 308015, г. Белгород, ул. Победы, 85**Belgorod National Research University, 85, Pobeda Str., Belgorod, 308015, Russia**E-mail: moiseenko@bsu.edu.ru*

*Аннотация.* Данная статья посвящена одному из важных феноменов иноязычного образования – аутентичному аудированию. В статье исследованы психофизиологические механизмы аудирования и предложены стратегические средства обучения аутентичному иноязычному аудированию. В работе обращается внимание на то, что знание механизмов и умение управлять ими предоставляет педагогу дополнительную возможность в моделировании процесса аудирования от восприятия до логического понимания. Успех в иноязычном аутентичном аудировании определяется также тем, насколько плавно удастся гармонизировать как задачи обучения аудированию на разных этапах иноязычного образования, так и стратегии научения обучающихся данному виду речевой деятельности.

*Abstract.* The present article is devoted to authentic listening comprehension, which is one of the most important phenomena of a foreign language education. The article researches psychological and physiological mechanisms of listening comprehension and suggests strategic means of teaching of authentic foreign language listening comprehension. Knowledge of these mechanisms and the ability to manage them could provide the teacher additional opportunity in a modeling process of listening comprehension. Success in a foreign language listening comprehension depends also on the idea of how a teacher can harmonize both aims of authentic foreign language listening comprehension at different stages of foreign language education and instructional strategies to this type of speech activity.

*Ключевые слова:* аутентичное аудирование, иноязычное образование, аудитивная компетентность, реципиент, аутентичность, стратегическое средство, стратегия научения

*Keywords:* authentic listening comprehension, foreign language education, listening comprehension competency, recipient, authenticity, strategic means, instructional strategy

**Введение**

На современном этапе развития методики и технологии иноязычного образования приходится констатировать факт о том, что такой ответственный вид речевой деятельности как аудирование не находит своей конкретной ниши в содержании обучения, хотя важность формирования и развития аудитивных навыков и умений у обучающихся вполне очевидна. Исследования показывают, что на современных отечественных и международных экзаменах по иностранному языку тестирующиеся показывают недостаточно высокий уровень умений аудирования аутентичной иноязычной речи, хотя иноязычное образование в целом и обучение аудированию в частности не должно и не может сводиться лишь к подготовке учащихся к формату теста.

В соответствии с программой основной целью обучения иностранному языку в средней общеобразовательной школе является овладение учащимися способностью осуществлять непосредственное общение с носителями изучаемого языка в наиболее распространенных ситуациях общения. Аудирование представляет собой часть речевых умений обязательного минимума образовательных программ по иностранному языку и требований к уровню подготовки учащихся на всех этапах обучения. Это свидетельствует в пользу того, что в процессе длительного и непрерывного изучения иностранного языка в школе учащиеся смогли бы научиться осуществлять общение на иностранном языке и реализовывать речевое намерение с целью установления контакта и взаимопонимания с носителями другого языка и культуры, выражая свое отношение к происходящему – услышанному, увиденному, прочитанному, при этом доказывая свою точку

зрения и убеждая в чем-либо, то есть, выражаясь иначе, они смогли бы овладеть иностранным языком как средством общения, умением пользоваться письменной и устной стороной изучаемого языка. Поскольку речевое общение – двусторонний процесс, то было бы некорректно недооценивать роль аудирования наряду с говорением в процессе коммуникации. Как раз одной из причин непонимания собеседника при общении, нарушения акта коммуникации и является несформированность аудитивной компетентности. Мы разделяем точку зрения И.И. Халеевой по этому вопросу, которая утверждает, что «аудитивная база – это одно из условий улучшения навыков устной речи, и путь к накоплению сведений о неисчерпаемых возможностях языковой системы и способах ее речевой реализации, и важный канал пополнения знаний о стране изучаемого языка» [Халеева1989]. Кроме того, более или менее совершенное владение аудитивными навыками ведет в дальнейшем индивидуума к спонтанному иноязычному общению в выбранной им профессиональной сфере.

Мы солидарны с теми методистами, которые считают аудирование реально специфическим видом речевой деятельности человека, и то, что обучать ему следует специально, а не от случая к случаю, так как аудитивные навыки и умения формируются непосредственно в процессе восприятия и распознавания звучащей речи. Процесс научения слушать и слышать аутентичную иноязычную речь считается очень сложным явлением и возможен лишь с помощью активных методов обучения. В данном случае, как показывает наша практика иноязычного образования, у обучающихся рождается мотивация, которая влечет за собой необходимость понимать аутентичные аудиотексты с разным темпом звучания, с разным интонационным оформлением, с разным уровнем корректности.

Однако, вряд ли можно рассчитывать на скорый успех, если принимать во внимание только современные учебно-методические комплекты, разработанные совместно российскими и иностранными методистами, и учебные материалы, отражающие новейшие тенденции в области развития технологии и методики иноязычного образования, включая область аудирования. На наш взгляд, без соответствующей перестройки педагога и обучающегося невозможно решить проблему эффективного повышения качества формирования умения слушания и понимания аутентичной иноязычной речи. Успех в иноязычном аудировании определяется тем, насколько плавно удастся гармонизировать как задачи обучения аудированию на разных этапах иноязычного образования, так и стратегии научения обучающихся данному виду речевой деятельности, рассматриваемые нами вслед за А.Э. Михиной как «способ достижения цели понимания устной иноязычной речи, выбираемый обучающимся сознательно, намеренно и планомерно, и реализующийся на основе комбинирования знаний, навыков и умений» [Михина 2007]. Под способом достижения цели мы в свою очередь понимаем комплекс последовательных шагов со стороны учителя, организующего с помощью конкретных для данного вида речевой деятельности приемов практическую и познавательную деятельность обучающихся по усвоению опыта слушания и понимания аутентичной иноязычной речи.

Статистика показывает, что в современном обществе слушанию люди уделяют 45% своего времени, 55% времени уходит на говорение, чтение и письмо: 30%-16%-9% соответственно. Обучение восприятию иноязычной речи на слух представляет собой один из передовых аспектов овладения иноязычной компетенцией, и именно поэтому развитие и разработка стратегий и технологий обучения иноязычному аудированию, отвечающих запросам времени, принципиально насущны.

На нынешнем этапе не актуальна точка зрения о том, что если учитель сосредоточит все усилия на говорении и обеспечит владение этим умением, то понимать аутентичную иностранную речь учащиеся начнут стихийно без специального целенаправленного обучения. На наш взгляд, актуальным является специальное, планомерное и поступательное обучение аудированию, обусловленное той уникальной ролью, которую слушание и понимание играют в процессе речевого общения и в процессе иноязычного образования, в частности.

### Основная часть

Для получения исчерпывающей информации об аутентичном аудировании как феномене иноязычного образования необходимо исследовать, прежде всего, природу этого уникального вида речевой деятельности.

Процесс восприятия и понимания речи на слух, где восприятие – анализ и синтез материальных средств языка, а понимание – результат анализа и синтеза смысловых значений этих средств, называется аудированием [Федотова 2015:78]. Способность реципиента понимать общую идею звучащего текста и имплицитно выраженный в нем смысл, различать эмоциональные состояния и значения высказываний, формулировать собственное отношение к услышанной информации подразумевает его аудитивную компетентность [Федотова 2015:78]. Аудирование, являясь рецептивным видом речевой деятельности, характеризуется как



«активный мыслительный процесс, направленный на восприятие, узнавание и понимание всякий раз новых речевых сообщений, что предполагает творческое комбинирование фонетических, лексических, грамматических навыков и активное их применение соответственно изменившейся ситуации и особенностям речевого потока» [Сатинова 1970 :44-59]. Иными словами, аудирование – это восприятие и понимание речи в момент ее порождения. Умение аудировать – это способность владеть тремя группами навыков: грамматическими, лексическими и фонетическими в целях понимания на слух каждый раз новых сообщений в новых ситуациях.

По форме протекания аудирование следует рассматривать как внутренний процесс, поскольку оно не выражено во внешнем плане и опирается на такие психические процессы, как внимание, восприятие сообщения и информации на слух, распознавание, идентификация и осмысление языковых средств, обобщение, запоминание, умозаключение. Предметом аудирования, согласно Зимней И.Я., является «чужая мысль, закодированная в тексте и подлежащая распознаванию» [Зимняя 1977]. Умозаключение становится продуктом аудирования, а понимание смыслового содержания и собственная реакция, речевая или неречевая – его результатом.

В методической литературе аудирование рассматривают двусторонне: как цель и как средство иноязычного образования. Аудирование как цель обучения подразумевает под собой формирование определенных аудитивных навыков, умения общаться, понимать смысл однократного высказывания, выделять главное в услышанном, запоминать речевой материал, а также развитие речевых умений, слуховой памяти и реактивности, необходимых психических способностей для осуществления успешной коммуникации.

В современных программах для общеобразовательных учреждений цель обучения аудированию определена как владение умениями понимать на слух иноязычный текст, предусматривающий понимание несложных текстов с разной глубиной и точностью проникновения в их содержание в зависимости от коммуникативной задачи и функционального типа текста [Примерная программа основного общего образования по иностранному языку 2015]. Как самостоятельный вид речевой деятельности аудирование протекает при прослушивании различных объявлений, новостей по радио и телевидению, при получении различных инструкций и поручений, прослушивании лекций, рассказов собеседников, собеседника по телефонному разговору и др.

В то же время аудирование служит не только целью, но и важным средством иноязычного образования. Естественно, педагог не может на уроке работать только над каким-то одним видом речевой деятельности (аудирование, говорение, чтение, письмо) или одним из аспектов языка (лексический, грамматический, фонетический). Все другие виды речевой деятельности и аспекты интегрируют в процесс обучения иноязычному общению. В данном случае работает принцип интеграции и дифференциации, когда одновременно в большей или меньшей степени педагог задействует и формирует остальные навыки и виды речевой деятельности, помимо главенствующего. Таким образом, благодаря аудированию у обучающихся формируются лексические и грамматические навыки. Параллельно они овладевают звуковой стороной иностранного языка, его фонемным составом, интонацией, включая ритм и ударение – фразовое и логическое. Содержание аудиотекстов дает возможность дальнейшего выхода в устную речь и обсуждения услышанного, а весь новый материал лексического и грамматического плана первоначально презентуется посредством аудирования, следовательно, одновременно аудирование способствует овладению говорением, чтением и письмом.

Исследование и знание психофизиологических механизмов аудирования предоставляет педагогу дополнительную возможность в моделировании процесса аудирования от восприятия до логического понимания.

Известно, что аудирование как любой процесс познания имеет две стороны: чувственную и логическую. Стороны эти различные, но функционируют в неразрывном единстве. Психофизиологические механизмы аудирования связаны как с чувственной, так и с логической стороной познания.

Первоначальным механизмом в системе психофизиологических механизмов аудирования является механизм восприятия речи. Иноязычные знаки, поступающие на органы слуха, вызывают определенные ощущения. Как утверждают психологи, культура наших ощущений не врожденна, её нужно специально развивать. Человек, который не владеет чужим языком, не только не понимает, но и не слышит его [Лурия 1975]. Совершенствование восприятия иноязычной речи идет за счет увеличения «оперативной единицы восприятия» (термин В.П. Зинченко). Доказано, что успешность аудирования зависит от величины этой единицы: чем более крупными блоками будет восприниматься речь, тем успешнее пойдет переработка заключенной в ней информации. По мере тренировки, то, что сначала воспринимается по частям (по словам), может восприниматься целостно, как неразложимая единица (фраза). Этот феномен связан с другим психофизиологическим механизмом аудирования – слуховой памятью.



Следует напомнить, что объем слуховой памяти в иностранном языке в два раза меньше чем в родном языке. Это свидетельствует о том, что от способности удержания в памяти воспринимаемых отрезков речи зависит процесс понимания аудиотекста и возможность его логической переработки.

В процессе восприятия речи функционирует также механизм внутреннего проговаривания. По словам Н.И. Жинкина, слуховой прием невозможен без участия речедвигательного анализатора [Жинкин1982]. Эффект понимания в основном зависит от кинестетического воспроизведения слышаемой речи. Оказывается, первым этапом узнавания речи является так называемое артикуляторное распознавание слышимой речи, процесс которой Л.А. Чистович называет внутренней имитацией. Но это не означает, что слушающий проговаривает абсолютно все, что воспринимает. Проговаривание имеет «квантовый», прерывистый характер. Это подразумевает мысль о том, что, если слушающему многое известно – проговаривание свернуто до отдельных намеков; при аудировании нового и сложного – проговаривание, соответственно, более развернуто. Причем свернутое проговаривание может быть достигнуто только через максимально развернутую артикуляцию в предшествующей разговорной практике. Этот факт подтверждает феномен аудирования в том, что, во-первых, аудирование невозможно развивать до говорения, и, во-вторых, тесное «содружество» аудирования и говорения ведет к необходимости их параллельного развития в течении непрерывного длительного времени.

Психологами и физиологами установлено, что ещё до начала восприятия, как только появляется установка на слушание, артикуляционные органы уже проявляют минимальную активность. Благодаря этому в сознании слушающего возбуждаются определенные модели, что дает слушающему возможность предвосхищать, антиципировать, активизировать то, что предстоит услышать. Это явление констатирует мысль о том, что, установка на аудирование играет исключительно важную роль. Предполагается, что происходит непрерывное сличение поступающих сигналов с теми моделями или эталонами, которые хранятся в памяти у реципиента. Сличение может происходить с эталонами, возбуждаемыми после того, как отзвучала сравниваемая единица восприятия, и с эталонами, которые возбуждены благодаря, так называемой, «преднастройке». Естественно, во втором случае аудирование проходит успешнее. Так гипотетически протекает механизм сличения.

Сличение тесно связано с прошлым опытом слушающего, с его чувствами и эмоциями. Под опытом понимаются следы от слуховых и речедвигательных ощущений, которые составляют основу слухового восприятия и понимания речи. Если слуховой след достаточно потенциально активен, то при восприятии того же сообщения, он как бы оживает и происходит узнавание. С.Л. Рубинштейн утверждает, что без узнавания не существует восприятия как сознательного осмысленного процесса [Рубинштейн 1989]. Именно сличение приводит к узнаванию. Узнавание при сличении происходит не за счет полного совпадения, слышимого с хранимым в памяти, а предположительно, на основе каких-то инвариантных признаков. Такие инвариантные признаки абстрагируются на основе вариативности воспринимаемой в прошлом информации. В процессе аудирования имеет место «преднастройка» органов речи, что способствует возбуждению в мозгу слушающего каких-то моделей. Такого рода «преднастройка» есть основа для функционирования механизма антиципации. Это может быть антиципация структурной стороны речи с ее содержательной стороной. Но узнавание можно рассматривать и как понимание. К нему ведет деятельность механизма логического понимания, который функционирует уже на уровне актуального сознания, на основе аналитико-синтетической деятельности мозга при помощи других способностей человека.

Понимание индивидуально, оно представляет собой очень сложный процесс, который можно обозначить как способность реципиента адекватно расшифровывать полученную информацию и переводить воспринятую мысль в рефлексивную зону без существенных потерь смысла, заложенного в высказывание говорящим. Механизм осмысления производит сжатие фраз и отдельных фрагментов звучащего текста за счет опущения деталей, и оставляет в памяти только смысловые вехи, высвобождая память для приема нового блока информации. Основными признаками понимания являются полнота, точность и, соответственно, глубина извлеченной мысли. Следует заметить, что развитие понимания у обучающегося носит длительный характер и зависит от педагога в небольшой степени, а формирование всех других механизмов, естественно, входит в его непосредственную компетенцию.

Как результат рецепции иноязычной речи, эта способность имеет поэтапный характер, что позволило ученым выделить разные уровни понимания. «Согласно внешнему впечатлению, понимание речи происходит мгновенно, однако это достигается через многоэтапную переработку воспринимаемого сигнала» [Залевская 2005: 300].

В научно-методической литературе существуют разные подходы к выделению уровней понимания информации, предъявляемой на слух. Мы разделяем идею А.Р. Лурии, выделившего следующие четыре уровня понимания слышимой речи: фрагментарный уровень, захватывающий



отдельные лексические единства; глобальный уровень, затрагивающий тему сообщения; детальный уровень, «вырывающий» факты; и критический уровень понимания, считывающий подтекст аудиотекста. Несомненно, уровни понимания иноязычной речи предоставляют педагогу возможность определять уровень обученности тестирующихся и конкретизировать дальнейшие цели иноязычного образования.

Аудирование как любой другой вид речевой деятельности обладает также горизонтальной структурой. Это понятие включает пошаговое развитие восприятия и понимания речи на слух. Следуя И.А. Зимней, мы выделяем три фазы в аудировании. Первая фаза – мотивационно-побудительная, которая приводится в действие коммуникативной задачей. Вторая фаза – аналитико-синтетическая, фаза, на которой происходит восприятие и переработка информации, поступающей по слуховому каналу. С помощью внутренних психофизиологических механизмов – восприятие, слуховая память, внутреннее проговаривание, сличение, узнавание, антиципация, логическое понимание – происходит умозаключение как результат понимания. На основе гипотетической модели процесса речевой деятельности реципиента, можно сделать предположение о том, что же происходит на противоположных концах коммуникационного канала.

Предполагается, что реципиент принимает речепосылку в звуковом коде. Она служит внешним сигналом-стимулом, под воздействием которого происходит запуск речевых механизмов слушающего. Через перекодирование звуков сигналы подаются в код речедвижений. В дальнейшем речепосылка поступает на следующий этап переработки речевой информации. При этом последовательность звуков под контролем обратной связи со смыслом перекодировается в слова, затем в словосочетания, во фразовые стереотипы вплоть до высказывания. Одновременно происходит выделение смысла высказывания, которое затем фиксируется в высшем коде в интегральном виде. Процессы, осуществляемые слушающим можно охарактеризовать как декодирование речепосылок [Берман 1970]. В реальном общении этот процесс протекает мгновенно и автоматически.

Примечательно, что вторая фаза является основной. Её процессы носят скрытый характер. Таким образом, исполнительская, третья, заключительная фаза плавно сливается со второй, аналитико-синтетической фазой.

А.А. Леонтьев говорит о необходимости выделения фазы контроля. На самом деле, в реальном общении понимание или непонимание услышанного остается, как правило ненаблюдаемым, имплицитным. Но в учебной ситуации перед педагогом, если мы хотим целенаправленно, специально и планомерно обучать аутентичному аудированию, задача заключается в моделировании процесса слушания и понимания таким образом, чтобы он был наблюдаемым, открытым для него.

Понимание следует выводить во внешний план, наружу, а это осуществляется на фазе контроля, которую выделяет А.А. Леонтьев. Обратная связь с помощью вербальной или невербальной реакции со стороны обучающегося иноязычному аудированию показывает, удалось ли педагогу решить коммуникативную задачу.

Наша практика доказала, что обучение аудированию специально и планомерно с учетом функционирования всех внутренних психофизиологических механизмов и фаз аудирования дает позитивные результаты: слуховой канал поистине становится уникальным каналом связи, обеспечивающий высокое качество приема иноязычной информации.

Учитывая то, что аудирование – это сложный кибернетический процесс, который включает разнообразные компоненты и характеристики, можно предположить, что некоторые из этих компонентов и характеристик являются определяющими для ее формирования в процессе иноязычного образования. Применительно к аудированию такой характеристикой можно считать темп аудирования. Темп аудирования определяется количеством вербальной информации, воспринимаемой реципиентом за единицу времени. Психологами установлено, что темп речевой деятельности является показателем владения ею. Следовательно, исходя из темпа аудирования, можно судить о владении обучающимся данным видом речевой деятельности.

Легко убедиться, что слушающий приобретает способность понимать связное речевое сообщение только тогда, когда он может синтезировать смысл воспринимаемой фразы и связывать его с уже воспринятой частью сообщения за время произнесения самой фразы и паузы перед следующей фразой. Пока обучающийся не овладеет этим умением, он не способен понять связное речевое сообщение, а это означает, что он не владеет умением слушать и слышать.

Изучение психологической и методической литературы позволяет выделить две группы факторов, определяющих процесс восприятия звучащей речи. Первая группа – это субъективные (внутренние) факторы, связанные с индивидуальными особенностями слушающего.

Субъективные факторы, определяющие процесс восприятия звучащей речи, подразумевают в первую очередь жизненный опыт слушателя, его речевой языковой опыт, а также его интеллектуальный уровень, доступность языковой формы и смысла иноязычного сообщения.



Важно также учитывать тип высшей нервной деятельности слушающего (холерик, сангвиник, флегматик, меланхолик) и его уровень владения иноязычным аудированием. Кроме этого, необходимо обращать внимание на мотив и интерес деятельности слушателя, его эмоциональное отношение к сообщению на иностранном языке, физическое и психическое состояние в момент аудирования.

Вторая группа факторов – это объективные (внешние) факторы, связанные с условиями предъявления иноязычной информации, характеристиками сообщения и источниками информации. Подразумевается видимое наличие или отсутствие источника речи: если источник речи видим, то процент понимания речи со слуха будет немного выше, чем в его зрительное отсутствие. Многие исследователи утверждают, что мимика, жесты, движения губ и просто контакт глаз способствует лучшему пониманию речи. Эта разновидность зрительной опоры оказывает незначительное влияние на понимание иноязычного сообщения, если учесть то, что голос учителя, преподавателя, темп его речи и манера произношения хорошо знакома обучающимся. Следовательно, они не испытывают потребности в паралингвистической опоре. Но мы уверены в том, что влияние зрительной опоры было бы более ощутимо, если бы сообщения предъявлялись новым диктором – носителем языка.

Практика показала, что зрительная опора не особо способствует именно убыстрению темпа аудирования аудиотекста. Она лишь заменяет канал связи и замещает слуховую информацию зрительной, что создает видимое впечатление понимания сообщения. Следовательно, использовать зрительную опору именно для повышения темпа аудирования нецелесообразно, поскольку в данном случае обучающиеся не совершенствуют свои навыки и умения в аудировании иноязычной речи. Но мы не можем отказаться от опор на раннем этапе обучения учебному иноязычному аудированию. В этом возрасте необходимо постоянно поддерживать мотивацию к изучению иностранного языка в том числе с помощью разнообразных зрительных опор.

Учет объективных факторов в обучении аудированию, таких как количество информации, содержащейся в аудиотексте, продолжительность звучания аудиотекста, темп предъявления сообщения, количество предъявлений, а также уровень сложности языковой формы текста дает возможность реципиенту успешно принимать и перерабатывать информацию на иностранном языке.

Практика наблюдения показала, что объективные факторы полностью поддаются управлению и оказывают воздействие на субъективные факторы. Они не зависят от аудитора, а отражают внешние условия. Именно к ним должен приспособиться реципиент для успешного приема иноязычной информации. При аудировании отдельные внешние факторы оказывают разное воздействие на скорость приема и переработки информации обучающимися. Наибольшее влияние на темп аудирования оказывает длина сообщения и темп его предъявления. Зрительные опоры в виде мимики и жестов говорящего, знакомый или незнакомый голос говорящего, количество информации в сообщении не оказывают существенного воздействия на скорость аудирования реципиентами. Иллюстративная наглядность может тормозить развитие темпа аудирования. Следовательно, для совершенствования аудирования необходимо предусмотреть постепенное и планомерное увеличение длительности звучания и убыстрение темпа предъявления аутентичного иноязычного сообщения.

### **Стратегические средства обучения аутентичному аудированию**

Вполне очевидно, что качество обучения аутентичному иноязычному аудированию во многом зависит от того, учитываются ли специфические для данного вида речевой деятельности особенности в процессе иноязычного образования, а именно: психофизиологические, лингводидактические, коммуникативные. Огромное количество преград в аутентичном аудировании обусловлены языковыми характеристиками воспринимаемого материала. К ним относятся использование большого количества незнакомой лексики, идиом, разговорных формул, терминов, аббревиатуры и другое. Вслед за британским методистом Мэри Андервуд (Mary Underwood), мы выделили в качестве основной проблемы восприятия иноязычного речевого сообщения отсутствие контроля за темпом речи участника коммуникации и невозможность многократного прослушивания аудиотекста или сообщения. Более того, недостаточный словарный запас реципиента, проблема в интерпретации смысла высказывания и вообще неспособность сконцентрироваться в момент аудирования, а также сложившиеся ранее привычки и принципы обучения иностранному языку – всё это вместе взятое является следствием плохого понимания аутентичного аудиотекста. Мы разделяем точку зрения М. Андервуд, которая предполагает, что все эти проблемы могут быть связаны с недостаточными фоновыми знаниями учащихся, с незнанием культуры страны изучаемого языка.

Учет указанных особенностей и проблем свидетельствует о необходимости постоянного поступательного развития и совершенствования психофизиологических механизмов восприятия



иноязычной речи на слух от ступени к ступени, поиск путей максимального преодоления трудностей, обусловленных языковыми особенностями во время слушания и понимания, расширение знаний о культуре страны изучаемого языка и дальнейшее развитие умений, позволяющих обучающимся достигать целей аудирования.

Проведенное нами исследование подтвердило мысль о том, что более успешными в аудировании являются обучающиеся с широким кругозором, и те учащиеся, в обучении иностранному языку которых постоянно использовались именно приемы устной коммуникации, поскольку научить реципиентов слушать и понимать аутентичную иноязычную речь вне контекста этой деятельности невозможно.

Необходимо включение в процесс обучения иностранному языку регулярное слушание аутентичных иноязычных аудиотекстов с их последующей переработкой. Кроме того, важную роль в преодолении трудностей в иноязычном аудировании и достижении цели аудирования может сыграть «вооружение» учащихся базовыми стратегиями слушания и понимания. Стратегия служит способом достижения цели понимания иноязычной речи. Слушание со «встроенным» алгоритмом активно протекает на основе творческого комбинирования имеющихся у учащихся знаний, навыков и умений и представляет собой активный процесс познания.

Известно, что для решения какой-либо задачи в процессе учебной иноязычной деятельности обучающемуся необходимо владение набором приемов. Под приемом мы понимаем элементарный методический поступок. Существует весьма ограниченное количество приемов, лежащих в основе выполнения этой деятельности. Общее умение учиться является интегративной, синтезированной способностью обучающегося успешно осуществлять любую учебную деятельность. Овладение приемами учебной деятельности на уровне навыка говорит о наличии у обучающегося полноценного умения учиться по иностранному языку. Но деятельность основана не только на том, умеет ли он выполнять ее или нет, но и на том, как он ее выполняет. Важно, чтобы обучающиеся знали ход выполнения задания по аудированию или хотя бы намеки на те действия или операции, которые им нужно сделать самим таким образом, чтобы задание было выполнено корректно.

Усвоение иноязычных знаний и формирование соответствующих навыков и умений может идти только через деятельность. Это положение легло в основу концепции «Школа - 2100», разработанную под руководством академика А.А. Леонтьева. Упомянутое положение подчеркивает мысль о том, что обучающийся вынужден сам создавать собственные знания, а педагог может направить этот процесс, обучить новым способам и приемам мышления, и в нашем случае – необходимым и достаточным стратегиям восприятия и понимания аутентичной иноязычной речи на слух. В компетенцию педагога входит: научить обучающегося учиться, научить его ориентироваться в информационном потоке, сформировать у него умение оперировать языком, предоставить ему возможность использовать приобретенные иноязычные навыки и умения.

Умение пользоваться стратегическими средствами мотивирует обучающегося, ориентирует его, настраивает на самостоятельный поиск и учит оценивать свои действия. Стратегические свойства проявляется, во-первых, в том, что полезность их видна только при систематическом и долговременном использовании. Во-вторых, все предлагаемые действия в стратегии довольно жестко фиксированы и их последовательность обязательна.

Стратегии приучают обучающихся действовать автономно, они вооружают их возможными способами осуществления целей восприятия слуховой информации. Применяя стратегическое средство, обучаемый может самостоятельно оценивать ситуацию общения, устанавливать цель понимания текста, пользоваться фоновыми знаниями и актуализировать навыки и умения аудирования. Поэтому процесс понимания речи на слух должен мотивировать каждого реципиента к активному учению, оценке своей деятельности слушания и осознанной ее коррекции в случае необходимости. Этому способствует обучение, которое предоставляет учащимся возможность овладеть эффективными для каждого из них стратегиями и использовать их как в учебной ситуации, так и в реальном общении.

Для успешной организации специального планомерного обучения аутентичному иноязычному аудированию необходим специально отобранный аутентичный иноязычный аудитивный материал для каждого этапа обучения. Кроме того, каждый аудиотекст должен иметь коммуникативную ценность, то есть соответствовать условиям реального общения, соответствовать уровню языковой подготовки обучаемых, возрастным особенностям обучающихся, а также нести образовательную и воспитательную нагрузку. Эти характеристики являются базовыми для моделирования учебной ситуации по аудированию и составления заданий с целью оценки качества умений слушать и понимать аутентичный иноязычный аудиотекст.

Аутентичный текстовый материал – это материал, созданный носителем языка и первоначально не предназначенный для целей обучения. Аутентичные аудиоматериалы созданы носителями языка для носителей языка и для хранения и передачи определенной информации в реальных жизненных ситуациях общения. В этом состоит отличие учебных неаутентичных текстов





от аутентичных материалов. Такими аутентичными материалами для аудирования могут являться записи объявлений в аэропортах и на вокзалах, радио- и телепередачи, фильмы, лекции в школах и университетах и другое.

Важным требованием аудирования в современной школе является наличие именно аутентичных материалов, насыщенных страноведческой информацией, знакомящих с повседневными реалиями соответствующей национальной культуры.

Как отмечает Н.В. Елухина, обучение пониманию иноязычных аудиотекстов проходит три взаимосвязанных этапа: элементарный, продвинутый и завершающий этап, который и предполагает овладение аудированием как компонентом устного речевого общения [Елухина 1989].

Обучение общению в целом и аутентичному аудированию в частности должно проводиться специально и планомерно на всех указанных этапах. Удельный вес и характер общения меняется от этапа к этапу. На элементарном этапе обучение проходит в учебном режиме с переходом на естественный с использованием аутентичных аудитивных материалов. Продвинутый и завершающий этапы включают только аутентичные материалы для слушания и понимания.

Собственно аудирование, т.е. получение реципиентом содержательно-смысловой информации по прослушанному аутентичному тексту или просмотренному фрагменту аутентичного фильма на стадии подготовки учителя к уроку включает 1) подбор материала и его организацию; 2) выявление организационной формы, в которой предъядвляется материал – фронтальный или индивидуальный; 3) подготовка обучающихся к аудированию, т.е. вооружение их конкретными стратегическими средствами (алгоритмами) для конкретного аудиотекста; 4) определение количества предъядвлений аудиотекста (один или два раза); 5) организация контроля в соответствии с замыслом (формулирование заданий для первого и второго прослушивания).

При работе с аудиоматериалами на уроке последовательность действий учителя логично выстраивается в следующую цепочку:

1) снятие всевозможных языковых трудностей; 2) четкая установка на активную познавательную деятельность и первое прослушивание аудиотекста или просмотр фрагмента фильма; 3) первое прослушивание аудиотекста или просмотр фрагмента фильма; 4) проверка понимания прослушанного или просмотренного, исходя из установки; 5) четкая установка на второе прослушивание; 6) второе прослушивание; 7) проверка понимания прослушанного или просмотренного, исходя из установки на второе прослушивание; 8) плавное переключение аудирования на другие виды речевой деятельности: говорение, чтение, письмо.

В подготовленных для реципиента алгоритмизированных заданиях должен быть отражен ход выполнения заданий. Предпочтительно наличие в стратегиях аудирования подсказок на операции, которые обучающемуся нужно сделать самостоятельно.

Как показывает практика, систематическое применение данного «стереотипа» для учителя и обучающегося при работе с аутентичными материалами «шлифует» познавательный процесс обучающихся, обостряет чувства, причает реципиента самостоятельно добиваться коммуникативной цели аудирования, и как результат – повышается качество аутентичного аудирования. Это подтверждает мысль о том, что умения слушать и слышать аутентичную иноязычную речь, подкрепляемые более или менее постоянной и планомерной тренировкой, становятся гибкими. В задачу учителя входит мотивировать обучающихся к аудированию, создавая потребность в этом уникальном виде речевой деятельности.

### Заключение

Речь носителей языка – это эталон языковой нормы. Аутентичное аудирование – это феномен иноязычного образования. Его основное назначение заключается не только в том, что материалы для слушания и понимания презентуются в оригинальном виде, поскольку они созданы носителем языка для носителей языка. В аудиоматериалах соблюдается принцип репродуцируемой в них «картины мира», свойственной жителям страны изучаемого языка. Это главное мотивирующее средство познания мира. Правомочность данного положения подтверждается в программных документах Совета Европы по образованию, в которой подчеркивается мысль о том, что главная задача аудиотекстов состоит в том, чтобы научить воспринимать естественно звучащую речь, как в ситуациях прямого контакта, так и при опосредованном общении. Аутентичные аудиотексты должны создавать мотивацию к изучению иностранного языка, в частности через аудирование как познание нового о языке и мире, как активном участии в общении. Именно мотивация является главным условием сформированности аудитивных навыков и умений.

Актуальность аутентичного аудирования лежит на поверхности. Специальное, планомерное и поступательное обучение аутентичному аудированию обусловлено той уникальной ролью, которую слушание и понимание играют в процессе речевого общения и в процессе





иноязычного образования, в частности. Исследование и знание психофизиологических механизмов аудирования предоставляет педагогу дополнительную возможность в моделировании процесса аудирования от восприятия до логического понимания в формировании аудитивной компетентности.

Процесс понимания аутентичной речи носит индивидуальный и длительный характер. Обучающийся сможет научиться автономно создавать собственные знания, если педагог сможет направить этот процесс, обучить новым способам и приемам мышления, необходимым и достаточным стратегиям восприятия и понимания аутентичной иноязычной речи на слух.

### Литература

1. Берман И.М. Методика обучения английскому языку в неязыковых вузах. М.: Высшая школа, 1970. – 232 с.
2. Выготский, Л. С. Мышление и речь. - 5-е изд., испр. – М.: Лабиринт, 1999. – 352 с.
3. Елухина Н.В. Обучение аудированию в русле коммуникативно-ориентированной методики / Н. В. Елухина // Иностранные языки в школе. – 1989. – № 2.
4. Елухина Н.В. Преодоление основных трудностей понимания иноязычной речи на слух как условие формирования способностей к общению // Иностранные языки в школе. 1996. №4. С.25-29.
5. Елухина Н.В. Обучение слушанию иноязычной речи // Иностранные языки в школе. 1996. №5. С.20-22.
6. Жинкин Н.И. Речь как проводник информации. М.: Наука, 1982.
7. Жинкин Н.И. Механизмы речи. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1958.
8. Залевская А.А. Введение в психолингвистику. Издательство: РГГУ, 1999. – 382 с.
9. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. М.: Просвещение, 1992.
10. Зимняя И.А. К вопросу о психологических механизмах рецептивных видов речевой деятельности. Сб. ИЯ в высшей школе. – М.: Высшая школа, 1977, вып.12.
11. Леонтьев А.А. Психология общения. - М.: Смысл, 1997.
12. Лурия А.Р. Речь и мышление. М.: МГУ, 1975.
13. Методика обучения иностранным языкам в начальной и общеобразовательной школе: Учебное пособие для студентов педагогических колледжей (Под ред. В.М.Филатова) / Серия «Среднее профессиональное образование». – Ростов н/Д: «Феникс», 2004. – С.327 – 336.
14. Михина А.Э. Новые тенденции в методике преподавания иностранных языков и их отражение в обучении аудированию на современном этапе / А. Э. Михина // Вестн. Бурят. гос. ун-та. Сер. Теория и методика обучения. - 2007. - Вып. 10. – С. 204-208.
15. Примерная программа основного общего образования по иностранному языку. – М.: 2015.
16. Рогова Г.В., Рабинович Ф.М. Сахарова Т.Е. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. – М.: Просвещение, 1991. – С.74 – 88, 89-104.
17. Сатинова В.Ф. Коммуникация и обучение иностранному языку. – Минск, 1970. – с.44-59.
18. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций: Пособие для студентов пед. вузов и учителей. – М.: Просвещение. 2003. – С.124 - 139.
19. Федотова Н.Л. Методика преподавания русского языка как иностранного. Практический курс. СПб: «Златоуст», 2015. – 200 с.
20. Федеральный государственный образовательный стандарт общего (полного) образования, утвержден Приказом Минобразования РФ от 17.05.2012 № 413 [электронный ресурс] – [Режим доступа]: [http://www.school.edu.ru/dok\\_edu.asp](http://www.school.edu.ru/dok_edu.asp)
21. Халеева И.И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи. – М.: Высшая школа, 1989. – 238 с.
22. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. Проблемы возрастной и педагогической психологии. / Под ред. Д.И. Фельдштейна, М, 1995.