

*А.Э. Михина*

Россия, Чита, Забайкальский государственный гуманитарно-педагогический университет  
им. Н.Г. Чернышевского

**Новые тенденции в методике преподавания иностранных языков  
и их отражение в обучении аудированию на современном этапе**

В статье рассматриваются вопросы модернизации содержания обучения аудированию путем формирования у студентов коммуникативной компетенции в рамках компетентностно-деятельностного и личностно-ориентированного подходов. Для интенсификации обучения аудированию предлагается применять стратегии слушания, которые активизируют процесс аудирования и положительно влияют на результат аудитивной деятельности.

*A.E. Mikhina*

**New trends in methodology of foreign language teaching and the way they  
are reflected in teaching listening comprehension**

This article concentrates on some aspects to modify the syllabus of Listening Comprehension Teaching by forming students' communicative competence in accordance with both competence-and-activity oriented approach and learner-centred approach. The article highlights the idea of intensifying the process of listening comprehension teaching by using Listening Strategies which in their turn activate the process of aural comprehension and may influence well enough on getting the product of listening.

В новых условиях развития общества меняется подход к образованию в целом и языковому образованию в частности. Переосмысливаются концепции языкового образования, в том числе и для неязыковых вузов. Это вызвано необходимостью повышения качества преподавания иностранных языков, т.к. одной из причин неблагополучного положения дел в данном вопросе считается отношение к иностранному языку в неязыковом вузе как к второстепенному предмету и в связи с этим выделение малого количества учебного времени. Но дело не только в условиях, но и в содержании обучения. Ставится вопрос о поисках новых подходов, модернизации теоретической базы, построения системы обучения и пр. В связи с этим в современной методике преподавания иностранных языков можно заметить некоторые новые тенденции.

Так, в рамках разрабатываемого в настоящее время компетентностно-деятельностного подхода (О.Н.Федорова и др.) предполагается заменить систему обязательного формирования знаний, умений и навыков набором компетентностей (комплексом компетенций), которые будут формироваться у студентов на основе обновленного содержания и в процессе их деятельности по овладению таким содержанием [1, с.22]. Процесс же освоения этого содержания должен носить деятельностный характер. Следовательно, можно сказать, что именно компетентностно-деятельностный подход является тем новым подходом к обучению иноязычному общению, с позиций которого осуществляется модернизация образования.

Многие отечественные ученые, такие как Л.С.Выготский, А.Н.Леонтьев, П.Я.Гальперин, И.А.Зимняя и др., создали базу для развития концепции данного подхода. Согласно новой тенденции, усвоение содержания обучения рекомендуется осуществлять не путем передачи информации о нем обучаемому, а в процессе его собственной деятельности по овладению содержанием. При этом происходит приобретение знаний, формирование навыков, развитие умений.

В связи с овладением компетенциями стал актуальным вопрос разработки теории коммуникативной компетенции. Определением ее содержания и составных элементов занимаются многие исследователи: Michael Canale, Van Ek, Д.В.Агапова, И.Л.Бим, Е.И.Пассов, В.В.Сафонова, Е.Н.Соловова и др. У исследователей данной проблемы нет единства во мнении, какие компетенции образуют структуру коммуникативной

компетенции. В настоящий момент общепринятыми ее компонентами являются лингвистическая, социолингвистическая, социокультурная, дискурсная, компенсаторная, учебная, стратегическая, социальная компетенции [Van Ek, 1987; И.Л.Бим, 1995, 2001; Г.В.Елизарова, 2005; и др]. Таким образом, проблемы формирования умений и навыков студентов выходят на уровни компетенций, т.е. целью образования становятся не просто знания и умения, а формирование ключевых компетенций.

В таком случае актуализируется личностно-ориентированный подход, т.к. компетентность может проявляться при условии личностной заинтересованности студентов в каком-либо виде деятельности. Она тесно связывает одновременную мобилизацию знаний, умений и способов поведения в разных ситуациях. «Адресованные студенту задания стимулируют его личностную, интеллектуальную активность, направляют его учебную деятельность. Следовательно, осуществляется не только учет индивидуально-психологических особенностей студентов, но и дальнейшее развитие их познавательных процессов, личностных качеств, деятельностных характеристик» [1, с.26].

В связи с тем, что нас в нашем исследовании интересует проблема обучения аудированию, данная теория компетенций представляется в этом случае актуальной. Дело в том, что, во-первых, формируемые компетентности многофункциональны, значит, могут реализовываться сначала в учебном процессе для решения задач иноязычного общения, а затем и при реальной коммуникации. Во-вторых, они многомерны, значит, могут быть охарактеризованы с позиций развития различных умений, в том числе и умений аудирования. Важно, что компетентность включает в себя знания, навыки и умения, т.к. они и есть формы проявления компетентности. Значит, мы не просто снабжаем учащихся набором умений, а способствуем тем самым развитию компетентности и формированию коммуникативной компетенции. Например, при обучении аудированию формирование лингвистической компетенции актуально в том смысле, что последняя есть способность не только воспроизводить, но и интерпретировать, полученные в том числе и аудитивным путем, высказывания.

Компетенция дискурса – способность не только конструировать, но и опять же интерпретировать тексты, взятые в событийном аспекте. Не обойтись при обучении аудированию и без формирования социальной компетенции, т.к. она включает желание и умение взаимодействовать с другими людьми, способность использовать социальные стратегии, подходящие для достижения коммуникативных целей (Van Ek, 1986), [2, с.31, 35, 41, 65]. Особенно при обучении стратегиям аудирования актуально формирование стратегической компетенции как способности использовать вербальные и невербальные коммуникативные стратегии для компенсации пробелов в знаниях лингвистического кода или срывов, возникающих по другим причинам (Карева Л.А., 2000). То есть задача преподавателя при обучении аудированию в рамках компетентностно-деятельностного подхода должна заключаться в том, чтобы помогать студентам в процессе осуществления аудитивной или подготовительной к ней деятельности осваивать различные компетенции.

Другая тенденция заключается в том, что предлагается изменить целенаправленность обучения - заменить цель формирования и развития навыков и умений, необходимых для преимущественно учебной коммуникации с ориентацией на *процесс*, на цель, заключающуюся в подготовке к реальному общению с ориентацией на *результат* такого общения [3, с.5].

У каждого человека будет свое индивидуальное представление о достигнутом результате из-за различия ситуаций общения, поэтому «прагматический аспект цели обучения иностранным языкам связан с формированием у учащихся знаний, навыков и умений, владение которыми позволяет им практически пользоваться иностранным языком в разных ситуациях межкультурного взаимопонимания и познания» [4, с.98], осуществлять эффективное общение с представителями других культур. Критерием эффективности реального общения является его продуктивность, достижение взаимовыгодных результатов.

Данное утверждение заслуживает внимания и в связи с поиском путей активизации обучения аудированию. Но в данном виде речевой деятельности для учащихся необходимо при ориентировании на результат как раз осознавать процесс, т.е. его стадии, выражающиеся в применении различных техник слушания. Овладение последними осуществляется при обучении стратегиям аудирования, которые требуют от учащихся активности и сознательности усилий. Одним из основных умений, которое нужно постараться развить у учащихся, будет являться умение переводить свои действия из бессознательных в осознаваемые. Это представляется возможным с помощью различных памяток, инструкций, с которыми учащиеся знакомятся перед выполнением заданий, настраиваясь на активную деятельность по восприятию речи на слух.

В связи с тенденцией применения стратегий при обучении различным видам речевой деятельности в методике предлагается выделить принцип речеповеденческих стратегий. Г.В. Елизарова выделяет данный принцип при формировании межкультурной компетенции, при этом суть речеповеденческих стратегий понимается как «магистральная линия поведения, базирующаяся на знаниях о культурных универсалиях, о собственных культурных ценностях и способах их отражения в поведении, на аналогичных знаниях, касающихся культуры изучаемого языка, на знаниях о возможном конфликте или взаимодействии культур, на знаниях о способах медиации во время такого взаимодействия, мотивации к приобретению таких знаний, на эмпатическом отношении к происходящему и вовлеченным в него индивидам и на умениях динамическим образом воплотить все эти знания и отношения в актуальные действия в ситуациях общения» [3, с.248].

Общепринятое и часто цитируемое в лингводидактике определение стратегии принадлежит С.Фаерху и Дж.Касперу, для которых стратегия – «осознанный план решения проблемы, достижения определенной коммуникативной цели общения, если коммуникации грозит разрыв из-за шума, недостаточной подготовленности участников и т.п., а также способность выбирать определённую линию речевого поведения для повышения эффективности коммуникации» [5, с.260].

На основе данных определений понимания сути речеповеденческих стратегий, а также вслед за И.А.Дехерт и Ute Rampillon, стратегия слушающего при аудировании может пониматься как магистральная линия поведения, как путь, выстраиваемый согласно ментальному плану, который позволяет достичь цели на базе знаний, навыков и умений и включает в себя различные стратегические техники, которые изменяются от случая к случаю или корректируются в процессе деятельности. В комбинации различных техник будет проявляться индивидуальная тактика слушающего. Так как стратегия, являясь генеральной линией поведения, должна определенным образом настраивать слушающего и направлять его деятельность по восприятию речи, то для выделения стратегий аудирования можно провести параллель со стратегиями получения знаний, описанными Бергером: «Существуют различные стратегии получения знаний... Во-первых, в учебном процессе обучающихся можно целенаправленно, посредством различных приемов и методов, снабдить знаниями... Во-вторых, обучающихся можно снабдить различными стратегиями получения знаний. Среди таких стратегий выделяются: пассивная, активная и интерактивная» (Berger, 1979).

Данные стратегии могут также быть приложимы к обучению аудированию, так как «пассивная стратегия сводится к направленному наблюдению за происходящим без вмешательства в него» [3, с.177], т.е. предполагаемый в нашем случае слушающий, выбирая такую стратегию, в своей деятельности опирается на субъективный характер собственного восприятия, открыт новой информации, способен оперировать своими знаниями и умениями, принимать непривычную обстановку. Слушающий отслеживает функционирование и эффективность таких своих установок с тем, чтобы затем при необходимости проверить правильность восприятия информации посредством активных и интерактивных стратегий.

Активная стратегия предполагает совершение действий по приобретению информации, с помощью различных техник активных стратегий, например, задавание вопросов для уточнения, выражение просьб о повторении реплик и пр. «Вступая в контакт, индивид, задающий вопрос, уже совершает интеракцию. Его действия в этом случае отличаются от собственно интерактивных стратегий отсутствием демонстрации собственной реакции» [3, с.178]. Интерактивные стратегии предполагают не только получение информации, но и «эксплицирование собственного восприятия для его оценки другими» (там же). Кроме этого, реакция может, вероятно, проявляться в выражении эмоционального участия. Данные стратегии можно соотнести с видами слушания, которые можно охарактеризовать с точки зрения психологии и методики.

В отечественной психологической литературе в качестве общепринятых рассматриваются такие виды слушания, как нерефлексивное, рефлексивное и эмпатическое. При этом нерефлексивное слушание состоит в умении «внимательно молчать», не вмешиваясь в речь собеседника. Однако при другом виде слушания – рефлексивном – слушающий уточняет правильность своего понимания значений сообщений собеседника с помощью таких техник, как выяснение, перефразирование и др. Эмпатическое слушание предполагает сопереживание, эмоциональное участие, признание мироощущения другого индивида [3, с.192-196].

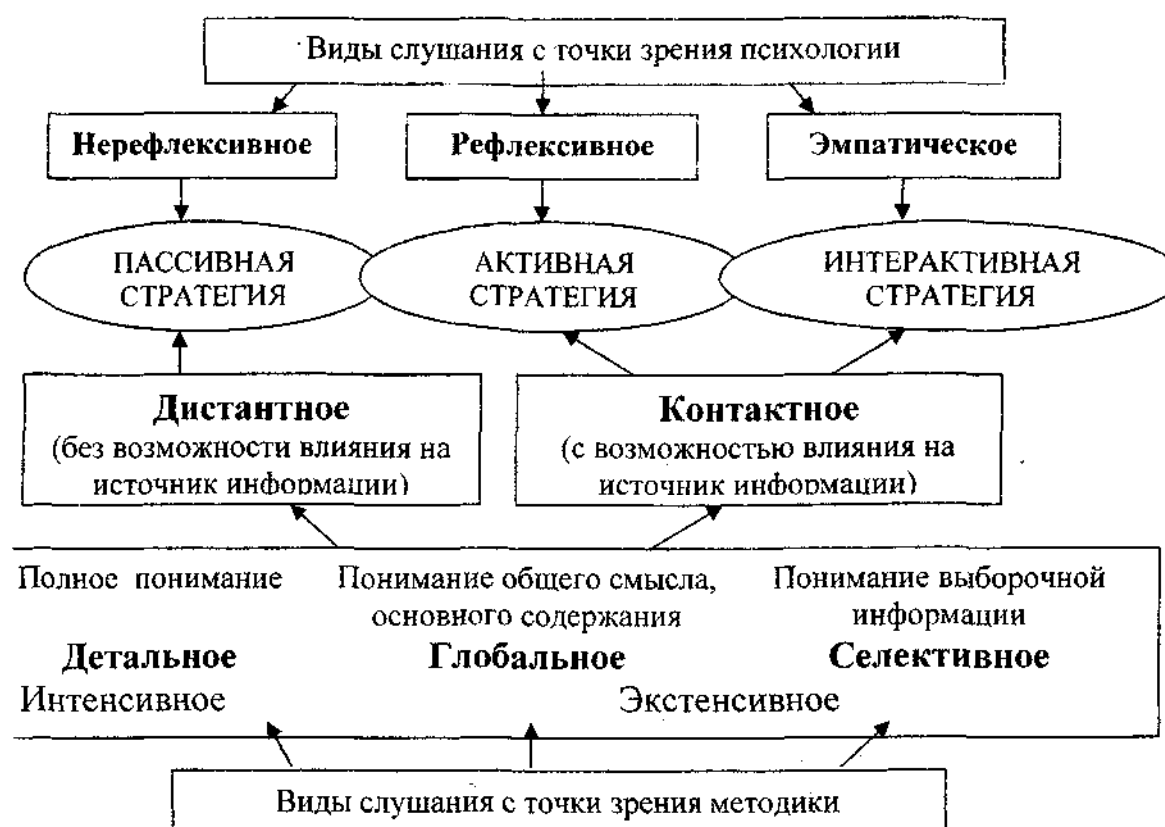
В методике выделяют разные виды слушания. Например, в зависимости от способа предъявления и ситуации – контактное и дистантное; в зависимости от целей слушания – понимание общего смысла, полное понимание и селективное.

Соотнесение вышеперечисленных видов слушания со стратегиями представлено, схеме 1.

Понимание данных взаимосвязей будет способствовать исследовательской работе по вопросу модернизации содержания обучения аудированию, наполнения его такой системой заданий, которая будет не только снабжать обучающихся знаниями и формировать их умения, но и оказывать определенное воздействие на личность, чтобы учащиеся были готовы и способны справляться с разными ситуациями общения.

В сфере аудирования это возможно посредством определения стратегий данного вида речевой деятельности и их составляющих, а также с помощью обучения пользованию ими в коммуникативных ситуациях.

Схема 1. Соотнесение видов аудирования со стратегиями.

*Литература*

1. Федорова О.Н. Компетентностно-деятельностный подход к обучению иностранным языкам в высшей профессиональной школе// Языковое образование в вузе/, ред. М.К.Колкова. – С.Пб.: КАРО, 2005. 160 с.
2. Van Ek J.A. Objectives for foreign language learning. Council of Europe. Council for Cultural Co-operation. - Strasbourg, 1986.
3. Елизарова Г.В.. Культура и обучение иностранным языкам. – С.Пб.: КАРО, 2005. 352 с.
4. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. – М.: АСАДЕМА, 2005. 334 с.
5. Faerch C., Kasper G., Language Learning Strategies. London, Longman, 1983.
6. Карева Л.А.. Использование стратегической компетенции в процессе обучения устному общению в аспекте диалога культур (англ.яз., неяз.вуз): дис. ... канд. пед.наук. – М., 2000. 223 с.
7. Дехерт И.А. Обучение аудированию при опоре на говорение и чтение в 4-7 классах средней школы /на материале немецкого языка/: дис. ... канд. пед.наук. – М., 1984. 241 с.