

УДК 81.112.2(077)

Вьюшкова Людмила Николаевна

*кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры английского языка,
Новосибирский государственный педагогический университет,
Новосибирск, Россия, l_vyushkova@mail.ru*

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ СЛУШАНИЮ: АНАЛИЗ ПОНЯТИЙНО-ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОГО АППАРАТА

Анализ научных публикаций по методике обучения слушанию, опубликованных за последние 20 лет, позволил автору выявить проблемы, связанные с использованием понятийно-терминологического аппарата и наметить пути их решения.

Ключевые слова: методика обучения слушанию, понятийно-терминологический аппарат, анализ научных исследований.

Vyushkova Ludmila Nikolaevna

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the English
Department, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia,
l_vyushkova@mail.ru*

METHODS OF TEACHING LISTENING: ANALYSIS OF THE CONCEPTUAL AND TERMINOLOGICAL APPARATUS

Analysis of scientific publications on the methodology of teaching listening over the past 20 years allowed the author to identify problems associated with the use of the conceptual and terminological apparatus and outline ways to solve them.

Keywords: methods of teaching listening, conceptual and terminological apparatus, analysis of scientific research.

Перезагрузка педагогического сознания, связанная с постоянным обновлением ФГОС общего и высшего образования, предполагает тщательный анализ понятийно-терминологической системы наук, изучающих «Homo audientis» («Человека слушающего»), воспринимающего речь на родном или на иностранном языках, при учете общей психологической, лингвистической

и педагогической базы данных процессов.

Ситуацию, сложившуюся с методической терминологией, образно можно представить так: в научный портфель под названием «Слушание» втиснуто большое количество понятий: виды слушания, способы слушания, учебное слушание, стратегии слушания и т. д. Исследователи продолжают активно

заполнять портфель, причем часто без анализа и переоценки имеющегося содержания.

Утрата четкой научной содержательности термина совсем не безопасна как для дальнейшего развития науки, так и для совершенствования практики. Проведенный нами анализ диссертационных исследований и научных статей по методике обучения слушанию, опубликованных за последних 20 лет, доказывает, что проблема существует.

Приведем конкретные примеры небрежного использования терминологии. Так, рассматривая особенности формирования лингвистической компетентности студентов, авторы публикации выделяют «необходимость умелого сочетания всех видов продуктивной речевой деятельности (говорение, письмо, чтение, слушание)» [6, с. 67]. Но наука однозначно относит к продуктивным видам речевой деятельности только го-

ворение и письмо.

Проанализируем фрагмент статьи, представляющий знаниевый компонент содержания обучения студентов слушанию как виду речевой деятельности.

«1. Основные понятия: а) слушание; б) элементы процесса слушания: внимание, понимание, реагирование; в) виды слушания: нерелексивное и релексивное; приемы нерелексивного и релексивного слушания.

2. Сведения: а) о коммуникативных функциях слушания; б) о механизмах процесса аудирования; в) о причинах неэффективного слушания; г) о роли невербальных средств общения в ходе аудирования.

3. Правила и условия продуктивного слушания» [8, с. 84].

Данное содержание автор предлагает далее в «сжатом и удобном для восприятия виде», в форме схемы (вот ее часть):



Знакомство с этой информацией вызывает ряд вопросов, связанных с использованием терминов.

Вопрос первый. В схеме появляется термин «культура слушания». Почему он не включен в перечень основных понятий и сведений? Что он обозначает? Его содержание сводится к знанию правил и условий эффективного слушания и причин неэффективного слушания (как подсказывает схема)?

Второй вопрос. Каково содержание понятия «структура слуша-

ния», введенного в схему? Это «элементы процесса слушания: внимание, понимание, реагирование»? И что означает слово «элементы»? Или это упомянутые в сведениях механизмы (точнее, психологические механизмы) аудирования?

И последнее. Термины «продуктивное слушание» и «эффективное слушание» используются как синонимы?

Согласитесь, излишне много вопросов возникает при чтении статьи. Но это, на наш взгляд, не вина автора,

а, скорее, беда теоретической основы методической науки.

Попытка рассмотреть понятийно-терминологический аппарат методики обучения слушанию как систему (т. е. упорядоченное множество взаимодействующих элементов) выявила проблемы, связанные с упорядоченностью и взаимодействием используемых терминов. Покажем это на примере только одного понятия, включенного в научный портфель: «виды слушания».

Первая проблема, с которой мы сталкиваемся, это отнесение термина к одной из парадигм «основные понятия». Например, нерелексивное и релексивное слушание исследователи обозначают и как способы слушания [9, с. 270], и как виды слушания [8, с. 84], и как типы слушания [10, с. 205].

Вторая проблема связана с определением видов слушания. Насколько она актуальна, становится понятно, если ввести в поисковик Яндекс данный термин. Например, читаем: «Виды слушания: активное (релексивное), эмпатическое, пассивное» [7, с. 204] – и делаем вывод: «Эмпатия – это активно-пассивное слушание». Качество публикуемых на многочисленных сайтах «научных» текстов вызывает претензии, а предъявить их порой некому – авторство не указывается.

Как обстоят дела с определением видов слушания в научных статьях и диссертационных исследованиях?

В лингводидактике различают учебное и коммуникативное (речевое) аудирование. Основанием для данной классификации стало разграничение явлений:

– аудирование как вид речевой деятельности («процесс слухового и смыслового восприятия звучащей информации»);

– аудирование как вид учебной деятельности («организованный и управляемый процесс восприятия информации,

в котором происходит овладение техникой аудирования, результатом которого является контролируемое усвоение учебного материала») [5, с. 10].

Безусловно, речь идет о самостоятельных процессах, однако противопоставленные термины «учебное и коммуникативное аудирование» [1, с. 186], «речевое и учебное умения слушать» [13, с. 5] не помогают это понять. Учебное аудирование продолжает оставаться коммуникацией и речевой деятельностью. Видимо, термины должны подчеркнуть учебный или естественный характер речевой деятельности.

В научной литературе используется, кроме названной, еще несколько классификаций видов слушания. Самая устоявшаяся и распространенная из них связана с различением слушания: глобального, детального и критического. Отвечает ли она современному уровню знаний о слушании?

Ретроспективный анализ исследуемой проблемы показал, что точкой отсчета для методики обучения слушанию на родном языке можно считать 1990 г. – год издания «Методики преподавания русского языка в школе» под редакцией М. Т. Баранова, где впервые в раздел «Развитие речи учащихся» был включен параграф «Обучение слушанию», написанный Т. А. Ладыженской. Но, определяя задачу «целенаправленно развивать: глобальное, детальное, критическое восприятие текста» [11, с. 267], Т. А. Ладыженская не объединяет их термином «виды чтения», под которым они позже стали использоваться. Более того, она подчеркивает их нерядоположенность: «Критическое восприятие основывается и на глобальном, и на детальном восприятии...» [11, с. 268].

В рассматриваемой классификации нарушается, как нам кажется, требование логики: деление объема понятия должно проводиться по определенному основанию (признаку, критерию, харак-

теристике). Если глобальное и детальное слушание различаются объемом извлекаемой информации, то критическое слушание противопоставлено некритическому с точки зрения оценки высказывания.

Попытка упорядочить разные классификации видов слушания была принята нами еще 25 лет назад в статье «Учим слушать» [3]. За прошедшие годы получили развитие разные классификации. И сегодня их система, с нашей точки зрения, должна выглядеть следующим образом:

1. По объему извлекаемой информации: слушание глобальное, детальное и выборочное [12, с. 7].

2. По наличию оценки услышанного: некритическое и критическое слушание, предполагающее способность к выражению собственной точки зрения относительно воспринятого на слух.

В диссертационном исследовании, посвященном профессионально-педагогической компетентности учителя [4, с. 16], используется термин корректирующее слушание – связанное с контролем и оценкой усвоения материала. Показательно, что с помощью термина на первый план в этом процессе выходит коррекция, а не оценка.

3. С точки зрения самоконтроля восприятия: нерефлексивное и рефлексивное (от лат. *reflexio* – обращение назад, отражение) слушание.

Некоторые исследователи предлагают расширить данную классификацию, взяв за основание способ коммуникативного реагирования учителя на речевое высказывание учащегося, и выделяют корректирующее, нерефлексивное, рефлексивное и эмпатическое слушание [4, с. 16]. Очевидно, что каждый из видов слушания имеет собственные способы реализации, и тогда в данную классификацию можно включить все известные виды слушания. На наш взгляд, такой подход неоправдан, и даже

сам диссертант по другому признаку выделяет эмпатическое слушание, «целью которого является уловить эмоциональную окраску сообщения и его значение для говорящего, проникнуть во внутренний мир обучаемого» [4, с. 17].

Эмпатическое слушание занимает особое место в деятельности слушателя, особенно педагога. Педагогическая эмпатия – одна из определяющих характеристик личности учителя, она отражает процесс его настройки на внутренний мир другого человека для эффективного взаимодействия с учащимися, родителями, коллегами.

Выделив в структуре эмпатии три компонента, педагогическая наука [2, с. 7] предлагает критерии их сформированности:

1) эмоциональный компонент – сопереживание и сочувствие как формы соучастия в эмоциональном состоянии партнера; произвольная децентрация, перенос своего Я в состояние окружающих, сонастроенность с ними на единую эмоциональную волну;

2) когнитивный компонент – понимание эмоционального состояния другого человека через осознание собственных переживаний, перевоплощение, интроспекцию; активное эмпатическое слушание;

3) поведенческий компонент – умение конгруэнтно выражать свое собственное подлинное Я; способность передавать партнеру понимание его переживаний в вербальных и невербальных формах.

Такое понимание эмпатического слушания подтвердило его место в классификации видов слушания, предложенной нами много лет назад и описанной далее.

4. По цели слушателя, определяемой на основе высказывания:

- информативное слушание, нацеленное на понимание чужих мыслей;
- эмоциональное (эмпатическое) слушание, целью которого является понимание чувств говорящего;

– инструктивное слушание, нацеленное на превращение полученной информации в действие [3, с. 11].

Исследования последних лет позволяют по-новому взглянуть на сложившуюся систему основных методических понятий: цель обучения слушанию, объект восприятия и понимания и пр. Так, в диссертационном исследовании Т. В. Финаевой (2018) в качестве цели обучения слушанию названо формирование «перцептивной компетенции, т. е. способности к активному восприятию и пониманию» [14, с. 5]. Данный термин нам представляется востребованным, так как позволит реализовать идею взаимосвязанного обучения слушанию и чтению, причем с опорой на более разработанную методику обучения чтению.

В качестве объекта перцепции диссертант рассматривает не традиционный текст, а дискурс, понимаемый как «совокупность текста (лингвистическая составляющая), ситуативного контекста (коммуникативная составляющая), социокультурного контекста (социокультурная составляющая) и интерактивности (психоэмоциональная и прагматическая составляющие)» [14, с. 8].

Продуктом восприятия и понимания дискурса, по мнению исследователя, будет «представление о картине мира партнера по общению, а результатом является коммуникативное поведение слушающего» [14, с. 8].

Дальнейшую разработку обозначенной в статье проблемы мы связываем с решением двух задач:

– во-первых, совершенствование имеющегося понятийно-терминологического аппарата методической науки с точки зрения упорядоченности и правильного взаимодействия терминов;

– во-вторых, перезагрузка методики обучения слушанию, введение в оборот базового концепта «культура слушателя» и раскрывающих его понятий: языковая личность слушателя, культурное поле слушателя, перцептивная компетенция, культура слушания (аудирования), дискурс как объект слушания и др.

Очевидно, что решение названных задач потребует усилий всего методического сообщества и специальных исследований, посвященных совершенствованию понятийно-терминологической системы методики обучения слушанию.

Список литературы

1. Бутусова А. С. Обучение аудированию (слушанию) иноязычных текстов: методика и опыт // Известия Южного федерального университета. Филологические науки. – 2017. – № 3. – С. 185–192.
2. Веденева Л. В. Становление эмпатии у будущих учителей в условиях гуманизации учебно-воспитательного процесса: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Волгоград, 2001. – 28 с.
3. Вьюшкова Л. Н. Учим слушать // Русский язык в школе. – 1995. – № 5. – С. 8–13.
4. Жилиясова М. М. Формирование профессионально-педагогической компетентности слушания у будущего учителя: на примере учителя иностранного языка: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Владикавказ, 2010. – 23 с.
5. Ибакаева Е. К. Обучение младших школьников аудированию как виду речевой и учебной деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2010. – 22 с.
6. Ильмушкин Г. М., Пискунова Е. Н. Специфика формирования лингвистической компетентности студентов // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. – 2010. – № 6 (14). – С. 64–72.
7. Копылова Т. Р. Молчание в структуре слушания как вида речевой деятельности (на материале русского конструктивного речевого поведения) // Вестник Удмуртского университета. Серия: История и филология. – 2020. – Т. 30, № 2. – С. 204–211.

8. *Коренева А. В.* Обучение слушанию как виду речевой деятельности в вузовском курсе «Русский язык и культура речи» // Русский язык в школе. – 2008. – № 7. – С. 83–87.

9. *Кулакова Н. В.* Развитие аудитивных умений как одного из компонентов лингвистических способностей младших школьников // Балтийский гуманитарный журнал. – 2019. – Т. 8, № 2 (27). – С. 268–272.

10. *Кулюпина Г. А.* Слушание как выражение обратной связи в процессе коммуникации // Вестник Белгородского государственного технологического университета им. В. Г. Шухова. – 2013. – № 3. – С. 204–206.

11. Методика преподавания русского языка в школе / [М. Т. Баранов, Т. А. Ладыженская, М. Р. Львов и др.]; под ред. М. Т. Баранова. – М., 1990. – 368 с.

12. *Михина А. Э.* Методика формирования стратегий аудирования у студентов неязыкового вуза: английский язык: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Улан-Удэ, 2009. – 26 с.

13. *Нефедова Н. В.* Обучение слушанию как виду речевой и учебной деятельности учащихся старших классов: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2004. – 22 с.

14. *Финаева Т. В.* Формирование перцептивной компетенции на основе аудиовизуальных средств (у студентов-лингвистов): автореф. дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 2018. – 24 с.