

ВЛАДЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ КАК НЕОТЪЕМЛЕМАЯ ЧАСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СПЕЦИАЛИСТА



О.В. Байбурова,
кандидат филологических наук,
доцент кафедры иностранных
языков Пермского научного
центра УрО РАН



Т.Н. Чугаева,
кандидат филологических наук,
заведующая кафедрой
иностраных языков Пермского
научного центра УрО РАН

Из истории кафедры

Изначально кафедра иностранных языков в Пермском научном центре была создана как образовательная структура для подготовки аспирантов из академических институтов Перми к сдаче кандидатских экзаменов по иностранному языку. Аналогичные кафедры создавались во всех отделениях РАН по образцу и подобию старейших, существующих уже более 70 лет в Москве и более 50 лет в Санкт-Петербурге.

Сфера деятельности преподавателей кафедры иностранных языков Пермского научного центра включает не только подготовку аспирантов к кандидатскому экзамену, но и обучение сотрудников академических институтов английскому и немецкому языкам. В результате многие из обучавшихся научных сотрудников достигли уровня владения языком, достаточного для участия в докладах в международных конференциях.

Осознание преподавателями кафедры необходимости совершенствовать методику обучения иностранным языкам привело к целенаправленным исследованиям в сфере теоретической лингвистики и лингводидактики как ее прикладной области. В 2008 и 2009 гг. сотрудниками кафедры подготовлены и защищены две диссертации по теории языка, кандидатская (в ученом совете Пермского государственного университета) и докторская (в Санкт-Петербургском государственном университете). В процессе выполнения диссертационных исследований разрабатывались – в духе щербовского единства исследования и преподавания – лингвистические основы преподавания иностранного языка, выстраивалась авторская теоретически и экспериментально обоснованная методика обучения восприятию живой иноязычной речи на слух – краеугольный камень эффективной методики обучения языку в целом.

Кафедра поддерживает дружеские международные связи с коллегами-преподавателями

английского языка из Великобритании, Америки, Германии, Канады как в области методики преподавания английского как иностранного, так и теории (Oxford, Educational department, Providence college, Canada). В течение ряда лет в ПНЦ регулярно собирались заседания английского клуба свободного общения Java Jaw. В 2007 г. наши канадские коллеги Prof. Douglas Sadler и Dr. John McNeil (PhD linguistics) с успехом провели семинар «Paradigms For Growth in EFL/ESL Teaching» (TESOL course) с целью повышения квалификации преподавателей английского языка вузов г. Перми.

Совместно со специалистами кафедры фонетики и методики преподавания иностранных языков Санкт-Петербургского государственного университета регулярно организуется межвузовский семинар «Традиции и инновации в преподавании иностранного языка» с целью повышения уровня методической, фонетической и лингвистической подготовки преподавателей вузов. В августе текущего года прошел 4-й такой семинар, посвященный теоретическим и методическим аспектам обучения английской интонационной системе.

На кафедре создана и доступна для аспирантов и научных сотрудников академических институтов библиотека иностранной литературы на английском, немецком и французском языках.

Активно осуществляется издательская деятельность. В 2005 г. кафедрой подготовлен и – при поддержке академических институтов ИТХ, ИМСС, ГИ и ИЭГМ – был издан Практикум по аудированию английской речи «Listening Challenge»; совместно с кафедрой фонетики и методики СПбГУ издано пособие Г.С. Троценко «Монофонги», а также другие учебно-методические пособия.

Язык есть самая живая и самая обильная и прочная связь, соединяющая отжившие, живущие и будущие поколения народов в одно великое историческое и живое целое.

К. Д. Ушинский

Кардинально изменившиеся условия социальной, экономической и культурной жизни в России вызвали в обществе всплеск потребности практического владения одним или несколькими иностранными языками, которое с неизбежностью рассматривается «неотъемлемой частью профессиональной компетенции» (Ворожцова И.Б. Личностно-деятельностная

модель обучения иностранному языку. Ижевск, 2000). Постоянно растет количество и значение международных контактов во всех областях, в том числе в образовании и науке. В связи с этим остро встает задача коренного переустройства всей системы языкового образования, как школьного и вузовского, так и академических институтов РАН.

СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ПРОБЛЕМЫ

Вызовом времени является не только необходимый научным сотрудникам учреждений РАН качественно новый уровень языковых знаний, но и практические умения *общения на иностранных языках*, что нашло отражение в возросших требованиях к кандидатским экзаменам.

К сожалению, до сих пор актуальной остается грустная статистика, приводимая в монографии И.Б. Ворожцовой: по данным проекта Федеральной программы «Система языкового образования в России» (1994 г.), лишь около 2 % граждан России могли объясняться на одном из иностранных языков (чаще всего на английском), в то время как в странах Европейского Сообщества хотя бы одним иностранным языком владеют от 23 % (Италия) до практически 100 % граждан (Люксембург). Более того, актуальной задачей европейского языкового образования является преодоление «этноцентризма» и стремление к многоязычию.

Для лингвистов и преподавателей все очевиднее становится настоятельная необходимость в разработке новых, гибких и эффективных стратегий обучения, возможных лишь на основе теоретического изучения *лингвистических основ речевой деятельности*. Это обусловлено тем, что проникновение в закономерности процесса усвоения языка рассматривается как единственный надежный способ коренного улучшения методики обучения родному и иностранному языку [Краузе, 2002; Леонтьев, 1965; Румянцева, 2000, 2004;

Ellis, 1986; Esser, 1988; Grosjean, 2007 et al.]. Справедливо и то, что необходимость объяснения механизмов естественного языка в лингвистике во многом определяется практическими задачами, в частности, «классическим предначертанием» лингвистики – обучением родному и иностранному языку [Бондарко, 1971; Зимняя, 2001; Леонтьев, 1965; Gass & Selinker, 2001; Krause, 2002; Hawkins, 1999 et al.].

В западной традиции принцип *единства исследования и преподавания* был определен еще В. фон Гумбольдтом. В отечественной лингвистике такая позиция восходит к классической точке зрения Л.В. Щербы, лингвиста-теоретика и педагога, который трактовал *методику преподавания языков как прикладную отрасль общего языковедения* и предлагал вывести все построение обучения иностранным языкам из анализа понятия «язык» в разных его аспектах. Он призывал преподавателя при обучении какой-либо деятельности не только самому уметь ее осуществлять, но и понимать ее механизм; наконец, он предостерегал от «грубой элементарной эмпирии» в преподавании, вводя принцип эксперимента; считал, что настоящий преподаватель иностранного языка «не только должен хорошо знать тот язык, которому обучает, но, кроме того, быть лингвистом-теоретиком в полном смысле этого слова. <...> На самом деле образованного лингвиста следует предпочитать в качестве препода-

вателя человеку, только владеющему данным языком как родным» [Щерба, 1974: 323]. Стало быть, идеальным методистом может быть только лингвистически образованный человек [Зиндер, Маслов, 1982], а методика преподавания иностранных языков должна опираться, в отличие от прочих методик, не только на данные психологии, а в первую очередь на лингвистические данные [Левицкий, 2003]. К сожалению, до сих пор актуально звучит мысль Л.В. Щербы, высказанная более полувека назад: «Большинство существующих методик имеет довольно мало научный характер, так как основаны по большей части на грубой эмпирии [Щерба, 2004: 319]. «В большинстве методик речь идет об усвоении научного знания тех или иных явлений, тех или иных законов, управляющих этими явлениями; в методике преподавания иностранных языков речь идет вовсе не о научном знании этих языков и еще менее о самой науке о языке, а о приобщении к некоторому социальному явлению, совершенно независимо от знания законов этого явления» (там же); методика преподавания языка «не потому стоит на сравнительно низкой ступени научности, что является практической дисциплиной, а потому, что в ней сравнительно мало того, что делает практические дисциплины научными» (там же).

Разработка оптимальной методики комплексного обучения возможна лишь на основе интеграции точных, научно обоснованных и эмпирически подтвержденных данных о природе каждого отдельного вида речевой деятельности, с учетом его лингвистических, психологических и коммуникативных особенностей и обусловленной этими особенностями специфики обучения. На самом деле до сих пор остаются актуальными и призывы классиков и современных лингвистов к разработке лингвистических основ обучения [Аврутин, 1997; Залевская, 1996; Левицкий, 2003 и др.]. Как отмечает Ю.А. Левицкий, теоретической лингвистической базы для методики пока не существует [Левицкий, 2003: 18; Шаламов, 2003: 187]. Лингвисты вынуждены констатировать, что существующий массовый подход к методике преподавания иностранного языка, «скомпро-

метированный отсутствием осязаемого результата» [Ворожцова, 2000], основывается именно на «обыденном сознании, а не на теоретическом знании» [Залевская, 1996]. Считается вполне нормальным, что подготовка преподавателя иностранного языка предполагает, прежде всего, практическое владение языком. Об этом свидетельствует качество преподавания лингвистических дисциплин, как на факультетах иностранных языков, так и на межфакультетских кафедрах иностранных языков [Левицкий, 2003].

Как отмечает А.А. Залевская, «у преподавателей выработалось потребительское отношение к методическим рекомендациям, стремление отмахнуться от каких бы то ни было теоретических рассуждений <...> В условиях изменений в целях и содержании обучения иностранному языку преподавателю необходима ломка годами сложившихся стереотипов, отказ от слепого следования предписаниям книг для учителя, а также личностное присвоение определенной концепции обучения, отвечающей задачам сегодняшнего дня. Следует также отдавать себе отчет в том, что любой учитель, в том числе и отмахивающийся от теории, опирается в своей практической работе на некоторые представления о путях и особенностях усвоения иностранного языка обучаемыми. Более того, становясь убеждениями, нередко граничащими с предрассудками, такие убеждения, с одной стороны, <...> направляют деятельность учителя на уроке, а с другой – не позволяют ему понять и принять новые теоретические веяния и рекомендации» [Залевская, 1996: 19].

Необходимость эксплицировать теорию с целью более глубокого осмысления, критического анализа, пересмотра, внесения новых принципов ясно осознается и в зарубежной лингвистике, поскольку глубокое понимание особенностей овладения иностранным языком является базой для повышения эффективности обучения [Burnes, 1984; Dunkel, 1986; Ellis, 1986; Gas & Selinker, 2001; Gries, 2006; Grosjean, 2007 et al.]. Сегодня становится все более очевидным, что повышение уровня теоретической информированности учителя приобретает особую значимость.

Остается лишь сожалеть, что единства исследования и преподавания (по Гумбольдту) до сих пор не достигнуто. Следовательно, разработка целостной, лингвистически обоснованной теории усвоения иностранного языка до сих пор остается делом будущего [Аврутин, 1997]. Современное состояние методики обучения иностранным языкам отличается направленность в первую очередь на разработку принципов, методов и метод (по Л.В. Щербе), приемов, технических деталей, средств, а в последнее время – поглощенность технологическими инновациями, использованием виртуальных сред, активным внедрением дистанционных форм обучения и т. д., и т. п. в ущерб стремлению *осмыслить лингвистические закономерности обучения*. Такое положение

дел определяет и известный существующий уровень владения иностранными языками. Следует отметить и то, что в сложных российских условиях обучения простая замена на «западную модель» – не самое лучшее (а иногда и просто неприемлемое) из всех возможных решений. В этих условиях разработка новых стратегий обучения представляется эффективной лишь на основе знания лингвистических основ речевой деятельности.

К сожалению, несмотря на востребованность и проработанность идей Л.В. Щербы в методике преподавания русского языка как иностранного (см., напр., Лысакова, 2004), они до сих пор не воплощаются в практике массового преподавания английского языка.

ВИДЫ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ, РОЛЬ АУДИРОВАНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ

Отличительной чертой современной коммуникативно ориентированной методики обучения иностранному языку является стремление к комплексному формированию всех четырех видов речевой деятельности: восприятия на слух (аудирования), говорения, чтения и письма. Известно, что задачи и приемы обучения иностранным языкам зависят от состояния и структуры общества. Л.В. Щерба предлагал определять их в связи с теми средствами, которыми оно располагает в данный момент времени. В настоящее время можно заметить явное смещение приоритетов. В прежнем «закрытом» обществе естественной была потребность в обучении чтению, которое считалось основным способом научиться языку. Такая точка зрения остается популярной до сих пор. Однако насущным требованием времени являются многообразные и все расширяющиеся международные контакты ученых; стало быть, задача овладения устными видами речевой деятельности, прежде всего, аудированием (восприятием речи на слух), осознается как приоритетная.

В контексте вхождения России в мировое сообщество, ясного осознания роли речевой компетенции на иностранном языке, увеличения человеческих и профессиональных контактов именно овла-

дение *умением восприятия живой иноязычной речи* носителей языка приобретает исключительно важное значение при усвоении иностранного языка. В стремительно меняющихся условиях жизни, связанных с выходом России из состояния изоляции от иноязычного мира, задача коренного переустройства всей системы языкового образования стоит особенно остро. Созданная процессом европейской интеграции обновляющаяся социальная среда требует новых моделей обучения иностранным языкам и предъявляет более высокие требования к уровню владения иностранным языком в целом.

Между тем многолетние преподавательские наблюдения авторов, а также данные проведенных со студентами языковых специальностей ведущих вузов г. Перми (ПГУ, ПГПУ, ПГТУ) экспериментальных исследований по восприятию английской речи свидетельствуют о неудовлетворительном положении дел с умением восприятия живой иноязычной речи носителей языка. В особенно сложной ситуации оказались провинциальные российские города, такие как Пермь, долгие годы обреченные на так называемый «школьный метод», т. е. преподавание иностранного языка неисконным но-

сителем языка вне языковой среды. Период пребывания в режиме закрытости не мог не сказаться на качестве языкового образования. В этих условиях с большим трудом преодолеваются черты отставания и инертности.

Результаты экспериментальных исследований процессов восприятия текста у студентов языковых факультетов обнаруживают хаотическое состояние механизмов восприятия на всех уровнях. Нельзя не учитывать, что негативный опыт аудирования и как следствие психологический дискомфорт преодолеваются довольно сложно. Более того, осознание собственной некомпетентности при восприятии спонтанной иноязычной речи нередко порождает многочисленные психологические проблемы и комплексы, снижающие мотивацию изучения языка вообще.

Аудирование, которое долгое время вообще не входило в число специальных методических задач, в настоящее время признается неотъемлемой составляющей обучения иностранному языку. Более того, в последнее время, по мнению многих исследователей, этот вид деятельности рассматривается *основой развития разговорных навыков* и одним из основных условий успешного овладения языком.

Важно заметить, что нередко под термином «аудирование» понимается аудирование *«преподавательской»* (в подавляющем большинстве случаев акцентно окрашенной) речи [Штерн, Чугаева, 1990]. Однако по данным экспериментальных исследований, умения аудирования (т.е. перцептивные механизмы) аутентичной речи носителей изучаемого языка и речи преподавателя существенно различаются. В случае преобладания опыта восприятия преподавательской речи над опытом аутентичной речи (типичная для наших условий ситуация) у обучаемых формируются искаженные

перцептивные эталоны слов, мешающие воспринимать нормальную спонтанную речь носителей языка [Чугаева, Штерн, 1989; Jacobs, 1988; Klein, 2000].

Между тем экспериментально-фонетические исследования показывают неразрывную связь механизмов восприятия письменного и звучащего текста, что давно было замечено Л.В. Щербой: «“Языком” нормально можно считать лишь то, что хотя бы мысленно произносится и с чем, конечно, ассоциируются какие-либо смысловые в самом широком и неопределенном значении этого слова представления... Нашим языком является лишь произносимый язык: он имеет непосредственные смысловые ассоциации, тогда как письмо, текст получают их лишь через его посредство. Следовательно, всякий текст требует для своего понимания еще перевода на произносимый язык...» [Щерба, 1957: 30–31]. Стало быть, любой письменный текст, чтобы быть воспринятым и понятым, должен быть переведен в звучащую форму, хотя бы мысленно. Поэтому, если не учитывать принципа устного опережения и *не формировать правильные звуковые эталоны слов*, у человека при чтении формируются искаженные звуковые эталоны, которые впоследствии препятствуют правильному формированию перцептивных умений изучаемого языка. Таким образом, разработка теории обучения этому существенному элементу овладения языком остается актуальной теоретической и практической задачей.

В настоящей статье, во-первых, приводятся результаты экспериментального моделирования механизмов восприятия английской речи у носителей языка (британцев) и русских аудиторов; во-вторых, делается попытка лингвистического обоснования системного подхода к обучению аудированию английской речи.

ИССЛЕДОВАНИЯ В РУСЛЕ ПЕТЕРБУРГСКОЙ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ШКОЛЫ

Наш исследовательский подход развивает традиции Петербургской лингвистической школы в рамках теоретической концепции восприятия речи (Л.Р. Зиндер и А.С. Штерн), как родной, так и

иноязычной, с опорой на существенные лингвистические признаки; целесообразность его подтверждается результатами многочисленных экспериментальных исследований английской речи.

В основе данного подхода лежит предположение о том, что «формирующийся механизм восприятия» проходит в своем становлении несколько стадий, постепенно стремясь к «идеальному уровню» восприятия носителями языка (и не достигая его) [Александрова, 2006; Paradis, 2004]; степень идентичности разных механизмов восприятия, количественные и качественные их характеристики на разных этапах формирования, черты интерференции родной языковой системы нуждаются в дальнейшем экспериментальном исследовании.

Исходным является положение о том, что процесс восприятия слова зависит от восприятия его лингвистических признаков (ЛП). Набор ЛП на каждом уровне языковой системы характеризуется специфическими особенностями и варьирует в зависимости от уровня сформированности механизмов слушающего.

В многочисленных экспериментах по восприятию английского слова носителями языка (британцами и американцами) (БА, АА) и русскими (РА), изучающими английский как иностранный, определен иерархически организованный комплекс лингвистических признаков, оказывающий влияние на успешность восприятия слова: «длина слова в слогах», «длина слова в морфемах», «ударная гласная», «ритмическая структура»; для русских

аудиторов (РА) существенна «частотность слова» ($F_{об}$). Эти признаки оказываются ведущими в механизмах восприятия слова, то есть имеют наибольшие веса η_x^2 в терминах дисперсионного анализа силы влияний (алгоритм Н.А. Плохинского), получают наивысшие ранги и существенны по F-критерию Фишера.

В статье приводятся некоторые результаты комплекса экспериментов по восприятию английской речи на одном материале в идентичных условиях восприятия у разных групп аудиторов – 7 британцев (БА), 7 американцев (АА) и 45 русскоязычных аудиторов (РА).

В качестве экспериментального материала на данном этапе исследований использовались: (а) 14 сбалансированных словесных таблиц, представляющих основные фонетические типы английского слова (всего 929 слов), (б) 2 программы предложений, (в) 28 специально составленных диалогов и два монологических текста (общий объем проанализированного материала более 97000 реакций). Весь материал был записан на компьютерный диск носителями английского языка, владеющими британской языковой нормой RP: женщиной и мужчиной в возрасте около 30 лет. Обработка звуковых программ проводилась в программе Cool Edit Pro 2.9.

ДИАГНОСТИКА

При анализе результатов проведенного исследования основным параметром оценки успешности восприятия слов и предложений был процент правильного опознания слова (p %). По группе британцев (БА) p % оказался достаточно компактным ($\min = 70,7$ %, $\max = 80,0$ %) и в среднем по группе составил 75,5 %, что в перцептивных опытах считается показателем абсолютной надежности восприятия (по В.Б. Касевичу). Американские аудиторы (АА) показали результат восприятия слов родного языка намного ниже ожидаемого для носителей языка: 62,02 %. Частота опознания группы русских (РА) варьировалась от \min 11 % (!) до \max 71,4 %. Лишь трое РА показали результат, приближающийся к проценту

носителей языка (около 62 %). Это наглядно показывает неодинаковую степень сформированности перцептивных механизмов у разных РА, находившихся в одинаковых условиях обучения.

Применение статистического анализа построения вариационного ряда (построено распределение, причем, число класс-интервалов было заведомо большим, чем того требует статистический закон) позволило определить, на какие группы распадается все количество РА по успешности восприятия. По результатам построения вариационного ряда в таком случае группа РА из 45 человек распределилась на четыре неравных подгруппы: 61,08 % (6 чел.), 35,5 % (10 чел.), 23,8 % (17 чел.), 17,4 % (12 чел.) (рис. 1).

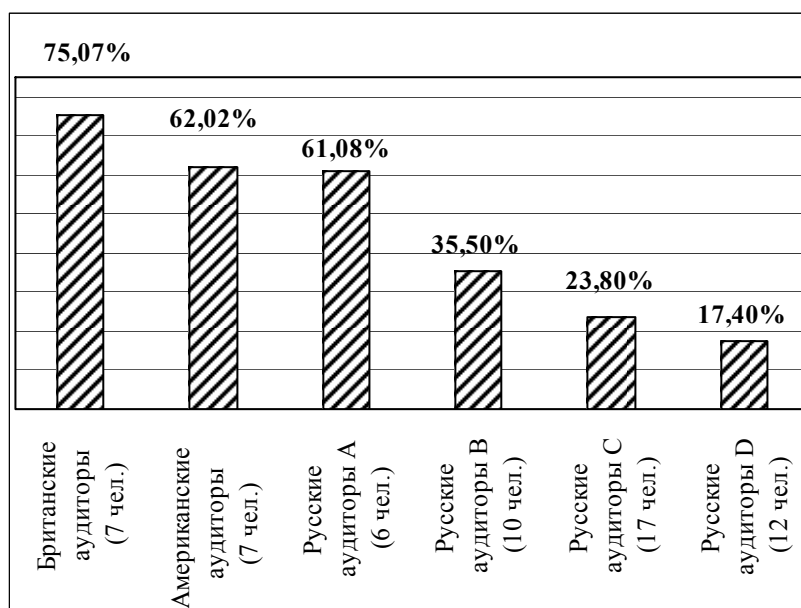


Рис. 1. Результаты построения вариационного ряда БА, АА и РА по р % восприятия слов

Как видно на рис. 1, лишь для небольшой группы из 6 человек (из 45) можно констатировать достаточную сформированность механизмов восприятия, приближающуюся к уровню носителей языка. По-видимому, 60-процентный уровень восприятия может считаться *необходимым и достаточным* для сформированности перцептивной базы изучаемого языка, позволяющим успешно воспринимать спонтанную речь носителей языка.

Как показали эксперименты по восприятию текстов, такой уровень воспри-

ятия слова обеспечивает надежное восприятие и понимание текста на уровне выше 80 % по количеству правильно опознанных слов (рис. 2) и, стало быть, делает возможным полноценное общение.

Еще более убедительные результаты были получены при восприятии текста. Как видно на рис. 2, только четверо РА восприняли текстовый материал на уровне, приближающимся к уровню носителей языка: монологи – 79,6 %, диалоги – 93,5 %. Для абсолютного большинства РА (41 чел.) наблюдается уровень вос-

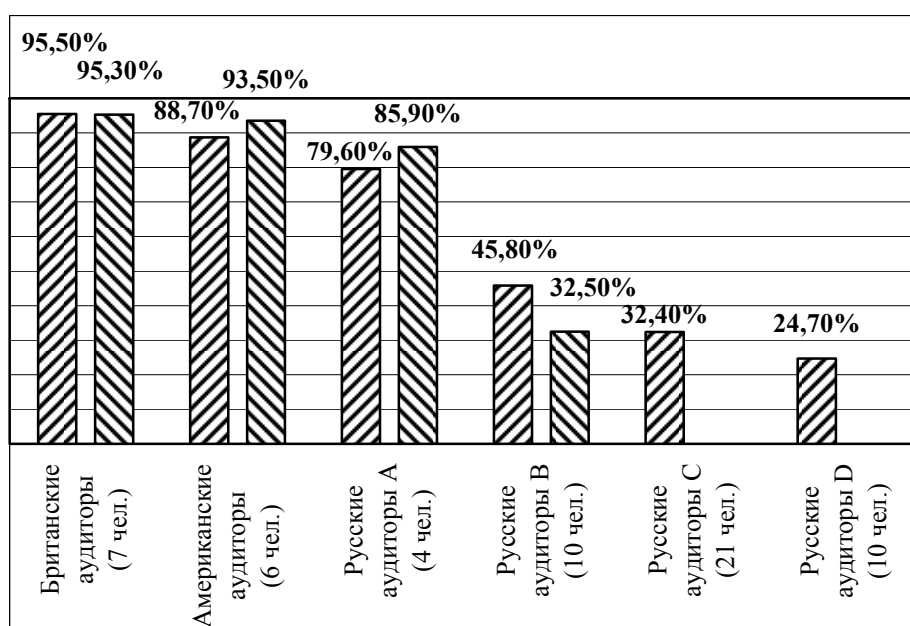


Рис. 2. Результаты построения вариационного ряда БА, АА и РА по р % восприятия слов текстов (монологов и диалогов)

приятия ниже 35%, что в теории трактуется как «срыв связи».

Полученные экспериментальные данные позволяют, с одной стороны, охарактеризовать особенности перцептивных механизмов слова английского языка как родного (у БА и АА); с другой стороны, дают возможность рассмотреть в количественном и качественном отношении разные уровни формирования перцептивных механизмов английского слова у РА при изучении английского языка как иностранного, а также определить своеобразие механизмов восприятия русских в аспекте интерференции. Проведенный анализ экспериментальных данных позволил нам сделать следующие выводы.

Во-первых, дисперсионный анализ силы влияний, проведенный отдельно по каждой из шести групп аудиторов, адекватно описывает различия в *механизмах восприятия* английского слова и текста у БА, АА и РА. Проценты правильного опознания по группе, веса и ранги лингвистических признаков в механизме восприятия могут рассматриваться *количественными и качественными критериями оценки* механизмов восприятия слова аудиторами.

Во-вторых, можно утверждать, что различные результаты восприятия по р % у разных групп аудиторов соотносимы с

типичными уровнями сформированности перцептивных механизмов РА. Данные позволили определить следующие количественные показатели уровней: (1) 60 % (*достаточный*), (2) 35 % (*недостаточный*), (3) менее 35 % (*несформированность*). Как видно на рис. 1, оказалось, что наиболее многочисленная группа РА (29 человек) показала результат менее 35 %, что указывает на *несформированность* перцептивных механизмов изучаемого английского языка.

Наглядно подтверждается описанная в литературе закономерность: различия между взрослыми в отношении степени обучаемости иностранному языку велики (в то время как все нормальные дети одинаково успешно усваивают родной и иностранный язык, иногда несколько языков одновременно) (Аврутин, 1998).

В-третьих, поскольку степень владения языком следует измерять отдельно для каждого аспекта – восприятия, говорения и т. д., такой неутешительный с практической точки зрения результат восприятия можно рассматривать как *количественную диагностику сформированности* уровня восприятия у РА, что с неизбежностью приводит к постановке практической задачи построения эффективной системы целенаправленного обучения аудированию английской речи.

ФОРМИРОВАНИЕ ПЕРЦЕПТИВНОЙ БАЗЫ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА. ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ ТРЕНИНГ

Положительное влияние совершенствования механизмов восприятия слова и предложения на успешность восприятия текста было доказано при проведении лингводидактического тренинга по аудированию, в котором принимали участие две группы русских аудиторов по 7 человек: экспериментальная и контрольная. Обе группы участвовали во «входном» и «выходном» тестах: прослушивали и посинтагменно записывали два отрывка художественного текста (объемом 415 и 430 слов соответственно).

С аудиторами экспериментальной группы в течение трех недель был проведен тренинг по восприятию сбалансированных словесных таблиц, программ предложений, а также упражнений, со-

державших словесные программы, сбалансированные по перцептивно значимым ЛП (Байбурова, Чугаева, 2003).

Результаты тренинга ярко продемонстрировали, что отработка навыков восприятия низших уровней (слово и предложение) существенно повышает уровень сформированности навыков восприятия текста: во-первых, процент правильного опознания слов (р %) вырос на 9,2 % (что существенно отличается от результатов контрольной группы по t-критерию Стьюдента на 5 %-ном уровне значимости); во-вторых, смысловая разборчивость текста (р % проиндексированных ключевых слов) улучшилась на 20,6 %, а восприятие связности текста (р % предложений) – на 3,0 %.

В исследовании принимали участие студенты и выпускники языкового факультета ПГУ. Однако, несмотря на достаточно высокий уровень владения иностранным языком в целом, они не вполне успешно справляются с задачей восприятия звучащего текста. Необходима целенаправленная и систематическая работа над формированием и развитием перцептивных умений обучаемых всех уровней владения языком.

При этом мы полагаем, что «традиционный» метод обучения аудированию (преимущественно на уровне текста) оказывается недостаточно эффективным; более продуктивным является сочетание методик автоматизации навыков восприятия на текстовом уровне и на уровнях слова и предложения; обоснованность такого подхода отмечает и П. Поэльманс [Poelmans, 2003: 77]. Обучение по прин-

ципу «снизу вверх», т. е. выведение операции (восприятие отдельного слога, слова, предложения) на уровень осмысленного действия [Леонтьев, 1969: 6], особенно эффективно при низком уровне перцептивной компетенции. На сегодняшний день единственным учебником по аудированию, последовательно реализующим такой подход, является разработанный нами «Практикум по аудированию английской речи *Listening Challenge*» (2005). В пособии учтены основные закономерности восприятия английской речи носителями языка и русскими, изучающими язык как иностранный, а также данные серии экспериментов по восприятию английского слова разной длины, английского предложения и текста (см. работы Т.Н. Чугаевой, О.В. Байбуровой, А.В. Новикова и др.).

ОБУЧЕНИЕ. ПРАКТИКУМ LISTENING CHALLENGE

Все материалы пособия, как тестовые, так и учебные, организованы по трем лингвистическим уровням: слово, предложение, связный текст. Слова и предложения специально отбирались из наиболее полного и современного частотного корпуса английского языка British National Corpus (на 100 млн словоупотреблений, созданного на кафедрах информатики Оксфордского и Ланкастерского университетов лингвистами и инженерами), с учетом перцептивно значимых лингвистических признаков слова. Другим важным принципом при составлении Практикума, помимо учета частотности употребления слова, был принцип соотношения уровней, то есть восприятие одних и тех же слов изолированно и в контексте (предложение и текст).

Пособие содержит необходимый материал для совершенствования, формирования и диагностики аудитивных умений изучающих английский язык и построено с учетом принципа осознания опоры на СЛП, что способствует интенсификации процесса формирования перцептивной компетенции обучаемых. Эффективность данной системы обуславливается тем, что словесные таблицы включают *основные фонетические типы* английского слова, а

сбалансированный программы предложений – основные частотные синтаксические конструкции.

Все упражнения начитаны на компьютерный диск носителями британского варианта английского языка, владеющими нормативным произношением (Received Pronunciation) для правильного формирования эталонов перцептивной базы у изучающих английский язык [Чугаева, Штерн, 1989]. Книга содержит три части, соответственно начальному, среднему и продвинутому уровням сформированности навыков восприятия звучащей речи, в каждой из которых упражнения подобраны по принципу «от простого к сложному»: все признаки восприятия, учитывавшиеся при составлении упражнений и тестов, сначала встречаются в самых хорошо опознаваемых градациях, а затем – в наиболее уязвимых.

«Входной» тест – прослушивание и записывание со слуха сбалансированных по СЛП восприятия программ слов, предложений и текста – позволит определить уровень сформированности перцептивных навыков.


Практика показала эффективность применения данного пособия: существенно облегчается восприятие русскоязычными сту-

дентами связных текстов, закрепляются навыки аудирования, что позволяет «приблизиться» к стратегии восприятия носителями английского языка.

Обучение аудированию по этой системе дает высокую эффективность в ситуациях начального формирования механиз-

мов восприятия речи и при коррекции этих механизмов на более поздних этапах, что было доказано авторами пособия в процессе преподавания.

Учет принципа опоры на СЛП при восприятии позволяет составлять специально сбалансированные материалы,



Listening Challenge

mp3

Звукозапись CD произведена в британском варианте английского языка. Обработка звукозаписи и музыкальное сопровождение осуществлялось инженером ИМСС УрО РАН А.В. Бобровым.

Пермский научный центр Уральского отделения Российской академии наук
Пермский государственный университет

Т.Н. Чугаева, А. Thacker, О.В. Байбурова, О.В. Ощепкова, А.В.Новиков

ПРАКТИКУМ ПО АУДИРОВАНИЮ АНГЛИЙСКОЙ РЕЧИ

Listening Challenge

Учебное пособие предназначено для целенаправленного развития навыков восприятия английской речи на слух. В основе данного подхода лежит лингвистическая концепция восприятия речи по существенным лингвистическим признакам которая активно разрабатывалась проф. Л.Р. Зиндером и проф. А.С. Штерн на кафедре фонетики и методики преподавания иностранных языков Санкт-Петербургского университета, а потом их учениками М. Краузе на материале немецкого и Т.Н. Чугаевой на материале английского языка. Такой теоретический подход к обучению аудированию позволяет направленно и эффективно сформировать или усовершенствовать механизмы восприятия в виде целостной системы, воспитать чувство языка. Все материалы учебного пособия, как тестовые, так и упражнения организованы по трем лингвистическим уровням: **слово, предложение, связный текст**. Слова и предложения специально отбирались из **British National Corpus**, современного и самого полного частотного словаря английского языка, с учетом основных лингвистических признаков слова, выявление которых осуществлялось экспериментально в процессе проведения многочисленных прослушиваний данного материала британцами и русскими (всего более 90 аудиторов).

Кроме того, данная система позволяет надежно тестировать сформированность перцептивных навыков в качественном и количественном отношении. Эффективность данной системы обусловливается тем, что словесные таблицы включают основные фонетические типы английского слова, а предложения – основные синтаксические конструкции. Многолетнее успешное применение данного подхода автором пособия на кафедрах иностранных языков ПНЦ УрО РАН и ПГУ доказывает его целесообразность.

Пособие помогает эффективно и систематически расширить словарный запас с соблюдением принципа частотности употребления слов в речи. Общее количество лексических единиц, употребляемых изолированно и в контексте (предложениях и текстах) составляет более 1000 слов.

Пособие состоит из 5 тестов и 15 уроков и сопровождается CD в формате MP3. Запись произведена семью британцами, общее время звучания 7 часов 40 минут. В конце приведены ответы к заданиям и тексты звукозаписи (**Keys and Scripts**).

Тексты пособия отличаются новизной, актуальностью для современного британского общества, познавательностью и адресованы современному мыслящему студенту.

Пособие предназначено как для работы под руководством преподавателя, так и для самостоятельных занятий.

Мощная теоретическая база и выверенный в рамках этой теории лингвистический материал делают это пособие уникальным.

Обучение аудированию по этой системе дает высокую эффективность в ситуациях начального формирования механизмов восприятия иностранной речи и при коррекции этих механизмов на более поздних этапах.

Т.И. Доценко, доцент кафедры общего языкознания Пермского педагогического университета

Е.В. Ерофеева, доцент кафедры общего и славянского языкознания Пермского государственного университета

В современных российских условиях усвоения английского языка актуальность данного подхода очевидна не только для провинциальных, но и для столичных вузов. Данное пособие является оригинальным, надежным и одним из немногих (если не единственным), направленно разрабатывающим лингвистические основы обучению языка... Учебник английского языка такого уровня и типа появляется впервые.

Г.С.Троценко, доцент кафедры фонетики и методики преподавания иностранных языков Санкт-Петербургского государственного университета



По поводу заявок обращаться:

**614990, Пермь, ул. Ленина, 13а,
Пермский научный центр УрО РАН
Кафедра иностранных языков
Тел. (342) 212-51-76, 212-50-26**

E-mail: tatiananch@mail.ru

- Надежные теоретические основы метода обучения
- Экспериментально выверенный материал пособия: сбалансированные таблицы слов, представляющие основные фонетические типы английского слова и тщательно отобранные основные синтаксические конструкции английского предложения
- Тексты познавательные, поднимающие актуальные для современного общества проблемы
- Эффективное пополнение словарного запаса с соблюдением принципа частоты употребления слов в речи на основе British National Corpus
- При условии систематических занятий обеспечивает высокую эффективность обучения: от нулевого уровня до свободного понимания речи носителей языка

предназначенные для тестирования и развития навыков аудирования иноязычной речи. Прослушивание материала в заданной последовательности позволяет *системно упорядочить и усовершенствовать*

механизмы восприятия слова и предложения, что ведет к существенному улучшению восприятия спонтанной речи на текстовом уровне.

«АКАДЕМИЧЕСКОЕ МНОГОЯЗЫЧИЕ»: МИФ ИЛИ РЕАЛЬНОСТЬ?

Болонский процесс, как бы мы к нему не относились, поставил нас перед необходимостью решения проблемы координации образовательных систем стран Европы. С этой точки зрения вопросы языка (языков?) доступа к научной информации являются наиболее острыми проблемами механизма европейской интеграции. Геолингвистическая ситуация в мире характеризуется глобальной тенденцией англо-национального билингвизма. Насущной потребностью специалистов в различных сферах науки и образования стало свободное владение английским языком в качестве второго, а не иностранного языка. Остро ощущается необходимость повышать уровень языковой компетенции и в академической среде. Не подвергается сомнению особое положение английского языка в современном мире. Вместе с тем многие ученые ставят вопрос о целесообразности введения нескольких языков образования и науки в целом (Стернин, 2001), традиционно определяющих «европейский языковой портфель».

В настоящее время к так называемым мировым, международным языкам кроме английского относятся испанский, французский, немецкий, арабский, китайский и русский. Языки международного общения исключительно важны, поскольку научные достижения, опубликованные на мировых языках, сразу включаются в мировой научный контекст.

Не оспаривая статуса международного академического языка-посредника, каковым по праву считается английский, И.А. Стернин считает необходимым условием регионального развития Европы право на выбор и признание региональных языков-посредников. Они являются

естественными языками-посредниками для живущих по соседству народов и традиционно изучаются в школах, что облегчает непосредственное устное общение ученых, включая и бытовое. Для стран Северной Европы, например, таким региональным языком-посредником может стать немецкий, для восточной и центральной Европы – русский, для юга Европы – французский.

Предлагаются и входят в широкий научный обиход различные формы практического осуществления академического многоязычия: публикации результатов научных исследований минимум на двух языках – национальном и языке-посреднике – английском и/или региональном научном языке-посреднике; расширение публикаций материалов в двуязычных сборниках, где статьи могут публиковаться на *разных* языках. Устное научное общение на региональных научных конференциях целесообразно вести на языках-посредниках, а крупные международные мероприятия – на международном языке-посреднике – английском.

Те же тенденции, очевидно, должны преобладать и в высшем образовании. В условиях интегративных процессов в Европе и мире реальностью становится этап массового многоязычия носителей наиболее распространенных языков, претендующих на роль посредников. Реальное многоязычие человека двадцать первого века представляется лингвистам закономерным и необходимым. Станут ли названные процессы и тенденции неотъемлемой частью образования современного российского аспиранта и научного работника – покажет время.