

Мультидисциплинарный подход к определению объектов контроля аудирования иноязычного текста

Н. Л. Байдикова

кандидат педагогических наук, доцент Института лингвистического и педагогического образования, Московский институт электронной техники. Россия, г. Москва. ORCID: 0000-0002-6998-244X.
E-mail: nataleon22@list.ru

Аннотация. Актуальность исследования обусловлена отсутствием единого подхода к номенклатуре и содержанию объектов контроля аудирования иноязычного текста. Цель статьи – определить и описать объекты контроля аудирования с междисциплинарных позиций с учетом данных психологии речи и лингвистики текста. Анализ работ по психологии речи позволил выделить три составляющих процесса аудирования: восприятие, понимание значения и понимание смысла текста. Принятая в лингвистике текста классификация видов информации была совмещена автором с психологическими этапами аудирования, что позволило уточнить для каждого из них предмет понимания. В результате автором разработана лингводидактическая классификация объектов контроля аудирования иноязычного текста. Для контроля понимания значения текста выделены три объекта контроля в зависимости от полноты извлекаемой содержательно-фактуальной информации: понимание необходимой/запрашиваемой информации; понимание основного/общего содержания; полное/детальное понимание. Данные уровни понимания отражают различные прагматические цели реципиента при извлечении информации и не представляют иерархического списка по критерию качества понимания. Для контроля понимания смысла текста объектом контроля определено критическое понимание (понимание содержательно-концептуальной и содержательно-подтекстовой информации). Автор выделяет четыре компонента критического понимания: логико-лингвистический, культурно-исторический, эмоционально-оценочный и интерпретационный. В статье критикуются такие формы контроля аудирования, которые могут считаться неадекватными объекту контроля, так как они предполагают со стороны реципиента задействование других видов речевой деятельности на таком уровне сложности, который превосходит уровень сложности понимания аудиотекста. Определены задачи для дальнейшего решения в сфере обучения иноязычному аудированию, в частности, касающиеся контроля критического понимания аудиотекста: выделение критериев смыслового инварианта текста, разработка адекватных методов и форм контроля понимания смысла аудиотекста. Результаты исследования могут быть применены в теоретических и практических изысканиях, посвященных методике обучения иностранному языку, в частности, аудированию.

Ключевые слова: иноязычное аудирование, объекты контроля, внутренняя речь, критическое понимание, смысловой инвариант текста.

Аудирование наряду с другими видами речевой деятельности (говорением, письмом и чтением) входит в номенклатуру компонентов практической цели обучения иностранному языку независимо от образовательного учреждения. Без умения воспринимать звучащую речь на слух невозможно формирование иноязычной коммуникативной компетенции в целом.

Для контроля сформированности умений иноязычного аудирования в методической литературе и тестах, используемых в нашей стране и за рубежом, в качестве обобщенного объекта контроля указывается понимание звучащей речи. Однако при конкретизации этого объекта называются разные его проявления, которые обычно соответствуют видам аудирования или уровням понимания аудируемого текста.

И. Л. Бим различает аудирование с полным пониманием, пониманием основного содержания и с выборочным пониманием звучащей речи [5, с. 30].

Такие же объекты контроля (полное понимание, понимание основного содержания и понимание необходимой/запрашиваемой информации) используются единым государственным экзаменом (ЕГЭ) по иностранному языку при оценке сформированности аудитивных умений современных выпускников российских образовательных организаций [9].

П. В. Сысоев считает, что этих объектов контроля недостаточно. Необходимо контролировать еще и такие умения, необходимые для успешного аудирования, как умения устанавливать причинно-следственную связь между событиями, определять тему/проблему текста, логику изложения материала, выражать свое мнение к тематике текста [20, с. 17–18].

Достаточно разветвленная номенклатура объектов контроля аудирования используется зарубежными авторами стандартизированных тестов. Например, тест TOEFL, разработанный в США для определения уровня владения английским языком как иностранным, проверяет следующие умения аудирования [26]:

1) базовое понимание (basic comprehension), которое направлено на общую тему или главную идею текста (gist-content), определение цели высказываний (gist-purpose) и основных деталей (detail comprehension);

2) прагматическое понимание (pragmatic understanding) функциональной нагрузки высказываний (understanding the function of what is said) и отношения говорящего к высказыванию (understanding the speaker's attitude);

3) понимание внутритекстовых связей (connecting information), которое включает установление последовательности или организации событий в тексте (understanding organization), взаимосвязи между элементами содержания (connecting content) и умения делать выводы (making inferences).

Не менее популярные Кембриджские международные экзамены по английскому языку (IELTS) [24] распределяют задания по аудированию в зависимости не от объектов контроля, а от способа выполнения задания (нарисовать план, вписать ответ, выбрать обозначение и т. д.). При этом проверяются следующие аудитивные умения: детальное понимание определенных элементов текста, общее понимание основных моментов, вычленение важной информации, установление связей между описанными явлениями, в том числе причинно-следственных отношений.

Краткий обзор теоретических и практических разработок в области методики обучения иноязычному аудированию показывает, что предлагаемые объекты контроля этого вида речевой деятельности отличаются качественно и количественно. Представляется, что причина расхождений кроется, с одной стороны, в понимании психологической сущности аудирования как вида речевой деятельности, а с другой стороны, в вычленении значимых характеристик звучащего текста.

Цель данной статьи – определить объекты контроля аудирования иноязычного текста с учетом данных психологических и лингвистических наук. Для этого необходимо решить следующие задачи: 1) выделить сущностные характеристики процесса аудирования с точки зрения психологии речи и лингвистики текста; 2) дать лингводидактическую интерпретацию выделенным характеристикам для конкретизации объектов контроля понимания иноязычного аудиотекста; 3) определить возможные ограничения оценивания объектов контроля аудирования; 4) выявить критерий адекватности форм контроля объекту контроля аудирования иноязычного текста.

Теоретические основы. Для решения задач в работе были использованы такие теоретические методы научного исследования, как междисциплинарный анализ, сравнение, классификация, обобщение, а также изучение научной литературы и методических материалов.

В отечественной лингводидактике аудирование с позиций психологии речи понимается как сложная рецептивная мыслительно-мнемическая деятельность, включающая в себя восприятие и понимание звучащей речи [1; 8; 19].

Психологи подчеркивают, что процессы восприятия и понимания речи неразрывно связаны между собой. По мнению В. А. Артемова, «преобразование акустического звена речи в воспринимаемое совершается <... > под тем или иным аспектом ее понимания, понятийного или образного. Мы воспринимаем речь на основе ее понимания и понимаем на основе ее восприятия» [3, с. 113].

В зарубежной психолингвистике при описании процесса понимания устной речи (listening comprehension) признают единство двух разнонаправленных процессов: «снизу-вверх» (bottom-up processing), когда осознание проходит стадии восприятия звуков, слов, фраз и текста в целом, и «сверху-вниз» (top-down processing), когда процесс проникновения в смысл начинается с фоновых знаний, ориентировки в ситуации и теме сообщения [25, с. 313].

Хотя выделение в процессе аудирования двух фаз – восприятия и понимания – весьма условно, изучение сущности этих компонентов представляется необходимым для определения их роли в функционировании аудирования, а следовательно, и методической целесообразности вычленения соответствующих объектов контроля.

Первая фаза аудирования – восприятие речевого сообщения, которое, как отмечает А. А. Леонтьев, «в принципе происходит по тем же общим закономерностям, что и любое иное

восприятие» [14, с. 84], однако, отличается своими особенностями. После сенсорного восприятия речи происходит сличение поступающего сигнала с перцептивным эталоном, хранящимся в памяти. При этом могут использоваться как акустические, так и моторные признаки речевого сигнала, а в качестве эталона восприятия выступает слово [14, с. 86].

Понимание является второй фазой аудирования, что объясняет использование в работах по психологии речи термина «смысловое восприятие речевого сообщения», а не термина «аудирование», принятого в лингводидактике. Например, И. А. Зимняя пишет, что восприятие вербальных текстов, «будучи, с одной стороны, процессом непосредственного чувственного познания, оно, с другой стороны, в силу специфической природы своего объекта – речевого сообщения – является процессом опосредованного второсигнального отражения действительности, т. е. процессом раскрытия опосредованных словами связей и отношений, включающим осмысление» [12, с. 5].

Ученые подчеркивают неразрывную связь понимания и мышления. В. Д. Шадриков определяет понимание как активный личностный мыслительный процесс: «Понимание порождается и фиксируется в мысли. Мысль есть форма существования понимания. В форме мысли как идеальной субстанции понимание входит и сохраняется в содержании психики, неся личностный смысл» [22, с. 20].

Термин «понимание» используется не только для обозначения процесса, но и его результата. В этом случае результат процесса осмысления может быть двояким: либо положительный (понимание), либо отрицательный (непонимание) [12, с. 6].

Специфичность речевого сообщения как объекта смыслового восприятия объясняет выделение психологами двух видов понимания. А. Р. Лурия разграничивает понимание внешнего значения и внутреннего смысла, или подтекста, высказывания [15, с. 200].

В некоторых текстах повествовательного типа внешнее значение и внутренний смысл совпадают. Художественные тексты обычно характеризуются двуплановостью, которая требует проникновения в глубинный смысл, выявления мотивов и логики событий. Примерами двуплановости на уровне фразы являются идиомы и фразеологизмы, чья поверхностная синтаксическая структура отличается от глубинной. А. Р. Лурия отмечает, что понимание общего (внешнего) значения характеризуется разной полнотой восприятия, а понимание подтекста может отличаться разной степенью глубины проникновения в текст [15, с. 225].

Н. Г. Морозова по результатам проведенного эксперимента, направленного на выявление глубины понимания детьми текстов на родном языке, также выделяет два плана понимания речи. Первый план – понимание «речи-значения» – означает понимание фактического, предметного содержания текста и говорит об овладении ребенком «значением слов с их словесным контекстом, вне стилистических и выразительных приемов речи». Другой, смысловой план речи требует овладения еще и стилистическими средствами языка и «отражает мотивацию, определяющую отношение к высказываемым фактам, к лицам, о которых идет речь и к которым направлено высказывание» [16, с. 238]. Таким образом, Н. Г. Морозова связывает уровни понимания высказывания не только с лингвистическими характеристиками текста (значение/смысл), но и с уровнем сформированности языковой компетенции реципиента (знание значений слов/стилистических компонентов).

Значение и смысл являются ключевыми понятиями для выделения двух составляющих процесса понимания речевого сообщения также в работах В. А. Артемова. Он считает, что понимание текста складывается из двух процессов: раскрытие языковых значений слов и предположений (семантический анализ) и раскрытие смыслового содержания текста (смысловый анализ). Понимание смысла высказывания, по В. А. Артемову, зависит от таких факторов, как контекст произведения, контекст эпохи и подтекст [3, с. 114].

В. П. Белянин [4, с. 54] по критерию глубины и качества понимания текста выделяет три уровня.

1. Самый общий, начальный уровень: понимание основного предмета высказывания, того, о чем идет речь.

2. Уровень понимания смыслового содержания: понимание всего хода изложения мысли, ее развития, аргументации, то есть понимание не только того, о чем говорилось, но и того, что было сказано.

3. Высший уровень: понимание не только того, о чем и что было сказано, но и того, зачем это говорилось и какими языковыми средствами это сделано. На этом уровне слушающий понимает все, что подразумевается в звучащем тексте, включая мотивы и логику высказывания.

Как и Н. Г. Морозова, В. П. Белянин указывает на то, что глубокое понимание текста требует истолкования реципиентом стилистических средств, использованных для оформления высказывания.

А. Д. Климентенко и А. А. Миролюбов [21, с. 244], говоря о понимании плана значения (языковой уровень) и плана смысла (надязыковой, глубинный уровень), конкретизируют уровни по степени их усложнения по шести группам:

- словесное (вербальное) понимание синтаксического строя, грамматических элементов и лексических значений слов высказывания;
- предметное понимание, связанное со знанием действительности, отраженной в тексте;
- логическое понимание связей текста с предыдущим и последующим контекстом;
- понимание неясно выраженного смысла;
- понимание экспрессивной речи;
- критическое понимание, связанное с пониманием общей идеи текста и собственной оценкой услышанного.

Термин «критическое понимание» образован, очевидно, по аналогии с понятием «критическое мышление», которое на сегодняшний день заняло прочное место в педагогике. В лингводидактике уровень критического понимания текста (как устного, так и письменного) связывают с высоким уровнем владения иностранным языком. Так, И. Л. Колесникова и О. А. Долгина определяют аудирование с критической оценкой как умение «полно и точно понимать звучащий текст, определять коммуникативное намерение и точку зрения автора. Аналогично чтению с критической оценкой этот вид аудирования включает в себя способность отличить факты от мнений, оценить точку зрения автора (говорящего), делать умозаключения, интерпретировать, понимать подтекст» [13, с. 104].

Таким образом, в понимании устного высказывания все исследователи с психологической точки зрения выделяют два компонента/уровня: понимание значения и понимание смысла. Табл. 1 демонстрирует, что расхождения касаются, в основном, содержательных компонентов смыслового понимания.

Таблица 1

Уровни понимания звучащего текста

| № | Авторы | Уровни понимания | |
|---|------------------------------------|---|---|
| | | План значения | План смысла |
| 1 | А. Р. Лурия | Понимание внешнего значения | Понимание внутреннего смысла/подтекста |
| 2 | Н. Г. Морозова | Понимание «речи-значения» | Понимание смысла: - отношение к содержанию текста; - понимание стилистических компонентов текста |
| 3 | В. А. Артемов | Понимание языковых значений | Понимание смыслового содержания: - контекста произведения; - контекста эпохи; - подтекста |
| 4 | В. П. Белянин | Общий уровень понимания: - понимание основного предмета высказывания | Понимание смыслового содержания: - хода изложения мысли; - аргументации Высший уровень понимания: - мотивов; - логики высказывания; - стилистических компонентов текста |
| 5 | А. Д. Климентенко, А. А. Миролюбов | Понимание значения (языковой уровень): - словесное (вербальное) понимание; - предметное понимание | Понимание смысла (надязыковой/глубинный уровень): - логическое понимание; - понимание неясно выраженного смысла; - понимание экспрессивной речи; - критическое понимание |

Выше представленные взгляды о психологической сущности понимания внутреннего плана высказывания дают нам основания выделить в его структуре четыре компонента:

1) логико-лингвистический компонент (понимание логики изложения, взаимосвязи событий и явлений, причинно-следственных отношений, мотивов, аргументации);

2) культурно-исторический компонент (соотнесение содержания текста с культурно-историческим контекстом);

3) эмоционально-оценочный компонент (эмоциональное проживание текста, его личностное оценивание, понимание чувств и эмоций, транслируемых текстом);

4) интерпретационный компонент (понимание стилистически релевантных единиц, переносных лексических значений, прагматических целей высказывания, подтекстовых смыслов, идеи текста, замысла и позиции автора).

Таким образом, с точки зрения психологии речи получается трехзвенная структура аудирования речевого сообщения: **восприятие – понимание значения – понимание смысла** (вбирает в себя логико-лингвистический, культурно-исторический, эмоционально-оценочный и интерпретационный компоненты).

Так как в процессе аудирования объектом восприятия и понимания является звучащий текст, для определения объектов контроля учебного аудирования необходимо рассмотреть не только психологическую сущность процесса смыслового восприятия сообщения, но и лингвистические характеристики самого текста.

И. Р. Гальперин [7, с. 27–28] считает основной содержательной категорией текста информативность и различает три вида информации в зависимости от ее прагматического назначения.

1. Содержательно-фактуальная информация (СФИ) касается фактов, событий, процессов, взглядов, о которых идет речь в тексте.

2. Содержательно-концептуальная информация (СКИ) передает индивидуально-авторское понимание того, что описано в тексте, то есть содержательно-фактуальной информации.

3. Содержательно-подтекстовая информация (СПИ) представляет собой «скрытую информацию, извлекаемую из СФИ благодаря способности единиц языка порождать ассоциативные и коннотативные значения, а также благодаря способности предложений внутри СФИ приращивать смыслы» [7, с. 28].

Первый вид информации – СФИ – выделен достаточно четко и не представляет сложности в идентификации при работе с текстом в учебных целях. Что касается второго и третьего видов информации, критерии, предложенные И. Р. Гальпериным для их разделения, не вполне однозначны. Ученый предлагает как для СКИ, так и для СПИ такие характеристики: не выражена вербально, отличается неопределенностью, является творческим переосмыслением/толкованием/интерпретацией. На наш взгляд, размытость границ между СКИ и СПИ в классификации И. Р. Гальперина позволяет объединить эти два вида информации в одну группу. При такой группировке содержательно-фактуальная информация будет являться объектом словесно-предметного понимания, а содержательно-концептуальная и содержательно-подтекстовая информация – объектом смыслового понимания текста. Схематично целостный процесс аудирования с точки зрения психологии речи и лингвистики текста представлен на рис. 1.

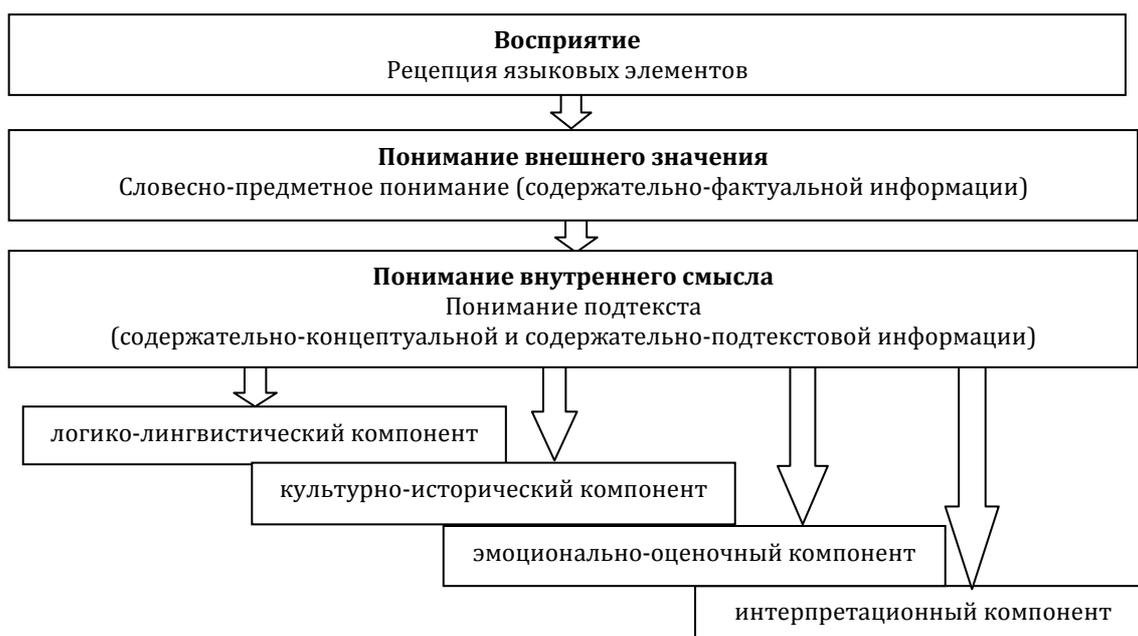


Рис. 1. Процесс смыслового восприятия речевого сообщения

Результаты. Итак, в качестве объектов контроля при обучении аудированию иноязычного высказывания следует назвать две разновидности понимания – понимание значения звучащего текста и его смысла. При совмещении этих двух типов понимания с указанными в начале статьи объектами контроля аудирования из лингводидактических источников можно сделать вывод, что методические уровни понимания необходимой/запрашиваемой информации, понимания основного/общего содержания и полного/детального понимания нацелены на понимание внешнего плана (значения) текста. Методический уровень критического понимания направлен на более глубокое проникновение в смысловой уровень текста. Табл. 2 иллюстрирует соответствие психологических и лингводидактических уровней понимания устного текста.

Таблица 2

Психологические и лингводидактические уровни понимания устного текста

| № | Уровни понимания с позиции психологии речи и лингвистики текста | Объекты контроля понимания иноязычного аудиотекста |
|----|--|---|
| 1 | Понимание внешнего плана (значения) текста (фактуальной информации) | В зависимости от полноты извлекаемой информации. 1. Понимание необходимой/запрашиваемой информации. 2. Понимание основного/общего содержания. 3. Полное/детальное понимание. (И. Л. Бим, ЕГЭ, П. В. Сысоев, TOEFL, IELTS и др.) |
| 2 | Понимание внутреннего смысла текста (концептуальной и подтекстовой информации) | Критическое понимание (И. Л. Колесникова, А. Д. Климентенко, Н. Д. Гальскова и др.) |
| а) | логико-лингвистический компонент | Установление причинно-следственных связей, логики изложения материала (П. В. Сысоев). Понимание внутритекстовых связей, умение делать выводы (TOEFL). Установление связей между явлениями, в том числе причинно-следственных отношений (IELTS) |
| б) | культурно-исторический компонент | Понимание культурно-исторического контекста (определение места, страны, эпохи, где происходит действие) [17, с. 142] |
| в) | эмоционально-оценочный компонент | Выражение своего мнения (П. В. Сысоев). Оценивание точки зрения автора (говорящего) (И. Л. Колесникова, О. А. Долгина) |
| г) | интерпретационный компонент | Прагматическое понимание функциональной нагрузки высказываний и отношения говорящего к высказыванию (TOEFL). Определение коммуникативного намерения и точки зрения автора (И. Л. Колесникова, О. А. Долгина). Формулирование умозаключений, интерпретация (И. Л. Колесникова, О. А. Долгина) |

Обсуждение. Комментируя табл. 2, следует указать на неоднозначность соответствия между психологическим уровнем понимания внешнего плана текста и тремя лингводидактическими уровнями, устанавливаемыми в зависимости от полноты извлекаемой информации. В работах по психологии речи критерий полноты ассоциируется с качеством понимания: чем большее количество информации извлечено из текста, тем полнее и качественнее понимание (В. П. Белянин). В лингводидактике существует подобное мнение тоже. Н. Д. Гальскова и Н. И. Гез вполне справедливо считают, что «уровень фрагментарного понимания свидетельствует о несформированности умения слушать» [8, с. 187], ведь речь идет, судя по термину «фрагментарное понимание», о неспособности воссоздать целостное содержание текста, когда это требуется для выполнения задания. Однако такое толкование уровней (и, соответственно, видов) аудирования не является превалирующим в лингводидактике. Указанные в табл. 2 уровни понимания необходимой/запрашиваемой информации, понимания основного/общего содержания и полного/детального понимания не являются иерархическим списком от менее качественного к более совершенному уровню. В рамках коммуникативного подхода к обучению иностранным языкам каждый из трех видов (уровней) аудирования может использоваться слушающим в зависимости от прагматической цели (услышать время от-

правления своего поезда, понять тему новостного сообщения или уследить за всеми деталями научной лекции). Это означает, что все три вида аудирования должны являться объектами промежуточного и итогового контроля, а значит, и предметом целенаправленного формирования в процессе обучения иностранному языку.

Что касается уровня понимания подтекста, психологические механизмы постижения глубинного смысла речевого произведения, по признанию самих психологов, еще не до конца изучены [15, с. 226]. Подобным образом, уровень критического понимания в лингводидактике нуждается в более тщательном теоретическом обосновании. Прежде всего, исследования в области психолингвистики убедительно указывают на вариативность понимания внутреннего плана текста, возможность индивидуальной интерпретации смысла каждым реципиентом. Как пишет А. А. Леонтьев, «содержание текста принципиально полифонично, оно имеет множество степеней свободы» [14, с. 97].

А. А. Залевская, анализируя причины вариативности понимания смысла текста, приходит к выводу, что в системе «автор – авторская проекция текста – тело текста – реципиент – проекция текста у реципиента» только тело текста является константой [10, с. 325].

Вариативность смыслового понимания текста, разумеется, не бесконечна, иначе коммуникация между людьми была бы невозможна. Существует смысловой инвариант текста, единый для всех реципиентов, который А. А. Леонтьев называет объективным содержанием или объективным смыслом текста [14, с. 97], Р. Г. Пиотровский – узуальным смыслом [18].

Лингводидактическая проблема, вытекающая из вариативности понимания глубинного смысла текста, заключается в определении методических критериев разграничения смыслового инварианта от индивидуальных, личностных вариантов понимания. Разработчики контрольно-измерительных материалов в настоящее время не имеют в своем распоряжении таких критериев и пользуются, очевидно, здравым смыслом, эрудицией и профессиональной интуицией при составлении заданий по оцениванию критического уровня понимания аудиотекстов. Это значит, что определенная доля «правильных» ответов-ключей опирается на субъективное мнение составителей тестовых материалов.

Проблема вариативности понимания затрагивает, в первую очередь, интерпретационный компонент смыслового уровня понимания, поскольку, например, для контроля и оценки логико-лингвистического компонента можно использовать законы формальной логики. Понимание культурно-исторического контекста основывается на общем кругозоре реципиента. А вот эмоционально-оценочное понимание в лингводидактической плоскости подвергаться отметочному оцениванию (а значит, и контролю) не может в силу его глубоко личностного характера. Эмоциональное переживание содержания аудиотекстов очень важно для повышения учебной мотивации, интереса, личностной вовлеченности детей, поэтому такие задания, как «выразите свое отношение к событию/поступку проблеме» могут и должны использоваться при обучении аудированию на занятиях по иностранному языку. При этом нужно иметь в виду два лингводидактических утверждения. Во-первых, как было отмечено выше, высказывания обучающихся не подлежат отметочному оцениванию. Во-вторых, такая форма, предполагающая оформление мысли во внешней речи, контролирует уровень не только понимания аудиотекста, но и умения продуцировать сообщение, то есть умения говорения (или письма).

Задания, требующие использования продуктивных речевых умений, могут быть нацелены не только на контроль понимания эмоционально-оценочного, но и других смысловых компонентов текста, а также фактуальной информации разной степени полноты. В качестве примеров таких заданий по переработке содержания воспринятого иноязычного текста можно привести пересказ, изложение, аннотирование, реферирование, дискуссии и др. Применение операций перефразирования содержания аудиотекста в качестве операционального компонента послетекстовых упражнений основано на положениях психолингвистики о результате понимания речевого сообщения. И. А. Зимняя считает, что продуктом аудирования «выступает умозаключение, к которому приходит человек в процессе рецепции. Оно может быть осознаваемым как продукт деятельности, а может и не осознаваться в качестве такового» [11, с. 81].

А. А. Леонтьев исходит из того, что «понимание текста – это процесс перевода смысла этого текста в любую другую форму его закрепления» [14, с. 95] и перечисляет такие вторичные формы выражения смысла воспринятого текста, как парафраз, перевод на другой язык, смысловая компрессия, построение образа предмета или ситуации, описанных в тексте.

Не отрицая правомерности предложенных психологами результирующих форм понимания устного текста, следует отметить сложности получения продуктов понимания, в частности, связанные с тем фактом, что речевая деятельность обязательно протекает с использованием механизмов внутренней речи. Внутренняя речь как инструмент мышления участвует в обработке языка как при продуцировании, так и при восприятии речи [6, с. 17].

Б. Г. Ананьев подчеркивает, что внутренняя речь в процессе своего формирования проходит несколько фаз, и фазы эти различны при функционировании разных видов речевой деятельности. Например, «для внутренней речи в структурах слушания и чтения характерна подтекстность, перевод конкретных значений чужой речи в собственные смысловые структуры, определяющиеся умственным развитием и направленностью слушающего и читающего» [2, с. 366–367]. Если после восприятия речи необходимо продуцировать сообщение по поводу понятого смысла, в действие запускаются уже другие фазовые механизмы перевода внутренней речи во внешнюю. Именно фазностью внутренней речи Б. Г. Ананьев объясняет то, что человеком «далеко не всегда сразу осознается возникающий в словесном мышлении смысл, и тем самым не сразу он может быть воплощен во внешнюю (устную или письменную) речь. Отсюда «муки слова», те противоречия внешней и внутренней речи, которые хорошо известны каждому писателю и оратору и которые представляют такой большой источник трудности в практике воспитания речи в школе» [2, с. 368].

Здесь Б. Г. Ананьев говорит о трудностях овладения речевыми умениями родного языка. Несомненно, эти трудности неимоверно возрастают, если речь идет об обучении иностранному языку. При восприятии смысла речевого произведения и при продуцировании этого же смысла действуют разные механизмы внешней и внутренней речи. Это значит, что на занятиях по иностранному языку задания на использование материала прослушанного текста в продуктивных видах речевой деятельности не могут служить адекватным средством контроля понимания аудиотекста. Применяя такую форму заданий, преподавателю необходимо осознавать, что значение и смысл аудиотекста становятся отправной точкой для развития других речевых умений (говорения или письма). Конечно, в ходе дискуссии по проблеме прослушанного текста его понимание обучающимися может уточниться и углубиться, но реплики участников дискуссии по поводу интерпретации смысла аудиотекста являются результатом мыслительной деятельности не только по обработке поступившего сообщения, но и по воспроизведению собственного, нового высказывания.

Проблема адекватности объекта и формы контроля касается использования при контроле понимания аудиотекста не только продуктивных типов заданий, но и рецептивных тоже. Так, Джон Филд критикует такие тесты для проверки понимания прослушанного текста, в которых сформулированные варианты множественного выбора представляют для чтения и понимания учащимися большую трудность, чем сам аудиотекст [23, с. 28].

Заключение. Таким образом, проведенный психолингвистический анализ смыслового восприятия устной речи позволил нам обосновать выбор объектов и форм контроля аудирования иноязычного текста.

1. С точки зрения психологии речи в качестве объектов контроля при обучении иноязычному аудированию должны служить две разновидности понимания – понимание внешнего плана (значения) звучащего текста и его внутреннего плана (смысла).

2. С позиций лингвистики текста понимание внешнего плана текста предполагает извлечение содержательно-фактуальной информации. При контроле понимания внешнего плана (значения) текста возможны следующие объекты контроля в зависимости от полноты извлекаемой информации:

- понимание необходимой/запрашиваемой информации;
- понимание основного/общего содержания;
- полное/детальное понимание.

Данные уровни понимания не представляют иерархического списка по критерию качества понимания, а отражают различные прагматические цели реципиента при извлечении содержательно-фактуальной информации.

3. При контроле понимания смысла текста объектом контроля выступает критическое понимание (понимание содержательно-концептуальной и содержательно-подтекстовой информации) в составе четырех компонентов: логико-лингвистического, культурно-исторического, эмоционально-оценочного и интерпретационного. Критическое понимание предполагает достаточно большую степень свободы со стороны реципиента. Объектом оценивания может быть только общий для всех реципиентов смысл текста – смысловый инвариант.

4. Формы контроля могут считаться адекватными объекту контроля, если они не предполагают со стороны реципиента использование других видов речевой деятельности на таком уровне сложности, который превосходит уровень сложности понимания аудиотекста.

В сфере обучения иноязычному аудированию вопросы контроля критического понимания текста остаются на сегодняшний день самыми неразработанными. Перед учеными стоят задачи создания системы упражнений обучения критическому пониманию в целом и его отдельных компонентов, выделение критериев смыслового инварианта текста, определение адекватных форм контроля понимания смысла аудиотекста.

Список литературы

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М. : ИКАР, 2009. 448 с.
2. Ананьев Б. Г. Психология чувственного познания. М. : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1960. 486 с.
3. Артемов В. А. Психология обучения иностранным языкам. М. : Просвещение, 1969. 279 с.
4. Белянин В. П. Психолингвистика. М. : Флинта ; Московский психолого-социальный институт, 2004. 232 с.
5. Бим И. Л. Концепция обучения второму иностранному языку (нем. на базе англ.). М. : Вентана-Граф, 1997. 40 с.
6. Верани А. Роль внутренней речи в высших психических процессах // Культурно историческая психология. 2010. Т. 6. № 1. С. 7-17.
7. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования. М. : ЛИБРОКОМ, 2014. 144 с.
8. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика. М. : Академия, 2005. 336 с.
9. Демоверсии, спецификации, кодификаторы. Федеральный институт педагогических измерений. URL: <http://fipi.ru/EGE-I-GVE-11/demoversii-specifikacii-kodifikatory> (дата обращения: 23.01.20).
10. Залевская А. А. Психолингвистические исследования. Слово. Текст : Избранные труды. М. : Гнозис, 2005. 543 с.
11. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе. М. : Просвещение, 1991. 222 с.
12. Зимняя И. А. Смысловое восприятие речевого сообщения // Смысловое восприятие речевого сообщения (в условиях массовой коммуникации) / отв. ред. Т. М. Дридзе, А. А. Леонтьев. М. : Наука, 1976. С. 5-33.
13. Колесникова И. Л., Долгина О. А. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков. СПб. : Русско-Балтийский информационный центр БЛИЦ : Cambridge University Press, 2001. 224 с.
14. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики. М. : Смысл, 1997. 287 с.
15. Лурия А. Р. Язык и сознание / под ред. Е. Д. Хомской. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1979. 320 с.
16. Морозова Н. Г. О понимании текста // Известия АПН РСФСР. М.-Л. 1947. Вып. 7. Вопросы психологии понимания. С. 191-239.
17. Пассов Е. И. Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования «Развитие индивидуальности в диалоге культур». М. : Просвещение, 2000. 161 с.
18. Пиотровский Р. Г. Лингвистический автомат (в исследовании и непрерывном обучении). СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. 256 с.
19. Розова Г. В., Рабинович Ф. М., Сахарова Т. Е. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. М. : Просвещение, 1991. 287 с.
20. Сысов П. В. Спорные вопросы коммуникативного контроля умений учащихся воспринимать речь на слух // Иностранные языки в школе. 2008. № 2. С. 16-21.
21. Теоретические основы методики обучения иностранным языкам в средней школе / под ред. А. Д. Климентенко, А. А. Миролюбова. М. : Педагогика, 1981. 456 с.
22. Шадриков В. Д. Понимание: определение и механизмы // Культурно-историческая психология. 2019. Т. 15. № 4. С. 17-24. DOI: 10.17759/chp.2019150402.
23. Field J. Listening in the Language Classroom . Cambridge : Cambridge Books Online © Cambridge University Press, 2009. 366 p.
24. IELTS (International English Language Testing System): Test format. URL: <https://www.cambridgeenglish.org/exams-and-tests/ielts/test-format> (дата обращения: 23.01.20).
25. Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics. Richards J.C. (ed). London : Pearson Education Limited, 2002 (Third Edition). 656 p.
26. TOEFL® iBT Tips: How to prepare for the TOEFL iBT. URL: <http://begin-english.ru/download/files/3/c/a/d/c5bc526d56.pdf> (дата обращения: 23.01.20).

Multidisciplinary approach to determining the objects of listening control of a foreign language text

N. L. Baidikova

PhD of Pedagogical Sciences, associate professor of the Institute of Linguistic and Pedagogical Education,
Moscow Institute of Electronic Technology.
Russia, Moscow. ORCID: 0000-0002-6998-244X. E-mail: nataleon22@list.ru

Abstract. The relevance of the research is due to the lack of a unified approach to the nomenclature and content of objects of listening control of a foreign language text. The purpose of the article is to define and describe the objects of listening control from an interdisciplinary perspective, taking into account the data of speech psychology and text linguistics. Analysis of works on the psychology of speech allowed us to identify three components of the listening process: perception, understanding the meaning and understanding the meaning of the text. The classification of types of information accepted in the linguistics of the text was combined by the author with the psychological stages of listening, which made it possible to clarify the subject of understanding for each of them. As a result, the author has developed a linguodidactic classification of objects of listening control of a foreign language text. To control the understanding of the meaning of the text, three objects of control are identified, depending on the completeness of the extracted content-factual information: understanding the necessary/requested information; understanding the main/general content; full/detailed understanding. These levels of understanding reflect the recipient's various pragmatic goals in extracting information and do not represent a hierarchical list based on the quality of understanding. To control the understanding of the meaning of the text, the object of control is defined as critical understanding (understanding of content-conceptual and content-subtext information). The author identifies four components of critical understanding: logical-linguistic, cultural-historical, emotional-evaluative, and interpretative. The article criticizes such forms of listening control that may be considered inadequate to the object of control, since they involve the recipient's involvement of other types of speech activity at a level of complexity that exceeds the level of complexity of understanding the audio text. The tasks for further solution in the field of teaching foreign language listening are defined, in particular, those related to the control of critical understanding of audio text: selection of criteria for the semantic invariant of the text, development of adequate methods and forms of control of understanding the meaning of audio text. The results of the research can be applied in theoretical and practical research on the methods of teaching a foreign language, in particular, listening.

Keywords: foreign language listening, objects of control, internal speech, critical understanding, semantic invariant of the text.

References

1. Azimov E. G., Shchukin A. N. *Novyj slovar' metodicheskikh terminov i ponyatij (teoriya i praktika obucheniya yazykam)* [New dictionary of methodological terms and concepts (theory and practice of language teaching)]. M. IKAR. 2009. 448 p.
2. Anan'ev B. G. *Psihologiya chuvstvennogo pozniyaniya* [Psychology of sensory cognition]. M. Academy of Pedagogical Sciences of the RSFSR. 1960. 486 p.
3. Artemov V. A. *Psihologiya obucheniya inostrannym yazykam* [Psychology of teaching foreign languages]. M. Prosveshchenie. 1969. 279 p.
4. Belyanin V. P. *Psiholingvistika* [Psycholinguistics]. M. Flint ; Moscow Psychological and Social Institute. 2004. 232 p.
5. Bim I. L. *Koncepciya obucheniya vtoromu inostrannomu yazyku (nem. na baze angl.)* [Concept of teaching a second foreign language (German on the basis of English)]. M. Ventana-Graf. 1997. 40 p.
6. Verani A. *Rol' vnutrennej rechi v vysshih psihicheskikh processah* [Role of internal speech in higher mental processes] // *Kul'turno istoricheskaya psihologiya – Cultural and historical psychology*. 2010. Vol. 6. No. 1. Pp. 7-17.
7. Gal'perin I. R. *Tekst kak ob'ekt lingvisticheskogo issledovaniya* [Text as an object of linguistic research]. M. LIBROKOM. 2014. 144 p.
8. Gal'skova N. D., Gez N. I. *Teoriya obucheniya inostrannym yazykam: Lingvodidaktika i metodika* [Theory of teaching foreign languages: Linguodidactics and methods]. M. Akademiya. 2005. 336 p.
9. *Demoversii, specifikacii, kodifikatory. Federal'nyj institut pedagogicheskikh izmerenij – Demos, specifications, and codifiers. Federal Institute of Pedagogical Measurements.* Available at: <http://fipi.ru/EGE-I-GVE-11/demoversii-specifikacii-kodifikatory> (date accessed: 23.01.20).
10. Zalevskaya A. A. *Psiholingvisticheskie issledovaniya. Slovo. Tekst : Izbrannye trudy* [Psycholinguistic research. Word. Text : Selected works]. M. Gnosis. 2005. 543 p.
11. *Zimnyaya I. A. Psihologiya obucheniya inostrannym yazykam v shkole* [Psychology of teaching foreign languages at school]. M. Prosveshchenie. 1991. 222 p.

12. Zimnyaya I. A. *Smyslovoe vospriyatie rechevogo soobshcheniya* [Semantic perception of speech messages] // *Smyslovoe vospriyatie rechevogo soobshcheniya (v usloviyah massovoj kommunikacii)* – Semantic perception of speech messages (in terms of mass communication) / ed. T. M. Dridze, A. A. Leontiev. M. Nauka. 1976. Pp. 5–33.
13. Kolesnikova I. L., Dolgina O. A. *Anglo-russkij terminologicheskij spravochnik po metodike prepodavaniya inostrannyh yazykov* [English-Russian terminological reference book on methods of teaching foreign languages]. SPb. Russian-Baltic information center BLITZ : Cambridge University Press. 2001. 224 p.
14. Leont'ev A. A. *Osnovy psiholingvistiki* [Fundamentals of psycholinguistics]. M. Smysl. 1997. 287 p.
15. Luriya A. R. *Yazyk i soznanie* [Language and consciousness] / ed. by E. D. Chomsky. M. Moscow University. 1979. 320 p.
16. Morozova N. G. *O ponimanii teksta* [On understanding the text] // *Izvestiya APN RSFSR – News of APN RSFSR*. M.-L. 1947. Is. 7. Questions of psychology of understanding. Pp. 191–239.
17. Passov E. I. *Programma-koncepciya kommunikativnogo inoyazychnogo obrazovaniya "Razvitie individual'nosti v dialoge kul'tur"* [Program-concept of communicative foreign language education "development of individuality in the dialogue of cultures"]. M. Prosveshchenie. 2000. 161 p.
18. Piotrovskij R. G. *Lingvisticheskij avtomat (v issledovanii i nepreryvnom obuchenii)* [Linguistic automaton (in research and continuous learning)]. SPb. Herzen State Pedagogical University. 2008. 256 p.
19. Rogoza G. V., Rabinovich F. M., Saharova T. E. *Metodika obucheniya inostrannym yazykam v srednej shkole* [Methods of teaching foreign languages in secondary schools]. M. Prosveshchenie. 1991. 287 p.
20. Sysoev P. V. *Spornye voprosy kommunikativnogo kontrolya umenij uchashchihsya vosprimit' rech' na sluh* [Controversial issues of communicative control of students' ability to perceive speech by ear] // *Inostrannye yazyki v shkole – Foreign languages at school*. 2008. No. 2. Pp. 16–21.
21. *Teoreticheskie osnovy metodiki obucheniya inostrannym yazykam v srednej shkole – Theoretical foundations of methods of teaching foreign languages in high school* / ed. A. D. Klimentenko, A. A. Mirolyubova. M. Pedagogika. 1981. 456 p.
22. Shadrikov V. D. *Ponimanie: opredelenie i mekhanizmy* [Understanding: definition and mechanisms] // *Kul'turno-istoricheskaya psihologiya – Cultural and historical psychology*. 2019. Vol. 15. No. 4. Pp. 17–24. DOI: 10.17759/chp.2019150402.
23. Field J. *Listening in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge Books Online © Cambridge University Press, 2009. 366 p.
24. IELTS (International English Language Testing System): Test format. Available at: <https://www.cambridgeenglish.org/exams-and-tests/ielts/test-format> (date accessed: 23.01.20).
25. Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics. Richards J. C. (ed). London: Pearson Education Limited, 2002 (Third Edition). 656 p.
26. TOEFL® iBT Tips: How to prepare for the TOEFL iBT. Available at: <http://begin-english.ru/download/files/3/c/a/d/c5bc526d56.pdf> (date accessed: 23.01.20).