

УДК 37.013

DOI: 10.34670/AR.2022.64.44.038

Лингвокогнитивный подход к обучению аудированию

Цинцин Янь

Преподаватель,

Шанхайский профессиональный институт индустрии, коммерции и иностранных языков,
200001, Китайская Народная Республика, Шанхай;
e-mail: yandex228@126.com

Аннотация

Когнитивный подход позволяет выявить соответствие, существующее между единицами текста, кодируемой ими информацией и стоящими за этой информацией ментальными структурами. В ходе выполнения исследования было выявлено, что восприятие и понимание информации обусловлены не только наличием у слушающего базы знаний, но и владением им аппаратом связующих текстообразующих средств и языком, обеспечивающим коммуникацию в каждом социальном контексте. На данный момент в системе учебных дисциплин, обеспечивающих языковую подготовку филологов-русистов, аудирование не занимает ведущие, однако, важно учитывать, что в основе аудирования, как всякой целенаправленной деятельности, лежат определенные психофизиологические механизмы: восприятие/узнавание и понимание. В рамках данного исследования были рассмотрены механизмы восприятия, которые являются необходимым условием понимания, базирующегося на механизмах осмысления. Необходимо отметить, что механизм осмысления функционирует на уровне аналитико-синтетической деятельности мозга, который из информационного потока значимые фрагменты и устанавливает их логико-понятийные связи. Было выявлено, что непосредственно в процессе обучения аудированию лингвокогнитивный подход осуществляется на основе метода концептуализации и метода категоризации. Задачей дальнейших исследований является разработка целостной концепции обучения аудированию, что требует объединенных усилий научных центров и коллективов преподавателей-практиков.

Для цитирования в научных исследованиях

Цинцин Янь. Лингвокогнитивный подход к обучению аудированию // Педагогический журнал. 2022. Т. 12. № 4А. С. 305-311. DOI: 10.34670/AR.2022.64.44.038

Ключевые слова

Обучение аудированию, восприятие и понимание информации, концептуализация, категоризация, лингвокогнитивный подход.

Введение

Отношения между Китаем и Россией на современном этапе можно охарактеризовать как многоаспектную интеграцию, включающую возрастающие социальные, культурные и бытовые контакты. Это выдвигает новые требования к обучению русскому языку в университетах, актуализируя необходимость повышения уровня и качества образования.

В системе учебных дисциплин, обеспечивающих языковую подготовку филологов-русистов, аудирование не занимает значимого места (2 учебных часа в неделю), хотя является одним из наиболее сложных аспектов речемыслительной деятельности. Являясь важной составной частью коммуникативного процесса, аудирование выполняет несколько функций: интерпретация интенции адресанта; самоконтроль адресанта за соответствием звуковой формы речи содержанию речевого намерения; получение определенной информации, мотивированное потребностями или характером деятельности личности. Аудирование выступает как цель обучения в рамках учебной дисциплины «аудиовизуальный курс» и предполагает формирование умений и навыков аудирования в устном общении [Гез и др., 1982].

Основная часть

В основе аудирования, как всякой целенаправленной деятельности, лежат определенные психофизиологические механизмы: восприятие, или узнавание, и понимание.

Восприятие включает в себя внутреннее проговаривание, оперативную и долговременную память, идентификацию, или узнавание, и антиципацию, то есть вероятностное прогнозирование.

В процессе восприятия речи осуществляется непрерывное сопоставление звуковых сигналов, фиксируемых сознанием слушающего, с образцами, хранящимися в его памяти, то есть действует механизм идентификации, успешность которого обеспечивается долговременной памятью. Механизм идентификации понятий позволяет слушающему определить, какое значение слова актуально в контексте [Зимняя, 1991].

Рассмотренные механизмы восприятия являются необходимым условием понимания. В основе понимания лежит механизм осмысления, функционирующий на уровне аналитико-синтетической деятельности мозга, выделяющего из информационного потока значимые фрагменты и устанавливающего их логико-понятийные связи. Таким образом, обучение аудированию предполагает формирование речемыслительных механизмов восприятия, узнавания и понимания с дальнейшим их развитием до уровня навыков.

Методические основы обучения аудированию остаются актуальным вопросом. Как отмечает российский языковед Л.П. Сычугова, «история методики преподавания русского языка развивается вместе с историей лингвистики» [Сычугова, 2017]. Научные работы психологов, лингвистов, лингвопсихологов способствуют расширению круга традиционных методов обучения языку и речи, так возникает идея лингвокогнитивного подхода [Сысолятина, 2013; Мишати́на, 2009].

Когнитивная лингвистика рассматривает взаимосвязь языковых единиц, языковых структур с принципами и механизмами процесса познания: язык отражает особенности процесса познания, а процесс познания обуславливает организацию языка, его функционирование и происходящие изменения. Результатом осмысления поступающей в процессе познания информации становятся концепты, концептуальные структуры и концептуальная система в

сознании человека [Апресян, 1993].

Ментальные образования в единстве с номинирующими\называющими их языковыми средствами структурируют информацию, поступающую через вербальный и невербальный каналы, упорядочивают лингвистический и экстралингвистический опыт личности в языковую картину мира. Понятие языковая картина мира, как считает Ю.Д. Апресян, «представляет собой отраженные в естественном языке способы восприятия и концептуализации мира, когда основные концепты языка складываются в единую систему взглядов, своего рода коллективную философию» [Апресян, 1995]. Таким образом, единицами процесса языковой концептуализации становятся концепты, фреймы и категории.

В современной лингвистике понимание термина концепт вариативно. Большинство исследователей разделяют точку зрения Е.С. Кубряковой, трактующей концепт как целостные содержательные единицы, соотнесенные со знанием о мире и референционально выводимые в этот мир [Кубрякова, 1996]. Представляя собой совокупность образов, идей, представлений, понятий и ассоциаций, концепт является структурой, упорядочивающей эти разнородные ментальные репрезентации [Кобрина и др., 1999].

В зависимости от характера знания и аспекта отражения действительности, который определяет содержание каждого конкретного концепта, выделяются несколько видов концептов: представления, понятия, фреймы, сценарии. Если концепт-понятие – это структура, определяющая содержание высказывания, то концепт-фрейм – это структура, определяющая организацию высказывания, включая локализацию содержания во времени и пространстве, причинно-следственный континуум, социокультурную специфику и другие аспекты коммуникативной ситуации. Это делает фрейм единицей более высокого порядка относительно концепта-понятия.

Единицей концептуализации как процесса упорядочения опыта также является категория. Н.А. Кобрина систематизирует и сопоставляет понятийные категории с языковыми: «в лексике понятийные категории выражают себя через распределение на лексико-семантические группы; в грамматике – через классификацию по частеречной принадлежности; в высказывании структурируют и вербализуют мысль, что соответствует разграничению членов предложения и различным характеристикам высказывания» [там же].

Непосредственно в процессе обучения аудированию лингвокогнитивный подход осуществляется на основе метода концептуализации и метода категоризации. Звучащий текст, независимо от количества лиц, принимающих участие в его порождении, репрезентирует фрагмент действительности и в воспринимающем сознании слушающего соотносится с тем или иным фрагментом концептуальной картины мира. Под концептуальной картиной мира мы понимаем «глобальный образ мира, существующий в сознании какого-либо социума в определенный период его истории и лежащий в основе мировидения человека» [Базовый словарь лингвистических терминов, 2003]. Получая информацию, воспринимающее сознание осуществляет концептуализацию – мыслительный процесс «познавательной деятельности, процесс структуризации знаний и возникновения разных структур представления знаний из неких минимальных концептуальных единиц» [Кубрякова и др., 1996; Степанов, 2004].

Рассмотрев психофизиологические механизмы восприятия, лежащие в основе аудирования как речемыслительной деятельности, и когнитивные механизмы процесса познания, обеспечивающие понимание полученной на слух информации, попытаемся проанализировать этапы и формы мыслительной деятельности личности, обучаемой аудированию.

Текст, воспринимаемый обучаемым, звучит на иностранном языке, особое значение

получает языковая картина мира, представленная лексикой изучаемого языка в ее соотносительности с лексикой родного языка, с языковой картиной своего этноса. Установить соответствия\несоответствия однотипных фрагментов языковых картин мира в двух языках помогает лексико-семантическое поле концепта. Репрезентация лексико-семантического поля концепта, минимальных концептуальных единиц, становится первым этапом в подготовке к восприятию на слух иноязычного текста. Лексико-семантическое поле является «крупной лексико-семантической парадигмой, объединяющей слова разных частей речи, соотносимых с одним фрагментом действительности и имеющих общий признак (общую сему) в лексическом значении», оно состоит из ядра, ближней и дальней периферии.

На начальном этапе обучения целесообразно предъявлять лексические единицы ядерной части в типовых синтагмах, отражающих грамматическую сочетаемость. На продвинутом этапе, когда подключаются единицы периферии, необходима категоризация лексико-семантического материала. Категоризация предполагает подведение явления, объекта, процесса под определенную рубрику опыта, упорядоченное представление разнообразных явлений через сведение их к меньшему числу разрядов [Базовый словарь лингвистических терминов, 2003].

В качестве примера приведем фрагмент лексико-семантического поля концепта «Происшествия, катастрофы». Базовая лексика темы «Происшествия, катастрофы». Лексико-семантическое поле концепта включает в себя следующие единицы:

- тайфун\ураган\буря\шторм\цунами\циклон; гроза\град\снегопад\ливень\сильный дождь\продолжительный дождь;
- землетрясение\извержение вулкана;
- засуха\аномальная жара\пожар\наводнение\паводок;
- произойти\произошло.

Также в данное лексико-семантическое поле входят единицы концепта «социальные катастрофы»:

- здание\крыша\торговый центр\ аквапарк;
- рухнуть\обрушиться
- авиалайнер\аэробус\пассажирский\грузовой самолет;
- потерпеть катастрофу\упасть;
- поезд\теплоход\паром\судно(воздушное\морское);
- потерпеть крушение\затонуть;
- взрыв\автокатастрофа\авария\столкновение+Р.п.+с+Т.п.;
- пожар\возгорание+Р.п.;
- начался – началось\произойти;
- террористический акт = теракт\захват заложников\похищение;
- совершен\совершено;
- вооруженное нападение на + В.п. \покушение на + В.п.

В процессе обучения аудированию стал традиционным такой методический прием как предъявление лексических единиц, реализованных в каждом конкретном тексте, а не в их совокупности, репрезентирующих определенный концепт. Такая подача лексического материала не способствует формированию в сознании учащегося целостного восприятия фрагмента концептуальной картины мира, установлению понятийных связей между объектами, в него включенными, запоминанию иноязычных слов, называющих эти объекты. Экспликация лексико-семантического поля концепта, предваряющая аудирование блока текстов одной

тематики, позволяет решить ряд лингво-методических задач.

Обучаемые самостоятельно находят лексические эквиваленты в родном языке, отмечают особенности типовой сочетаемости лексем, многократное повторение которых в различных текстах способствует формированию долгосрочной и оперативной памяти, создает основу для многоуровневой антиципации.

В качестве контроля понимания аудируемого текста используется традиционная тестовая форма, когда еще до прослушивания обучаемым предъявляются четыре варианта ответов на вопросы, из которых только один правильный, а слушающие должны выбрать тот ответ, который представляется корректным. Анализируя лексическое оформление ответов, обучаемые понимают, какова тема текста, то есть автоматически регистрируют в сознании смысловую категорию, активизируют и лексико-семантическое поле концепта. Так возникает психологическая подготовленность или мотивация.

Синтаксическое построение ответов позволяет прогнозировать информационный центр вопроса. Определение части ответа, несущей основную информационную нагрузку, подготавливает к восприятию конкретного фрагмента текста, содержащего ответ на вопрос-задание. Так антиципация (прогнозирование) создает основу для идентификации, то есть узнавания значимого фрагмента информации в речевом потоке сообщения.

Звучащий после прослушивания текста вопрос-задание вносит уточнения, корректирует как первоначальное понимание содержания вопроса-задания, так и мотивировку выбора ответа, избираемого в качестве правильного.

Каждый текст, и аудиотекст в том числе, репрезентирует конкретную ситуацию, то есть в терминах когнитивной лингвистики представляет собой концепт-фрейм: пространственно-временную, причинно-следственную развертку, а также прагматическую, эмоционально и национально маркированную оценку. Данные содержательно значимые компоненты информации могут рассматриваться как задания, определяющие уровень умений и навыков слушающего воспринимать звучащую речь на иностранном языке. Следовательно, анализируя предлагаемые ответы, охватывающие содержание всего аудиотекста, прогнозируя на их основе вопросы-задания, слушающий готовится к осмысленному восприятию информации аудиотекста в целом, а не к поиску ответов на отдельные вопросы, то есть воспринимает текст как логически завершенное целое, а не ряд информационных фрагментов.

Прогнозирование содержания вопроса-задания и выделение информативно значимой части каждого варианта ответа создает основу осмысленного восприятия аудиотекста в целом. Звучащий после первой репрезентации текста вопрос-задание помогает скорректировать неточности прогноза, либо подтверждает правильность мыслительных действий слушающего, а повторная репрезентация звучащего текста становится проверкой правильного выбора варианта ответа.

Разработка целостной концепции обучения аудированию – задача весьма сложная и многоаспектная, требующая объединенных усилий научных центров и коллективов преподавателей-практиков.

Заключение

Таким образом, данная статья, представляя только незначительную часть творческих поисков решения этой задачи, приводит к пониманию ряда моментов:

- 1) аудирование является одним из наиболее сложных видов речемыслительной

деятельности, поскольку психофизиологические механизмы, лежащие в его основе, и когнитивные процессы понимания ограничены временем звучания текста, что вынуждает слушающего к фрагментарному восприятию информации;

2) осознанному восприятию звучащей информации способствует лингвокогнитивный подход, предполагающий методы концептуализации и категоризации;

3) практическое применение методов концептуализации и категоризации требует использования ряда методических приемов, среди которых важную роль играют репрезентация и лексико-грамматическая работа над лексико-семантическим полем концепта-понятия, анализ синтаксических позиций вариантов ответов на вопросы-задания, прогнозирование возможных вопросов-заданий;

4) важной составляющей данной методики является интерактивное общение преподавателя и обучаемых, когда диалог (обмен мнениями) становится формой коллективной деятельности, направленной на активизацию мыслительных процессов, способствующих успешному обучению аудированию.

Библиография

1. Апресян Ю.Д. Избранные труды: в 2 т. М.: Языки русской культуры, 1995. Т. 1. 284 с.
2. Апресян Ю.Д. Метафора в семантическом представлении эмоций // Вопросы языкознания. 1993. № 3. С. 27-35.
3. Базовый словарь лингвистических терминов. Киев, 2003. 192 с.
4. Гез Н.И. и др. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. М.: Высшая школа, 1982. 213 с.
5. Зимняя И.А. Психология обучения иностранному языку в школе. М., 1991. 222 с.
6. Кобрин Н.А. и др. Грамматика английского языка: Морфология. Синтаксис. СПб.: Союз, 1999. 496 с.
7. Кубрякова Е.С. и др. Краткий словарь когнитивных терминов. М., 1996. 245 с.
8. Кубрякова Е.С. Проблемы представления знаний в языке // Структуры представления знаний в языке. М., 1996. С. 5-31.
9. Мишатица Н.Л. Методика и технология речевого развития школьников: лингвоконцептоцентрический подход. СПб.: Сага – Наука, 2009. 264 с.
10. Степанов Ю.С. Константы: Словарь русской культуры. М.: Академический проект, 2004. С. 42-67.
11. Сысолятина А.А. Лингвокогнитивный подход к обучению синтаксису сложноподчиненных предложений: дис. ... канд. пед. наук. Киров, 2013. 229 с.
12. Сычугова Л.П. Методы концептуализации и категоризации как основа лингвокогнитивного подхода к обучению речемыслительной деятельности // Ярославский педагогический вестник. 2017. № 5. С. 48-53.

Linguo-cognitive approach to teaching listening

Yan Jingjing

Lecturer,
Shanghai Professional Institute of Industry, Commerce and Foreign Languages,
200001, Shanghai, People's Republic of China;
e-mail: yandex228@126.com

Abstract

The cognitive approach makes it possible to identify the correspondence that exists between text units, the information they encode, and the mental structures behind this information. In the course of the study, it was revealed that the perception and understanding of information is due not only to the listener's knowledge base, but also to his knowledge of the apparatus of text-forming means and the language that provides communication in every social context. At the moment, in the system of

academic disciplines that provide language training for Russian philologists, listening does not take the lead, however, it is important to consider that certain psycho-physiological mechanisms lie at the heart of listening, like any purposeful activity: perception/recognition and understanding. Within the framework of this study, the mechanisms of perception were considered, which are a necessary condition for understanding based on the mechanisms of comprehension. It should be noted that the comprehension mechanism functions at the level of the analytical and synthetic activity of the brain, which forms significant fragments from the information flow and establishes their logical and conceptual connections. It was found that directly in the process of learning to listen, the linguo-cognitive approach is carried out on the basis of the conceptualization method and the categorization method. The task of further research is to develop a holistic concept of teaching listening, which requires the combined efforts of scientific centers and teams of practicing teachers.

For citation

Jingjing Yan (2022) Lingvokognitivnyi podkhod k obucheniyu audirovaniyu [Linguo-cognitive approach to teaching listening]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 12 (4A), pp. 305-311. DOI: 10.34670/AR.2022.64.44.038

Keywords

Learning to listen, perception and understanding of information, conceptualization, categorization, linguo-cognitive approach.

References

1. Apresyan Yu.D. (1995) *Izbrannye trudy: v 2 t.* [Selected works: in 2 vols.]. Moscow: Yazyki russkoi kul'tury Publ. Vol. 1.
2. Apresyan Yu.D. (1993) Metafora v semanticheskom predstavlenii emotsii [Metaphor in the semantic representation of emotions]. *Voprosy yazykoznaniya* [Questions of linguistics], 3, pp. 27-35.
3. (2003) *Bazovyi slovar' lingvisticheskikh terminov* [Basic dictionary of linguistic terms]. Kiev.
4. Gez N.I. et al. (1982) *Metodika obucheniya inostrannym yazykam v srednei shkole* [Methods of teaching foreign languages in high school]. Moscow: Vysshaya shkola Publ.
5. Kobrina N.A. et al. (1999) *Grammatika angliiskogo yazyka: Morfologiya. Sintaksis* [Grammar of the English language: Morphology. Syntax]. St. Petersburg: Soyuz Publ.
6. Kubryakova E.S. et al. (1996) *Kratkii slovar' kognitivnykh terminov* [A Brief Dictionary of Cognitive Terms]. Moscow.
7. Kubryakova E.S. (1996) Problemy predstavleniya znaniy v yazyke [Problems of knowledge representation in language]. In: *Struktury predstavleniya znaniy v yazyke* [Structures of knowledge representation in language]. Moscow.
8. Mishatina N.L. (2009) *Metodika i tekhnologiya rechevogo razvitiya shkol'nikov: lingvokontseptotsentricheskii podkhod* [Methods and technology of speech development of schoolchildren: linguo-concept-centric approach]. St. Petersburg: Saga – Nauka Publ.
9. Stepanov Yu.S. (2004) *Konstanty: Slovar' russkoi kul'tury* [Constants: Dictionary of Russian Culture]. Moscow: Akademicheskii proekt Publ.
10. Sychugova L.P. (2017) Metody kontseptualizatsii i kategorizatsii kak osnova lingvokognitivnogo podkhoda k obucheniyu rechemyslitel'noi deyatelnosti [Methods of conceptualization and categorization as the basis of a linguocognitive approach to teaching speech-thinking activity]. *Yaroslavskii pedagogicheskii vestnik* [Yaroslavl Pedagogical Bulletin], 5, pp. 48-53.
11. Sysolyatina A.A. (2013) *Lingvokognitivnyi podkhod k obucheniyu sintaksisu slozhnopodchinennykh predlozhenii. Doct. Dis.* [Linguistic and cognitive approach to teaching the syntax of complex sentences. Doct. Dis.]. Kirov.
12. Zimnyaya I.A. (1991) *Psikhologiya obucheniya inostrannomu yazyku v shkole* [Psychology of teaching a foreign language at school]. Moscow.