

ТИМОФЕЕВА Елена Константиновна

**МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ПРОИЗНОШЕНИЮ  
СТУДЕНТОВ – НОСИТЕЛЕЙ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА  
(ФОНОСЕМАНТИЧЕСКИЙ ПОДХОД)**

Специальность 13.00.02 – Теория и методика обучения и воспитания  
(иностранные языки)

**АВТОРЕФЕРАТ**

диссертации на соискание ученой степени  
кандидата педагогических наук

Санкт-Петербург

2011

Работа выполнена на кафедре иностранных языков и лингводидактики Санкт–Петербургского государственного университета.

Научный руководитель: доктор филологических наук, профессор,  
***Павловская Ирина Юрьевна***  
Санкт–Петербургский государственный университет

Официальные оппоненты: доктор филологических наук,  
старший научный сотрудник  
***Раднаева Любовь Дашинимаевна***  
Институт филологических исследований  
Санкт–Петербургский государственный университет

кандидат педагогических наук, профессор,  
***Варнавская Ольга Викторовна***  
ВУНЦ ВМФ  
«Военно–морская академия»  
(филиал, г. Петродворец)

Ведущая организация: Российский государственный педагогический университет им. А.И.Герцена

Защита диссертации состоится «18» октября 2011 года в 16-00 часов на заседании диссертационного совета по защите докторских и кандидатских диссертаций при Санкт–Петербургском государственном университете по адресу: 199034, Санкт–Петербург, Университетская наб., д.11, Филологический факультет, ауд. 198.

С диссертацией можно ознакомиться в Научной библиотеке им. А. М. Горького Санкт–Петербургского государственного университета

Автореферат разослан «   » \_\_\_\_\_ 2011 г.

Ученый секретарь  
диссертационного совета  
доктор филологических наук

Т.И.Попова

В современном мире актуальным становится обучение иностранным языкам в ситуации трёхстороннего или даже многостороннего столкновения языков и культур. Частотной становится ситуация, когда преподаватель иностранного языка в группе носителей другого языка сам является носителем третьего языка. Таким образом, целевой иностранный язык одновременно является и языком–посредником, и предметом обучения. И подобно тому, как студенты из разных стран приезжают в Европу учить английский язык, которому их обучают чешские, немецкие и другие преподаватели, и в России образовательные учреждения предлагают изучение не только русского, но и иностранных языков для студентов из разных стран. В нашей стране, с ее сложившимися педагогическими традициями, богатыми методическими разработками и многолетней практикой, созданы все необходимые условия для обучения иностранным языкам. Методические идеи прочно базируются на лингвистических исследованиях, и это дает нам право говорить о российской школе лингводидактики, которая славится многими именами, начиная с Л. В. Щербы, разработавшего основы преподавания иностранных языков, Л. С. Выготского, внесшего неоценимый вклад в педагогическую психологию, до современных авторов, таких как Л. А. Вербицкая, С. Ф. Шатилов, Е. И. Пассов, А. А. Миролубов, Р. К. Миньяр–Белоручев, Г. А. Китайгородская, Н. В. Баграмова, С. Г. Тер–Минасова, Н. А. Любимова, К. А. Рогова и др.

*Актуальным* для настоящего исследования представляется синтез методики преподавания иностранных языков (далее – ИЯ), англистики и общего языкознания (фоносемантики, психолингвистики), в частности, использования фоносемантического (далее – ФС) подхода в обучении английскому произношению.

Фоносемантические и мультисенсорные методы приобретают особую ценность в условиях трилингвального обучения. Изучаемый язык, являясь языком–посредником, не является родным ни для одной из этих сторон, что осложняет учебный процесс, как для студента, так и для преподавателя. Кроме того, традиции восточной культуры в области передачи знаний, особенности мышления носителей тональных языков и цели обучения иностранных студентов создают

дополнительный барьер между студентами и российским преподавателем, привыкшим к работе с носителями родного ему языка.

В работе исследуются как фонетические, так и лингвокультурологические аспекты обучения студентов из восточных стран английскому языку в России. Рассматривается, в частности, трехсторонняя китайско–русско–английская интерференция.

Одним из продуктивных способов при решении фонетических проблем при постановке английского произношения, как показывает исследование, является фоносемантический подход.

**Теоретическую основу** исследования составили:

1) **лингводидактическая база** – исследования в области формирования фонетических навыков, проведенные как отечественными, так и зарубежными лингвистами и методистами (Аванесов 1984; Антипова 1981; Бондарко, Вербицкая, Гордина 1989; Брызгунова 1984; Драгунов, Драгунова 1955; Задоев 1963; Зиндер 1979; Игнаткина, Штерн, Чэнь Чжао–Лиин 1993; Кодзасов 2001; Спешнев 2005; Павловская, Радиевская 2001; Соколова, Тихонова(а), Тихонова(б) 1991; Arnold 1983; Baker 1995; Gilbert 1996; O'Connor 1998; Roach 2007).

2) **психолингвистическая база** – теория речевой деятельности (Щерба 1974; Выготский 1982, 1999; Леонтьев 1999, 2001; Лурия 1998; Беляев 1965; Зимняя 1989; Каспарова, Коптева 1979; Сахарный 1983 и др.).

3) **лингвистическая база** – концепция фоносемантики (Барташова 1987, Бартко 2001; Блумфилд 2002; Вестерман 1963а, 1963б; Воронин 1969, 1979, 1982, 1990а, 1990б; Валуйцева 1986; Винарская 1989; Газов–Гинзберг 1965; Горелов 1976, Журавлев 1969, 1974, 1978, 1988, 1991; Казакевич 1975; Левицкий 1969, 1973, 1994; Пелевина 1976, 1980, 1989; Павловская 2002, 2004; Шамина 1988, 2005; Sapir 1929; Newman 1933; Smith 1933; Firth 1958; Marchand 1959; Ohala 1994 и др.), в фокусе внимания которой находится звукоизобразительная (ЗИ) система языка, характеризующаяся наличием фонетически мотивированной связи между внешней оболочкой языкового знака и его значением.

**Объектом** исследования является формирование навыков английского произношения с учетом как языковых, так и культурологических проблем обучения в условиях китайско–русско–английского трилингвизма.

**Предмет** исследования – методический потенциал фоносемантических явлений, который может быть использован при обучении английскому произношению носителей китайского языка.

**Испытуемыми** в методических и психолингвистических экспериментах явились группы бакалавров филологического факультета СПбГУ при четырехгодичном обучении, в состав которых входят студенты из Китайской народной республики. Эксперименты проводились на *базе* кафедры иностранных языков и лингводидактики. Всего в экспериментах участвовало 88 испытуемых – носителей тональных языков (в основном – китайского), обучавшихся в четырех экспериментальных и четырех контрольных группах.

**Целевая аудитория** предлагаемых методических разработок – китайские студенты филологического факультета.

**Цель** работы состоит в выявлении особенностей формирования навыка английского произношения в аудитории носителей китайского языка, разработка модели обучения и создание программы курса, направленного на формирование фонологической компетенции как составляющей межкультурной коммуникации посредством языка международного общения – английского.

Для достижения поставленной цели решались следующие **задачи**:

- проанализировать традиции китайской культуры в области передачи знаний и особенности мышления носителей китайского языка;
- изучить существующие в отечественной и зарубежной лингводидактике точки зрения на природу фонетических навыков и основные принципы формирования фонетических навыков, а также рассмотреть основные механизмы, обеспечивающие их совершенствование;
- проанализировать ФС–опоры для усвоения фонетических навыков с точки зрения лингвистики, психолингвистики, психологии и методики обучения ИЯ и обосновать целесообразность выбора методики обучения произношению с помощью ФС–подхода в качестве предмета исследования;
- провести серию методических экспериментов, подтверждающих целесообразность включения ФС–компонента как инструмента, повышающего эффективность овладения фонетическими навыками;
- разработать и апробировать учебную программу с использованием ФС–подхода в курсе начального обучения произношению английского языка.

В соответствии с поставленной целью была выдвинута *гипотеза*:

– эффективность обучения повышается при применении в учебном материале ФС–подхода, поскольку при этом обостряется восприятие «фонетического значения»;

– в условиях трилингвального обучения необходима специальная методика обучения на культурологическом и фонетическом уровне, поскольку носители тональных языков особо чувствительны к звуко-символизму (далее – ЗС), следовательно, ФС–подход может помочь решить проблему обучения в отсутствие общего языка;

– фоносемантический подход прежде всего апеллирует к звуковой материи и поэтому как нельзя лучше способствует формированию иноязычному произносительному навыку.

Для решения поставленных задач и проверки истинности гипотезы

использовались следующие **методы исследования**:

– *метод критического анализа* научной и методической литературы в русле рассматриваемой проблематики;

– *метод наблюдения* за формированием фонетических навыков и навыков сегментации речевого потока у испытуемых, выявление роли и места в этом процессе ФС–явлений;

– *психолингвистический эксперимент* на восприятие английских гласных китайскими студентами и соответствие этих гласных определенному цветовому ряду;

– *диагностический эксперимент* по выявлению трилингвальной интерференции у носителей тональных языков в английском произношении на сегментном уровне;

– *экспериментальные занятия*;

– *педагогический эксперимент* по проверке эффективности использования ФС–подхода в обучении английскому произношению студентов иностранного бакалавриата в экспериментальных и контрольных группах с применением авторской модели обучения;

– *квантитативные методы* обработки полученных данных по экспериментам.

В русле коммуникативной фоносемантики показано, что звукоизобразительность, фоностилистический компонент и синестемическая метафора являются неотъемлемыми чертами речевой деятельности и проявляются на всех лингвистических уровнях, от фонемного до уровня текста – дискурса (Павловская 2004). Поэтому, ФС–компонент, как присущий языковой системе, так и реализующийся в спонтанном речетворчестве, нуждается в методическом анализе с целью системного использования этого компонента в учебном процессе.

***На защиту выносятся следующие положения:***

1. Универсальность явлений ЗИ и синестемии для разных языков и стилей речи, обусловленная единством психофонетической базы речевой деятельности человека представляют собой мощный инструмент формирования фонетических навыков и чувства языка у учащихся.

2. Фоносемантические явления служат опорой при восприятии иноязычной речи, поскольку зрительный и слуховой, артикуляционный и моторно–графический компоненты тесно взаимосвязаны.

3. Для носителей китайского языка фоносемантический метод особенно эффективен ввиду развития у них тонкого фонематического слуха, чувствительности к звуковым образам и наличия идеофонов и иероглифов, а также символического (образного, правополушарного) способа мышления. Это создает предпосылки для эффективного использования ФС–метода, который апеллирует к чувственным реакциям и демонстрирует их на визуальных, звуковых и кинестетических образах, что особенно важно в ситуации трехсторонней интерференции и при отсутствии языка–посредника.

4. Функциональная значимость фоносемантических явлений в речи требует интегрирования в учебный процесс специально разработанного комплекса упражнений, использующего в своем материале фоносемантические опоры и направленное на развитие и совершенствование английского произношения при обучении студентов из восточных стран. Усвоение фонетической модели фоносемантических явлений закладывает основы органичного восприятия ИЯ в дальнейшем.

5. Предлагаемая в «Курсе начального обучения произношению английского языка» (Павловская, Тимофеева 2009) модель обучения значительно повышает

эффективность формирования и развития производительных навыков в условиях трилингвизма.

**Научная новизна исследования** состоит в том, что в нем методологически обосновывается и экспериментально доказывается возможность и целесообразность использования фоносемантического подхода в обучении иноязычной речи; дан анализ восприятия и усвоения фоносемантических явлений в единстве трех аспектов: лингвистического, психологического и методического, разработана инновационная модель обучения, эффективность которой доказана экспериментально.

**Теоретическая значимость** работы заключается в интеграции взглядов и теоретических представлений о фоносемантических явлениях и в разработке психолого–педагогических основ использования фоносемантического подхода в обучении студентов иностранного бакалавриата.

**Практическая значимость** работы заключается в разработке «Курса начального обучения произношению английского языка». Результаты исследования могут быть использованы в курсе практического обучения произношению английского и других языков.

**Апробация работы и внедрение ее результатов:** результаты исследования докладывались на Научной конференции Санкт–Петербургского горного института им. Г. В. Плеханова «Формирование языковой личности: проблемы, задачи, тенденции, перспективы» в 2007 году, на VIII и X Научно–практических конференциях СПбГУ «Дополнительные образовательные программы по иностранным языкам» в 2008, 2010 годах, на XXXVIII и XXXIX Международных филологических конференциях в 2009 и 2010 годах, а также на аспирантском семинаре по лингводидактике в 2007 году, на заседаниях кафедры иностранных языков и лингводидактики филологического факультета СПбГУ в 2008 и 2009 годах, на заседаниях кафедры повышения квалификации по иностранным языкам СПбГУ в 2010 году.

### ***Структура работы.***

Работа включает: введение, 2 главы, заключение, список литературы и приложения. Каждая глава завершается выводами, в заключении подведены итоги исследования и предложены направления дальнейшей работы в области обучения

английскому произношению. Работа завершается списком использованной литературы и приложениями.

### **Основное содержание исследования**

Во введении обосновывается актуальность темы исследования, определяются его предмет, объект, цель, задачи и гипотеза, описываются используемые методы, раскрывается научная новизна исследования, его теоретическая значимость, формулируются положения, выносимые на защиту.

*Первая глава «Методические и лингвистические основы обучения произношению в условиях китайско-русско-английской интерференции»* состоит из пяти параграфов.

В *первом параграфе «Лингвокультурологические особенности обучения английскому произношению китайских студентов»* рассматриваются традиции китайской культуры в области передачи знаний, анализируются культурологические аспекты обучения китайских студентов, исследуются особенности мышления носителей тональных языков. Поскольку обучение произношению обязательно включает и момент чтения, то есть, установления графо–фонемных соответствий, или иных графических закономерностей, в первом параграфе рассматриваются также графические системы китайского и английского языков. История китайского языка и китайской письменности позволяет понять некоторые особенности носителей китайского языка и справиться с методическими проблемами, возникающими при обучении такой своеобразной аудитории в чужой для них среде. Исследование культурологических особенностей обучения носителей китайского языка, а также фонетических и графических систем китайского языка наводит на мысль о необходимости использования фоносемантического подхода в обучении английскому произношению китайских студентов в условиях трилингвизма.

Во *втором параграфе «Методические принципы формирования трилингвизма»* определяется понятие многоязычия, как одного из самых ярких явлений межкультурной коммуникации. Изучение языка и его использование включают действия человека, в процессе выполнения которых он развивает ряд компетенций: общую (неязыковую) (General competence) и коммуникативную (языковую) (Communicative language competence). Для выполнения конкретных

задач и осуществления различных видов речевой деятельности в ситуациях общения человек использует целый ряд компетенций, являющихся результатом его предыдущего жизненного опыта. Все виды компетенций помогают человеку развить у себя умение общаться и, следовательно, могут рассматриваться как составляющие коммуникативной компетенции. И здесь кроется более глубокий смысл *концепта «многоязычие»*: он означает «не только языки во множественном числе, но и умение использовать знания в различных языках для своих коммуникативных целей с учетом связей и взаимодействия этих языков» (Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Council of Europe. Strasbourg, 1991). Предлагаемая диссертация представляет собой исследование, посвященное изучению особенностей фонетической интерференции в ситуации искусственного триязычия и ее преодолению методическими приемами.

Изучение вопросов фонетической интерференции происходит с учетом новых тенденций и научных достижений не только в лингвистике, но и в различных смежных с ней науках. Исследуется феномен сосуществования трех систем, функционирующих в лингвистическом сознании трилингва, с помощью которых кодируются одни и те же предметы и явления социальной действительности и описывается механизм реализации фонетической интерференции в ситуации искусственного русско–китайско–английского триязычия с учетом целого ряда лингвистических и экстралингвистических факторов. Рассмотрение феномена трилингвизма происходит в рамках психолингвистического, нейролингвистического и когнитивного подходов. В ходе предпринятого комплексного анализа выделены наиболее уязвимые участки структуры языковых единиц, которые являются результатом влияния систем двух языков – китайского и русского – на интерферируемую систему английского языка. Причины возникновения интерференции в условиях триязычия заключаются не только в различиях между фонетическими системами трех контактирующих языков. Для определения потенциального источника межъязыкового переноса и степени воздействия родного и русского языка на английский, у трилингвов необходимо учитывать когнитивный, нейролингвистический и психолингвистический аспекты. Столкновение языков и культур явилось причиной взаимного влияния языков, что

привело к необходимости исследования этого явления как в лингвистике, так и в методике.

В *третьем параграфе «Теория интерференции и метод контрастивного анализа фонологических систем как основа построения методики развития навыков произношения»* освещаются вопросы лингвистического описания процесса интерференции. Традиционно в учебных заведениях основное внимание уделяется интерференции на лексическом и грамматическом уровнях, что необходимо, прежде всего, при чтении и письме на иностранном языке. Однако когда возникает потребность в устной коммуникации, хорошее владение языковыми единицами только этих двух уровней оказывается недостаточным. Как отмечал Л. В. Щерба «те ошибки будут грубыми, которые мешают взаимопониманию, а это гораздо чаще будут ошибки произношения, нежели ошибки грамматические» (Щерба 1958). Слова Л. В. Щербы более чем актуальны в наши дни. Для того чтобы описать фонетическую интерференцию, следует начать с прогноза ее проявлений в речи. В этом основную роль играет контрастивный анализ звуковых систем, который позволяет с большей или меньшей степенью точности предсказать возможные нарушения вторичной звуковой системы. Интерференция изучается на конкретном примере взаимодействия контактирующих языков. В каждом языке существуют свои фонетические правила. Изучение интерференции предполагает детальное изучение основных правил контактирующих языков и их сопоставление. Контрастивный анализ является традиционной основой сознательно–сопоставительного метода обучения фонетике в российской методической школе.

В этом параграфе рассмотрена методика контрастивного анализа в применении к фонетике. Подобного рода исследование предпринимает в сочинении «Контрастивный анализ» К.Джеймс (Джеймс 1989). Задача фонетиста состоит в том, чтобы установить и классифицировать возможные вариации в произнесении и сферу их распространения. При рассмотрении изучения иностранного языка как процесса приобретения устойчивых навыков становится очевидно, что студент, изучающий язык привносит в него нормы родного языка. Изучив звуковой строй контактирующих языков, и проанализировав их отличия, мы можем прогнозировать наиболее «опасные зоны», возникающие при пересечении этих языков, в частности, при говорении китайцев на английском языке. Однако,

трудность состоит в том, что английский язык – язык фонемного строя, так же как и русский, а китайский – слоговой (китайский и корейский – тональные). Поэтому мы не можем напрямую говорить об установлении соответствий аллофонов и фонем в контактирующих языках, как это показано у К. Джеймса и других авторов, что определяет необходимость рассмотреть структуру слога в указанных языках.

В четвертом параграфе *«Сопоставление структуры китайского и английского слога. Фонетические особенности китайского слога»* предпринята попытка сопоставить структуры китайского и английского слога. Соотношение между морфемой и звуком в китайском и английском языках не одинаково, поскольку английский язык – язык фонемный, а китайский – слоговой. Китайский слог состоит из ограниченного числа звуков, каждый из которых может занимать лишь определенную позицию по отношению к другим. Ни один элемент слога не может сам по себе выступать в роли значащей единицы – морфемы. Значением наделен всегда слог в целом, а не его части. Можно сказать, что звуковые единицы слоговых языков несоизмеримы с фонемами (Бондарко, Вербицкая, Гордина 1989). Основные различия китайского и английского слогов состоят в следующем:

1. Китайский слог – базисная единица языка, а английский – минимальная произносительная единица языка. Китайский слог находится в отношениях обязательной материальной эквивалентности с морфемой, а английский – не связан с морфологическим членением слова.

2. В китайском языке слог состоит из одного начального согласного – инициали и гласной части финали, консонантные сочетания исключены. В английском языке нет жесткой схемы построения слогов: они могут быть открытыми и закрытыми, прикрытыми и неприкрытыми, могут содержать консонантные сочетания.

3. В китайском языке, за исключением небольшого числа служебных слов, каждому слогу присущ определенный тон. Слоги, имеющие одинаковый звуковой состав, но произносимые разными тонами имеют разное значение. В английском слоге тон не меняет основное семантическое значение слога/слова.

В связи с перечисленными различиями обучение произношению фонемного языка носителей слоговых языков представляет такую большую проблему. В частности, носителям китайского языка так трудно научиться различать фонемы английского языка.

*В пятом параграфе «Контрастивный анализ звукового строя английского и китайского языков на фоне русского языка. Трилингвальная интерференция»* дается описание и сравнение китайского, русского и английского языков. При сопоставлении фонетических систем китайского, русского и английского языков слово «сходство» может употребляться лишь условно, поскольку основной фонетической единицей в китайском языке является слог. Основанием признания слога минимальной, далее не делимой фонетической единицей, соотносимой с фонемой в других языках, считается тот факт, что морфемная граница никогда не проходит внутри китайского слога, а минимальной формой, в которую может быть облачена китайская морфема, является слог (Спешнев 2005). В китайских слогофонемах принято выделять инициаль (начальный согласный звук) и финаль (остальная часть слога). Дальнейший лингвистический анализ позволяет выделить из финали дополнительные единицы – медиаль и субфиналь. Субфиналь, в свою очередь, при уже иных методах анализа подразделяется на централь и терминаль. Из трех теоретически возможных вокалических компонентов китайского слога – медиали, централи и терминали – только централь представляет собой гласный полного образования и поэтому может быть использована для сопоставления с основными аллофонами английских и русских гласных фонем.

Проведенный анализ позволяет сделать вывод о существовании определенных фонетических трудностей у китайских студентов. Это, прежде всего, касается следующих фонетических позиций:

- 1) произношение сонантов в конце слова;
- 2) произношение сочетаний взрывных согласных с сонантами в начале слова или слога;
- 3) реализация дифтонгов;
- 4) оппозиция звонких и глухих согласных в начале слова;
- 5) реализация отдельных фонем.

Изучение существующих в отечественной и зарубежной лингводидактике точки зрения на природу и основные принципы формирования фонетических навыков дает возможность рассмотреть основные механизмы, обеспечивающие развитие и совершенствование этих навыков у китайских студентов. Изучение трилингвальной китайско–русско–английской интерференции позволило предсказать наиболее характерные варианты ошибок у китайских студентов.

В условиях трилингвального обучения фоносемантические и мультисенсорные методы обучения, рассматриваемые в следующей главе, представляют особую ценность, поскольку позволяют донести лингвистическую информацию нелингвистическими средствами в отсутствие языка–посредника.

**Вторая глава «Экспериментальная программа обучения навыкам английского произношения носителей китайского языка и ее апробация»** состоит из двух разделов. Первый раздел **«Методические и психолингвистические основы разработки курса начального обучения произношению английского языка»** состоит из трех параграфов.

В первом параграфе **«Принципы и методы обучения»** дается краткий обзор отечественной методики обучения иностранным языкам, которая прошла большой и сложный путь, накопила богатейший материал, вошедший в мировую науку (Миролюбов 2002). Современное состояние и перспективы развития отечественного языкового образования предъявляют новые требования к уровню и качеству лингвокультурной подготовки студентов различных категорий в контексте языковой политики в сфере образования. «Лингвокультурная подготовка» учащихся означает владение ими на различном уровне языками и культурами, как родными, так и неродными. В понятие «неродной язык» включается иностранный язык, который изучается вне условий его естественного бытования, то есть в учебном процессе, и который не употребляется наряду с первым (родным) в повседневной коммуникации, а также второй язык, который не является родным, но усваивается, как правило, в социальном окружении, где он выступает реальным средством общения, и который служит наряду с родным или после него вторым средством общения (Klein 1987). Обращение к межкультурной парадигме исследования процессов преподавания и изучения языков и культур требует переосмысления понятийно–категориального аппарата методической науки, сущности современных приемов, способов и средств обучения иностранным языкам и моделирования учебного процесса на основе целостного системного подхода к образованию в области неродных языков и культуры их носителей.

Основные для методики категории – это *подход, метод, система обучения, способ обучения и прием*. Основные принципы современного преподавания иностранных языков сформулированы следующим образом:

- практическая направленность при обеспечении овладения учащимися всеми видами речевой деятельности;
- дифференцированный подход к обучению каждому виду речевой деятельности;
- комплексный подход к обучению каждому аспекту языка на основе речевых образцов:
  - коммуникативная направленность, прежде всего, в упражнениях;
  - интенсификация процесса обучения (Михайлова, Пассов, Шатилов 1971).

Прикладной аспект метода контрастивного анализа в обучении – это сознательно-сопоставительное изучение иностранного языка, приобретение и развитие навыка самообучения и самокоррекции иноязычного произношения. Этот метод является широко принятым в российской методической школе, однако на наш взгляд, может употребляться наряду с иными методами (например, имитационным, фоносемантическим). Фонетическое оформление речи – произношение – рассматривается как внешняя моторная форма говорения. Английским произношением иностранным студентам приходится овладевать комплексно, то есть одновременно с трех сторон на основе произвольного сопоставления с произносительной системой родного (китайского), русского и английского языков. Методическое освоение иноязычного произношения может быть разделено на три этапа:

1) изучение произношения как предмета, как системы обобщенных произносительных категорий и правил с целью приобретения знаний о предмете (план языка, лингвистическая компетенция);

2) поэтапное формирование новых психофизиологических английских артикуляционно–звуковых, слогаобразующих и интонационно–ритмических механизмов с целью доведения работы этих механизмов до автоматизма при помощи специальных упражнений с использованием наиболее эффективных приемов самокоррекции произносительных ошибок;

3) овладение произношением как процессом, фонетическое оформление произносительных действий (план речи), постепенное развитие навыка целенаправленно актуализировать в речи (на основании изученных правил) конкретные позиционные варианты фонем, умение использовать интонационные

шкалы, необходимые ядерные тоны, тембральные оттенки голоса, чтобы передать ту или иную мысль, волеизлияние, чувство.

**Второй параграф «Методические основы вводно-фонетического курса»** посвящен описанию этапов развития вводно-фонетического курса, целесообразности расположения материала во вводном курсе по степени трудности усвоения звуков и построению обучения с учетом задач преодоления этих трудностей. Этапы развития вводно-фонетического курса привели к тому, что в результате он был заменен фонетико-орфографическим курсом. Суть его заключалась в двух основных положениях:

1) начальное обучение строилось на параллельном овладении произношением и орфографическим письмом, а также чтением на основе орфоэпических соответствий;

2) навыки произношения, как и техника чтения, формировались сознательным путем, то есть с помощью привлечения правил.

Переход к комплексному обучению на начальном этапе был не случаен. Он был подготовлен рядом моментов. С разработкой правил чтения в английском языке – языке с наибольшими различиями в произнесении и написании слов, – были выработаны звукобуквенные соответствия – база для сознательного обучения чтению. В работах по педагогике и психологии было доказано, что формирование навыков идет успешнее, если оно осуществляется на сознательной основе. Образование навыков характеризуется, прежде всего, переходом от сознательных навыков к автоматическим. При этом период сознательного усвоения имеет решающее значение для правильности навыка, а вместе с тем и для быстроты его образования. Поэтому действие, которое закрепляется в навыке, должно строиться на осознании метода действия, на понимании принципа операций, входящих в автоматизированное действие, на уяснении места этого действия, закрепляемого в виде навыка, в сознательной и осмысленной деятельности человека. Это положение являлось очень перспективным, так как впервые предлагался путь учета трудностей и построение обучения с учетом задач преодоления этих трудностей. Разработка подобного пути обучения произношению стала большой заслугой отечественной методики и положительно сказалась на прочности навыков произношения.

В *третьем параграфе «Фоносемантический подход в преподавании произношения»* дается краткий обзор фоносемантических исследований, описываются составляющие звукоизобразительной системы языка, психофизиологическая основа и уровни синестемии, а также разновидности фоностилистических явлений. В этом параграфе переосмысливается также понятие мультисенсорного метода, которое раньше традиционно связывалось с примарной ролью письменного языка. Единство трех сенсорных систем сводилось к визуальному восприятию буквы/слова, его прочтению (озвучиванию) и процессу написания (кинестетика) (Беляев 1965). Исследования профессора С. В. Воронина показали, что механизм синестезии различных сенсорных каналов при восприятии и порождении речи гораздо глубже (Воронин 1982). Многочисленные ассоциативные эксперименты (Журавлев 1974, Павловская 2004) доказали, что в языках существуют определенные звукообразные, звукомоторные, звукоцветовые связи, многие из которых универсальны для различных языков (Левицкий 1976).

Преподаватели чаще всего используют визуальный канал, так как «преподать» обычно означает «показывать», «демонстрировать» (Павловская 2004). Существует множество визуальных методов в обучении произношению.

Звукомоторные связи играют особенно важную роль в языке, так как они устанавливаются не столько ассоциативно, сколько генетически (Allot 1989).

Поскольку овладение звуковой системой английского языка сводится к образованию новой системы слухового восприятия звуков и нового способа использования артикулярных органов, т.е. «овладению новыми речевыми навыками» (О. Коннор 1994), чрезвычайно важными являются кинестетические ассоциации. Ведь связь между микромоторикой (артикуляцией) и макромоторикой (движением частей тела: ног, рук, головы) является основой речевого акта (Allot 1989).

Это явление можно использовать как основу для разработки особых приемов обучения: подобрать движения частей тела, которые облегчили бы формирование артикуляционной базы.

В русле коммуникативной фоносемантики, единицы других уровней языка выполняют, прежде всего, функцию абстрактных знаков языкового кода, воплощая социальную сущность языкового знака, в то же время человек может их использовать и как экспоненты своего индивидуального, психологического,

биологического начала, выражая звуками непосредственно (устно) или опосредованно (через письмо) свои чувства и эмоциональные состояния, составляющие часть той информации, которую получает и интерпретирует адресат.

Это способствует более успешному неговорицированию смысла и обеспечивает «понимание» смысла (а не значения) на подсознательном и досознательном уровне. Ведь в распоряжении коммуникантов находятся несколько каналов связи – слух, зрение, осязание, обоняние.

Стараясь выполнить коммуникативную цель с наибольшим успехом, говорящий может апеллировать к этим каналам как непосредственно, через соответствующие сигналы (мимику, жесты, выражение лица и т.п.), так и через прошлый опыт собеседника, через зафиксированные в его памяти образы соответствующих ощущений.

Таким способом активизируется то абстрактное (левополушарное), то образное (правополушарное) мышление человека, в связи с чем вероятность информационных потерь или непонимание в акте коммуникации снижается (Павловская 2004).

Для носителей китайского языка фоносемантический метод представляется особенно эффективным ввиду развития у них тонкого фонематического слуха, чувствительностью звуковых образов и наличию идеофонов и иероглифов, а также символическому (образному, правополушарному) способу мышления. Это создает предпосылки для эффективного использования фоносемантических и мультисенсорных методов в обучении китайских студентов.

***Второй раздел «Апробация экспериментальной программы обучения и ее результаты»*** состоит из четырех параграфов.

В ***первом параграфе «Модель обучения произношению в условиях китайско-русско-английской интерференции»*** представлена и описана модель обучения английскому произношению:



**Второй параграф «Психолингвистический эксперимент»** описывает проверку выдвинутой гипотезы о существовании элементарного сегментного звукового символизма. Эксперимент был проведен на базе филологического факультета СПбГУ, кафедры иностранных языков и лингводидактики. В эксперименте участвовали группы бакалавров при четырехгодичном обучении, в состав которых входили носители тональных языков, в основном, китайского. Психолингвистический эксперимент на восприятие английских гласных испытуемыми и соответствие их определенному цветовому ряду показал, что испытуемые по каждому гласному в среднем более чем на 50 процентов были

единогласны в своих оценках. В среднем единообразие оценок по всем гласным составило 64,5 %. Звукосимволические ассоциации, взятые из результатов эксперимента на восприятие английских фонем, были использованы в методике: каждая страница вводно-фонетического курса, содержащая упражнения на отработку определенной фонемы, окрашена в соответствующий цвет. Транскрипционные знаки английских гласных на диаграмме маркированы теми же цветами. Введение звукоцветовых ассоциаций помогает работе над фонетическим образом и соединяет аудиальный и визуальный компонент восприятия. Для носителей китайского языка это представляется наиболее эффективным, поскольку в традиции китайской культуры заложено трепетное отношение к прекрасному, пристальное любование формой и цветом. Как китаец способен визуализировать понятие в иероглифе, также он может и визуализировать звук в цвете или жесте.

**Третий параграф «Приемы формирования навыка английского произношения»** представляет следующие приемы обучения, используемые для формирования навыка английского произношения у китайских студентов:

- 1) имитация слов, начитанных диктором;
- 2) визуальная презентация фонемы через профиль речевых органов в рисунках и в компьютерной анимации;
- 3) графо-фонемные задания;
- 4) кинестетические задания;
- 5) цветовые соответствия;
- 6) фоносемантическая и фоностилистическая тренировка фонем в фоносемантических рядах, в скороговорках, организованных на фокусную фонему и сопровождающихся юмористическими рисунками, а также на материале семантически связанных слов, организованных вокруг определенных символических образов, в основном образов животных – фоносемантический зоопарк.

**Четвертый параграф «Апробация экспериментальной программы обучения и ее результаты»** описывает педагогический эксперимент по использованию фоносемантического подхода в обучении английскому произношению китайских студентов, который проводился в соответствии с базовой моделью типичного методического эксперимента как процесса, разработанной Э. А. Штульманом (Штульман 1976). Для проверки выдвинутой гипотезы о том, что эффективность

обучения повышается при условии использования фоносемантического подхода, было проведено экспериментальное обучение по представленной выше методике. Экспериментальная проверка выдвинутой гипотезы проводилась на материале учебного пособия «Начальный курс обучения произношению английского языка» (Павловская, Тимофеева 2009). При проведении педагогического эксперимента использовались следующие источники:

- результаты трехлетнего наблюдения практического обучения английскому произношению китайских студентов;

- результаты диагностического эксперимента – картотека фонетических позиций, которые представляют наибольшую трудность при обучении английскому произношению носителей тональных языков;

- магнитофонные записи ответов студентов при трехкратной проверке результатов обучения;

- письменные работы учащихся (фонетические диктанты, контрольные работы по артикуляции – профили и определения гласных и согласных, тесты и т.д.)

Экспериментальные занятия преследовали не только исследовательские цели, но и цели обучения испытуемых в рамках программы. Поэтому данный эксперимент может рассматриваться в равной мере как методический и как педагогический, а предлагаемый план занятий и система упражнений, как разработка метода обучения с опорой на ФС–компонент. Результаты эксперимента представлены в таблице №1. Как видно из таблицы №1 тесты подтвердили выдвинутую гипотезу о том, что наличие ФС–компонента способствует эффективности обучения английскому произношению носителей тональных языков. В тесте после вводного курса (первый срез) средний процент правильных ответов в экспериментальной группе (ЭГ) составил 61% от возможного количества, что на 27% больше, чем средний процент правильных ответов в контрольной группе (КГ). Разница в значениях медиан в этом тесте составила 32%. В тесте после основного курса (второй срез) средний процент правильных ответов в ЭГ составил 66% от возможного количества, что на 30% больше, чем средний процент правильных ответов в КГ. Разница же в значениях медиан в этом тесте составила 31%. Медиана (средний член упорядоченного ряда), как известно, является более корректным показателем средней тенденции, чем средняя.

Таблица №1. Результаты педагогического эксперимента (m– среднее арифметическое, me– медиана)

	Экспериментальная группа		Контрольная группа		Различия результатов ЭГ и КГ	
	m	me	m	me	$\Delta m$	$\Delta me$
Первый срез	61%	57%	34%	25%	27%	32%
Второй срез	66%	66 %	36%	35%	30%	31%

Как видно из таблицы №1, на втором срезе в ЭГ средняя (m) равна медиане (me). Это говорит о том, что уровень группы выровнялся, а это значит – методика работает эффективно. Различия между результатами ЭГ и КГ настолько существенны даже по первичным показателям центральной тенденции, что не требуют сложного статистического анализа. Достоверность полученных результатов очевидна. Результаты исследования показали, что наличие ФС–компонента положительно сказывается на процессе обучения английскому произношению студентов из восточных стран и способствует лучшему усвоению языкового материала. В ходе педагогического наблюдения и эксперимента мы подтвердили, что применение ФС–подхода – эффективный способ постановки английских звуков в китайской аудитории.

При сложных методических проблемах представляется целесообразным обратиться к образному мышлению студентов, вызывая различные ассоциации. Невербальные, в частности фоносемантические и мультисенсорные методы приобретают для носителей тональных языков особую ценность. Фоносемантический подход при этом помогает частично снять и лингвокультурологические проблемы.

В *Заключении* подведены итоги исследования.

Результаты проведенных экспериментов подтверждают, что фоносемантические и мультисенсорные методы приобретают особую ценность в условиях трилингвального обучения и помогают в преодолении барьера между китайскими студентами и российским преподавателем при обучении английскому произношению. Данные, полученные экспериментальным путем полностью доказывают выдвинутую гипотезу о том, что:

1) эффективность обучения повышается при применении в учебном материале ФС– подхода, поскольку при этом обостряется восприятие «фонетического значения»;

2) в условиях трилингвального обучения необходима специальная методика обучения на культурологическом и фонетическом уровнях поскольку носители тональных языков особо чувствительны к звуко-символизму, что подтверждается данными психолингвистического эксперимента. Кроме того, обращение к дополнительным каналам восприятия – визуальному (слово и текст через зрительный образ) и кинестетическому (фонетическая гимнастика) – создает способы семантизации, не требующие перевода информации с одного языка на другой, следовательно, ФС–подход может помочь решить проблему обучения в отсутствии общего языка;

3) фоносемантический подход прежде всего апеллирует к звуковой материи и поэтому как нельзя лучше способствует формированию новой фонетической системы и иноязычному произносительному навыку.

Предлагаемая модель обучения в «Курсе начального обучения произношению английского языка» значительно повышает эффективность формирования и развития произносительных навыков в условиях трилингвизма, что подтверждено экспериментальными данными. Потенциал фоносемантического подхода пока еще мало освоен как отечественными, так и зарубежными методистами и ждет своей разработки. В перспективе разработанная модель обучения может быть применена для более широкого спектра тональных и слоговых языков, а также, при соответствующей диагностике ошибок и модификации программы и в связи с ее результатами, для других языков, в том числе и языков фонемного строя.

Основные положения данного диссертационного исследования изложены в следующих публикациях:

1. Тимофеева Е.К. Трехсторонняя интерференция: лингвокультурологический и фонетический аспекты обучения китайских студентов английскому языку в России // «Вестник СПбГУ», серия 9.1 СПб., 2008. – 229–233.

2. Тимофеева Е.К. Применение фоносемантического подхода в обучении китайской аудитории английскому произношению // «Записки Горного института» «Гуманитарные проблемы современности: язык, общество, культура» // Материалы научной конференции «Формирование языковой личности: проблемы, задачи, тенденции, перспективы» Том 175 СПб., 2008. – С. 117–118.

3. Павловская И.Ю., Тимофеева Е.К. Фонетические аспекты обучения китайских студентов английскому языку в России // Межвузовский сборник научных трудов «Современный билингвизм: теоретические и прикладные аспекты». Иваново 2008. – С. 83–92.

4. Тимофеева Е.К. Разработка курса произношения в условиях отсутствия языка-посредника // Материалы VIII Научно-практической конференции «Дополнительные образовательные программы по иностранным языкам» СПб., 2008. – С. 167–173.

5. Тимофеева Е.К. Лингвокультурологический и фонетический аспекты обучения английскому языку носителей тональных языков // Материалы XXXVIII Международной филологической конференции. СПб., 2009. – С. 107–110.

6. Павловская И.Ю., Тимофеева Е.К. Начальный курс обучения произношению английского языка: психолингводидактические основы // Материалы X Научно-практической конференции «Дополнительные образовательные программы по иностранным языкам». СПб., 2010. – С. 51–58.

7. Тимофеева Е.К. Педагогический эксперимент по использованию фоносемантического подхода в обучении английскому произношению студентов иностранного бакалавриата // Материалы XXXIX Международной филологической конференции. СПб., 2010. – 86–90.

8. Павловская И.Ю., Тимофеева Е.К. Учебное пособие «Курс начального обучения произношению английского языка». Издательство «Гиппократ». СПб., 2009. – С. 1–127.