

**ФОНЕТИКА:
НАУКА И ИСКУССТВО**

**Материалы
региональной научно-практической конференции**

5 февраля 2004 г.

Ижевск
2004 г.



МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ
УДМУРТСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИНСТИТУТ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ
КАФЕДРА ЛЕКСИКОЛОГИИ И ФОНЕТИКИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

В рамках международного проекта
МОСТЫ ДРУЖБЫ: Европа – Россия - Удмуртия

ФОНЕТИКА: НАУКА И ИСКУССТВО

Материалы
региональной научно-практической конференции
5 февраля 2004 г.

ПОСВЯЩАЕТСЯ

памяти первого заведующего
кафедрой лексикологии и фонетики
английского языка
А. М. АКМАРОВА

Ижевск
2004 г.

ББК 81.40 - 1 я 431
УДК 811.1'34 (006.3)
Ф 776

Редакционная коллегия:

И.К. Войтович, И.С. Трифонова, Г.С. Трофимова

ФОНЕТИКА: НАУКА И ИСКУССТВО

Материалы регион. науч.-практ. конф. (5 февраля 2004г.) /
Ижевск: Изд. дом “Удмуртский университет”, 2004. 159 с.

ББК 81.40 - 1 я 431
УДК 811.1'34 (006.3)

© ИИЯЛ – «Иж-Логос», общая редакция, создание оригинал-макета, 2004
© Издательский дом “Удмуртский университет”, 2004

СОДЕРЖАНИЕ

<i>Дерюшева Ф.В.</i> УЧИТЕЛЬ, СОЛДАТ, УЧЕНЫЙ.....	8
<i>Андреева Е.М.</i> К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ АРТИКУЛЯЦИОННЫХ НАВЫКОВ ОБУЧАЕМЫХ.....	17
<i>Антропова Т.Е.</i> О РАБОТЕ С АУДИОМАТЕРИАЛАМИ.....	19
<i>Бакакина Е. Л.</i> ФОНЕТИЧЕСКИЕ ДИКТАНТЫ КАК СРЕДСТВО ОБУЧАЮЩЕГО КОНТРОЛЯ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ НАВЫКОВ ПРОИЗНОШЕНИЯ И АУДИРОВАНИЯ В РАМКАХ ВВОДНО-КОРРЕКТИВНОГО КУРСА	21
<i>Балтачев В.Г.</i> ОБ ИНТЕГРАЦИИ ПРОЦЕССОВ ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧЕПРОИЗНОСИТЕЛЬНЫХ УМЕНИЙ И РЕЧЕВЫХ УМЕНИЙ ЧТЕНИЯ У СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА	24
<i>Белобородова О.В.</i> РОЛЬ ДРАМАТИЗАЦИИ В ОБУЧЕНИИ ФОНЕТИКЕ	26
<i>Белусова О.Б.</i> ПРОБЛЕМЫ ПОСТАНОВКИ И ПОДДЕРЖАНИЯ ПРОИЗНОСИТЕЛЬНЫХ НАВЫКОВ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА.....	28
<i>Беляева Е.Б., Голубкова О.Н.</i> РОЛЬ ЗВУКОВОГО ОФОРМЛЕНИЯ ПОЭТИЧЕСКОГО ТЕКСТА В ЕГО ИНТЕРПРЕТАЦИИ НА УРОКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА.....	30
<i>Буйнова О.Ю.</i> ФОНЕТИЧЕСКОЕ ОФОРМЛЕНИЕ СИНОНИМИЧЕСКОЙ КОНДЕНСАЦИИ .	35
<i>Вартанова В.В.</i> ИЗ ОПЫТА ПРИМЕНЕНИЯ ФОНЕТИЧЕСКИХ УПРАЖНЕНИЙ В ТЕАТРАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКЕ	38
<i>Владыкина Н.В.</i> РАЗВИТИЕ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО СЛУХА НА УРОКАХ ФОНЕТИКИ	44

<i>Владыкина Я.А., Поторочина Г.Е.</i> РИТМ КАК ФАКТОР ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ (на примере новеллы Стефана Цвейга «Незримая коллекция»)	46
<i>Войтович И.К.</i> ОБУЧЕНИЕ ФОНЕТИКЕ В КОНТЕКСТЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	49
<i>Гельберг С.Я.</i> О ПАРАМЕТРАХ ИНТОНАЦИИ СЛОЖНЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ	51
<i>Долгина Н.П.</i> ПОЭТИЧЕСКОЕ СЛОВО В ПОЭЗИИ	54
<i>Жучаева Р.В.</i> КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД К ОРГАНИЗАЦИИ И ПРОВЕДЕНИЮ ВВОДНО-КОРРЕКТИВНОГО КУРСА.....	57
<i>Зеленина Т.И., Юрова И.В.</i> ФОНЕТИКА В СИСТЕМЕ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	59
<i>Кайдалова О.И.</i> НЕКОТОРЫЕ ПРАГМАТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ УСТНОГО ОБЩЕНИЯ	62
<i>Калинина И.Ю.</i> ФОНЕТИКА КАК ЭЛЕМЕНТ ГУМАНИТАРНОЙ КУЛЬТУРЫ	64
<i>Козуева В.А., Маратканова Л.И.</i> НЕСКУЧНАЯ ФОНЕТИКА.....	67
<i>Колодкина Л.С.</i> О РАБОТЕ СТУДЕНТОВ НАД ФОНЕТИКОЙ В ПЕРИОД ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ	72
<i>Краснова Т.А.</i> ТИПОЛОГИЯ ПРОСОДИИ УДМУРТСКИХ И АНГЛИЙСКИХ ОБЩЕВОПРОСИТЕЛЬНЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ.....	74
<i>Латидус Е.Б.</i> ПЕСНЯ НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	76
<i>Маркова Н.Б.</i> СКОРОГОВОРКА НА УРОКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА	78

<i>Маркова С.Г.</i> ПОЗИЦИОННЫЕ ИЗМЕНЕНИЯ ЗВУКОВ В БЫСТРОЙ РАЗГОВОРНОЙ РЕЧИ	80
<i>Маркова С.Г.</i> О МЕХАНИЗМЕ КОРРЕКЦИИ ПРОИЗНОСИТЕЛЬНЫХ НАВЫКОВ У СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВОГО ВУЗА	82
<i>Маханькова Н.В., Пушина Н.И.</i> ПРОФИЛАКТИКА ФОНЕТИЧЕСКОЙ ОШИБКИ У СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ	84
<i>Медведева Д.И.</i> ВЛИЯНИЕ СТЕРЕОТИПОВ НА ВОСПРИЯТИЕ ЗВУКОВОГО СТРОЯ И СОДЕРЖАТЕЛЬНОЙ СТОРОНЫ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА	87
<i>Медведева Т.С.</i> РОЛЬ РЕЧЕВОЙ ТЕХНИКИ В ФОРМИРОВАНИИ ПЕРЕВОДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ.....	90
<i>Милютинская Н.Ю.</i> УРОВНИ ФОНАЦИОННОГО ОФОРМЛЕНИЯ РЕЧЕВОГО ВЫСКАЗЫВАНИЯ (психофизиологический аспект)	93
<i>Невоструев Е. К.</i> ФОРМИРОВАНИЕ И СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ФОНЕТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ.....	95
<i>Ниязова Е.Н.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ПРИ РАБОТЕ НАД СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕМ ПРОИЗНОСИТЕЛЬНЫХ НАВЫКОВ СТУДЕНТОВ МЛАДШИХ КУРСОВ ЯЗЫКОВОГО ВУЗА.....	98
<i>Орехова Н.Н.</i> ПИСЬМЕННАЯ СИСТЕМА ЯЗЫКА И УСТНАЯ РЕЧЬ.....	100
<i>Орлова А.И.</i> ДИСТИНКТИВНЫЕ ФУНКЦИИ ФОНЕТИЧЕСКОГО ПОНЯТИЙНОГО КОРПУСА В ЯЗЫКОВОЙ СИСТЕМЕ	106

<i>Параховская С.В.</i> ФОНЕТИЧЕСКАЯ ИНТЕРФЕРЕНЦИЯ КАК НЕГАТИВНЫЙ ФАКТОР ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ПРОИЗНОСИТЕЛЬНЫХ И ИНТОНАЦИОННЫХ НАВЫКОВ У СТУДЕНТОВ	109
<i>Платоненко Н.М.</i> ВОПРОСИТЕЛЬНЫЕ ПРЕДЛОЖЕНИЯ В СОВРЕМЕННОМ НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ И ИХ СТРУКТУРНЫЕ ПРИЗНАКИ	112
<i>Поторочина Г.Е.</i> О ПОСТАНОВКЕ, КОРРЕКЦИИ И ПОДДЕРЖАНИИ ПРОИЗНОСИТЕЛЬНЫХ НАВЫКОВ У СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВОГО ФАКУЛЬТЕТА ПЕДВУЗА	114
<i>Смирнова М.Н.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПОСЛОВИЦ И ПОГОВОРОК ДЛЯ РАЗВИТИЯ ПРОИЗНОСИТЕЛЬНЫХ НАВЫКОВ.....	116
<i>Трифопова И.С.</i> НЕКОТОРЫЕ ПРИЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНЫХ АРТИКУЛЯЦИОННЫХ НАВЫКОВ У СТУДЕНТОВ ЛИНГВИСТОВ	119
<i>Тройникова Е.В.</i> ПРОБЛЕМА ВОСПРОИЗВЕДЕНИЯ УДАРЕНИЯ СТУДЕНТАМИ- ТРИЛИНГВАМИ В КОНТЕКСТЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ (на примере немецкого и удмуртского языка)	122
<i>Трофимова Г.С.</i> РИТМ КАК ЭЛЕМЕНТ ЗВУКОВОЙ РЕЧИ	124
<i>Утехина А.Н.</i> СЛУХОВОЙ САМОКОНТРОЛЬ В ОВЛАДЕНИИ ПРОИЗНОСИТЕЛЬНОЙ СТОРОНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ.....	126
<i>Фаткулина Р.Ф.</i> РАЗВИТИЕ ОБЩИТЕЛЬНОСТИ У СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ В УСЛОВИЯХ ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБЩЕНИЮ (фонетический аспект)	130
<i>Фаткулина Р.Ф.</i> РАЗВИТИЕ ОБЩИТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА (фрагменты программы экспериментального обучения).....	133

<i>Федорова М.В.</i> О ВЗАИМОСВЯЗИ ФОНЕТИКИ И АУДИРОВАНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВОГО ВУЗА	136
<i>Хасанова Л.И.</i> К ВОПРОСУ О ВКЛЮЧЕНИИ НАЦИОНАЛЬНО-РЕГИОНАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА В СТРУКТУРУ ОБУЧЕНИЯ ФОНЕТИЧЕСКОЙ СТОРОНЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ	139
<i>Хворенкова Г.З.</i> ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНТОНАЦИИ	141
<i>Чебакова Т.Г.</i> ТИПИЧНЫЕ ОШИБКИ СТУДЕНТОВ МЛАДШИХ КУРСОВ ЯЗЫКОВОГО ВУЗА ПРИ ТРАНСКРИБИРОВАНИИ АНГЛИЙСКОГО ПРЕДЛОЖЕНИЯ	145
<i>Черепанова О.П.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИДЕОФИЛЬМОВ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ФОНЕТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВОГО ВУЗА	148
<i>Четвертных Д.И.</i> СИСТЕМА ТЕСТИРОВАНИЯ ПРОИЗНОШЕНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ	150
<i>Чикнаверова К.Г.</i> ФОРМИРОВАНИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ У СТУДЕНТОВ- ПЕДАГОГОВ ПРИ РАБОТЕ НАД ФОНЕТИКОЙ	152
<i>Яковлева О.Н.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ПРОГРАММ В РАБОТЕ НАД ФОРМИРОВАНИЕМ ФОНЕТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У СТУДЕНТОВ МЛАДШИХ КУРСОВ ЯЗЫКОВОГО ВУЗА	154
СВЕДЕНИЯ ОБ УЧАСТНИКАХ.....	157

Дерюшева Ф.В.
УЧИТЕЛЬ, СОЛДАТ, УЧЕНЫЙ

(Памяти А.М.Акмарова)

“Languages can't be taught they can be learnt”

Есть в русском языке понятие – «Славное имя». Его мы употребляем очень осторожно, так как связываем с ним имена самых дорогих нам людей, у которых мы учились мудрости жизни.

– Рассыплются скалы, распадутся крепчайшие камни, но не сотрется Славное имя!

Для многих учителей республики, преподавателей ФРГФ это понятие связано с именем Алексея Михайловича Акмарова – ученого, исследователя, руководителя, Учителя.

Сын своего народа, А.М. Акмаров родился в крестьянской семье в небольшой удмуртской деревне Парсыгурт. Семилетнюю школу окончил с похвальной грамотой. В те предвоенные годы профессия учителя пользовалась особым уважением, к тому же старшая сестра Юлия Михайловна закончила Ижевское педучилище и работала учителем на селе. Алексей Михайлович поступил учиться в Ижевское педагогическое училище, которое закончил с отличием летом 1942 года. В те времена обучение было платное и, даже несмотря на рекомендации для продолжения образования в Удмуртском пединституте, Алексей Михайлович вынужден был начать работать учителем в Булаевской начальной школе. Было ему в ту пору 17 лет, и был он очень талантлив: умел рисовать, играть на скрипке, любил природу, животных, особенно лошадей и собак. С большим чувством юмора он начал писать воспоминания о войне: «Я окончил педучилище в селе Якшур-Бодья летом 1942 года с документом, направляющим меня в пединститут, однако отец сказал, что такой план – нереален, потому что шла война. Я поехал в Нылгу в РОНО и был направлен в Булай: только что там взяли в армию преподавателя Ширококо-

ва. Вначале я побежал домой в Парсыгурт, а затем выехал на место работы, работы было много; они загрузили меня больше некуда: утром я учил 1-ый и 3-й классы, а во вторую смену - 2-й и 4-й классы, так что всего было 4 разных класса. Я сказал, «бегал домой в Парсыгурт», там меня ждала охотничья собака. Я брал ружье и стрелял в лесочке белок. Всего я подстрелил 10 белок. Вначале дни были длинными и хватало дня, потом дни стали короче, и я стал «жульничать»: передвигал стрелки часов – так экономил дневное время. Спасибо 3 февраля пришла повестка явиться в военкомат в Нылгу». Здесь записи обрываются, не успел дописать. А дальше была солдатская шинель, учеба в курсантском училище, участие в боях за освобождение Карело-Финской республики, тяжелое ранение, контузия, эвакогоспиталь (вернулся на костылях инвалидом II группы) и возвращение к своей профессии. Может быть, он так бы и остался сельским учителем, у него были все данные для этого, если бы не случай. Назначили Алексея Михайловича ассистентом на экзамен по английскому языку в 7-м классе. А он ничего не понимает. В педучилище иностранному языку не обучали. За один месяц дали элементарные сведения о французском языке – и все. Вот и захотел он овладеть иностранными языками, а именно – английским. История его поступления на инфак, на английское отделение, достойна юмористического рассказа, но амбиции, статус «хронического отличника», огромная жажда знаний преодолели все препятствия; и вот он – студент пединститута. При зачислении он обещал не подвести декана факультета и ректора, и не подвел – все 4 года учился только на «отлично» и получил диплом с отличием. Ему было предложено место ассистента на кафедре английского языка, где он и трудился до ухода на пенсию. К великому сожалению, военные раны не позволили Алексею Михайловичу осуществить все его замыслы, а они у него были. Он сам часто задавал себе вопрос: «Почему английский язык, такой далекий от его родного (удмуртского)? Почему фонетика, а не грамматика или лексиколо-

гия?» Конечно, было желание помочь студентам-удмуртам овладеть английским языком с наименьшими трудностями, избавиться от акцента. Судьба подарила Алексею Михайловичу удивительный шанс учиться и сотрудничать с крупнейшими лингвистами нашего времени: З.М. Цветковой, В.Л. Васильевым, В.А. Артемовым, И.А. Зимней, А.А. Миролюбовым и многими другими. Закончив очную аспирантуру в МГПИИЯ им. Мориса Тореза, Алексей Михайлович успешно защитил кандидатскую диссертацию, в которой сравнил «акустические и артикуляционные характеристики английских и удмуртских гласных монофтонгов и доказал, что между ними не наблюдается случаев полного совпадения, а имеются лишь некоторые черты сходства, вызванные или пересечением каких-либо отдельных признаков, или (в редких случаях) пересечением зон их рассеивания». Наличие общих признаков дало возможность распределить гласные английского и удмуртского языков по шести звуковым типам и показать черты сходства и различия в их образовании и качестве. Данный вывод позволил учителям, обучающим детей-удмуртов, использовать указанные признаки при обучении английскому произношению.

Сам человек исключительного трудолюбия, педантичности, высокой профессиональной культуры, Алексей Михайлович воспитывал в своих учениках все эти качества. Достаточно назвать несколько имен бывших дипломников, тех, кто слушал лекции Алексея Михайловича или занимался в его группе английским языком, чтобы понять, какой высокой профессиональной квалификацией он обладал: К.А. Ложкина – к.ф.н., доцент; Н.В. Юдина – в свое время была депутатом Верховного Совета СССР; В. М. Бральгина – учитель высшей категории; Г.А. Кротова – победительница Российско-американского конкурса «Учитель года»; Л. В. Фонарева – ведущий преподаватель Ижевского педагогического колледжа, учитель высшей категории; Л.А. Воронов – учитель Нылгинской школы, который написал свою дипломную работу под руководством Алексея Михайловича. Этот список можно продол-

жить. Особое место в этом списке составляют «прямые наследники» Алексея Михайловича, продолжатели его начинаний: Климова В.В. к.ф.н., заменившая Алексея Михайловича на посту заведующей кафедрой; Денисов В.Н., к.ф.н., доцент – писал дипломную работу под его руководством; И.К. Войтович, к.ф.н., доцент, зав.кафедрой лексикологии и фонетики английского языка, дипломница Алексея Михайловича; Краснова Т.А., к.ф.н., доцент, зав. кафедрой германских языков – также его дипломница. Большинство из них защитили кандидатские диссертации по теоретической фонетике, сейчас успешно продолжают дело Алексея Михайловича.

Отличный пропагандист научных и методических знаний, он много сделал для повышения эффективности обучения английскому языку в Удмуртской Республике с учетом специфики двуязычной школы, что находит отражение в современных тенденциях обучения ИЯ на билингвальной основе. Диссертация Алексея Михайловича выполнена на стыке трех наук – медицины, лингвистики и физики. Диссертация выполнена и защищена в I-м Московском государственном пединституте иностранных языков имени Мориса Тореза в Лаборатории экспериментальной фонетики и психологии речи; рентгенограммы были сделаны в рентгенолаборатории клиники уха, горла, носа 1-го Московского ордена Ленина Медицинского института им. Сеченова при консультации профессора В.Т. Гинзбурга; анализ измерений помогал осуществлять сын Александр – физик по образованию. Публикации Алексея Михайловича отражают и его методические открытия. Он печатался не только в Ижевске, но и в Москве, Таллине, Сыктывкаре, Чебоксарах, Свердловске, что говорит о научной значимости его исследований и их важности, особенно для финно-угорского языкознания. К великому сожалению, ему рано пришлось закончить свои исследования (военные раны давали о себе знать), но тяга к знаниям, к совершенствованию своих знаний английского языка сохранилась у него до конца дней. Все, кто с ним общался, помнят о том, что по-русски с ним лучше было не на-

чинать разговор, все равно перейдет на английский. Ежедневно он читал по-английски, слушал радио. Позднее, когда не мог читать, только слушал, но очень страдал, что не может читать. Его знания английского языка были феноменальными, практически не было слов, которые бы он не знал, а рецепт оказался очень простым: он просто выучивал страницу за страницей слова из словаря Хорнби, а до появления у него одного, в студенческие годы он зубрил словарь Мюллера.

За годы заведования кафедрой Алексей Михайлович проявил лучшие качества руководителя. Будучи человеком с повышенным чувством ответственности, он мог организовать коллектив кафедры так, что долгие годы кафедра занимала ведущее место в университете в соревновании на лучшую кафедру. Он заботился о повышении профессионального уровня членов кафедры. За время его заведования (с 1966г. по 1981 г.) кафедра стала одной из самых «остепененных» кафедр в университете. Вместе с М.Я. Амбурцевым и другими членами лаборатории устной речи была создана фонетическая лаборатория. Последние исследования Алексея Михайловича касались интонации удмуртского языка и качества голоса. Он считал, что голос учителя – это его орудие труда, его можно совершенствовать и им можно управлять.

Много сделал Алексей Михайлович для коллектива кафедры, всего факультета и студентов после поездки в Англию в 1967 г. Нам не просто стали известны имена Roger Kingdon, J.D. O'Connor, но мы смогли наслаждаться лекциями О'Коннора о тоновых группах, которые позволяли нам обучать студентов на аутентичном материале. Это его, Алексея Михайловича, стараниями наш факультет и университет узнали в стране. Впервые в вузе он пригласил на курс лекций по лексикологии ведущих специалистов страны: профессоров Э.М. Медникову, Н.Ф. Пелевину, Р.Г. Зятковскую, Ю. Пумпянского, Л.Ф. Натан и др. Научные связи кафедры начали расширяться в период заведования Алексея Михайловича: наши преподава-

тели обучались в аспирантуре в МГУ и ЛГУ, успешно защищали диссертации.

Портрет Алексея Михайловича был бы не полным, если не коснуться его умения дружить. С одним из его друзей – В.Н. Корепановым их связывала глубокая любовь к английскому языку. Второй друг – его бывший ученик, однокурсник Г.В. Трифонов – военный переводчик. Тони Айлэнд – особая страница в жизни Алексея Михайловича. Это – 36 лет настоящей мужской дружбы. В период «железного занавеса» письма Тони были единственным аутентичным материалом для членов кафедры и студентов, позднее это была его связь с английским языком, сотни писем, которые он изучал, десятки кассет, которые Тони присылал Алексею Михайловичу, когда «он не смог читать». Все это еще требует обобщения, исследования и, думаю, публикации. В своем последнем письме Тони пишет: “You should be proud of the way English is taught in your schools and universities. Your efforts as a teacher have not been in vain! There must be many hundreds of pupils whom you have taught who are grateful to you for the way you have instructed them. Despite all the difficulties we faced, we never gave up writing to each other, did we? I still have every letter you wrote to me just as I keep all the letters Faina writes to me now. So I know your life history from 1967 to the present day!!! They are wonderful souvenir of the most interesting time in our history. May be one day they will be published!!!?”

В последние годы А.М. Акмаров занялся переводом с удмуртского языка на английский и с английского на удмуртский. Пять переводов стихов Кузубая Герда уже напечатаны в книге Н. Кузнецова “To Life, to Light...” в 1998 г. А перевод на удмуртский язык “A Slave’s dream” and “The Arrow and the Song” ждут своей публикации. Это – далеко не полный портрет личности Алексея Михайловича Акмарова.

И пусть сегодняшняя конференция прозвучит как признание в любви к этому удивительному человеку. Спасибо!

Ф.В. Дерюшева, коллега, друг, жена

Страницы жизни А.М. Акмарова

- 1925 г. год рождения.
- 1932 – 1939 гг. учащийся Парсыгуртской семилетней школы. Окончил с похвальной грамотой.
- 1939 – 1942 гг. студент Ижевского педагогического училища. Окончил с отличием.
- 1942 – 1943 гг. учитель начальных классов в Булаевской начальной школе Нылгинского района УАССР
- 1943 – 1944 гг. Служба в Советской Армии, участие в Великой Отечественной войне, в составе 100-й гвардейской Свирской Краснознаменной воздушно-десантной дивизии. Воинское звание – сержант; военная должность – капитан-армус, стрелок ПТР, получил сквозное пулевое ранение. с временной потерей слуха и зрения. Комиссован, инвалид.
- 1945 – 1948 гг. Учитель Парсыгуртской неполной средней школы, затем Нылгинской средней школы.
- 1948 – 1952 гг. Студент Удмуртского государственного педагогического института, факультет иностранных языков, английское отделение. Окончил с отличием.
- 1952 – 1962 гг. Ассистент, старший преподаватель кафедры английского языка.
- 1962 – 1965 гг. Аспирант кафедры фонетики МГПИИЯ им. Мориса Тореза. Успешная защита диссертации на соискание ученой степени кандидата филологических наук.
- 1966 – 1981 гг. Зав. кафедрой лексикологии и фонетики английского языка, с 1972 г. – доцент.
- 1981 – 1986 гг. доцент кафедры лексикологии и фонетики ФРГФ УдГУ.
- 1986 – 2003 гг. Пенсионер. Инвалид ВОВ.

Список публикаций А.М. Акмарова

1. Методика рентгенолого-акустического исследования звуков речи // Тезисы докладов аспирантской конференции,

- посвященной методам лингвистического исследования. – М., 1963.
2. Акустическая и артикуляционная характеристика гласных фонем удмуртского языка // Ученые записки МГПИИЯ. – М., 1964.
 3. Удмуртские гласные по данным рентгенографического и палатографического исследования // Вопросы теории и методики изучения русского языка. Сб. статей УГПИ. – Вып. 4. – Ижевск, 1965.
 4. О дифференциальных признаках гласных // Тезисы докладов аспирантской конференции по романо-германскому языкознанию. – М., 1965.
 5. Артикуляционная интерференция формантой структуры удмуртских гласных // Материалы Всесоюзной конференции по финно-угроведению. – Сыктывкар, 1965.
 6. Спектральный и рентгенографический анализ английских и удмуртских гласных: Автореф. дис... канд. филол. наук. – М., 1965.
 7. Некоторые физические особенности гласных удмуртского языка // Советское финно-угроведение. – Таллинн, 1970. – № 4.
 8. К вопросу о лингвистической трактовке английской интонации и способах ее графического изображения // Иностранные языки в школе. – 1971. – № 6.
 9. Из опыта работы по учебнику Н.Ф. Иртеневой «Основные структуры английского языка». – Свердловск, 1972.
 10. К проблеме изучения удмуртской интонации // 200 лет удмуртской письменности. – Ижевск, 1976.
 11. Опыт сопоставления гласных фонем удмуртского и английского языков по их формантным структурам // Сопоставительная лингвистика и обучение иностранным языкам в условиях двуязычия. – Чебоксары, 1978.
 12. Об экстралингвистическом значении несегментной фонации // Формально-содержательная ассиметрия языковых единиц. – Ижевск, 1982.

13. О синонимических отношениях между единицами вербальной и невербальной коммуникации // Материалы научно-практической конференции «Учебные материалы по проблеме синонимии: – Ч. II. – Ижевск, 1982.
14. Intonation of General Questions in the Udmurt language // Тезисы докладов VI Международного конгресса финно-угроведения. Т. I. Языкознание. – Сыктывкар, 1985.
15. Классификация единиц несегментной фонации // Межвузовский сборник статей. – Устинов, 1986.
16. Интонация общего вопроса в удмуртском языке // «Фонетика и письмо». Сб. научн. тр. – Устинов, 1986 (в соавторстве).
17. Задачи комплексного исследования просодических явлений языка и их отражение на письме // «Фонетика и письмо». Сб. научн. тр. – Устинов, 1986 (в соавторстве).
18. Палатальные звуки в системе удмуртского консонатизма // Материалы XVII Всесоюзной конференции финно-угроведения. – Устинов, 1987 (в соавторстве).
19. Интонация общевопросительных предложений в удмуртском языке // Вопросы фонетики и грамматики удмуртского языка. – Устинов, 1988.
20. Релевантные слагаемые качества удмуртской речи // Вопросы фонетики и грамматики удмуртского языка. – Устинов, 1988.
21. Перевод стихов Кузебая Герда с удмуртского на английский. В кн.: Nikolay Kuznetsov. To Light... To Life... Memory. Kusebai Gerd, 100 years". – Izhevsk, 1998. K. Gerd "Cornflowers", "I am an Udmurt" p. 203. "In the Environs of the Kama River" p. 208. "The Plant" p. 209-210.

Андреева Е.М.

К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ АРТИКУЛЯЦИОННЫХ НАВЫКОВ ОБУЧАЕМЫХ

Слово, обращенное к аудитории либо в речи, либо в пении, должно быть четким по произношению, выразительным и достаточно громким. Необходима хорошая дикция, то есть четкое, ясное произношение слов. Чтобы добиться хороших результатов, надо работать над усовершенствованием артикуляционного аппарата, разрабатывать его технические возможности.

Артикуляционный аппарат – это часть голосового аппарата, формирующая звуки речи, а органы, входящие в его состав – артикуляционные органы. Работа этих органов, направленная на создание звуков речи (гласных, согласных), называется артикуляцией.

Первое условие работы артикуляционного аппарата – естественность и активность. Добиваться активной естественности можно через снятие различных зажатий и стимуляции четкой работы различных мышц и органов. Для этого существуют специальные упражнения, например, артикуляционная гимнастика В.Емельянова, часто используемая хормейстерами на занятиях. Артикуляция должна быть свободной, нижняя челюсть – в полуопущенном состоянии без напряжения. Согласованность и интенсивность работы артикуляционного аппарата определяет качество произнесения звуков речи, разборчивость слов – дикцию.

Специфика певческой дикции заключена в продолжительном выдерживании звука на гласных и быстром произнесении согласных с отнесением их к последующему гласному. В обычной же речи произношение гласных и согласных почти равно по времени, а речевая дикция зависит целиком от четкого произношения согласных.

"Гласные являются как бы оболочкой, в которую облакается певческий звук, поэтому воспитание певческого голоса начинается с работы над формированием вокальных гласных. На этих звуках вырабатываются все основные вокальные качества голоса. От правильного формирования гласных зависит художественная ценность певческого голоса" (С. Юдин).

Характер певческой дикции зависит от характера музыки. При исполнении быстрых произведений следует облегчить силу звука. Слова надо произносить легко, близко и активно, при минимальном движении артикуляторного аппарата. В драматических произведениях, торжественных гимнах слова произносятся значительно, при более крупной артикуляции. В спокойных напевных музыкальных примерах текст произносится мягко, в маршевых – скандировано, твердо. Наиболее частым недостатком является нечеткое произношение концов слов на согласных. На качество произношения текста влияют как тесситурные условия, так и сила звука. В высокой тесситуре слова произносить труднее, чем в средней, умеренная сила звучности создает наилучшие условия для произношения текста.

Распетые гласные всегда должны звучать фонетически ясно и чисто. Редуцированное, приближенное к речевому, произношение гласных допускается на коротких длительностях в быстрых темпах. Безударное "о" произносится как "а", безударное "е" - с примесью "я" ([гряеда], [памяет']). Произношение безударного "е" с примесью "и", принятое в разговорной речи, в пении допускается в быстрых темпах. Два одинаковых гласных звука, находящихся на одной высоте, поются раздельно.

Согласные звуки распадаются на несколько групп. Сонорные – м, н, л, р – звуки, которые можно петь, точно интонировать; остальные согласные этих качеств лишены. Звонкие согласные произносятся с участием голосовых связок. В произношении остальных – глухих, связки не участвуют. Звонкие согласные в конце слова произносятся как глухие. Возвратная

частица «ся» произносится как [са] и [с]. По правилам вокальной дикции звонкая и сонорная согласные интонируются на высоте следующей за ними гласной. Невыполнение этого условия ведет к так называемым «подъездам», т.е. при переходе от звонкой согласной на гласную голос делает скольжение (подъезд). В целом правильное произношение в пении опирается на нормы произношения литературного языка – орфоэпию.

Антропова Т.Е.

О РАБОТЕ С АУДИОМАТЕРИАЛАМИ

Английское произношение носителей русского языка может быть неадекватным вследствие неумения обучающихся передавать тембр английских гласных, неправильного произнесения звуков. Даже если учащиеся строго следуют каноническим указаниям, им редко удается точно передать английский звук. Для того, чтобы звук приобрел именно английское звучание, учащийся должен «прочувствовать» этот звук, представить его себе во всем объеме, со всеми возможными слуховыми, зрительными и пространственными ассоциациями.

Для обработки и постановки английского произношения на занятиях английского языка используются различные приемы: скороговорки, которые позволяют отработать произношение отдельно взятого звука и нескольких звуков; рифмовки и стихотворения (они позволяют отработать не только произношение, но и интонацию, ритм); песни. Роль песен при постановке английского произношения трудно переоценить. Через песни учащиеся не только усваивают, закрепляют произношение английских звуков, но и приобщаются к культуре страны изучаемого языка.

Песни являются образцом звучащей иноязычной речи, а также носителем культурологической информации. Передовые мыслители и педагоги прошлого постоянно заботились о том, чтобы пение занимало определенное место в обучении подрастающего поколения. К.Д.Ушинский считал, что совме-

стное пение на уроке – это могучее педагогическое средство, которое организует, объединяет учащихся, воспитывает их чувства.

Отдельно хочется сказать о работе с аудиоматериалом, включающим диалоги и стихи.

Диалоги, записанные носителями языка – это средство имитации. Имитировать предполагается не только английское произношение, но и интонацию, ритм.

Работа над диалогами строится следующим образом:

- 1 этап:* учащимся дается для прослушивания аудиозапись с тем, чтобы они записали диалоги в тетради.
- 2 этап:* учащиеся читают диалог хором, строчка за строчкой, повторяя его за диктором.
- 3 этап:* учащиеся шепотом проговаривают диалог вместе с диктором, пытаясь имитировать ритм и интонацию диалога. Этот этап работы над диалогом вызывает у учащихся трудности, т.к. в большинстве своем они не успевают повторить диалог в том режиме, который задается аудиозаписью.
- 4 этап:* учащиеся читают диалог друг другу, обращая внимание на произнесение звуков и интонацию.
- 5 этап:* на этом этапе учащимся дается возможность сравнить свое чтение с чтением текста диктором.
- 6 этап:* на дом учащимся дается задание подготовить фонетически правильное чтение диалога.
- 7 этап:* на уроке учитель проверяет, насколько точно учащиеся сумели передать интонацию, эмоции, правильность произношения, и делает соответствующие исправления при чтении диалога.
- 8 этап:* инсценирование диалога учащимися. При оценивании учитель учитывает правильность произношения, ритм, интонацию, эмоциональность выступающих.

Бакакина Е. Л.
ФОНЕТИЧЕСКИЕ ДИКТАНТЫ
КАК СРЕДСТВО ОБУЧАЮЩЕГО КОНТРОЛЯ
ПРИ ФОРМИРОВАНИИ НАВЫКОВ
ПРОИЗНОШЕНИЯ И АУДИРОВАНИЯ
В РАМКАХ ВВОДНО-КОРРЕКТИВНОГО КУРСА

Серьезным затруднением при изучении и преподавании английского языка в ходе вводно-коррективного курса является формирование навыков правильного произношения и аудирования как английских гласных, так и согласных звуков. Это объясняется следующими причинами:

1. В английской фонетической системе 20 гласных звуков (в русской –6) и 24 согласных (в русской-36) в следствие чего английские звуки, не имеющие сходных звуков в русском языке, например, согласные [ç], [θ] часто путаются с [f], [v], а иногда и с [s], [z] и усваиваются только после длительной тренировки. При произношении и восприятии на слух студенты путают и такие гласные как [i:] и [i], [e] и [æ], [ʌ] и [a:], [o] и [o:] и т.д. Новые звуки воспринимаются с трудом, не осознаются и не запоминаются.

2. При изучении английского языка в средней школе формированию навыков произношения и интонационной организации речи уделяется недостаточно внимания и многими учащимися звуки английского языка воспринимаются как не вполне ясно произнесенные звуки родного языка.

В этой связи в ходе работы над формированием навыков произношения и аудирования помимо того, что студенты должны точно и четко знать физиологические свойства и условия образования звуков английской речи, важнейшей задачей является развитие фонематического слуха и слуховой памяти: умение отличать английские звуки от звуков родного языка, умение произносить и слышать английские звуки изолированно и в определенных сочетаниях; слышать и произносить их с соблюдением правил длительности, ударения и вы-

соты тона. То есть, необходимо сформировать способность безошибочного, быстрого, стабильного, одновременного восприятия и узнавания фонетического кода, что способствует формированию речевого слуха и навыков узнавания лексико-грамматического материала и умения понимать и оценивать прослушанное и, соответственно, реагировать на реплики в условиях реального общения.

Решению этих задач в значительной степени способствуют фонетические диктанты. Диктант – это вид письменной работы, записывание текста под диктовку. Традиционно диктант использовался как средство обучения и средство контроля, в основном, орфографической грамотности. В условиях же вводно-коррективного курса при формировании навыков произношения студенты записывают услышанное в символах транскрипции и с помощью тонограммы.

Диктант требует от студентов ряда учебных действий и операций в условиях дефицита времени: восприятия звуковой информации; соотнесения ее с уже сформированным эталоном произнесения; определения фонемы, слова, фразы; письменного воспроизведения услышанного в знаках транскрипции или правильной расстановки ударений в слове, словосочетании, предложении, тексте.

Фонетический диктант можно использовать:

1. Как средство текущего контроля для выявления трудностей в усвоении звуков, для своевременной корректировки фонетических ошибок, то есть для диагностики уровня сформированности слухопроизносительных навыков студентов.

2. Для повышения учебной мотивации у студентов.

3. При правильно подобранном материале фонетический диктант является и обучающим средством. Особенно эффективными фонетические диктанты могут быть при целенаправленной и интенсивной отработке отдельных учебных речевых действий (в частности, после тренировки произношения отдельных звуков, слов или отработки определенного интонаци-

онного рисунка), которая жестко управляется и контролируется преподавателем (Drill).

Фонетические диктанты могут быть классифицированы по содержанию материала и по режиму проведения.

По содержанию это могут быть диктанты на:

– различение звуков (запись одного звука изолированно и в словах; различение не сходных по произношению звуков [e] и [i]; различение родственных звуков [o:] и [o], которые студенты часто путают, в отдельных словах, словосочетаниях, предложениях;

– фиксацию интонационного рисунка (например, определение ядерного тона Fall или Rise в коротких, а потом и более длинных синтагмах; расстановку ударений в предложении.

Диктанты по режиму проведения могут проводиться в следующей форме:

1. Диктант читается учителем или предъядвляется в магнитофонной записи. Проверка может быть традиционной, т.е. учителем после занятий, либо в форме обсуждения вместе со студентами на занятиях с предъявлением текста диктанта после его написания.

2. Диктант проводится студентами в парах (один читает, второй записывает и наоборот, т.е. через взаимопроверку).

3. В микрогруппах (один студент читает, остальные записывают, затем читающий проверяет и корректирует работы).

Последние два режима возможны на более продвинутых этапах вводно-коррективного курса, когда звукопроизносительные навыки уже в основном сформированы.

Таким образом, фонетические диктанты являются эффективным средством языковой подготовки студентов.

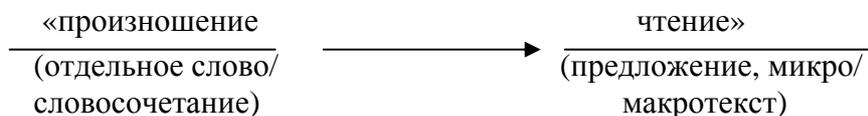
ОБ ИНТЕГРАЦИИ ПРОЦЕССОВ ФОРМИРОВАНИЯ
РЕЧЕПРОИЗНОСИТЕЛЬНЫХ УМЕНИЙ И РЕЧЕВЫХ
УМЕНИЙ ЧТЕНИЯ У СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА

Реализация принципа коммуникативности в обучении иностранному языку, как известно, предполагает речевую направленность процесса обучения, которая является не только целью, но и средством ее достижения. Составная часть речемыслительной деятельности – формирование речепроизводительных умений. Развивая известное высказывание Л.С. Выготского о работе над механизмом познания языка, можно еще раз подчеркнуть однажды высказанную им мысль о том, что если развитие родного языка начинается со спонтанного пользования речью, то развитие иностранного языка начинается с его осознания и произвольного владения им и завершается свободной спонтанной речью (Мышление и речь, 1934, с. 234). Однако, свободная спонтанная речь не всегда есть показатель произвольного (в силу коммуникативной интенции – В.Б.) владения иностранным языком. Одной из возможных причин этого является несформированность речепроизводительных умений. Как ни пытаются многие авторы и школьные учителя подчеркнуть результативность предпринятых ими попыток сформировать речевые умения чтения у учащихся к моменту выпуска из средней школы, давайте скажем честно: гораздо чаще, чем этого бы хотелось, учащиеся не могут произвольно владеть изученным языковым материалом. Вчерашние выпускники школы приступают к прохождению курса иностранного языка в вузе с того, что ...учатся читать, читать специальные тексты по заданной профессиональной тематике. Трудности, с которыми они при этом сталкиваются, можно условно разделить на две категории:

1. В рамках **общеразвивающего** чтения (дополнительное, внеаудиторное и другие формы чтения) трудности связаны с несформированностью общих умений:



2. В рамках **специального** (профессионального) чтения трудности связаны с несформированностью частных умений



Поскольку всякая репродуктивная единица текста состоит из слова как центральной единицы языка и сопровождающих ее строевых элементов в линейном ряду, будет верно наглядно показать, какие элементы слова представляют наибольшую трудность при его продуцировании.

1. В **начале** слова: ph- (phenomenon), psy- (psychology), ch- (chemistry, choice), ex- (exercise), quo-/qua- (quote, qualified), gua- (guarantee), autho- (authorities), tou- (touch), sc/scie- (scene, science), acqu- (acquaintance), acc- (accurate) и др.

2. В **середине** слова: -ph- (emphasize), -sur- (ensure), -ession- (professional), -ch- (technical) и др.

3. В **конце** слова: -ce (choice), -ture (expenditure), -ageous (advantageous), -archy (oligarchy), -tial (essential), -ate (graduate, to graduate), -que(s) (technique(s)), -ough (thorough) и др.

Элементарный анализ допускаемых во время чтения ошибок показывает, что ошибки наблюдаются, главным образом, в заимствованных словах, особенно в романских заимствованиях. Далее – по степени убывания следуют скандинавские заимствования, и на последнем месте – интернациональные слова.

К трудностям можно отнести неумение студентов дифференцировать части речи по смысловозначительному ударению в словах типа 'suspect – to sus'pect, 'subject – to sub'ject, 'insult – to in'sult, 'convict – to con'vict и т.п; в словах по чере-

дованию глухости/звонкости конечного согласного –proof – to prove, advice – to advise, belief – to believe, use – to use и т.п; словах, содержащих глухой/звонкий дентальный th: worthless, но worthy; authorities, но whether; а также глухой/звонкий /s/ - /z/ в словах типа intrinsic, но specific и т.п.

Трудности в репродуктивности слов в составе текста снимаются в значительной степени, когда деятельность преподавателя строится на искомом **синтезе** обеспечивающих разносистемных принципов и факторов, в списке которых неизбежно должны присутствовать:

4. Преемственность в обучении иностранному языку «школа – вуз»;
5. Профессиональная направленность в обучении чтению в вузе;
6. Комплексно-дифференцированная работа с обучаемым контингентом;
7. Обоснованная последовательность приемов и методов обучения, в т.ч. разноуровневых упражнений на развивающее чтение;
8. Системное предъявление продуцируемого языкового материала;
9. Обеспечение текущей и итоговой обратной связи по обоим видам чтения – общеразвивающему и специальному;
10. Применение ТСО;
11. Деятельность преподавателя, организующая, направляющая и контролирующая правильность чтения.

Белобородова О.В.

РОЛЬ ДРАМАТИЗАЦИИ В ОБУЧЕНИИ ФОНЕТИКЕ

При изучении иностранного языка важную роль играет сформированность умения воспринимать иностранную речь на слух, выделять главное в тексте, делить текст на смысловые, интонационные группы. Для того, чтобы сформировать у учащихся интерес к изучению иноязычного текста, можно использовать сказки. Сказки – это важный компонент культуры

любого народа. Поэтому при обучении фонетике через сказку мы способствуем актуализации социокультурного компонента. Каким же образом можно работать над сказкой на уроках фонетики? Работа над произношением при помощи сказки может быть поделена на несколько этапов. Соответственно, у каждого этапа может быть своя цель.

1. Аудирование. Учащиеся прослушивают текст и записывают его на слух. Работа может проводиться как самостоятельно (например, в качестве домашнего задания), так и под контролем учителя. Целью данного этапа является развитие и совершенствование навыков аудирования.

2. Интонационное чтение текста. Учащиеся делают упражнения на паузацию, делят предложения на синтагмы при повторном прослушивании текста. Оформляется интонационное построение предложения: *Es war einmal ein Mädchen /, die keine Eltern hatte //*. Целью данного этапа является обучение определять особенности строения немецкого предложения и учитывать интонационное построение при воспроизведении текста.

3. Чтение текста. Учащиеся читают текст, отрабатывая произношение сложных слов и используя правильное интонационное оформление. Целью данного этапа является обучение выразительному чтению.

4. На этом этапе учащиеся заучивают избранные для дальнейшей драматизации отрывки произведения. Учитель корректирует произношение отдельных слов, а также интонацию некоторых предложений.

5. Заключительный этап работы – это драматизация. В группе учащихся распределяются роли. Обычно один-два человека выбираются на роль автора, иногда текст сказки может быть сокращен или изменен с сохранением основной мысли. Остальные учащиеся отрабатывают произношение своих реплик самостоятельно, а также в парной (в диалогах) и групповой (в полилогах) работе. Итогом данного этапа является спектакль. Учащиеся подбирают костюмы для своих героев,

оформляют декорации. Сказку можно показывать перед учащимися других групп или классов, на общешкольных мероприятиях, на Дне иностранного языка.

Таким образом, при обучении фонетике через сказку мы решаем ряд важных задач:

- учащиеся учатся воспринимать иностранную речь на слух;
- учащиеся учатся правильному произношению и интонации;
- учащиеся осознают особенности каждого языка при их сопоставлении;
- учащиеся знакомятся с культурой, историей, реалиями и традициями страны изучаемого языка;
- у учащихся вырабатывается положительное отношение к иностранному языку, к культуре народа, говорящего на этом языке, что способствует развитию взаимопонимания, толерантности.

Белоусова О.Б.

**ПРОБЛЕМЫ ПОСТАНОВКИ И ПОДДЕРЖАНИЯ
ПРОИЗНОСИТЕЛЬНЫХ НАВЫКОВ У СТУДЕНТОВ
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА**

Можгинский педагогический колледж обеспечивает профессиональную подготовку учителей по специальности 0303 «Учитель иностранного языка основной школы». Выпускники, получившие диплом по этой специальности, имеют право преподавать иностранный язык с 1 по 9 классы средней школы.

Как известно, начальный и средний этапы обучения в школе наиболее значимы в плане формирования произносительных навыков. В связи с этим неизбежно возникают проблемы постановки и поддержания произносительных навыков у будущих учителей.

Первая проблема связана с физиологическим аспектом образования звуков речи. Наличие дефектов речи или некоторые особенности речевого аппарата неизбежно становятся причиной сложностей при работе над произносительными навыками английского языка.

Решение второй проблемы зависит от психологических особенностей личности студента. Общеизвестно, что гласные звуки английского языка обладают большей напряженностью, чем звуки русского языка. Отсутствие напряженности гласных звуков делает речь невыразительной и трудной для восприятия на слух.

Еще одним важным аспектом постановки произносительных навыков является наличие музыкального слуха и чувства ритма у студента. Отсутствие этих двух составляющих в значительной степени осложняет овладение основными интонационными моделями английского языка.

Произносительные навыки, к сожалению, трудно формируются и имеют тенденцию быстро утрачиваться.

Трудности поддержания произносительных навыков состоят в следующем:

- после завершения вводно-коррективного курса ежегодный контроль за произносительными навыками со стороны преподавателя приводит к снижению беглости речи у учащихся;
- во время педагогической практики студенты не уделяют должного внимания формированию произносительных навыков у школьников, считая эти виды навыков второстепенным компонентом общеязыковой компетенции.

Беляева Е.Б., Голубкова О.Н.
РОЛЬ ЗВУКОВОГО ОФОРМЛЕНИЯ
ПОЭТИЧЕСКОГО ТЕКСТА В ЕГО ИНТЕРПРЕТАЦИИ
НА УРОКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Обучающий потенциал поэтического текста на уроке иностранного языка признается многими методистами, но при этом в полной мере стихотворные тексты не привлекаются в преподавании. Это объясняется сложностью, многоаспектностью и многоуровневостью поэзии, к которой не готовы ни учителя, ни ученики. Тем не менее, практика показывает, что если обучающиеся имеют представление о том, как интерпретировать стихи, каковы возможности, цели и задачи интерпретационной деятельности, а также если при отборе поэтических текстов преподавателем учитываются определенные филологические и педагогические принципы, то поэзия становится эффективным языковым материалом.

На ранних этапах обучения английскому языку дошкольников и младших школьников роль поэтического текста заключается в его способности обеспечить качественный фонетический материал для развития мнемических способностей учащихся, а также формирования произносительных навыков и фонематического слуха (Е.Г. Негневицкая, А.Н. Утехина). За счет рифмы, ритмической организации стихотворный материал удобен и эффективен в учебном процессе, так как обеспечивается эмоциональность презентации, компактность и «прозрачность» фонетической оформленности. Из отдельных стихотворений, как из кубиков, можно «собирать» сценарии сказок, праздников, постановок. Обладая четкими границами, наборы из циклов стихотворных текстов могут обладать определенной степенью гибкости, фонетической и смысловой совместимости.

На продвинутых этапах обучения английскому языку, например, в старших классах средней школы и на разных уровнях профессионального языкового образования, функции сти-

хотворного текста в большей степени используются в области развития когнитивных способностей обучающихся, в их проблемно-поисковой и научно-исследовательской деятельности.

Анализ литературы по проблемам интерпретации поэзии показывает, что определенный алгоритм действий и соблюдение некоторых принципов могут научить студентов и учащихся проникать в суть поэтического замысла, адекватно воспринимать художественный мир поэтического текста. (Р.Барт, Р.Л. Оксфорд). Во-первых, в ходе чтения стихотворения необходимо сосредоточиться на его содержании, которое легко воспринять на «поверхностном» уровне и пересказать несколькими предложениями. Во-вторых, следует адекватно воспринять форму, с помощью которой автором выражается содержание, и озвучить её: прочитать вслух, через декламацию выразить собственное понимание смысла. В-третьих, нужно проследить взаимодействие содержания и формы, которые ведут к постижению смысла поэтического произведения. Можно предложить такую формулу: *содержание + форма = смысл*.

Интерпретация поэтического текста предполагает экспликацию его смысла, которая может быть успешно, как показывает практическая преподавательская деятельность, осуществлена с помощью следующего алгоритма учебно-методических действий:

1. Найдите место, где вы сможете уединиться и сосредоточиться, например, читальный зал.

2. Положите рядом с собой словари и литературные справочники.

3. Глубоко вдохните и расслабьтесь. Прочтите стихотворение вслух, не останавливаясь, не делая записей, не прерываясь. Это поможет адекватному восприятию эмоциональной атмосферы поэтического текста. Закончив чтение, сосредоточьтесь на словах, звукосочетаниях, образах, которые показали вам привлекательными и запоминающимися. Выпишите их в свою тетрадь. Запишите основное содержание произ-

ведения в нескольких (от 1 до 5) предложениях своими словами.

4. Прочтите стихотворение не вслух, а про себя. Если встретилось незнакомое слово, посмотрите в словаре, как оно переводится, запишите его перевод, транскрипцию, ассоциативную подсказку для его запоминания. Все имена собственные необходимо выписать и найти их значения в справочниках или Интернете. Их тоже рекомендуется запомнить, так как они могут встретиться и в других произведениях.

5. Если вы не понимаете стихотворение, постарайтесь выразить его содержание своими словами. Как правило, стихотворные тексты состоят из предложений, оформленных в соответствии с нормами грамматики, и каждое предложение содержит подлежащее, сказуемое, дополнение и т.д. Однако, для поэтического строя характерна инверсия, которая затрудняет восприятие. Предложение может начинаться с обстоятельства или дополнения, за которым последует подлежащее и другие члены предложения. В перефразированном виде стихотворение должно приближаться к разговорной речи, что облегчит восприятие его содержания.

6. Выпишите и проанализируйте яркие ключевые образы, метафоры, эпитеты, гиперболы, олицетворения, которые помогают создать особый поэтический, художественно-эстетический и эмоциональный подтекст. Если не совсем понятны отдельные образы, постарайтесь оценить смысл стихотворения целиком, а именно: определите для себя, насколько положителен, прост или сложен, прямолинеен или многомерен его эмоциональный заряд. Определите, что каждая фигура речи обозначает, какой объект реальности именуется. Можно считать, что вы сейчас в полной мере понимаете содержание стихотворения и готовы к его интерпретации.

7. Теперь пора задать себе вопрос, как изменяется содержание произведения благодаря индивидуальному поэтическому языку – инверсиям, символам. Как они изменяют смысл произведения? Здесь помощь может оказать метод сопостав-

ления. Например, почему поэт сравнивает свою любовь с красной розой, а не деревом или птицей? Стараясь объяснить для себя такие особенности поэтического выбора для создания образа, вы можете прибегнуть к методу ассоциаций. С чем ассоциируется роза, какие мысли и впечатления возникают при её упоминании, какие эмоции этот образ вызывает у вас? Запишите эти ассоциации, не все из них окажутся релевантными в контексте стихотворения, но многие могут помочь в понимании его смысла.

8. Следующим этапом в понимании стихотворения является его "сканирование" (Р.Смитсон), которое предполагает анализ его ритмической структуры, состоящей из чередования ударных и безударных слогов. Здесь тоже есть разработанный алгоритм действий, который может помочь ученикам и студентам в интерпретации поэтического текста:

- Начните с поиска многосложных слов и определения ударных слогов в них. Если вы не уверены, то придется воспользоваться словарем и найти в нем транскрипцию. В своей копии текста стихотворения над ударными слогами поставьте вертикальный знак ударения (/), а над безударными слогами – горизонтальный знак (-).

- Найдите в тексте служебные односложные слова, которые лишены смысловой нагрузки, но функционируют как связки содержательных элементов и звукового плана стихотворения - артикли, предлоги, глаголы-связки.

- Помните, что односложные существительные и глаголы являются ударными в тексте, пометьте их знаком ударения.

- Прочитайте стихотворение вслух, учитывая ваши собственные значки и пометки. Определите тип ритмического рисунка: ямб (- /), хорей (/ -), анапест (- - /), дактиль (/ - -). Запишите, что вам удалось определить. Если рисунок трудно определить сразу, попробуйте убрать ударение с односложных слов. Если вы по-прежнему не видите тип ритма, посчитайте количество ударных слогов в трех строках подряд. Если в строках это количество не совпадает, то, вероятно, стихотво-

рение написано верлибром, свободным стихом (free verse). Помните, что для англоязычной поэзии характерен ямб, так как по сравнению с русским языком в английском языке велик процент односложных слов.

- Обратите внимание на нарушения и перебои ритма, на изменения ритмического рисунка, так как именно они могут свидетельствовать о важных смысловых вехах, ключевых словах, символических значениях. Это могут быть два ударных слога подряд (спондей), или два безударных слова подряд (пиррихий). Запишите слова, которые привлекли ваше внимание.

- Обратите внимание на рифму, определите, присутствует ли она. Помните, что в англоязычной поэзии рифма не является ожидаемым эстетическим явлением, так как для английского языка не характерно многообразие флексий, ограничивающее возможности рифмования словесного материала. Совпадают ли окончания двух строк, взятых подряд, или эти совпадения наблюдаются через строку? Какие слова позволяет подчеркнуть рифма?

Прочтите стихотворение вслух еще раз. Обратите внимание на паузы, ударения, рифму, попробуйте голосом выделить смысловые значимые слова и словосочетания. Стихотворение должно "ожить" в вашем исполнении. Послушайте партнеров по обучению, что могло бы улучшить их декламацию? В чем ваше исполнение не совпадает? Какие образы требуют особого эмоционального настроения, интонационного и фонетического оформления?

Итак, предложенный алгоритм показывает, что интерпретация стихотворного англоязычного текста невозможна без проговаривания вслух, которое выполняет роль дополнительного фактора смыслового оформления, позволяющего оценить глубину авторского замысла произведения. С другой стороны, результатом проникновения в смысл поэтического произведения является его звуковая форма в виде декламации, адекват-

ная презентация которой возможна лишь в случае оригинальной интерпретации авторского замысла чтецом.

Поддержано РГНФ, проект № 04–06–00326а

Буйнова О.Ю.
ФОНЕТИЧЕСКОЕ ОФОРМЛЕНИЕ
СИНОНИМИЧЕСКОЙ КОНДЕНСАЦИИ

Одним из критериев отнесения слов к синонимам является их частичная смысловая общность, которая усматривается в том случае, если два или более слова имеют общий семантический компонент. Смысловое сходство устанавливается посредством компонентного анализа значения слова по дефинициям толковых словарей и наблюдению контекстуальных употреблений в речи.

Вторым необходимым условием синонимии является частичная заменяемость слов. Слова, сближающиеся в речевой цепи в определенном контексте, характеризуются не взаимозаменяемостью, которая присуща некоторым лексическим единицам языка, взятым вне речевой ситуации, а контекстуальной заменяемостью или контекстуальной вариативностью.

Взаимодействие близких по значению слов в речи оказывается достаточно сложным. Синонимы могут заменять друг друга только в определенных контекстах, так как в разных окружениях они реализуют разные компоненты своей семантики.

Таким образом, под контекстуальной заменяемостью понимается способность близких по значению слов употребляться в определенном контексте при сохранении смыслового инварианта тех предложений, которые получаются в результате такой замены.

Контекстуальной заменяемостью характеризуются слова, которые имеют хотя бы одну общую формулу дистрибуции и тождественную сочетаемость. Формула дистрибуции употребляется для обозначения такой последовательности элементов

сочетания, которая регулярно воспроизводится в речи. Эта грамматическая валентность отражает то, что непосредственно есть в лексике, синтаксические и морфологические особенности синонимов.

Чаще всего функциональные различия синонимов обнаруживаются в рамках словосочетания, что подтверждается примерами синонимов разных частей речи (существительных, прилагательных, глаголов). Считающиеся синонимами глаголы **propose** и **suggest** с общим значением “**put forward for consideration**” не имеют одинаковой дистрибуции, обнаруживая различие некоторых дистрибутивных формул, в которых они могут употребляться в данном значении.

Так, **propose** реализует это значение в следующих основных формулах:

V + N (propose an early start),

V + gerund (propose leaving at noon),

V + infinitive (propose to start early),

V + that-clause (I propose that we should start tomorrow).

Suggest же регулярно выступает в указанном значении в основных формулах дистрибуции:

V + N (suggest a visit),

V+ gerund (suggest going to the theatre),

V + that-clause (suggest that we go to the theatre),

V + DO + prep = N (phrase / clause). What did you suggest to the manager?

Функциональное сходство и расхождение, свидетельствующие о различии в значении, характерно не только для глаголов, но и для прилагательных. У прилагательных конструктивные различия проявляются в их способности употребляться атрибутивно и предикативно.

Функциональные особенности синонимов – существительных обнаруживаются в управлении их тем или иным предложением или глаголом. Синтагматическое функционирование синонимов не исчерпывается особенностями их синтаксической валентности. Можно рассмотреть лексическую сочетаемость,

являющуюся внешним выражением внутренних, семантических особенностей синонимов.

Лексическая сочетаемость определяется как смысловое отношение слов, противопоставленных по предметному значению в пределах тех или иных семантических разрядов и классов слов в системе номинации.

Дистрибутивные различия синонимов есть различия в лексическом наполнении атрибутивных формул синонимов, различия в семантическом ограничении слов, вступающих в синтаксическую связь с синонимами.

Синтаксическое расширение объема значения, проявляющееся в пределах предложения, можно обнаружить в случае употребления лексических единиц в синонимической конденсации. Обратимся к следующему примеру:

“Life now, by comparison, was wonderful for Martha. People, children, houses, conversations, food, drink, theatres – even, now, a career. Martin standing between her and the hostility of the world - popular, easy, funny Martin beckoning the rest of the world into earshot».

(Fay Weldon)

Анализируемые лексические единицы *popular, easy, funny* не являются собственно синонимами и, следовательно, не могут считаться взаимозаменяемыми. Однако, в данном контексте они объединяются общей коннотацией: *outgoing, friendly, sociable*.

Значение прилагательного *popular*, в контексте этого предложения – *sociable*, не зафиксировано ни в одном словаре. В словарной статье *popular* предлагаются более общие значения: *liked by many people, common, wide-spread, from the general public*. Соответственно прилагательные *easy* и *funny* также приобретают контекстуальные значения *warm, amiable*. Хотя *easy* и *popular* не синонимичны друг другу на парадигматическом уровне, в контексте высказывания, синтагматически они расширяют объем значения, подчеркивая одну идею. Прилага-

тельное *funny* становится членом синонимического ряда *cheerful, contented, friendly*.

Таким образом, *popular, easy, funny* выступают как элементы синонимической конденсации, где слово становится не только более экспрессивным, с более ярко выраженной коннотационной окраской, но также приобретает способность изменять значение, обнаружив при этом более широкий семантический потенциал лексической единицы. Члены синонимической конденсации получают совершенно особое оформление на просодическом уровне. Именно этот факт отличает синонимическую конденсацию от других видов синтаксических конструкций с семантически однородными частями.

Синонимическая конденсация связана с просодическими и ритмическими аспектами высказывания: элементы синонимической конденсации произносятся эмфатически, сопровождаются последовательностью падающих тонов (High Fall), что отличает синонимическую конденсацию от конструкций с однородными членами предложения, где лексические единицы произносятся с обычной нисходящей шкалой.

Таким образом, определенная семантическая отдаленность элементов, входящих в синонимическую структуру, компенсируется четким просодическим оформлением лексических единиц в пределах одного предложения.

Вартанова В.В.

ИЗ ОПЫТА ПРИМЕНЕНИЯ ФОНЕТИЧЕСКИХ УПРАЖНЕНИЙ В ТЕАТРАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКЕ

В настоящее время все более утверждается гуманистическое направление в образовании. Вследствие этого, последние методологические разработки, а также методы преподавания, применяемые на практике, ориентированы на развитие творческой личности, ее индивидуальных особенностей.

Возможно, именно этим фактом можно объяснить тот огромный интерес, который проявляется к драматизации. В современной науке драматизация рассматривается не только как

вид искусства, но и как вид деятельности, способствующий развитию личности в учебном процессе. Театральная деятельность – хороший стимул для обучения иностранному языку (ИЯ), которым необходимо воспользоваться преподавателю.

Театральная деятельность в Институте иностранных языков и литературы (ИИЯЛ) УдГУ активизировалась в конце 60-х – начале 70-х годов. На протяжении последних 10 лет она стала неотъемлемой частью учебно-воспитательного процесса. Ее целью является создание научной основы театральной деятельности в ИИЯЛ в сфере непрерывного языкового образования в рамках специализации «Филологическое обеспечение языкознания (театрализация)», предусматривающей работу в двух направлениях: учебной и внеучебной деятельности. К первому направлению можно отнести традиционные фонетические конкурсы на ИЯ, театрализованные зачетные спектакли в конце семестра, праздник Сервантеса, проведение зачетных спектаклей на удмуртском языке, постановку музыкальных театрализованных спектаклей.

Театральная деятельность – это игровая деятельность. На пользу игровой деятельности много раз обращалось внимание в педагогической литературе. Через игру решаются задачи комплексного развития творческой личности: она освобождает учащегося и готовит к обдуманному, серьезному изучению иностранного языка. В процессе работы над текстом произведения большое внимание должно уделяться правильному произношению, чему способствуют регулярные имитационные и фонетические упражнения, а также тренировке произношения звуков, слов, фраз. Подобные упражнения заранее не планируются и включаются преподавателем в учебный процесс по мере необходимости. Учащиеся охотно заучивают скороговорки, считалки, пословицы и поговорки, особенно на начальном этапе обучения ИЯ. Это не только приобщает их к народному фольклору изучаемого языка, но и стимулирует дальнейшее использование этих модели в речи. Так, например,

для начала могут быть предложены короткие, ритмичные скороговорки:

Les nez des poupées de Pépé sont cassés.
Ton thé, t'a-t-il ôté ta toux?
Napoléon cédant Sedan, céda ses dents.
Depuis huit nuits je suis sous la pluie avec mon parapluie.
La souris a mis du riz dans le nid de ses petits.
Le mur murant Paris rend Paris murmurant.
Un ver de terre va vers un ver vert qui est dans un verre vert.
Voici six chasseurs se séchant sachant chasser sans chiens.

Можно предложить следующий *алгоритм работы со скороговоркой*: 1. Преподаватель громко и четко предъявляет скороговорку своим ученикам, не спеша произносит ее несколько раз. 2. Группа хором и медленно повторяет скороговорку вслух за преподавателем. 3. Несколько раз проговаривают скороговорку беззвучно, активно артикулируя, как будто необходимо передать информацию через звуконепроницаемое стекло. 4. Проговорить скороговорку шепотом, но так, чтобы быть услышанным в конце учебного кабинета. 5. Произнести еще раз вслух, но не быстро. 6. Три раза повторить скороговорку, постепенно увеличивая скорость произнесения и доводя ее до максимальной.

При работе с пословицами важно, чтобы учащиеся не просто ее произносили, а выражали ее смысл и говорили, всегда к кому-то обращаясь (можно предложить использовать мимику и жесты, различную интонацию, громкость, темп речи). Каждому ученику можно дать несколько пословиц, которые в ходе опроса легко запоминаются всеми:

Rira bien qui rira le dernier.
Après la pluie le beau temps.
A la guerre comme à la guerre.
Mieux vaut tard que jamais.
L'appétit vient en mangeant.
Loin des yeux, loin du coeur.
Il n'y a que le premier pas qui coûte.

Les paroles s'envolent et les écrits restent.

Особое место среди упражнений и заданий театральной педагогики занимают фонетические игры и упражнения на развитие техники речи (постановка дыхания, тренировка речевого аппарата, обучение выразительности речи).

К ним относятся:

1. **«Волшебные звуки».** Учитель произносит один из французских звуков и бросает мяч ученику, который, поймав его, называет слово, содержащее этот звук, и возвращает его учителю или бросает, в свою очередь, мяч другому учащемуся, называя другой звук.

2. **«Буквы на карточках».** Учащиеся получают карточки с буквами. Учитель называет разные буквы, ученики поднимают карточки с разными буквами.

3. **«На одну букву».** Дается рисунок, изучив который, необходимо назвать определенное количество предметов, начинающихся с заданной буквы. (Вариант 1: можно ограничить время изучения рисунка. Вариант 2: необходимо запомнить все предметы в аудитории/комнате/зале, названия которых начинаются с заданной буквы. Соревнования проводят между двумя группами, вызывая учеников поочередно из разных групп. Выигрывают те, кто назвал слово последними.)

4. **«Алфавит».** Учитель пишет на доске 10-15 слов и просит в течение 2-3 минут расположить их в алфавитном порядке. Выигрывает тот, кто не допустил ни одной ошибки.

5. **«Эстафета» (при знакомстве с группой или в качестве разминки).** Слева направо или наоборот нужно быстро встать, четко назвать свое имя и фамилию, род деятельности (если учащимся присвоены легенды), сесть. Как только ученик коснется сиденья, встает другой и т.д. Нельзя вставать раньше и делать ненужные паузы. Быть собранными!

6. **«Пишущая машинка».** Ученики сидят полукругом. Между учениками распределяются буквы французского алфавита (если букв больше, чем учеников, то некоторые берут себе две буквы). Ведущий (преподаватель) делает хлопок – «на-

жимает клавишу», встает ученик, хлопает, называет букву, садится. Далее начинают «печатать» текст, предлагаемый учителем. Когда закончено слово, все, сидя, хлопают два раза. Когда закончена фраза – все встают. (Примечание: для упражнения лучше использовать пословицы и поговорки с наибольшим количеством разных букв.)

7. **«Слово наоборот».** Ведущий произносит слово, ученики произносят его наоборот. Сначала надо давать простые слова: sac, lac, bar, gaz,... (слова с произносимой конечной буквой), далее можно усложнить, предлагая простые слова с непроизносимой конечной буквой: rose, porte, fort, riz,... и т.д.

8. **«Фраза по кругу».** Выбирают простую фразу, например: «Chaque saison a son charme». Нужно произнести ее с разной интонацией: удивления, восхищения, безразличия, печали, радости, злости, умиротворения, вопросительной, восклицательной и т.д. Интонация не должна повторяться. Тот, кто не смог найти новую интонацию, выбывает из игры.

Упражнения на развитие техники речи

Голосовая гимнастика (предложена Ю.В. Колчеевым).

Упражнения для голоса связаны с дыханием.

1. Прикрыть рот так, чтобы произнести звук «м». Губы сжимать не надо, они расслаблены. Вдохнуть, затем промычать этот звук до выдоха, стараясь вывести его вперед, чтобы было щекотно губам.

2. Произнести слоги: «М-м-м-и, м-м-м-э, м-м-м-а, м-м-м-у, м-м-м-о». Сначала один слог на каждый вдох, а затем все пять на один вдох.

3. Промычать известную мелодию песни. Губы расслаблены.

Артикуляционная гимнастика (предложена Ю.В.Колчеевым).

Акцентировать внимание на то, что выразительность речи достигается хорошо развитыми губами. Нельзя произносить скороговорку с «вялыми» губами, их нужно «размять».

1. Сжать губы в трубочку и раздвинуть их в улыбке.

2. Этой «трубочкой» попытаться достать до носа, затем до подбородка.

3. Круговые движения «трубочкой» в одну и другую стороны.

Упражнения на развитие фонематического и интонационного слуха

Прослушать в магнитофонной записи звуки, слова, фразы, читаемые разными дикторами, и отметить номерами мужские, женские, детские голоса.

Определить количество слогов в услышанных словах.

1. Определить количество слогов в словах.
2. Определить на слух принадлежность к родному, первому/второму иностранным языкам.
3. Устно разделить слово на звуки и назвать их.
4. Определить на слух и записать в орфографии каждое последнее слово в предложении и др.

Упражнения на формирование произносительных навыков

1. Прослушать пары слов на ИЯ1 и ИЯ2 и повторить вслед за преподавателем/диктором только слова, например, на французском языке (ИЯ2).

2. Произнести слова по слогам, обращая внимание на произношение согласных/гласных начальной/конечной/интервокальной позиции.

3. Произнести вслед за преподавателем/диктором отдельный звук, словосочетание, слог, слово, синтагму, фразу.

4. Произнести услышанное слово по слогам.

5. Повторить за диктором в паузах отдельный звук, сочетание звуков, слова.

6. Выучить наизусть скороговорку/рифмовку/диалог, обращая внимание на четкое воспроизведение звуков и интонацию и др.

Эти упражнения помогут преподавателям при работе с литературным или драматическим текстом, приучая учащегося к четкой речи, правильно фонетически и интонационно оформленной, раскованности и свободному общению между собой и со зрителем.

Литература:

1. Колчеев Ю.В., Колчеева Н.М. Театрализованные игры в школе. – М.: «Школьная Пресса», 2000.

Владыкина Н.В.
РАЗВИТИЕ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО СЛУХА
НА УРОКАХ ФОНЕТИКИ

Сложность обучения иноязычному произношению объясняется рядом факторов: обучение иностранному языку начинают тогда, когда произносительная система родного языка уже полностью сформирована, что является причиной интерференции. Произносительные системы родного и иностранного языков различаются признаками различных уровней: количеством и качеством звуков и особенностями их сочетаний, спецификой словесного и фразового ударения, ритмической и интонационной организацией речи. Поэтому у учащихся в период овладения ими произносительными навыками нужно развивать фонематический слух.

Фонематический слух – это способность человека к распознаванию речевых звуков, представленных фонемами данного языка. Формирование фонематического слуха происходит у учащихся при восприятии устной речи окружающих и, одновременно, при собственном проговаривании слов в соответствии с воспринимаемыми образцами, при помощи которых выделяются и обобщаются дифференциальные признаки фонем. В отличие от музыкального, направленного на различение звуков разной высоты, фонематический слух направлен на различение фонем, имеющих смысловое содержание, обладающих значением. Нужно научить различать фонемы, понимать смысл ударений в словах и значение смыслообразующих частей слова – суффиксов, префиксов и т. д.

Работу по преодолению фонематических нарушений рекомендуется строить постепенно. Предлагаемые игры и упражнения использовались на фронтальных занятиях, в подгруппе и индивидуальной работе.

В первую очередь необходимо формировать восприятие устной речи на фонетическом уровне. Задачами этого этапа являются:

- 1) развитие навыков распознавания звуков речи, т.е. восприятие устной речи на сенсомоторном уровне;
- 2) формирование четкого слухового образца звука;
- 3) формирование слухового контроля над качеством собственного произношения.

У учащихся формировался навык направленного восприятия звуков речи методом имитации слогов. Одновременно проводилась работа по развитию слухового внимания и слуховой памяти. Для этой цели использовались следующие игры и упражнения:

1. Прослушайте звуки, слоги, слова и предложения, читаемые разными дикторами, и отметьте номерами мужские, женские и детские голоса.

2. Произнесите вслед за диктором звуки (слоги, и т.д.), обращая внимание на их произношение.

3. Игра «Слышу – не слышу». Учащиеся делятся на команды. Преподаватель произносит слова. Если он называет слово с обозначенным звуком, учащиеся, узнавая его, хлопают в ладоши.

Далее следует этап формирования восприятия устной речи на фонологическом уровне. Задачи этого этапа: развитие фонематического восприятия, фонематического анализа и синтеза и развитие фонематических представлений. Для этой цели использовались следующие упражнения и игры:

1. Бросьте кубик и произнесите звук... столько раз, сколько точек на кубике.

2. Прослушайте цепочку слов и выполните условный сигнал, всякий раз, как услышите звук ...

3. Игра «Брейн-ринг» – 2 группы учащихся по очереди придумывают слова на заданный звук.

4. Прослушайте слова на родном и иностранном языке. Повторите только слова на иностранном языке.

5. Игра «Кто быстрее?» Обучаемым раздаются карточки, на которых в первой колонке приводятся слова на иностранном языке, во второй – их транскрипция. Слова на иностран-

ном языке пронумерованы по порядку следования. Каждый учащийся, как только преподаватель произносит то или иное слово, должен соединить все три соответствия непрерывной линией. Выигрывает тот, кто быстрее и качественнее установит соответствия между иноязычным словом, его транскрипцией и переводом.

Таким образом, дифференцированный подход к развитию фонематических процессов у учащихся способствует полному устранению затруднений в различении сходных звуков, отличающихся одним фонематическим признаком, в анализе услышанного и его воспроизведении (на уровне слога, слова, фразы).

Правильное развитие фонематического слуха, восприятия и представлений лежит в основе безошибочного усвоения навыков письма и чтения в процессе дальнейшего обучения иностранному языку.

Владыкина Я.А., Поторочина Г.Е.

РИТМ КАК ФАКТОР ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ

(на примере новеллы Стефана Цвейга «Незримая коллекция»)

Переход к новой научной парадигме в лингвистике на рубеже XIX-XX веков, обусловленный вовлечением в орбиту ее изучения все более широкого круга явлений, связанных с передачей и восприятием информации в современном обществе, выдвинул в качестве первоочередных задач всестороннее исследование языка во всем многообразии его связей с проявлениями невербального характера. Тем актуальнее становится осмысление произведений писателей прошлых веков не только с точки зрения содержания, но с точки зрения эмоционально-экспрессивной окраски. Эмоционально-экспрессивная окраска, которая определяет художественную выразительность текста, может быть реализована с помощью интонационных средств. К числу таких средств относят *ритм*.

Проблема ритма художественной прозы, в отличие от ритма стихотворения, изучена недостаточно. Данной проблемой занимались такие ученые, как В.В. Потапов [2], В.М.Жирмунский [1], Е. Шток [3] и другие. Изучив их научные работы, мы пришли к следующим выводам:

– речевой ритм – понятие многоаспектное и его изучение является актуальным потому, что он имеет свою специфику. Под ритмом понимается повторение следующих один за другим элементов, которые по какому-либо признаку сходны между собой;

– в речи сходство ритмических групп определяется одинаковым количеством слогов и равномерным распределением безударных слогов по отношению к ударным, количеством долгих и кратких гласных или же равной (хотя бы примерно) длительностью ритмических групп;

– для немецкой речи типичны большие интервалы между слогом сильноударным и произнесенным с подъемом тона и неударными слогами;

– чередование открытых слогов с долгими закрытыми гласными и закрытых слогов с краткими открытыми придает ритмике фразы несколько толчкообразный характер;

– равномерное (или неравномерное) повторение, чередование ритмических единиц определяет ход, темп и характер протекания речи, свойственной тому или иному художественному тексту.

Таким образом, ритм является фактором выразительности не только литературных произведений, но и всего языка, на котором написано данное произведение.

Проследим, как ритмические характеристики реализуются в новелле Стефана Цвейга “Незримая коллекция”. С этой целью нами был сделан анализ нескольких предложений, одно из которых предлагается ниже:

“Zwei Sta`tionen hinter `Dresden |stieg ein `älterer `Herr in unser `Abteil, | grüsste `höfflich | und nickte mir dann,

\`aufblickend, \`noch einmal \`ausdrücklich \`zu | wie einem \`guten
Be``kannten“||.

Схематически ритмический рисунок предложения выглядит следующим образом:

|-----|-----|-----|-----\`---\`-----|-----||

В данной схеме мы можем наблюдать тот факт, что ударения располагаются практически неравномерно по всему предложению через три слога. Предложение осложнено тремя однородными сказуемыми, выражающими скорее не движение, а процесс. Такая акцентуация и однородные сказуемые, два из которых соединены союзом “und”, предполагают неторопливый ритм описания действий, производимых пожилым господином.

Наречия и деепричастия, сопровождающие сказуемые и указывающие на образ действия (höflich, aufblickend, ausdrücklich), сама семантика которых подразумевает степенность и медлительность развития действия, также соответствуют *размеренному ритму описания*.

Предложение состоит из пяти синтагм, пяти ритмических групп, не одинаковых по объему. Но данный факт компенсируется наличием равномерной акцентуации и пауз, равных по долготе и соответствующих смысловому разграничению синтагм. Таким образом, развернутая структура предложения, многочисленные ряды перечислений действий и их характеристики (например, grüßte höflich), равномерная акцентуация обеспечивают ритмизацию текста в несколько замедленном варианте, соответствующем образу героя – пожилого, вежливого, воспитанного господина, с достоинством идущего по жизни.

На данном примере мы смогли убедиться, что ритмические характеристики художественного текста являются очень важными для правильного осмысления структуры и содержания произведения жанра прозы.

Литература:

1. Жирмунский В.М. О ритмической прозе // Русская литература. – 1966. – № 4.
2. Potapov.V.V. Dynamik und Statik des sprachlichen Rhythmus. – Köln; Weimar: Wien: Böhlau Verlag, 2001. – 310S.
3. Stock Ebenhard. Deutsche Intonation. – Leipzig, Berlin: Langenscheidt Verlag Enzyklopädie, 1996. – S.100-117.
4. Zweig Stefan. Novellen. М.: Tsitadel, 2001. – S. 11.

Войтович И.К.

ОБУЧЕНИЕ ФОНЕТИКЕ В КОНТЕКСТЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Дополнительное образование (ДО) – это особая форма образования, которая в силу своей специфичности накладывает отпечаток на преподавание всех аспектов иностранного языка. Наиболее интенсивные и существенные процессы протекают в точках контакта и взаимодействия основного и дополнительного образования взрослых. Его характеризует ряд отличительных особенностей как позитивных (большая гибкость и динамичность, растущая дифференцированность и высокая адаптивность), так и негативных (слабость учебно-материальной и методической базы, произвольность учебно-программной документации и т.д.).

Специфика дополнительного языкового образования (ДО) вызвана, например, тем фактом, что к изучению иностранных языков обратилась масса людей, в прошлом не имевшая достаточной языковой подготовки и довольно смутно представляющая особенности изучения ИЯ. Отрицательную роль играет также миф о возможности освоить ИЯ за очень короткий промежуток времени, не прилагая особых усилий, в состоянии «гипноза или сна», или, что еще лучше, – просто прослушав кассету.

Все это привело к тому, что некоторые традиционные аспекты языка были забыты, выброшены из преподавания ИЯ как «ненужные» аудитории. Например, фонетика. В системе

бюджета на языковом факультете невозможно представить себе обучение ИЯ без хорошего вводно-коррективного курса и постоянной дальнейшей поддержки фонетических навыков. Любой специалист по ИЯ знает, как тяжело дается постановка произношения, особенно если «способности подкачали», и как быстро достигнутое сходит на «нет», если фонетике не уделяется должного внимания.

В связи с вышеизложенным встает вопрос: «А нужно ли обучать фонетике в рамках ДО?» Ответ будет однозначным: «Да, нужно!» Невозможно представить обучение общению без обучения фонетическим и интонационным (просодическим) единицам. Кроме того, как показывает личный опыт автора и наблюдения за речью иностранцев в США (Канзас), неумение четко и правильно артикулировать на неродном языке приводит к тому, что, будучи прекрасными специалистами в своей области, они не могут трудоустроиться или пройти собеседование из-за нечеткости речи. В итоге, некоторые из них начинают сознательно осваивать фонетику.

Преподавание фонетики в системе ДО имеет ряд особенностей:

1. Нужно учитывать возрастные особенности аудитории. В основном это касается взрослой аудитории, которая, к сожалению, уже утратила восприимчивость к иностранным языкам, к произносительной стороне речи, имеющую место на раннем этапе обучения языкам (с 2 до 13 лет).

2. Необходимо учитывать психологические моменты: достижения обучаемых в их настоящей карьере; профессиональные успехи, с одной стороны, и отсутствие умений и навыков в иностранном языке, с другой, что может быть источником многих отрицательных моментов, недопонимания и конфликтов.

3. При коррекции произношения важно свести воедино психологические, психолингвистические и лингвистические особенности овладения ИЯ и сформулировать четкую страте-

гию и тактику управления учебной деятельностью каждого обучаемого через группу (Г.А. Китайгородская).

4. От преподавателя требуется огромное терпение, чувство такта и умение деликатно исправить фонетические ошибки.

5. Возможно, что корректировку произношения необходимо осуществлять не в начале курса, как это делается на дневной форме обучения, а уже после того, как взрослая аудитория адаптируется к специфике обучения и изучения ИЯ.

Гельберг С.Я.

О ПАРАМЕТРАХ ИНТОНАЦИИ
СЛОЖНЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ
В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Сложное предложение представляет собой синтаксическую единицу, изучение которой включает не только онтологические характеристики, такие как: смысловая, структурная, коммуникативная значимость – но и просодические элементы и интонацию.

В каждом языке существуют определенные нормы интонации предложения, обладающие общими, типичными чертами: чередование ударных / неударных слогов, эмфаза ударения на особо важном слове в предложении и т.д. Простое предложение может быть разной длины, в зависимости от чего интонация модифицируется. Определяющим следует считать коммуникативную значимость, тип предложения (вопрос, восклицание и т.п.).

В сложном предложении соотношение его составляющих, их смысловое и структурное содержание, а также средства связи – разнообразны.

В грамматиках русского и английского языков сложным предложениям уделяется значительное внимание. В последние десятилетия XX века, благодаря работам Н.С. Пospelова, В.В. Виноградова, Р.А. Будагова, В.А. Белошапковой анализу подвергнуты смысловые, структурные особенности сложных

предложений. И только лишь отдельные работы, например Г.Н. Аксенова, отражают исследование их интонации. По мнению Н.С. Пospelova, предложения однородного состава (например, *Метель не утихла, небо не прояснялось*) отличаются стройностью, симметричностью, структурной цельностью. В подобных предложениях может отсутствовать какой-либо элемент / слово – и тогда одна из частей становится неполносоставной, при этом их параллелизм не нарушается: *Ночь была облачная, река – черная*. Интонационный рисунок изменяется, вторая часть включает паузу после слова «река» и модифицирует равномерность произнесения второй части, то есть структура предложения влияет на интонацию.

Сложные предложения неоднородного состава представляют еще больше трудностей, так как зависимость составляющих их частей может быть разнообразнее. Они могут содержать разноструктурные части, а смысловая связь может выражать причину/следствие, необходимость, обоснование, перечисление, разъяснение, например: *Я не пойду – некогда*. *Сыр выпал – с ним была плутовка такова*.

Сложные предложения характеризуются разнообразными знаками препинания. В них знаками пунктуации могут быть: точка с запятой, тире, двоеточие; редко встречаются запятые и нулевой знак, которые более характерны для сочинительных / подчинительных единиц. В предложениях:

He was charming – there was no doubt of it.
(*Th Dreiser, An American Tragedy v.I, p. 350*)
That was the essence: they were innocent people.
(*W Haggard, The High Wire, p.53*)

знаки пунктуации служат для читателя ориентиром определения интонации их частей. Охватывая взглядом предложение, читатель получает представление обо всем целом: о смысловой и коммуникативной значимости.

Признаком, также определяющим интонацию предложения, является его стилистическая направленность, которая создается синонимическими / антонимическими отношениями,

степенями сравнения прилагательных, усилительными частицами, обеспечивающими более экспрессивное значение предложения.

Синонимы усиливают экспрессивную окраску содержания предложения, они имеют одинаковую предметную соотнесенность, но в одном из них проявляется дополнительная экспрессивная окраска, например:

Mary had been a sturdy lass; this girl was slender.

(A Cronin, The Judas Tree, p. 122)

Конденсация признака, качества субъекта, его действия находят выражение в степенях сравнения прилагательных, в синонимах, иногда окказиональных, которые придают динамику высказыванию, например:

My wife is very good at it – much better, in fact, than I am.

(O. Wilde, The Picture of Dorian Gray p. 25)

Oh, she is better than good – she is beautiful. (ibid, p. 98)

Признак может соотноситься по линии противопоставления:

She didn't simply look clean: she looked as if she had never been dirty.

(J. Brain, Room at the top, p. 166)

Усиление действия может происходить глаголами-связками, репрезентантами, повторами; так, в предложении: *Of course it is sudden: all really delightful things are. (ibid, p.100)*, - формы глагола to be подчеркивают эмоциональность действия, они придают дополнительную окраску смыслу предложения. Глагол-связка «is», обычно не ударный в предложении, приобретает эмфатическое ударение.

Контактная позиция лексем создает тесное смысловое единство:

I don't like it; it is no good.

(Modern American Short Stories, p.190)

He had said good-bye to his friends; no one came to see him.

(Cronin, The Judas Tree, p. 171)

Итак, при исследовании сложного целого следует учитывать его смысловое содержание, структурные характеристики

(симметричность / асимметричность, полносоставность / неполносоставность), коммуникативную направленность, стилистическую окраску, а затем строить интонационный рисунок предложения.

Долгина Н.П.

ПОЭТИЧЕСКОЕ СЛОВО В ПОЭЗИИ

Французская поэзия существует более тысячи лет, так как первый литературный текст, который сохранился, *La Cantilène de sainte Eulalie* датируется IX веком. Это первая поэма, которая, очевидно, была спета как псалом. Другие виды искусства могут претендовать на более древнее происхождение. Во Франции в пещерах обнаружены нарисованные бизоны, что свидетельствует об артистических способностях тех, кто жил 24 000 лет тому назад.

Поэзия, единственное из всех искусств, использует материал, которым мы владеем ежедневно, не думая об этом: слово. Вот почему поэзия – история развития языка, который претерпел трансформацию (всегда находились и мужчины, и женщины, испытывающие удовольствие от комбинирования слов, написания текстов – поэм, передающих чувства и мысли).

Поэзия сопровождает историю, часто жестокую. Поэзия следует за историей нравов, менталитетом. Так, Средневековье – это социальный код эпохи, который мы узнаем по вычурности, претенциозности стиля начала XVII века.

С эволюцией языка, с изменением образа жизни сосуществовала и история французской поэзии, начиная с Песни святой Евлалии, и – до последнего сборника стихов, изданных в XXI веке.

Некоторые поэты (молодые Буало, Виктор Гюго, Луи Арагон) пытались противопоставить себя старейшим поэтам, своим предшественникам, изобретая новые формы и излагая новые мысли. Но никто из названных поэтов и не пытался отказаться от поэзии труверов Средневековья: принца Карла Орле-

анского и Франсуа Вийона, творивших в одну эпоху, от весны с Плядой XVII века, от кипения фантазий начала XVII века до поэтической сдержанности классицизма, от упадка эпохи Просвещения, остроумия романтизма, ностальгической музыки символистов, поэтической грозы авангарда 40-х годов.

Никогда не забудут любители поэзии мощную волну мечтаний сюрреалистов, грациозность школы Рошфора, призыв к борьбе поэтов движения Сопrotивления, игривость стихов Жака Превера.

Когда рассматривается длительный период развития французской поэзии, великие события ритмизуют ее историю, поэтому антология французской поэзии хронологична. Любой современный поэт ассимилирует тысячелетие существования поэзии, так как поэзия состоит из поэтического видения мира, вещей, человека с его чувствами, переживаниями. Поэзия – песнь языка.

Поэтическая функция языка была изучена лингвистами. Многочисленные поэты XX века заинтересовались их теориями; некоторые поэты могут быть названы создателями языка (*artisans du langage*). Играя словами, поэты группы *L'Oulipo* проявляли свои способности, иногда странные, создавая слова со странным значением. Другие поэты, очарованные звуком, придавали первостепенное значение звукам.

Lettrisme, созданный в Румынии Изидором Изу в 1946 году, появился во Франции в 60-е годы. Авторы летризма выявили фонемы. Эта вербальная поэзия (письменная) соседствует с музыкой. Слова, лишённые смысла, всегда существовали в поэзии, начиная с ономапопеи театра Аристофана. Виктор Гюго в своей музыкальной словесной симфонии «Отверженные» сочинил считалку «*lettriste*»; сюрреалисты играли фонемами, лишёнными смысла; Роберт Деснос сочинил колыбельную «*lettriste*». Однако поэмы летристов рассматривались как курьезы.

Среди всех попыток обновления поэтического жанра попытка группы *L'Oulipo* была самой плодотворной в конце XX

века. Группа l'Oulipo была создана писателем Рэймоном Кено и математиком Франсуа ле Лионнэ. Вскоре к ним присоединились Поль Фурнель, Жак Рубо, Альберт-Мария Шмидт.

Группа поэтов не претендовала быть школой, они анализировали уже существующие структуры. Группа использовала традиции великих риториков, в частности лирическую поэзию Средневековья (XIV и XV века). Средневековье – период столетней войны между Англией и Францией. В эту эпоху появились два самых больших поэта – Карл Орлеанский и Франсуа Виньон. Поэзия Средневековья связана с музыкой. Музыканты и поэты часто составляли единое целое. Альянс поэзии и музыки создал поэмы (Королевская песня, рондо, вирле, баллада, куртуазное пение).

Гийом де Машо, музыкант и образованный клерк, будучи на службе у Жана Люксембургского, сопровождая его в путешествии по Европе, сочинил интересный стих:

Quand Colette...

(Rondeau)

Quand Colette Colet collie

Elle le prend par le colet.
Mais c'est trop grand mélancolie,
Quand Colette Colet colie.
Car ses deux bras à son col lie
Par le doux semblant de colet
Quand Colette Colet collie,
Elle le prend par le colet.

Когда Колетт Колле берет за шею

Она его берет за пелерину...

Карл Орлеанский, сын Людовика Орлеанского, поэт, очаровывал слушателей, читая свои стихи. Несмотря на куртуазность языка и старомодность, его стихи отличались музыкальностью.

Encore est vive la souris

(Ballade)

Nouvelles ont couru en France
Par mains lieux, que j'étoye mort,
Don't avaient peu déplaisance
Aucuns qui me haient à tort;
Autres en ont eu déconfort...

Традиции поэтов-музыкантов продолжили современные поэты, известные во Франции и за рубежом – Реймонд Кено и Жан-Люк Моро. Вот одно из стихотворений Жан-Люка Моро:

Premier amour

Ils marchaient lentement sur la plage déserte,
Comme font les enfants se tenant par la main;
On eût dit qu'une porte au ciel se fût ouverte
Don't l'étoile du soir leur montrait le chemin...
La forme de leurs pieds s'imprimait sur le sable
Ils cheminaient toujours et ne soupçonnaient pas
Que déjà, derrière eux, les vagues inlassables
Effaçaient doucement la trace de leurs pas.

Итак, поэзия и музыка неразделимы. Не зря все стихи Жан-Люка Моро поются. Пение – лучший способ овладения французским языком.

Литература:

1. Charpentreau J. Trésor de la poésie française. – Paris: Hachette Livre, 1993. Т. I. – p. 91-97, 103.
2. Ibid. Т. III, p. 275-279.

Жучаева Р.В.

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД К ОРГАНИЗАЦИИ И ПРОВЕДЕНИЮ ВВОДНО-КОРРЕКТИВНОГО КУРСА

Вводно-коррективный курс – это учебно-тренировочная деятельность. Существуют разные подходы к организации вводно-коррективного курса. Взяв за основу компетентностный (деятельностный) подход, мы сосредоточили свое внимание на плане языка в большей степени, чем на речевом, коммуникативном плане, исходя из первостепенности развития познавательных навыков и умений. Первокурсники в ходе

вводно-коррективного курса поставлены перед необходимостью изучать произношение как предмет, как систему произносительных категорий с целью приобретения знаний о предмете. Безусловно, полученные знания затем будут положены в основу учебной деятельности, представляющей собой отработку звуков и интонационных рисунков через упражнения, тексты и диалоги. Наш подход заключается в создании условий для «осознанной имитации», так как для точной имитации требуется безупречный фонематический слух, которым обладает далеко не каждый первокурсник.

Если же студент отчетливо представляет, что происходит с его артикуляционным аппаратом, то приближение к произносительной норме будет максимальным. Алгоритм учебной деятельности, сложившийся за годы педагогической практики на отделении английского языка, сводится к следующим основным моментам:

1. Введение звуков со зрительной опорой в виде схем и таблиц.

2. Традиционное многократное повторение упражнений за диктором.

3. По мере усвоения новых звуков заполнение студентами специальных таблиц.

4. Введение элементов моделирования в учебный процесс. Объяснение его целей и задач.

5. Презентация таблицы английских гласных фонем в виде модели «Дворец фонем».

6. Постепенное «заселение» «Дворца» фонемами путем перенесения изученных фонем из индивидуальных таблиц в общую модель.

7. Праздник «новоселья» по итогам вводно-коррективного курса. Зачетный урок.

Все вышперечисленное позволяет сформировать так называемую «фонетическую» компетентность. Как известно, в современной педагогике высшей школы под компетентностью понимается новая единица измерения образованности челове-

ка. Пресловутые ЗУНы (знания, умения, навыки) исчерпали себя. Приведенный фрагмент эмпирического знания позволяет обозначить гипотетический уровень фонетической грамотности студентов Ин'яза как фонетическую компетентность. В задачи данной статьи входит комментарий лишь когнитивного аспекта фонетической компетентности. Вместе с тем заслуживают внимания эмотивный и аксиологический компоненты, которые связаны с интонационным оформлением речи и путями достижения высокого уровня овладения соответствующими навыками.

Зеленина Т.И., Юрова И.В.

ФОНЕТИКА В СИСТЕМЕ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Суждение о необходимости специального фонетического курса на языковых факультетах является неоднозначным на протяжении последних двух десятилетий. Если в 60-е–70-е гг. вводно-коррективный курс включался в учебный процесс в качестве обязательного, то интенсивные методы обучения, получившие широкое распространение в 80-е–90-е гг. прошлого столетия, пошатнули классическое представление о месте фонетики в языковом образовании.

В настоящее время в Ин'язах страны существует два варианта предъявления практической фонетики: 1) вводно-коррективный курс выделяется в качестве самостоятельного аспекта; 2) вводно-коррективный курс проводится в контексте обучения языку как системе.

Создававшаяся при Институте иностранных языков и литературы УдГУ цепочка непрерывного языкового образования с конца 80-х гг. (имеется опыт обучения иностранному языку людей от 5 до 70 лет) заставила размышлять о многих явлениях, присутствующих в процессе обучения, в том числе, о месте фонетики на каждой возрастной ступени языкового образования. Стало очевидным, что на раннем этапе обучения языку нет необходимости в специальном фонетическом тренинге, в частности, по той причине, что речевой аппарат ребёнка дос-

таточно подвижен (если речь не идёт о логопедических отклонениях).

Особенно остро вопрос о статусе практической фонетики встал при открытии структур второго высшего образования на базе ИИЯЛ. Взрослые люди (от 20 до 50 лет) разных специальностей воспринимали фонетику по-разному. Для некоторых из них она становилась камнем преткновения. Одна из причин – физиологическая. Известно, что органы речевого аппарата окончательно формируются к 13-14 годам. Человеку, привыкшему разговаривать в одной фонологической системе, "встраиваться" в иную систему становится с возрастом всё сложнее. В данном случае без специальных занятий по практической фонетике не обойтись.

Этим объясняется появление учебных пособий по фонетике, изданных в ИИЯЛ в 90-е гг.: А.Н. Утехина «Фонетический курс немецкого языка», 1991; Л. Н. Шуткина, Г.С. Трофимова «Практическая фонетика английского языка», 1993; И.В. Юрова, Т.И. Зеленина, Ф. Адиба «Практическая фонетика французского языка», 1995 (ответственная за выпуски Т.И. Зеленина).

Каждое из указанных пособий имеет свою специфику, но объединяет их уверенность в необходимости фонетического тренинга для взрослых.

Остановимся более подробно на авторском пособии по французскому языку. Одним из мотивов его появления стало наблюдение за взрослыми эмигрантами во Франции, в частности русскими. Многие из них, прибывшие во Францию во взрослом возрасте и прожившие там десятилетия, имеют беглую речь, богатый вокабуляр, но так и не освоили фонологическую систему французского языка. Практика показала, что небольшой фонетический тренинг для эмигрантов с комментарием давал хорошее ускорение для самокорректировки произношения.

Учебное пособие "Практическая фонетика французского языка" представляет собой вводно-коррективный курс. Оно включает 15 разделов, каждый из которых предполагает поста-

новку одного гласного звука в сочетании с согласными.

Система упражнений включает:

- 1) отработку звука в изолированном положении;
- 2) тренировку звука в произношении открытых и закрытых слогов, а также односложных слов, содержащих изучаемый звук;
- 3) произношение многосложных слов, содержащих изучаемые и ранее усвоенные фонемы;
- 4) реализацию коротких ритмических групп;
- 5) произношение отдельных синтагм, односинтагменных предложений разных коммуникативных типов (повествовательных, вопросительных, восклицательных, побудительных);
- 6) произношение фраз, состоящих из двух и более синтагм с отработкой правильного интонирования;
- 7) чтение прозаических и стихотворных текстов.

Данное пособие отличается от аналогичных следующим: во-первых, материал подобран таким образом, что при изучении каждого гласного звука использованы слова, содержащие только определенный или уже усвоенные звуки. Во-вторых, изучение фонетики не является самоцелью: лексико-грамматический материал обеспечивает, по мнению авторов, уровень знаний, необходимый на начальном этапе изучения французского языка. Это, в частности, и обусловило порядок следования звуков.

Источниками языкового материала послужили соответствующая литература по фонетике отечественных и французских авторов, а также словари. Тексты и значительная часть рифмовок составлены авторами пособия.

Использование пособия предполагает обязательное прослушивание магнитофонных записей всех упражнений.

Предложенный материал апробирован в течение нескольких лет. Работа с пособием дает хорошие результаты.

Учитывая ограниченность часов при обучении иностранному языку, количество аудиторных часов для фонетического тренинга (не превращающегося в нудное обучение) необходи-

мо довести до минимума. Значительная часть работы должна быть самостоятельной. Одним из путей активизации учебной деятельности является организация фонетических конкурсов, конкурсов ораторского мастерства, песенных фестивалей. Особое место может занять театральная деятельность.

Произнесение текстов, которые будут предъявлены публике, десятки и сотни раз (работа над звуками и интонацией) становится занятием не только полезным, но и приятным.

Поддержано РГНФ, проект № 04–06–00326а

Кайдалова О.И.

НЕКОТОРЫЕ ПРАГМАТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ УСТНОГО ОБЩЕНИЯ

Конец XX века в целом может быть охарактеризован вслед за Дж. Личем как период, в котором господствовавшие до сих пор теории, ориентированные на изучение языка как формальной системы и абстрагировавшиеся от условий его использования, были потеснены теориями, рассматривающими язык как средство коммуникативного взаимодействия, осуществляющегося в социальном контексте.

При всем многообразии теоретических подходов, легших в основу лингвистической прагматики, их объединяли следующие сходные представления: 1) ключевым понятием для адекватного описания языковой коммуникации является понятие деятельности; 2) язык является средством динамического взаимодействия коммуникантов; 3) функционирование языка неразрывно связано с ситуативным контекстом.

В лингвистической прагматике естественным образом сложилось два основных направления: исследование предварительных условий процессов производства и восприятия коммуникативных актов (универсальная прагматика) и исследование условий, определяющих использование языка в конкретных коммуникативных контекстах (эмпирическая прагматика).

Для лингвистической прагматики было естественным стремление выявить механизмы, обеспечивающие успешность коммуникативных актов, т.е. достижение определенных целей коммуникантами.

Большинство актов речевой коммуникации характеризуется тем, что ее участники имеют общую цель. Обратившись к изучению именно таких коммуникативных актов, П. Грайс [2] разработал логику речевого взаимодействия, основу которой составил принцип коммуникативного сотрудничества. Предложенный П. Грайсом понятийный аппарат обеспечивал вывод имплицитно содержащихся в высказывании семантических компонентов. Гипотеза о принципах речевого общения, выдвинутая П. Грайсом, является эмпирически содержательной. Именно поэтому она стимулировала целый ряд исследований, направленных как на ее верификацию, так и на дальнейшее изучение принципов коммуникативного взаимодействия.

Одна из попыток была предпринята Дж. Личем [4], указавшим на возможность дополнения принципа коммуникативного сотрудничества «принципом тактичности» (*tact maxim*). Принцип тактичности рассматривается Дж. Личем как принцип, обеспечивающий социальное равновесие и являющийся необходимой предпосылкой для коммуникативного сотрудничества.

Р. Харниш [3] обращает внимание на то, что сформулированные П. Грайсом постулаты, применимы лишь к тем фрагментам процесса речевого взаимодействия, которые имеют определенное пропозициональное содержание. Действие данных постулатов не распространяется, например, на формы обращения и на стереотипные речевые формулы, используемые при встречах или прощаниях. Автор указывает, что начальная, центральная и конечная фазы речевого взаимодействия характеризуются различным соотношением социально и пропозиционально ориентированных постулатов.

Возможно и качественно иное расширение рассмотренного выше понятийного аппарата для представления механизмов речевого общения. Так, Л. Апостол [1] указывал, что принцип сотрудничества является лишь полуправдой в отношении процессов реального речевого общения. Речевая коммуникация помимо сотрудничества характеризуется также конфликтностью и антагонизмом коммуникантов. В связи с этим признается необходимость разработки логики коммуникативного конфликта.

Литература:

1. Apostel L. Further remarks on the pragmatics of natural languages // Pragmatics of natural languages. – Dordrecht, 1971. – P.1-34.
2. Grice H.P. Logic and conversation//Syntax and semantics. N.Y., 1975. – vol.3. – P. 41-58.
3. Harnish R.M. Logical form and implicature//An integrated theory of linguistic ability. Hassocks, 1977. – P. 313-414.
4. Leech G.N. Explorations and pragmatics. – Amsterdam, 1980. – P. 129-133.

Калинина И.Ю.

ФОНЕТИКА КАК ЭЛЕМЕНТ ГУМАНИТАРНОЙ КУЛЬТУРЫ

Термины «фонетика» и «гуманитарная культура» обозначают разномасштабные по объему (но не по значимости) составляющие, характеризующие функционирование любого социума, и относятся друг к другу, соответственно, как частное и общее.

Обратимся прежде всего к более общему, широкому по объему понятию «гуманитарная культура». Гуманитарная культура, наряду с культурой экономической, политической и т.д., представляет собой часть такой разноуровневой исторически сложившейся системы [1] как культура, то есть системы надбиологических программ жизнедеятельности человека.

Будучи сложной, исторически изменчивой упорядоченной совокупностью, она управляется информационными структурами, которые представлены особыми кодами, организующими эту совокупность как целое и обеспечивающими ее реакцию на внешнюю среду.

Коды могут быть, как известно, биологическими или социальными. При помощи последних человечество исторически поддерживает передачу «развивающегося массива социального опыта» [2]: знаний, образцов поведения, систем ценностей.

Одной из систем социокодов является гуманитарная культура, функционирование которой обеспечивает такую жизнедеятельность человека как общение или коммуникация. Коммуникация возможна и реализуется, благодаря интерактивному общению индивидов, обладающих коммуникативной компетентностью. В широком смысле коммуникативная компетентность определяется как «способность личности целесообразно взаимодействовать с другими» [3]. Мы позволили себе ограничиться лишь той частью определения коммуникативной компетентности, которая отмечает «целесообразное взаимодействие», поскольку для данного доклада она представляется наиболее важной.

Известно, что любое взаимодействие имеет своей целью информацию (или опыт), передачу, хранение, получение или генерацию нового опыта, а именно социального опыта в случае содержания такой системы социокодов, как гуманитарная культура.

Социальный опыт фиксируется в форме знаков, организованных в семиотические системы, самой совершенной из которых является естественный язык, одной из знаковых подсистем которого является фонетика.

Следовательно, будучи частью такого культурного социокода как язык, обеспечивающего коммуникацию, фонетика сама является частью такой системы социокодов как гуманитарная культура. Являясь знаковой подсистемой языка, фоне-

тика также, как и язык, определяет, регламентирует, программирует поведение человека, то есть его реакции на внешнюю социокультурную среду. Вариантами такой реакции можно считать поведение носителей различных языков в однотипных ситуациях. Например, в ситуации повседневного общения (в широком смысле) в испаноязычной культуре считается ассоциация силы тона человеческого голоса с социальным статусом или принадлежностью к определенной социальной группе. Громко говорят представители более низких социальных слоев, в то время как индивиды, относящие себя к более высокой сфере общества, стараются говорить, иногда даже намеренно, тихо. Среди англоговорящего населения вышеупомянутая ассоциация качества звука речевого потока и социальной принадлежности может быть вызвана не силой, а высотой тона (представительницы английской аристократии говорят высокими голосами). Что касается русскоговорящих носителей гуманитарной культуры, то в этой среде также можно говорить о наличии ассоциации качества звука речи и социальной принадлежности, хотя мы имеем в виду интеллектуальность-неинтеллектуальность звука речи индивида в большей степени, чем принадлежность к социальному слою. Определяющим здесь будет не сила и не высота тона, а:

1) обертоны, отвечающие за определенную фонетическую окрашенность речи;

2) четкость дикции (за исключением логопедических дефектов);

3) интонация, характеризующаяся отсутствием высоких подъемов и низких падений, т.е. монотонность речи.

Будучи недискретным элементом такой фонетической подсистемы, как просодия [4], интонация является одновременно и культурным знаком национальной принадлежности человека. Особенно ярко это проявляется, на наш взгляд, в интонации перечисления; применив условный знаковый код, можно записать ее таким образом:

1. Английский язык: $\nearrow X$, $\nearrow X$, $\nearrow X$ соед. союз $\searrow X$.
2. Испанский язык; $\searrow X$, $\searrow X$, $\nearrow X$ соед. союз $\searrow X$.
3. Русский язык: $X \rightarrow$, $X \rightarrow$, $X \rightarrow$ соед. союз X .

О значимости фонетики как социокода, т.е. элемента гуманитарной культуры, написана целая пьеса, главная героиня которой, изменив фонетический социокод, изменила свои поведенческие реакции, стиль жизни, видоизменила свою систему ценностей и социальную идентичность. («Пигмалион», Б. Шоу).

Разумеется, вся пьеса воспринимается скорее как шутка, однако истина заключается в том, что наша красивая фонетика говорит об уважении к тому языку, на котором мы общаемся, к культуре народа, говорящем на этом языке, и к самому народу, тем более, если это – наш родной язык и наша родная фонетика, поскольку фонетика – неотъемлемая часть культуры народа в общем и культуры общения как одной из составляющих гуманитарной культуры в частности.

Литература:

1. Спиркин А.Г. Философия. – М: Гардарики, 2001. – С. 769.
2. Степанов Ю.С. Основы общего языкознания. – М: Просвещение, 1975. – С. 89.
3. Трофимова Г.С. Педагогические основы обучения иностранным языкам. – Ижевск: УдГУ, 1999. – С. 129.
4. Новая философская энциклопедия. – М. Наука, 2002. – С. 344.

Козуева В.А., Маратканова Л.И.
НЕСКУЧНАЯ ФОНЕТИКА

Обучение фонетике часто представлено схемой: от звука к слову и целой фразе. Такие упражнения, носящие, в основном,

тренинговый характер, довольно монотонны и скучны. Но главным их недостатком является оторванность от естественной ситуации общения.

На кафедре романской филологии фонетика не выделяется как специальный аспект в обучении ИЯ. Наши преподаватели, опираясь на теоретическую базу, стремятся придать коммуникативный характер обучению фонетике.

В результате исследовательской и практической работы на кафедре французской филологии появилось учебное пособие «Практическая фонетика французского языка» (авторы: И.В. Юрова, Т.И. Зеленина, Франсуаза Адиба). Каждый урок содержит тематический текст, что позволяет использовать приобретенный произносительный навык в разговорной практике. В другом учебном пособии «Французский язык», разработанном Л.И. Мараткановой, предлагается два варианта работы над фонетикой: с одной стороны, отработка звука в отдельно взятой фразе и, с другой стороны, в мини-ситуации, стихотворении или песне с привлечением жестов, мимики. Такой подход обеспечивает формирование произносительных навыков, коммуникативных умений, расширение лингвострановедческих знаний, а также развитие творческого потенциала учащихся.

Таким образом, обучение фонетике должно интегрированно вливаться в обучение ИЯ, так как звук, интонация, ритм – это основные элементы обучения языку, особенно если речь идет о развитии коммуникативных навыков и умений. С этих позиций и будет рассматриваться обучение фонетике.

Исходя из того, что развитие коммуникативных навыков является доминирующим в обучении языку, мы предлагаем к обсуждению коммуникативный аспект в фонетике. Не снижая ее роли в искусстве общения, мы начинаем работу с фонетических упражнений с целью формирования первоначальных навыков дальнейшего спонтанного высказывания. Для этого используется следующий алгоритм работы:

1. Чтение текста с целью понимания.

2. Прослушивание текста.
3. Чтение каждой фразы за диктором в паузах с целью фонетической отработки звуков.
4. Чтение каждой фразы за диктором в паузах с целью имитации интонации и ритма иноязычной речи.
5. Повтор расширяющихся синтагм.
6. Чтение каждой фразы вслед за диктором, немного отставая от него (1-2 слога).
7. Проигрывание ситуации по ролям.

Режимы указаны по степени возрастания трудности. Не всегда обязательно их полное выполнение. Необходимые режимы выбираются учителем в зависимости от цели, трудности текста и уровня подготовленности учащихся. Во всех режимах должен осуществляться контроль фонетических навыков.

За отправную точку в работе предлагаются 2-3 фонетических образца, объединенных одной темой, например, «Знакомство». Это могут быть песни, стихи, небольшие диалоги. К каждой выбранной теме продумывается набор возможных речевых актов для данной ситуации. Любые речевые клише реализуются только в речевом акте. В динамике общения встречаются разные диалогические единства: например, для темы «Знакомство» мы предлагаем следующие речевые формулы: приветствие, уточнение, благодарность, извинение.

Работа над темой идет последовательно, в несколько этапов.

На **первом** этапе предлагаются речевые клише по теме «Знакомство».

Фонетически отработанные речевые клише песни «*Qui est-tu?*» (каждый новый фонетический образец отрабатывается в соответствии с известным алгоритмом и лишь затем начинается работа репродуктивного характера) претерпевают легкие изменения. Креативная работа предусматривает активизацию деятельности учащихся. В результате мы получаем другое речевое клише по теме «*Qui êtes-vous?*». Произносительные на-

выки нового речевого клише обрабатываются по образцу первого речевого клише.

На **втором** этапе (в рамках данной темы) предлагаются клише по теме «Благодарность / извинение». Для этого предлагается стихотворение Ж.Тардьё с набором клише по данному речевому акту.

Немалую роль в работе над фонетикой, а именно на данных этапах, играет выразительность речи, так как она вписывается в ситуацию и является смысловым проводником.

На **третьем** этапе можно предложить микро-диалог по теме « Знакомство».

На **четвертом** этапе на базе предыдущего образца предлагается расширение ситуации за счет введения нового речевого акта «Уточнить, переспросить».

Заключительный **пятый** этап является продуктивным. Учащиеся делятся на микро-группы (по двое или трое, в зависимости от ситуации общения). Учитель раздает задания на карточках для каждой группы. Через 2-3 минуты учащимся предлагается разыграть перед группой описанную на карточке ситуацию, используя песню «*Qui es-tu?*», стихотворение Ж.Тардьё, микро-диалог по теме «Знакомство» и изученные микродиалоги.

В предлагаемой коммуникативной работе по любой теме необходимо предусмотреть формы контроля фонетических навыков.

Известно, что любой текст, любой речевой акт представляет собой разнообразие грамматических форм. Мы предлагаем отработку некоторых грамматических явлений в игровой форме, одновременно работая над фонетикой.

В качестве образца возьмем стихотворение «*Je vous cherche*».

Je vous cherche	Je vous regarde	Vous me quittez
Je vous trouve	Je vous écoute	Vous m'oubliez
Je vous aime	Je vous aime	Je vous pardonne
Je vous garde	Je vous garde	Je vous aime.

В данном стихотворении тренируется спряжение глаголов 1ой группы и употребление прямых дополнений.

Первый этап.

– Проспрягать один из глаголов 1ой группы (открытая грамматика). Написать стихотворение, используя образец выше.

Je vous (chercher)	Je vous (regarder)	Vous me (quitter)
Je vous (trouver)	Je vous (écouter)	Vous m' (oublier)
Je vous (aimer)	Je vous (aimer)	Je vous (pardonner)
Je vous (garder)	Je vous (garder)	Je vous (aimer).

– Прослушать стихотворение. Учащиеся легко узнают стихотворение и у них возникнет чувство причастности к соиздательной работе.

Второй этап.

– По заданному образцу составить новое стихотворение, заменив личное местоимение «Je» на «Tu» (учитель сам предлагает модуль). Соответственно, изменится форма прямых дополнений и глаголов.

Tu me (chercher)	Tu me (regarder)	Je te (quitter)
Tu me (trouver)	Tu m' (écouter)	Je t' (oublier)
Tu m' (aimer)	Tu m' (aimer)	Tu me (pardonner)
Tu me (garder)	Tu me (garder)	Tu m' (aimer).

– Учитель предлагает учащимся внести дополнительные изменения в стихотворение. В итоге получаем новый модуль:

Tu me (chercher)	Elle te (regarder)	Tu la (quitter)
Tu me (trouver)	Elle t' (écouter)	Tu l' (oublier)
Mais il m' (aimer)	Elle t' (aimer)	Elle ne te
Il me (garder)	Elle te (garder)	(pardonner) pas
		Je ne t' (aimer) pas

Третий этап ведет к творческому применению полученных знаний.

Учитель предлагает учащимся в микро-группах написать собственное стихотворение, сохраняя структуру отработанного образца: личное местоимение – прямое дополнение – глагол. В качестве помощи может быть предложен ряд глаголов 1ой группы в основном в неопределенной форме, например:

fumer, tousser, étouffer, être malade; regarder, consulter, conseiller (des médicaments / un régime); respirer mieux, marcher, sauter, bouger, être en forme, ne plus être malade.

Опыт авторов позволяет утверждать, что подобный вид заданий и алгоритмов работы над фонетикой может быть использован при работе над лексикой, грамматикой и устной речью.

Колодкина Л.С.

О РАБОТЕ СТУДЕНТОВ НАД ФОНЕТИКОЙ В ПЕРИОД ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ

Речь учителя – это то, что прежде всего воспринимается учеником. Звучащее слово – это поступок, речевое действие, направленное на изменение ситуации. В связи с этим речь учителя должна быть:

- грамотна;
- лаконична;
- интонационно-выразительна;
- убедительна;
- эмоциональна.

Студент во время педпрактики имеет возможность работать над своей речью при подготовке к проведению уроков.

Однако, результаты наблюдений показали, что студент – практикант обращает внимание на логическое (интеллектуальное) содержание собственно устной речи и ее лексико-

грамматическую правильность, неправомерно исключая ее фонетический и воздейственный аспекты.

Как показал анализ существующей практики, исключительное внимание студентов к содержанию речи не всегда гарантирует ее понимание учениками. Студенты – практиканты допускают разного рода фонетические ошибки: произносительные, интонационные, нарушение ритмики высказывания.

Это является следствием того, что студент – практикант при конструировании урока недостаточное внимание уделяет этапу "фонетической зарядки". Серьезным недостатком следует считать и то, что студент – практикант при подготовке к уроку плохо прорабатывает содержание "фонетической зарядки", не анализирует типичные фонетические ошибки учащихся группы.

С целью интенсификации учебного процесса и устранения указанных недостатков предлагается:

1. Пересмотреть программу по практической фонетике, включив упражнения и для студентов старших курсов;
2. Обеспечить студентов дидактическими материалами по аудированию;
3. Потребовать от студентов – практикантов разработки наглядных пособий по фонетике для школьников;
4. Создать классификатор типичных фонетических ошибок для практикантов с целью интенсификации их работы над произношением школьников.
5. В период педагогической практики проводить фонетические конкурсы как среди практикантов, так и школьников.
6. На качественно более высоком уровне проводить фонетическую зарядку по практике языка в период подготовки студентов к педпрактике в вузе.

Краснова Т.А.
ТИПОЛОГИЯ ПРОСОДИИ
УДМУРТСКИХ И АНГЛИЙСКИХ
ОБЩЕВОПРОСИТЕЛЬНЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ

В настоящее время в практике постановки английского произношения на специальных факультетах вузов России успешно применяется система методических рекомендаций, разработанных на основе сопоставительного анализа изучаемого иностранного и национального языков.

Данная работа является попыткой выяснить изоморфизм или алломорфизм микросистем интонации английского и удмуртского языков. Факт наличия в обоих языках интонационной системы можно отнести, подобно наличию в структуре языка системы гласных и согласных, к универсальному параметру, отражающему определенную закономерность структуры, свойственной всем языкам.

При положительном исследовании нейтрального общего вопроса в английском и удмуртском языках было выявлено, что удмуртский вопрос оформляется вопросительной частицей «а» и для него характерна восходяще-нисходящая интонация, тогда как английский вопрос оформляется восходящим тоном. Удмуртский общий вопрос отличается большей длительностью по сравнению с английским вопросом. Это связано с тем, что удмуртская вопросительная частица «а» является наиболее длительной во фразе и ведет к растянутому произношению заударных, абсолютно конечных слогов.

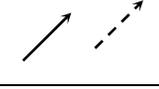
Наиболее изучены литературные характеристики переспроса, построенного по типу общего вопроса, и общего вопроса с оттенком удивления.

Было выявлено, что переспрос в английском языке, как и в удмуртском, имеет восходящую мелодику, однако для английского переспроса характерен широкий мелодический диапазон, а для удмуртского – узкий. Разница наблюдается и в скорости изменения частоты основного тона (сравните: 0,5 Гц/мс

в удмуртском переспросе и 0,2 Гц/мс в английском переспросе).

Что касается общего вопроса с оттенком удивления, то было обнаружено, что для удмуртского вопроса-удивления характерен восходящий тон узкого мелодического диапазона и высокого регистра, тогда как для английского вопроса-удивления характерен восходящий тон широкого мелодического диапазона. Темп произнесения удмуртского вопроса быстрее, в отличие от английского, и длительность удмуртской фразы соответственно меньше, чем английской. Восходящее завершение удмуртских вопросов отличается наиболее крутым подъемом по сравнению с английскими вопросами. Все полученные данные по просодии удмуртских и английских общевопросительных предложений были сведены в следующую таблицу:

Сравнительные характеристики просодии общевопросительных предложений в удмуртском и английском языках

<i>Тип вопросов</i>	<i>Тон</i>	<i>Диапазон</i>	<i>Регистр</i>
<i>Общий вопрос</i>		Широкий широкий	Общий общий
<i>Переспрос</i>		Узкий широкий	Верхний Общий
<i>Вопрос-удивление</i>		Узкий широкий	Верхний общий

— Удмуртский язык.

- - - Английский язык.

ПЕСНЯ НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

На современном этапе обучения иностранному языку в российской школе применяются различные УМК, как отечественные, так и зарубежные. Тематика этих УМК весьма разнообразна, но вне зависимости от выбранного учебника учитель всегда стремится сделать свой урок познавательным и увлекательным. Для этого учитель использует различные формы работы, на уроке у настоящего учителя присутствует дополнительный материал. В этом качестве автором данной статьи предлагается использовать песни. На уроках по иностранному языку они должны быть связаны с темой урока и служить не только развлечением для учащихся, но быть связанными и с содержанием урока. Выбор песни не должен быть спонтанным; на уроке должны присутствовать только песни, ставшие неотъемлемой частью англоязычной культуры, выдержали проверку временем. Такие песни отражают историю и культуру страны изучаемого языка, различные аспекты ее жизни.

Кроме того, песни могут ярко иллюстрировать лексические и грамматические явления английского языка (условные предложения, согласование времен, косвенная речь и т.д.). В таком случае используются так называемые учебные песни, т.е. песни, созданные специально для звучания какого-либо грамматического или лексического материала. Они основаны на многократном повторении фраз, представляющих особую сложность для обучения. Мелодия в таких песнях проста для запоминания и сложные конструкции запоминаются легче, чем при простом заучивании.

На уроке песня может быть использована в качестве фонетической зарядки, релаксационного момента, аудирования, или, если позволяет тематический план, то работа с песней может стать основным этапом урока.

Что касается уроков фонетики, то целесообразно на уроках периодически использовать песню по следующим причинам:

а) песня способствует развитию и совершенствованию навыков аудирования;

б) обучение ритмичной организации речи может осуществляться именно на песенном материале; строчки из песен могут использоваться на уроке наряду со скороговорками;

в) часто в основу песни положены очень красивые поэтические произведения; запомнить произведение, написанное в XVIII-XIX в.в. с характерным для того времени произношением, лексическими, грамматическими структурами нелегко, а вот выучить песню гораздо легче.

Традиционный алгоритм работы с песней включает введение и систематизацию наиболее сложных слов или комбинаций слов, грамматических структур. Учащиеся записывают то, что слышат, оставляя пропуски там, где текст не воспринимается на слух достаточно хорошо. Чтобы облегчить работу, используется транскрипция.

Для ускорения работы с песней учитель может предъявить учащимся текст с пропусками. Сначала учащиеся внимательно читают предъявленный текст, запоминая то, что у них уже есть, и то, что нужно будет услышать. После прослушивания они заполняют пропуски. Количество прослушиваний учитель определяет в зависимости от подготовленности студентов, сложности текста (использование сленга, небританских вариантов английского языка, устаревших форм, темпа исполнения, качества записи), цели данного задания.

После восстановления и обсуждения текста учащимся предлагается спеть. Мелодия не должна представлять сложность для воспроизведения. Перед исполнением учащиеся должны проговорить наиболее сложные фрагменты сначала медленно, затем в естественном и в быстром темпе. Исполнение песни сначала происходит по куплетам, затем (если есть возможность) караоке-версия (звучит только музыка). Если

требуется исполнение песни на концерте, вечере, то на уроке целесообразно слушать и повторять ее как можно чаще.

Таким образом, использование песни на уроке иностранного языка является целесообразным, интересным и познавательным приемом.

Маркова Н.Б.

СКОРОГОВОРКА НА УРОКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Использование скороговорок на уроке английского языка целесообразно на всех ступенях обучения английскому языку, так как они отличаются краткостью и смыслом.

Скороговорки зародились в глубокой древности. Они отразили различные стороны жизни народа, его быта, интересов, верований, суеверий и т.д.

Что же такое скороговорка? В Толковом словаре русского языка С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведова находим следующие определения скороговорок:

1. Быстрая речь;
2. Специально придуманная фраза с труднопроизносимым подбором звуков, быстро проговариваемая шуточная прибаутка.

Cambridge Dictionary of American English дает такую дефиницию: *Tongue twister is a name of a set of words that are difficult to pronounce.*

Изначально, скороговорки своим содержанием не были рассчитаны на детское восприятие. Постепенно взрослые люди теряли интерес к этому жанру, но видели его педагогическую ценность. Употребление скороговорок детьми развивало у них чувство языка, содействовало преодолению косноязычия. Взрослые всячески способствовали распространению скороговорок в детской среде, исключая те произведения, которые не соответствовали их педагогическим воззрениям.

В скороговорках мы найдем указания на средства передвижения (*Cars can't be parked here after dark*), о домашних животных (*A black cat sat on a mat and ate a fat rat. What a*

black cat!), о распространенной пище (*A cup of coffee in a proper coffee pot*). Некоторые скороговорки касаются вопросов торговли (*She sells seashells on the seashore*), высмеивают простофилю (*Norton is forcing an open door*).

Широко бытуют скороговорки и в наши дни. Особой популярностью пользуются произведения со сложным и богатым звуковым оформлением (обилие аллитераций, частые повторы, внутренние рифмы, ассонансы и т.д.).

Предельная уплотненность труднопроизносимых и далеко не всегда достигающих благозвучия согласных (что исключает доминанту эстетической функции) в скороговорках не может быть объяснена ничем другим, кроме стремления к развитию артикуляции речевого аппарата. Это давно поняла педагогическая наука и скороговорки стали инструментом совершенствования произношения.

Так, например, на начальном этапе обучения английскому языку при помощи скороговорок отрабатывается звуковая сторона речи. Они помогают поставить произношение отдельных трудных согласных, в особенности тех, которые отсутствуют в русском языке, либо отличаются произнесением, например:

- *I thought a thought. But the thought I thought wasn't the thought I thought thought.*
- *Just imagine Jim learning the German language.*
- *Rosa arrived on the stroke of three.*

Скороговорка в данном случае отбирается с учетом отрабатываемого звука.

Параллельно проводится работа над интонационным оформлением английского предложения, когда студентам предлагается прочесть ту или иную скороговорку с выражением различных чувств (радость, восторг, сомнение, испуг и др.).

Интерес представляют такие задания, как иллюстрирование (воздействие на эмоциональную сторону восприятия),

драматизация скороговорки, соревнования на быстроту и правильность чтения.

Во время работы со скороговоркой можно обратить внимание студентов на употребление правильных и неправильных глаголов, на слова, образованные при помощи префиксов и суффиксов, другие аспекты грамматики.

Студентам продвинутого уровня обучения можно предложить самостоятельное составление скороговорок. Такая креативная работа привлекает всех студентов – как «сильных», так и «слабых», развивает творческую инициативу учащихся. Даже среди работ с определенным набором слов не бывает двух одинаковых.

При переводе и заучивании скороговорок происходит не только обогащение словарного запаса студентов, но также развивается память и эмоциональная выразительность речи. Студент учится адекватно отбирать лексические единицы.

Чтение скороговорок по сути – это словесная игра, которая почти не имеет или совсем не имеет никакого действия, движения. Весь интерес заключается в слове и выражен словом. Это – не поэтическое произведение, дающее наслаждение своей формой и содержанием, а игра, состязание. И, как в любой игре, здесь имеют значение степень занимательности, индивидуальные способности участников игры, определенные навыки и умения. Побеждает всегда искуснейший.

Маркова С.Г.

ПОЗИЦИОННЫЕ ИЗМЕНЕНИЯ ЗВУКОВ В БЫСТРОЙ РАЗГОВОРНОЙ РЕЧИ

Студенты языкового вуза, обучаемые практической фонетике в рамках RSE (Received Standard English) нередко испытывают трудности в восприятии на слух естественной разговорной речи носителей языка.

Когда эти трудности становятся очевидными, для предупреждения фрустрации преподавателю необходимо дать сту-

дентам информацию о существовании различных регистров звучащей английской речи:

- 1) декламационного (сценическая речь);
- 2) официального (публичные высказывания, доклады);
- 3) медленного разговорного (стиль псевдоразговорный, адаптированный для понимания, близкий к официальному);
- 4) разговорного («живая» быстрая естественная речь).

Необходимо охарактеризовать такие фонетические черты последнего, как:

- a. ассимиляция – уподобление звуков друг другу в потоке речи;
- b. элизия – выпадение ряда согласных в звуковых группах;
- c. соединительные и интрузивные звуки (r, w, j) на стыке слов;
- d. сильные, слабые формы служебных слов, сокращение, редукция;
- e. членение, сегментация речевого потока.

В ходе демонстрационного класса подробно анализируются наиболее сложные фонетические аспекты разговорного стиля: контактная ассимиляция по месту образования (апикально-альвеолярные t, d, n становятся губно-губными перед p, b, m и заднеязычными перед k, g); ассимиляция – сращение ($t + j = tʃ$, $d + j = dʒ$, $s + j = ʃ$, $z + j = ʒ$) и самый распространенный случай элизии – выпадение t, d в группах согласных.

Студентам необязательно употреблять сращение или элизию в собственной речи, но знакомство с особенностями естественной разговорной речи, тренировка в восприятии их на слух снимают трудности в аудировании аутентичных аудио- и видеоматериалов, что и демонстрируется на мастер – классе.

Маркова С.Г.

О МЕХАНИЗМЕ КОРРЕКЦИИ ПРОИЗНОСИТЕЛЬНЫХ НАВЫКОВ У СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВОГО ВУЗА

Основная цель вводно-коррективного курса (ВКК) – максимально возможное приближение к южноанглийскому стандарту (RP или RSE), традиционно принимаемому в качестве модели в обучении английскому языку как иностранному. Кропотливая работа по формированию, закреплению и автоматизации произносительных навыков – объяснение артикуляционных особенностей английских звуков по сравнению с русскими, близкими к ним по акустическим характеристикам, формирование фонематического слуха, упражнения, направленные на снятие трудностей имитации, тренировка воспроизведения звуков – длительный и утомительный процесс, нередко приводящий к фрустрации, ощущению неопределенности достигнутых результатов, невозможности достижения идеала и даже к падению интереса к языку. Механизмом коррекции произносительных навыков является применение мониторинга успешности работы над произношением. В данном докладе будет представлен алгоритм учебной деятельности в период ВКК.

Студентам на первом занятии предлагается прочитать вслух и записать на диктофон короткий связный текст “Thelma”, данный в орфографическом варианте. Текст, опубликованный в 1993 году в журнале “Modern English Teacher” английским фонетиком Марком Флетчером, содержит все основные фонемы английского языка – гласные (монофонги и дифтонги) и согласные. Сделанная на первом занятии запись служит в качестве диагностического измерения существующего до коррекции фонетического статуса. Предъявление записи того же текста, сделанной по нашей просьбе носителем RSE профессором Д. Эккерзли (Оксфорд), задает тон всему ВКК как модель для имитации. Текст, представленный в фонематической транскрипции, дается каждому студенту группы

вместе с незаполненными классификационными таблицами гласных и согласных фонем английского языка.

В ходе ВКК, знакомясь с артикуляционно-акустическими характеристиками фонем, студенты постепенно заполняют таблицы, а отрабатывая звуки, сравнивая свои результаты с записью Д.Эккерзли, подчеркивают их в транскрипции текста. Каждое полностью подчеркнутое отчитанное слово – шаг на пути к цели. Овладевая правилами синтагматического членения речи, усвоив базовые интонационные контуры и особенности фразового ударения, связанные с наличием в английском языке сильных и слабых форм служебных слов, студенты интонируют текст по записи.

Знакомясь с основными фонетическими явлениями, характерными для потока речи (редукцией, аспирацией, различными типами ассимиляции, элизией, связующим «r») студенты наблюдают их в знакомом тексте. Имеет место индивидуальное чтение проинтонированного целого текста, затем текст читается в микрогруппах. Исправление ошибок предшествует домашней записи его на магнитофон. Пленки возвращаются преподавателем на доработку с подробным комментарием, анализом допущенных ошибок. Добившись оптимальных результатов для каждого студента через реализацию индивидуального подхода, преподаватель записывает на студенческие пленки, вслед за отшлифованным вариантом, первоначальный – «контрольный» и предлагает в качестве итогового по ВКК задания сравнить их по следующим позициям: звуки, интонация, позиционные изменения. Иными словами, проводит итоговое измерение.

Таким образом, студенты сами оценивают успешность своей работы в ходе ВКК (а успех всегда очевиден), повторяют фонетическую терминологию, учатся грамотно ее употреблять и тренируют фонематический слух. Отработанный текст остается в памяти студентов и может служить в последующем для проверки остаточных фонетических навыков, приобретенных в период вводно-коррективного курса.

Маханькова Н.В., Пушина Н.И.
ПРОФИЛАКТИКА ФОНЕТИЧЕСКОЙ ОШИБКИ
У СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ

Проблема ошибок в обучении иноязычной речи широко исследуется в самых разных направлениях: в лингвистике, психологии, методике (П. Леннон, А.А. Залевская, С.Н. Цейтлин, С.П. Кордер, А.А. Леонтьев и др.). Недостаточная изученность данной проблемы проявляется в вариативности и неустойчивости используемой терминологии: неправильность, ошибочность, нарушение, отклонение, неинформативность, неадекватность, неуместность, неточность, искажение, неидеоматичность и т.д.

Как полагает С.П. Кордер, ошибки выполняют целый ряд *функций*: характеризуют путь, который проходит обучаемый в процессе овладения иноязычной речью; выявляют индивидуальные особенности усвоения языка; выступают как проявление активности индивида в процессе формирования и проверки им своих гипотез относительно правил изучаемого языка. Анализ научной литературы по изучаемому вопросу позволяет выделить несколько *единиц научного исследования*: феномен ошибки, ее природа, типология ошибки, классификация, профилактика ошибки, средства ее устранения, коррекция, диагностирование, предсказуемость и т.д..

Прежде, чем рассмотреть классификацию ошибки, необходимо определить, что принимается за ошибку в учебном процессе по иностранному языку. По мнению А.А. Леонтьева ошибка является одним из важнейших орудий нормального, правильного функционирования речевого механизма, сигналом «разошедшегося шва в речевом механизме». Анализ ее может помочь раскрыть номенклатуру и иерархию таких «швов», т.е. внутреннее строение речевой способности.

Неправильность речи может рассматриваться с различных точек зрения: с лингвистической, с социолингвистической, с психолингвистической, с методической, с точки зрения теории

культуры и теории коммуникации. Некоторые исследователи, в частности Л.П. Смелякова, считают, что в практике преподавания правильность речевого высказывания принято оценивать прежде всего по форме, т.е. соответствию языковой системе на всех уровнях: фонематическом, морфологическом, лексическом и синтаксическом. В результате абсолютизации понятия правильности, как неопременного соответствия речевого произведения существующим правилам грамматики и письменным литературным источникам, преподаватели концентрируют свое внимание на тех примерах, которые указывают на отсутствие соответствия системным правилам. Однако, коммуникативная направленность процесса обучения предполагает подготовку ученика к *адекватному общению* на иностранном языке с учетом всех его уровней. В связи с этим представляется возможным выделить четыре уровня неправильности устной речи: нарушение в системе языка, нарушение в норме языка, нарушение в узусе, т.е. связи формы речи с ситуацией, неправильность речи по содержанию (Л.П. Смелякова).

В соответствии с аспектами языка можно выделить следующие типы ошибок: произносительные (фонетические и фонологические), просодические, интонационные, лексические, грамматические; явные, скрытые; семантически или стилистически неприемлемые; социокультурные; сильные, слабые; межъязыковые, внутриязыковые; ошибки, спровоцированные обучением; ошибки на уровне речевого поведения коммуникантов.

Фонетические ошибки в силу их типичности нуждаются в классификации и систематике, так как во многом они связаны с интерференцией. Преподаватели должны чутко реагировать на их повторяемость и соответственно осуществлять выбор необходимого средства для их устранения.

В основе профилактики фонетической ошибки обучаемых лежит вводно-коррективный фонетический курс, в ходе которого должны усваиваться правила артикуляции, овладение ос-

новами интонационного оформления речи, ритмики и темпа речи, и результатом которого являются сформированные фонетические навыки. Указанный курс, как показывает практика, должен предшествовать основному курсу обучения иностранному языку и преподаваться специалистом в области фонетики. В дальнейшем необходима постоянная, настойчивая работа по совершенствованию фонетических навыков, как со стороны обучающего, так и со стороны обучаемого, что, к сожалению, редко осуществляется в силу сосредоточенности на других аспектах обучения иностранному языку.

Преодоление данной проблемы возможно при наличии определенной системы тренинга. Необходимо проводить работу по аудированию – воспроизведению и драматизации разножанровых аудио- и видеотекстов: поэтических текстов, пьес (целиком и отдельных фрагментов), текстов политических выступлений. Обучать фонетике можно при обучении определенным грамматическим разделам (в частности, модальным глаголам) в тех случаях, когда интонационный фактор приобретает решающее значение в идентификации того или иного модального значения.

При анализе текста следует уделять особое внимание соотношению новой лексики, фонетическим стилистическим приемам (типа аллитерация) и общему ритмическому рисунку текста; обращать внимание на динамику развития суперсегментных просодических единиц (подвижность ударения, определенная закрепленность интонационного рисунка за семантическим типом предложения и т.д.); выделять сложные слова, обращая внимание на особенности ударения (двойное, сильное, слабое).

Положительный результат в работе над фонетической ошибкой имеет организация и проведение театральных фестивалей. При этом одним из основных критериев оценки выступления группы и отдельных студентов является фонетический критерий. Кроме того, результаты наблюдений последних лет свидетельствуют о том, что целесообразно проводить допол-

нительный фонетический тренинг (в разнообразных формах) со студентами 4-5 курсов до прохождения педагогической практики.

Целенаправленная деятельность обучающего по предотвращению и исправлению фонетических ошибок в учебном процессе позволяет совершенствовать культуру устной речи студентов.

Медведева Д.И.

ВЛИЯНИЕ СТЕРЕОТИПОВ НА ВОСПРИЯТИЕ ЗВУКОВОГО СТРОЯ И СОДЕРЖАТЕЛЬНОЙ СТОРОНЫ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА

Проблема эмоционально-эстетического восприятия языков находится во взаимосвязи с влиянием стереотипных представлений на их восприятие. Объектом рассмотрения является немецкий язык как иностранный.

Естественным и неотъемлемым свойством человеческой психики является оценка предметов и явлений окружающего мира. Одним из первых на данную особенность применительно к языкам обратил внимание выдающийся лингвист Ш. Балли. Он отмечал, что, во-первых, в иностранном языке нас поражает его фонетическая система, и, во-вторых, о языке мы судим по народу, а о народе – исходя из национальных стереотипов [1, с. 50].

Помимо общепризнанных факторов (престижность языка, различные виды мотивации, в том числе) некоторое влияние на людей, желающих изучать ИЯ, на выбор ИЯ, оказывают стереотипные представления о данном языке. Можно предположить, что стереотипно понимаемые красота и мелодичность являются основным привлекающим фактором до начала изучения языка. Внутренняя же сторона языка, его выразительность и богатство, открываются человеку уже в процессе изучения, т.е. после того, как он сделал выбор.

Стереотипные представления человека о языке складываются: а) на подсознательном уровне – из символики звукового

состава языка; б) на уровне сознания – из устойчивых представлений о национальном характере и культуре народа – носителя языка. Эти представления могут меняться под влиянием общественно-политической обстановки в стране и в мире. Краеугольными понятиями в теме стереотипов о языках являются понятия «красивость – некрасивость», крайне субъективные, но неизбежно присутствующие в характеристиках языков на бытовом уровне. Объективным основанием для разделения звуков речи на «красивые» и «некрасивые» можно считать особенности восприятия людьми звуков природы, описанные А.П. Журавлевым в книге «Фонетическое значение». По мнению автора, звонкие согласные и гласные звуки воспринимались как красивые и приятные потому, что в природе им соответствовали «безопасные» звуки (журчание ручья, пение птиц); «некрасивым» глухим и шипящим согласным соответствовали «угрожающие»: буря, рычание зверей, шипение змей [2, с.14]. Исходя из данного разделения, можно говорить об общеевропейском стереотипе красивого языка: много звонких согласных, сонантов, исключены шипящие, мало глухих согласных, согласные звуки гармонично (равномерно) чередуются с гласными.

Таким образом, основываясь на перечне объективных свойств, которыми должен обладать стереотипно-красивый язык, казалось бы, можно вполне объективно оценивать существующие европейские языки, то есть степень их (не)соответствия этому «стандарту».

С целью выявления основных тенденций в восприятии немецкого языка среди студентов английского, немецкого и французского отделения ИИЯЛ было проведено анкетирование. Предложенные информантам анкеты содержали в себе прилагательные, характеризующие языки с точки зрения их престижности, звукового облика (мягкий, мелодичный, жесткий, твердый и др.), по их «внутреннему облику» (выразительный, богатый) и в связи с качествами, которые могут приписываться языкам под влиянием стереотипов о народе (ро-

мантический, (не)серьезный, близкий, чуждый). Задача информантов состояла в том, чтобы выбрать из списка предложенных определений качества, присущие, по их мнению, немецкому языку.

Результаты анкетирования показывают, что у всех информантов в первую пятерку характеристик НЯ входят одни и те же оценочные эпитеты, и почти в одном и том же порядке следования (см. табл. 1).

Таблица 1
Результаты анкетирования студентов

<i>Английское отделение, %</i>	<i>Немецкое отделение, %</i>	<i>Французское отделение, %</i>
Жесткий – 86	Грубый – 90	Грубый – 81
Серьезный – 77	Жесткий – 80	Твердый – 68
Грубый – 68	Твердый – 71	Жесткий – 56
Трудный – 59	Серьезный – 71	Серьезный – 43
Твердый – 59	Трудный – 66	Чуждый – 37

В целом данные, полученные в результате опроса, совпадают со стереотипными представлениями о немцах как о народе жесткой дисциплины, твердой воли, грубых, серьезных, приверженных к порядку. Эпитеты, характеризующие немецкий язык в соответствии с этими стереотипами, также содержат отрицательную коннотацию. Таким образом, результаты опроса согласуются с представлениями о немецком языке, которые сформировались под влиянием таких отрицательных факторов, как Вторая Мировая война. Известно высказывание Карла Великого о том, что с врагом или войском нужно говорить по-немецки, и др.

Мнение опрошенных о «богатстве» и «выразительности» немецкого языка закономерно соответствует уровню знания данного языка и знаний о языке; возможно, влияют и отношения родства между языками. Так, «богатым» немецкий язык считают 42% студентов немецкого отделения, 22% – англ-

лийского отделения и 6% – французского отделения; «выразительным» – 47% студентов немецкого отделения, 22% – английского отделения и 12% – французского отделения. Таким образом, подтверждается мнение венгерской переводчицы К.Ломб о том, что вопрос о богатстве и бедности – это вопрос о знании и незнании языка [3, с. 60].

Объективные данные свидетельствуют о том, что престиж немецкого языка в Европе и в мире, хотя и намного уступает престижу английского языка, все же достаточно высок. В связи с этим вызывает удивление тот факт, что лишь 4% студентов немецкого отделения считают немецкий язык «престижным». Среди других информантов, определивших немецкий язык как «престижный», – 18% студентов французского отделения и 50 % – английского отделения.

В целом анкетирование позволяет сделать вывод о том, что эмоционально-эстетическое восприятие языка подвержено влиянию стереотипных представлений как о данном языке, так и о народе – его носителе. Безусловно, определенную роль в восприятии играют звуковой состав языка, его ритмическая и интонационная структура и многие другие факторы, представляющие собой перспективу дальнейшего исследования.

Литература:

1. Балли Ш. Язык и жизнь. – М.: Едиториал УРСС, 2003. – 232 с.
2. Журавлев А.П. Фонетическое значение. – Л.: изд-во Ленингр. Ун-та, 1974. – 159 с.
3. Ломб К. Как я изучаю языки. – М.: КМК LTD, 1996. – 126 с.

Медведева Т.С.

РОЛЬ РЕЧЕВОЙ ТЕХНИКИ В ФОРМИРОВАНИИ ПЕРЕВОДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

В настоящее время в связи с открытием в ИИЯЛ новой специальности «Лингвистика и межкультурная коммуника-

ция» особое внимание уделяется обучению устному переводу, в то время как традиционно подготовка переводчиков ограничивалась несколькими видами письменного перевода: художественным, научно-техническим, переводом публицистических текстов.

Переводческая компетенция устного переводчика как при последовательном, так и при синхронном переводе включает в себя ряд весьма значимых дополнительных факторов, в числе которых следует отметить наличие хорошей памяти, владение автоматизированным навыком переключения с одного языка на другой, психическую устойчивость и выносливость, межкультурную компетенцию в области ритуалов и норм поведения.

Особого внимания заслуживает, однако, техника речи устного переводчика, поскольку он всегда выступает перед публикой и его работу часто сравнивают с работой артиста [1, с. 332].

Требованиями, которые предъявляют к такого рода деятельности, являются следующие:

- переводчик должен контролировать волнение при выступлении перед публикой в достаточной для выполнения своей задачи степени и уметь устанавливать визуальный контакт с аудиторией;

- должен быть способен говорить с достаточной громкостью и скоростью речи, в равномерном темпе, без запинок (хезитационных пауз);

- должен быть способен четко структурировать свою речь при помощи соответствующей интонации и логических пауз и, таким образом, интерпретировать речь оратора;

- должен быть способен придать своему голосу «контактное», «благозвучное», «комфортное» звучание;

- владеть четкой и ясной артикуляцией, придерживаться произносительных норм литературной речи, избегать диалектальных и сорных слов и звуков;

– единицы вербального и паравербального уровней должны гармонично сочетаться с соответствующей мимикой и жестами (невербальными средствами).

Изложенные требования к речевой технике устного переводчика указывают на необходимость их дидактизации в учебном процессе. Немецкие ученые считают, что обучение устных переводчиков должно проходить в форме тренинга, посвященного в первую очередь выработке навыков длительного и интенсивного говорения, правильного дыхания при говорении, способности дифференцировать динамические и мелодические структуры речи. Особое значение имеют упражнения, направленные на выработку «эластичного» тона голоса, способного к модуляциям в зависимости от условий переводческой деятельности [1, с. 333].

Правомерным представляется также положение о том, что при обучении устному переводу должны учитываться особенности конкретной пары языков (например, русский – немецкий), поэтому предпочтительным является проведение тренинговых занятий на основе специальных пособий. Именно таким является курс устного перевода И.С.Алексеевой [2], по которому проводится обучение устному переводу на отделении немецкого языка ИИЯЛ.

Результаты обучения в течение семестра показывают, что для постановки дикции и развития речевой техники большое значение имеют следующие упражнения:

– работа над скороговорками с целью развития четкости произношения и скорости речи (2 русских и 2 немецких на каждом занятии);

– упражнения на завершение фразы в рамках стиля официального сообщения с целью развития речевой техники и навыка прогнозирования (на русском и немецком языках);

– эхо-повтор (shadowing) с целью развития навыка чистоты артикуляции при высоком темпе. На занятиях упражнение проводится с голоса преподавателя либо с помощью магнитофона, домашним заданием служит эхо-повтор за диктором те-

левидения или радио, методом контроля – запись самостоятельной работы студента на магнитофон;

– перевод в быстром темпе сложных числительных с русского языка на немецкий;

– произнесение коротких речей на русском и немецком языках на заданную тему перед учебной группой.

Опыт показывает, что для выработки речевой техники, являющейся неотъемлемым компонентом профессиональной подготовки устного переводчика, необходимы как специальная тренировка, так и определенное наличие задатков (способностей) обучаемых, в связи с чем представляется необходимым проведение специальных тестов при приеме на обучение по специальности «Лингвистика и межкультурная коммуникация».

Литература:

1. Kautz, Ulrich. Handbuch Didaktik des Übersetzens und Dolmetschens. – München, Indicum, 2000. – 632 S.
2. Алексеева И.С. Устный перевод: Немецкий язык. – Санкт-Петербург, 2002. – 314 с.

Милютинская Н.Ю.

**УРОВНИ ФОНАЦИОННОГО ОФОРМЛЕНИЯ
РЕЧЕВОГО ВЫСКАЗЫВАНИЯ
(психофизиологический аспект)**

С точки зрения психофизиологии сегментные и супрасегментные единицы входят в состав основных уровней речевого производства. Так, И.А. Зимняя в системе фонационного оформления речевого высказывания выделяет три уровня: голосовой, сегментный и супрасегментный, сложное взаимодействие которых образует речевой сигнал (акустический сигнал). Акустический сигнал создается при непосредственной работе речедвигательного анализатора, который является основой в процессе восприятия и порождения речи. В общей системе механизмов речевой деятельности речедвигательному

анализатору отводится особое место. Н.И. Жинкин, разрабатывая проблему механизмов речи, подчеркнул, что “конечный акустический эффект в работе речедвигательного анализатора достигается путем одновременного включения трех систем: генераторной, резонаторной, энергетической”. И.А. Зимняя, основываясь на положении о данных механизмах речи, считает, что из этих систем (механизмов) базовой является энергетическая, которая обеспечивает организацию дыхания и необходимое для производства звуков подсвязочное давление в гортани. Генераторный и резонаторный механизмы определяют звукообразование и интонирование. При этом важно отметить, что в звукообразовании участвуют оба механизма, а в интонировании только механизм генерации звука. Резонаторный механизм образует сегментный уровень акустического сигнала. Супрасегментный уровень речевого сигнала по системе И.А. Зимней рассматривается как своеобразная модуляция сегментной последовательности на фразовом уровне. Под сегментным уровнем понимается только звуковой поток, сегментный ряд, в котором содержится индивидуальная характеристика источника звучания и лингвистическая информация о звуках определенного языка. При этом важен учет голосового уровня. Как только голосовой аппарат начинает произносить слова, формирующие фразы, сразу возникает уровень модификации звуковой волны, то есть его структурная организация по правилам языка. Супрасегментная организация отражает тип связи между словами и передает коммуникативное намерение говорящего в процессе общения. Это коммуникативное намерение выражается словесным, фразовым ударением и интонацией.

Анализ литературы по проблеме механизмов внешнего оформления речевого высказывания позволяет сделать вывод о том, что речевой сигнал является результатом взаимодействия трех уровней речевого производства – голосового, сегментного и супрасегментного, который подчиняется в своей организации коммуникативному намерению. В свою очередь

акустический сигнал (эффект по Н.И. Жинкину) это – результат действия всего речевого механизма. Фонационные механизмы, представленные тремя уровнями – голосовым, сегментным и супraseгментным – реализуются на: а) общих принципах ритмической организации последовательности чередующихся движений, в частности слоговых; б) организации дыхания говорящего; в) оперативной памяти говорящего.

Поддержано РГНФ, проект № 04–06–00326а

Невоstrуев Е. К.

ФОРМИРОВАНИЕ И СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ФОНЕТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ

Язык как средство общения возник прежде всего в звуковой форме (письменный язык – это фиксация звучащей речи, следовательно, он вторичен по отношению к звуковому языку) и владение его фонетическим строем, т.е. слуховыми и произносительными навыками, является обязательным условием общения в любой его форме, устной или письменной, рецептивной или продуктивной.

Фонетические навыки необходимо рассматривать как глубоко элементарные навыки, лежащие в основе всех видов речевых, лексических, грамматических навыков и умений.

Фонетика должна усваиваться только с целью коммуникации и, соответственно, в актах коммуникации, т.е. в процессе развития лексических, грамматических навыков и речевых умений.

В самом общем виде цель обучения фонетике заключается в формировании качественных слухо-произносительных навыков, отвечающих требованиям фонематичности и беглости (С.К. Фоломкина) и являющихся базовыми механизмами восприятия и порождения высказываний (Н. И. Жинкин) как во внутренней, так и внешней формах речи на уровнях опознавания, воспроизведения, трансформации и творческого применения (В.П. Беспалько).

Фонематичность слуховых навыков влияет на уровень развитости операций восприятия, дифференциации, сличения, узнавания формы, значения и смысла высказывания.

Фонематичность произносительных навыков предполагает уровень правильности фонетического оформления речи, достаточный для незатрудненного понимания ее собеседником.

Беглость – это уровень автоматизированности произносительных навыков как внутренней, так и внешней речи, позволяющий учащимся понимать чужие высказывания и порождать свои в нормальном медленном (90-110 слов в минуту), среднем (110-113 слов в минуту) или быстром темпе (130-150 слов в минуту).

В школьных условиях реально возможно овладение ограниченным объемом фонетического материала, необходимым и достаточным для реализации коммуникативных программных целей и посильным для усвоения. Учащиеся при этом овладевают приблизительно правильным (аппроксимальным) произношением, минимально необходимым для актов коммуникации.

Содержание обучения фонетике складывается из ограниченного количества фонем и особенностей их произношения в потоке речи, слухопроизносительных и ритмико-интонационных речевых навыков и умений.

В минимум не включаются позиционные и комбинаторные варианты фонем. Количество интоном ограничивается структурными типами предложений (сообщение, вопрос, побуждение, завершенность и незавершенность высказываний). Интономы же, имеющие эмоциональное, экспрессивное значение, в минимум не включаются.

Согласно теории механизмов речи, первичным в обучении фонетике должно быть развитие фонематического и интонационного слуха, т.е. зачаточного образа фонетического явления (примерно 40 % его качества) в центре речедвигательного анализатора, необходимого и достаточного для актов восприятия, дифференциации, сличения и узнавания звуков, слов,

предложений и более крупных отрезков речи (Н. И. Жинкин). При этом рекомендуется следующий алгоритм обучающих действий учителя: формирование потребности и готовности; первичный показ фонетической модели; осмысление учащимися способа её произнесения, значения и употребления; вторичный показ, упражнения в дифференциации, сличении и узнавании, индивидуальная имитация.

Вторичным в обучении фонетике является развитие произносительных навыков (речемоторных образов). Фактически, зачаточный речемоторный образ фонетического явления (примерно 60 % его качества), необходимый и достаточный для актов порождения высказываний, является результатом реализации вышеописанного алгоритма обучающих действий. Такое явление объясняется с позиций механизмов речи, которые говорят о том, что любое восприятие сопровождается независимо от нашего желания внутренним проговариванием воспринимаемого. Словом, формируя фонематический и интонационный слух (механизм восприятия), мы всегда одновременно начинаем развивать и речемоторные образы (механизм порождения).

Продолжение формирования речемоторного образа и приближение его к 100% качеству необходимо осуществлять через упражнения в слушании и дифференциации через громкую речь, если фонетический материал подлежит активному усвоению. При наличии времени рецептивно усваиваемый материал можно проводить через громкую речь, ибо, как пишет Н.И. Жинкин, громкое проговаривание усиливает кинестезии, а последние ускоряют формирование механизмов восприятия и порождения высказываний. Для этого рекомендуются: коллективная имитация в режимах «учитель-класс» и «диктор-класс»; вторичная индивидуальная имитация как средство звеньевого контроля и выполнение задания на употребление фонетического явления в потоке устной речи как средство итогового контроля.

Ниязова Е.Н.
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ
АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ПРИ РАБОТЕ
НАД СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕМ ПРОИЗНОСИТЕЛЬНЫХ
НАВЫКОВ СТУДЕНТОВ МЛАДШИХ КУРСОВ
ЯЗЫКОВОГО ВУЗА

Работа над постановкой и корректировкой английского произношения занимает значительное место в преподавании английского языка на младших курсах языкового факультета. Нередко эта работа воспринимается студентами, особенно теми, у которых имеется возможность побывать за границей, как излишняя. С их точки зрения чистота звуков и их соответствие нормам RP (Received Pronunciation) совершенно необязательны для современной коммуникации. В этой связи перед преподавателями стоит непростая задача – убедить студентов в ошибочности такой точки зрения. Владение фонетическими нормами языка особенно важно для будущих переводчиков, т.к. им предстоит работать публично, а, как известно, хорошее произношение всегда облегчает задачи устного перевода. Однако, студент должен усвоить эти нормы не только для того, чтобы понимали его, но и чтобы он сам мог легко понимать иноязычную речь.

Для выработки автоматизированных навыков произношения на младших курсах обычно используется традиционная система упражнений – подборки слов в фонетической транскрипции на каждый отдельный звук или сочетание звуков. Для отработки качества произношения привлекаются рифмовки, стихи и песни. Данные упражнения полностью оправдывают себя и доказали свою эффективность. Тем не менее, наш опыт свидетельствует о том, что систему фонетических упражнений можно расширить, используя, в частности, фразеологический фонд английского языка. Общеизвестно, что навыки произношения должны отрабатываться не только на отдельных словах, но и на связных высказываниях, а идиоматические оборо-

ты являются хорошим материалом для подобной работы. Тренировка произношения фразеологических единиц способствует закреплению первичных фонетических установок и развитию артикуляционной техники. С этой целью нами была сделана подборка пословиц и поговорок на отдельные звуки и их сочетания. Как показал анализ подобранных фразеологических единиц, в английском языке особенно много пословиц и поговорок со звуками [ɪ], [i:], [o], [o:], [u], [u:], а также с дифтонгами [ei], [ai], [e], [u].

Для достижения правильного произношения применяются традиционные упражнения: хоровое проговаривание, индивидуальное проговаривание, транскрибирование и интонирование. Все обрабатываемые фразеологические единицы заучиваются наизусть. Кроме того, студентам предлагается самим найти дополнительные фразеологические единицы на тот или иной звук, попытаться разыскать пословицы и поговорки с наибольшим количеством повторов одного звука. На заключительном этапе работы устраивается соревнование на знание самого большого количества пословиц с условием их правильного произношения. При наличии поэтических способностей, некоторые студенты пытаются составить четверостишия, начинающиеся с изученных фразеологических единиц. Для оживления работы на занятии можно предложить одной группе студентов показать сценки, иллюстрирующие значение определенных пословиц и поговорок, а другой группе дать задание вербально прореагировать на показанные немые картины (пантомиму).

Работа с фразеологическим фондом позволяет не только улучшить фонетические навыки студентов, но и помочь им в осознании общей картины мира носителей изучаемого языка, их этических норм, правил социальной жизни, отношения к представителям других национальностей, понять сходство и различия разных культур.

Устная и письменная формы языка различаются по целому ряду параметров, вплоть до наличия антиномий, но опираются на во многом общий механизм речепорождения. Письменная и другие системы визуальной коммуникации являются собой подобный пример антиномии, когда посредством варьирования кода делается попытка достигнуть динамичности, "сиюминутности" устной речи, что, впрочем, недостижимо. Тем не менее, история письма свидетельствует о его эволюции в направлении репрезентации звучащей речи на сегментном и супraseгментном уровнях, что является предметом данной статьи.

В настоящее время большинство систем письма относятся к фонографическим, ориентированным на фиксацию речи. Преимущества фонографии очевидны: фонологически значимые свойства репрезентируются ограниченным числом символов, что целесообразно. Однако первый этап письма, пиктография (ок. 8 тыс. лет до н.э.), представлял собой *иконический код*, направленный на передачу смысла сообщения. Далее зафиксирован *этап идеографии*, когда условные символы репрезентировали понятия, отдельные слова или слоги в качестве первой попытки расчленения речевого потока, особого когнитивного хода. Только во II тысячелетии до н.э. финикийцами создано первое квазиалфавитное письмо [11; 547], в котором отрефлексирована последующая *когнитивная стратегия*, связанная с расчленением речевого потока на отдельные звуки и далее слова, а смысл всего сообщения выводится из определенных сочетаний графем. Первое квазиалфавитное письмо было *консонантным*, и это неслучайно, поскольку согласные несут более значительную информативную нагрузку, чем гласные, они легче вычлняются [5, 55]. В целом ориентация письменной системы на фиксацию речи знаменовала когнитивный прорыв, переход от репрезентации смысла к фиксации

речи, хотя в современных системах письма и визуальной коммуникации частично представлены символы-пиктограммы и идеограммы.

С VIII в до н.э. зафиксированы первые опыты фонографического письма (древнегреческое), когда гласные обретают полноценный графемный статус, что соблюдалось и в латыни, и в созданных на основе последней письменностях для западноевропейских языков. Вполне удачной следует признать адаптацию латиницы для германских языков (VI в.), куда были включены рунические символы для специфичных межзубных согласных и лабиального сонанта. Кириллица (IX в.) изначально достаточно точно отражала фонографические корреляции, а в памятниках восточнославянского извода уже к XI в. адекватно представлено появление йотированных гласных (введение графем я/ю) и формирование важнейшей фонологической оппозиции "твердость – мягкость" без введения дополнительных символов [7, 23-26]. В целом же в современных системах письма степень фонографических корреляций варьирует от весьма малой (английская, французская) до высокой (финская, эстонская, грузинская).

Хотелось бы также отметить, что в некоторых системах письма (иврит, среднегреческое/византийское письмо) сделана попытка в общих чертах зафиксировать также ритмомелодический рисунок, речитатив-распев как необходимый атрибут озвучивания сакрально значимых текстов, что осуществлялось посредством внеалфавитных диакритиков-акцентов. Греческие акценты и некоторые другие внеалфавитные символы широко использовались для нотной записи на Руси и в Европе (вплоть до изобретения нотного знака в Италии XI в.). В современном китайском письме иероглифы фиксируют слова /морфемы, и каждый соответствует тону слогу, в чем отражается семантическая и морфологическая значимость тона в китайском языке как языке изолирующего типа [8, 225-226].

Как можно убедиться, магистральная тенденция развития письменных систем направлена к фонографии, а фиксация отдельных супrasegmentных параметров (тон, акцент) характеризуется как периферийная. Осуществляемые реформы графики (когда последние не мотивированы идеологическими соображениями), создание письменностей для ранее "бесписьменных" этносов также ориентированы на адекватную репрезентацию звукового состава.

В отличие от репрезентации фонемного состава письменный код глобально не ориентирован на репрезентацию интонации как в целом, так и ее составляющих. Лишь отдельные единицы графического кода коррелируют с некоторыми интонационными параметрами.

На начальном этапе (XIV – XVI в.в.) до вхождения в сферу орфографии [10, 24] *пробел* в качестве топографического приема делимитации слова, знаменательного и служебного, коррелировал с минимальной синтагмой "проклитика /энклитика + слово – носитель ударения". Он отражал слитное написание предлогов, союзов, частиц с контактно расположенным знаменательным словом (или местоимением).

Единицы письменного кода не репрезентируют темпоритм, тембр, стили произношения, индивидуальные особенности речи индивида. При необходимости могут быть отражены дефекты речи (заикание, шепелявость, грассирование, лабиализация) и/или эмоциональное состояние в основном *описательно*, с задействованием лексического ресурса. Выдающимся мастерам слова удается создать эффект звучащей речи во всем многообразии тембральных, темпоритмических, прагматических, психоэмоциональных составляющих (выделено нами – Н.О.):

«Тогда Пилат набрал, сколько мог, горячего воздуха в грудь и **закричал**, и **сорванный его голос** понесло над тысячами голов:

– Именем кесаря императора!

Тут **в уши ему ударил** несколько раз **железный рубленый крик** – в когортах, взбросив вверх копья и значки, **страшно прокричали солдаты:**

– Да здравствует кесарь!

Пилат задрал голову и уткнул ее прямо в солнце. Под веками у него вспыхнул зеленый огонь, от него горел мозг, и над толпою **полетели хриплые арамейские слова:**

– Четверо преступников, арестованных в Ершалаиме за убийства, подстрекательства к мятежу и оскорбление законов и веры, приговорены к позорной казни – повешению на столбах! И эта казнь сейчас совершится на Лысой горе! Имена преступников – Дисмас, Гестас, Вар-равван и Га-Ноцри. Вот они перед вами! <>

Толпа ответила длинным гулом как бы удивления или облегчения. Когда же **он потух**, Пилат продолжал:

– Но казнены из них будут только трое, ибо, согласно закону и обычаю, в честь праздника Пасхи одному из осужденных, по выбору малого Синедриона и по утверждению римской власти, великодушный кесарь император возвращает его презренную жизнь!

Пилат **выкрикивал слова** и в то же время слушал, как на смену гулу идет **великая тишина**. <> Пилат еще **придержал тишину**, а потом начал **выкрикивать:**

– Имя того, кого сейчас при вас отпустят на свободу ...

Он **сделал еще одну паузу**, задерживая имя, проверяя, все ли сказал, потому что знал, что мертвый город воскреснет после произнесения имени счастливец и никакие дальнейшие слова слышны быть не могут.

"Все? – беззвучно шепнул себе Пилат, – все. Имя!"

И, **раскатив букву "р"** над молчащим городом, он прокричал:

– Вар-равван!»

(М. Булгаков)

Акцентные параметры при наличии соответствующей практической доминанты могут быть графически репрезенти-

рованы. Это в большей мере относится к логическому ударению, когда акцентируемое слово/фрагмент выделяется посредством разрядки, мены шрифта и кегля, жирности, увеличенного пробела и т.п. В текстах рекламы, электронных СМИ задействован комплекс визуальных кодов, от заглавных написаний апеллятивов до психологически мотивированной цветовой гаммы, рисунков схем, фотографий, что, кстати, продолжает давнюю традицию оформления рукописной книги [6 а].

Отдельный вопрос представляют интонационно-пунктуационные корреляции. Разброс мнений специалистов весьма велик: от "чтения вслух с опорой на пунктуацию" [3] до отрицания какой-либо корреляции [1, 187]. Более соответствующим фактом будет признание полидетерминированности знаков, сложных отношений между последними и интонационными параметрами. Знаки препинания коррелируют с *паузами* между самостоятельными предложениями, при этом конечные знаки в определенной мере отражают также и мелодику конечной синтагмы в составе определенного коммуникативного типа предложения. Регулярно пунктуируются паузы между сочиненными частями, менее регулярно – между главным и придаточным, при делимитации оборотов разного статуса, обрыве речи, однако в целом об изоморфизме пауз и знаков говорить не приходится. Некоторые знаки могут соответствовать паузам обдумывания, стоять на границе темы и ремы: во многих языках формируется тенденция отделять запятой инициативную группу как информативно значимую позицию например: *After a long and heated debate, the discussion was adjourned till next meeting* [13]. *In anderen Landern und auf anderen Kontinenten, sieht ein Wohnplatz oft ganz andern aus* [12]. *На самом деле, именно в таком "русском мире" и живет сегодняшний гимназист* [4]. Исследователи отмечают регулярные ритмомелодические корреляции отдельных синтаксических отношений со знаками препинания (противопоставление, сопоставление, перечисление, вводность/вставочность, присоединение) [9, 121-118]. Сопоставительно-типологический анализ

пунктуации в различных языках свидетельствует в пользу ее системной ориентации на синтаксическую организацию, с тенденцией маркировать коммуникативно-прагматические "пики", фокусы", что в речи обеспечивается средствами другого, акустико-артикуляционного кода.

Литература:

1. Бабайцева В.В. Русский язык. Синтаксис и пунктуация. – М.: Просвещение, 1979.
2. Булгаков М. Мастер и Маргарита. Воронеж: Центр. – Чернозем. кн. изд. 1987.
3. Иванова-Лукьянова Г.Н. Чтение вслух с опорой на пунктуацию. 2 изд., перераб. и доп. – М.: Рус.яз., 1988.
4. Московские новости. – 2004.
5. Орехова Н.Н. Письменность в контексте взаимодействия языков и культур // Проблемы межкультурной коммуникации в современном образовательном пространстве: Материалы междунар. научн.-практ. конф. – Тобольск, 2003.
6. Орехова Н.Н. Графика славяно-русских памятников X-XVIII вв. в контексте межкультурных связей (в печати).
7. Осипов Б.И. Учителю об истории русского письма. Омск: Изд-во Омск. ун-та, 2000.
8. Солнцев В.М. Китайский язык // Лингв. энцикл. словарь. – М.: Российская энцикл., 1990.
9. Черемисина Н.В. Русская интонация: поэзия, проза, разговорная речь. М.: Рус.яз., 1989.
10. Шварцкопф Б.С. Современная русская пунктуация: система и ее функционирование – М.: Наука, 1987.
11. Шифман И.Ш. Финикийское письмо // Лингв. энцикл. словарь. – М.: Росс. энцикл. 1990.
12. Mein Malkalender 2002. – Eschenburg: Verbreitung der Heiligen schrift, 2001.
13. Moscow Times. – 2003.

Орлова А.И.

ДИСТИНКТИВНЫЕ ФУНКЦИИ ФОНЕТИЧЕСКОГО ПОНЯТИЙНОГО КОРПУСА В ЯЗЫКОВОЙ СИСТЕМЕ

Через изучение фонетики закладывается фундамент знаний о языке, заключающийся в их системном приобретении. Системность предполагает диалектическое единство теории и практики, дидактически оптимально распределенное на начальном и последующих этапах (стратегия и тактика обучения чужой звучащей речи).

Заявленная тематика доклада вызвана беспокойством по поводу отношения некоторой части филологов к фонетике (фонологии) как низшему уровню, без которого можно обойтись при изучении высших уровней языковой системы. Это в корне неверное отношение. Как душа живет в теле, так и все идеальное в языке заложено в его материальной оболочке – звуке. Языковое тело и душа диалектически накрепко связаны. И все языковое, озвученное в речи, более чем дистинктивно: фонема, аллофон, фон, элементы морфонологии (Н.С. Трубецкой), составляющие просодии. Дистинктивные функции любой фонетической единицы свидетельствуют о связи с морфологией, синтаксисом, лексикологией, стилистикой, историей языка (именно фонетические изменения способствовали становлению современной системы склонения в немецком языке) и, наконец, переводом как наивысшим уровнем применения знаний о языке (эмоциональный тон произведения).

К сожалению, как преподаватели, так и студенты недооценивают эти факторы. Результатом подобной недооценки являются многочисленные фонетические ляпсусы, ведущие к искажению речи (долгота и краткость гласных в немецком языке, озвончение глухих согласных и т.д.), неверное ударение в словах с отделяемыми приставками, ударение в сложных словах, нетвердое знание правил произношения и исключений, небрежные интонационные варианты и варианты ударений, искажающие темарематическую информацию высказы-

вания, т.е. функциональную перспективу предложения. Последнее является наиболее грубой ошибкой, распространяющейся со скоростью геометрической прогрессии.

Не менее опасной является приблизительность произношения, размытое нечто, напоминающее чужую речь, – ошибки, приводящие к разграничению понятий произношение (норма) и произнесение (отклонение от нормы, ее искаженный вариант). Довольствоваться произнесением могут люди, не будучи специалистами-филологами. Специалистам это запрещено.

Известно, что кроме фонетического понятийного корпуса (теоретическая фонетика) существует еще корпус понятий акустики и физиологии звукообразования (нормативная фонетика), изучающий механизм восприятия речи, т.е. способность говорящего адекватно пользоваться своим артикуляционным аппаратом, с одной стороны, и умение услышать собственное звуковое произведение – с другой, иначе говоря, умение сверить произнесенное с образцом.

Неверно думать, что наличие слуха и способность правильно произносить имеют прямопропорциональное соотношение. Нередко люди, не имеющие слуха, имеют блестящее произношение, и наоборот, люди, обладающие прекрасным музыкальным слухом, не обладают способностью правильно пользоваться своим артикуляционным аппаратом (блестящая певица Н.А. Обухова плохо произносила, исполняя французские романсы; М. Магомаев и З. Долуханова обнаружили блестящее произношение на итальянском, английском языках).

Все это очень сложные процессы, которые следует учитывать сразу же, начиная с первого дня обучения языку. Прежде всего, следует разумно соблюдать гармонию системных отношений теории и практики преподавания фонетики. Фонетический мастер-класс (следует отличать его от обычного фонетического месячника) на I курсе предполагает сочетание произносительной нормы с элементами теоретической фонетики. Последняя читается на более позднем этапе обучения и явля-

ется завершением комплекса знаний о материальной стороне языка, подведением итогов и воспринимается студентами уже более понятно и спокойно.

Образцом фонетического мастер-класса следует считать опыт кафедры фонетики Л.В. Щербы С.-Петербургского государственного университета. Мастер-класс проводится с первого дня на иностранном языке, студентов сразу приучают к фонетической и грамматической (с точки зрения правильного произношения) терминологии, звуки характеризуются в обязательном сопоставлении со звуками родного языка во избежание разного рода звуковой интерференции. Вот почему, пользоваться иностранными фонетическими разработками на начальном этапе обучения непродуктивно, даже вредно, поскольку необходимо усвоить разницу в произношении. И самое главное требование – обучающий образец, обладающий идеальным произношением и теоретическими знаниями. Последовательность обучения звукам: слог, слово, синтагма, словосочетание, предложение (типология предложений в сочетании с их дифференциальными фонетическими признаками: интонационные варианты).

Практика «отсылки» студентов к восприятию речи носителей языка без отработки навыков произношения на научной основе приводит, как правило, к приблизительному произношению, т.е. произнесению (произношению с ошибками, не критичности собственного «я») и рушит фундамент, на котором строятся все остальные уровни знаний о языке. Технические средства обучения хороши на заключительном этапе фонетического мастер-класса.

Закрепляются фонетические навыки в сопоставлении звуков с графемами в форме письменных работ (орфографические и транскрипционные диктанты). Преподавателю следует учитывать, что переход от орфографических диктантов к транскрипции очень труден. Это достаточно трудоемкая, но необходимая работа. Она не заканчивается с завершением начального мастер-класса. Транскрибирование продолжается вплоть

до третьего курса: стихи, отрывки из классических произведений прозы, чтение вслух отрывков текста на домашнем чтении. Только так можно добиться овладения студентами правильной звуковой нормы изучаемого языка и ее сохранения.

Параховская С.В.

ФОНЕТИЧЕСКАЯ ИНТЕРФЕРЕНЦИЯ КАК НЕГАТИВНЫЙ ФАКТОР ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ПРОИЗНОСИТЕЛЬНЫХ И ИНТОНАЦИОННЫХ НАВЫКОВ У СТУДЕНТОВ

Справедливо полагается, что овладение любым иностранным языком необходимо начинать с овладения его фонетической системой. Знания такого рода помогают не только правильно выражать собственные мысли, но и адекватно воспринимать иноязычную речь. К большому сожалению, обучению практической фонетике в средней школе не уделяется достаточно внимания в силу разных объективных причин. Невысокий уровень владения фонетически правильной английской речью объясняется и тем, что произносительные и интонационные структуры родного языка, прочно закрепленные в сознании учащихся, подсознательно переходят на чужой язык. Иногда учащийся даже не осознает, что английские звуки и интонация могут кардинально отличаться от русских и способны иметь специфические характеристики, без учета которых невозможно восприятие или передача информации. Кроме того, как показывает практика, для постановки правильного произношения и интонации требуется не только знание некоторых правил, но и определенная механическая работа для закрепления первичных фонетических установок и развития артикуляционной техники, которая не всегда возможна на занятиях с учащимися средней школы.

Для студентов языковых вузов, для которых английский язык является профильной специальностью, введение на начальном этапе обучения вводно-коррективного фонетического курса (ВКК) является первостепенной задачей и позволяет сформировать новые произносительные и интонационные на-

выки и скорректировать уже приобретенные. Работа по такой корректировке является достаточно кропотливой и своеобразной, поскольку в своей повседневной жизни человек вообще не задумывается над тем, как он что-либо произносит. Фонетическая интерференция бывает настолько сильна, а избавиться от влияния собственных артикуляционных и интонационных привычек бывает иногда настолько сложно, что даже при интенсивной работе по окончании ВКК не все студенты достигают желаемых результатов.

Существуют некоторые общие тенденции в произношении, которые характерны для всех русскоговорящих учащихся, овладевающих английским языком, независимо от года обучения. Перечислим основные из них:

1. Ненапряженная артикуляция (артикуляционный аппарат расслаблен и сопровождается нечетким произнесением звуков; отсутствие мышечной активности гортани);

2. Несоблюдение долготы и краткости гласных (ввиду отсутствия долгих и кратких гласных в родном языке, являющихся в английском смысловозначительными фонемами (eg. *peak – pick, eat – it* и т. д.). Следствием этого является палатализация согласных (eg. *seems, little*);

3. Отсутствие глубокой артикуляции гласных фонем [a:], [o:] (в связи с отсутствием гласных подобного качества в русском) и смешение данных фонем с [ʌ] и [o] (eg. *dark – duck, calm – come, port – pot*). Несоблюдение оппозиции «напряженные – ненапряженные» гласные;

4. Отсутствие правильной артикуляции фонемы [æ] и противопоставления гласных [e] и [æ], оппозиция между которыми должна строго соблюдаться ввиду выполнения ими смысловозначительных функций (eg. *head – had, said – sad*);

5. Оглушение конечных звонких согласных фонем [b, d, g, v, z] (eg. *job, bread, dog, expensive, reads* и т. п.) (по аналогии с русским оглушением в словах типа *зуб, пруд, стог, морковь, мороз*). Несоблюдение оппозиции «сильные – слабые» согласные;

6. Озвончение глухих согласных (eg. this house, told us);
7. Отсутствие аспирации взрывных согласных;
8. Неправильная постановка ударения (eg. hotel, cigarette и т. д.);
9. Слабое противопоставление апикально-альвеолярной [s] и межзубной [θ], вследствие отсутствия последней фонемы в русском языке (eg. sink - think);
10. Слабое противопоставление [v] и [w] (eg. very well).

Русскоязычная интерференция наблюдается и в просодическом оформлении английского предложения, что характеризуется следующими моментами:

1. Нарушением сегментации и ритмической структуры построения фразы;
2. Неправильной постановкой фразового ударения, когда ударение ставится на все слова в предложении, независимо от их служебности или знаменательности;
3. Сложностью соблюдения «нисходящей шкалы» как основного просодического контура английской речи (что не совпадает с интонационным контуром в русском предложении);
4. Сложностью соблюдения релевантных синтаксических просодий в предложениях и вопросах разного типа.

Вышеперечисленные явления, по результатам практических наблюдений и анкетирования студентов первого курса, представляют для них наибольшие трудности при обучении. Предлагаемые на занятиях различные виды упражнений направлены именно на то, чтобы помочь студенту избавиться от этих негативных явлений.

В заключение хочется подчеркнуть, что полноценная корректировка фонетических навыков возможна лишь при наличии четких базовых теоретических знаний, правильного образца, тренировки, способности к имитации и собственного желания и усердия. Только совокупность всех этих компонентов способна привести студента к осязаемому результату и преодолеть интерференцию родного языка.

Платоненко Н.М.
ВОПРОСИТЕЛЬНЫЕ ПРЕДЛОЖЕНИЯ
В СОВРЕМЕННОМ НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ
И ИХ СТРУКТУРНЫЕ ПРИЗНАКИ

Вопрос, как одна из форм мышления, имеет своё выражение в языке. Немецкий язык выработал отдельную грамматическую форму для его выражения, а именно - вопросительное предложение.

Общим для всех вопросительных предложений является наличие у них вопросительной целеустановки. Языковеды, называя вопросительную целеустановку главным *функциональным признаком* вопросительных предложений, отмечают, что она может проявляться в них по-разному, что отдельным видам вопросительных предложений присуща различная степень вопросительности.

Те предложения, в которых целеустановка выражена наиболее ярко, обладают наибольшей «степенью вопросительности»; предложения, у которых вопросительная целеустановка ослаблена, обладают меньшей «степенью вопросительности»; наконец, предложения, у которых вопросительная целеустановка по существу отсутствует, обладают нулевой «степенью вопросительности».

Многие лингвисты, описывая вопросительные предложения, говорят в первую очередь об их структурных признаках, к которым относят следующие: специфическую вопросительную интонацию, инверсивный порядок слов, наличие вопросительных местоимений. Вышеназванные признаки могут присутствовать в разных комбинациях. Однако вопросительную интонацию некоторые лингвисты называют самым «сильным» средством выражения вопросительности.

Интонация, как один из структурных признаков вопросительных предложений, проявляется в разных видах этих предложений по-разному. Для подлинно-вопросительных предло-

жений характерна особая вопросительная интонация, отличающаяся от интонации других вопросительных предложений.

Для подлинно-вопросительных предложений с личным глаголом на первом месте характерна нисходяще-восходящая мелодия:

Er hörte sie sagen: “Ist das nicht ein guter Witz?”

Если подлинно-вопросительное предложение эллиптическое, то интонационная кривая становится более резкой. Она круто поднимается к концу предложения:

Ошибка!

✓
Verreist?

Мелодия подлинно-вопросительных предложений с вопросительным словом на первом месте может быть двоякой, что зависит от места главного фразового ударения. Если под ударением находится начало предложения (вопросительное слово), то мелодия в середине предложения понижается, а к концу повышается:

Was meint ihr damit?

Если главное ударение падает на середину предложения (сказуемое), то мелодия в середине повышается, а к концу понижается:

Wann kommt er?

Подтвердительно-вопросительным предложениям свойственна интонация, мелодическая кривая которой похожа на мелодическую кривую подлинно-вопросительных предложений с вопросительным словом с ударением в середине предложения. Лишь только с помощью вопросительной интонации можно на слух различить подтвердительно-вопросительные предложения от повествовательных предложений:


Sie kommen doch morgen.


Sie kommen doch morgen?

Что касается интонации формально-вопросительных предложений, она в целом ряде случаев может быть аналогична интонации подлинно-вопросительных предложений с личным глаголом на первом месте:


“Hören sie”, sagte er trocken, „wollen wir einander die Wahrheit sagen?“

Особая вопросительная интонация, присущая всем вопросительным предложениям в немецком языке, является структурным признаком рассматриваемых предложений и характеризует их как самостоятельный тип предложения.

Поторочина Г.Е.

О ПОСТАНОВКЕ, КОРРЕКЦИИ И ПОДДЕРЖАНИИ
ПРОИЗНОСИТЕЛЬНЫХ НАВЫКОВ
У СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВОГО ФАКУЛЬТЕТА ПЕДВУЗА

Фонетика, как раздел науки о языке, имеет большое теоретическое и практическое значение.

Её теоретическое значение заключается в том, что она изучает те элементы структуры языка, без которых не могут существовать ни грамматические формы, ни слова, ни словосочетания, ни предложения. Практическое или прикладное значение фонетики многообразно. Л.В. Щерба писал: «в практике живого языка те ошибки будут грубыми, которые мешают взаимопониманию, а это гораздо чаще будут ошибки произношения, нежели ошибки грамматические» [8]. К основным вопросам постановки произношения относятся диагностика,

слуховые и артикуляторные упражнения [3,4,5]. Работа по постановке произношения требует значительного количества времени. Для усвоения правильного произношения необходим активный анализ фонетических явлений, базирующийся на сравнении звуковых систем родного и иностранного языков при сознательном «отталкивании», по образному выражению Л.В. Щербы, от родного языка [8].

В преподавании практической фонетики на языковом факультете необходимо отметить большую значимость «воспитания речевого слуха» [6, 7, 9]. Слушание является не менее важной частью на занятии по практической фонетике, чем артикулирование. Слуховые упражнения, на наш взгляд, должны предшествовать артикуляторным при постановке произношения. При этом необходимо иметь в виду следующее: на младших курсах языкового факультета, прежде всего, следует начинать тренировку с фонем и заканчивать связным текстом, следуя принципу «от простого – к сложному». Технология постановки произносительных навыков обучаемых основывается на аналитико-имитативном методе, предполагающем описание артикуляции звуков с наглядным показом (произношением) и с последующим воспроизведением этих звуков [1, 2].

Многолетний опыт работы на языковом факультете педвуза, наблюдение за речью студентов младших курсов на занятиях по практической фонетике позволили нам диагностировать типичные ошибки, встречающиеся при артикуляции немецких гласных и согласных фонем. На основе проведённой диагностики ошибок, наиболее часто допускаемых студентами младших курсов языкового факультета, были отобраны и систематизированы слуховые и артикуляторные упражнения, которые легли в основу дидактического комплекса по практической фонетике, предназначенного для овладения звуковой системой современного немецкого языка и формирования произносительных навыков.

Литература:

1. Акулина Е.В. Проблема языковой интерференции при обучении фонетике немецкого языка. // ИЯШ. – 2001. – № 5. С. 46-49.
2. Биткеева Г.С. Типичные фонетические ошибки. // В кн.: Совершенствование обучения ИЯ студентов неязыковых факультетов национальных вузов. Ростов-на-Дону, 1997. – С.85-90.
3. Бухаров В.М. Варианты норм произношения современного немецкого литературного языка. Монография. Н. Новгород: ННГУ, 1995. – С 138.
4. Дербилов А.Л. Реализация немецких гласных и согласных фонем в речи. // Теория и методика преподавания германских языков. – Куйбышев, 1978. – С.72-76.
5. Зиндер Л.Р. Теоретический курс фонетики современного немецкого языка: Учеб. пособие. – СПб: Из-во С-Петербургского университета, 1997. – 189с.
6. Козьмин О.Г., Сулемова Г.А. Практическая фонетика немецкого языка. – М.: Просвещение, 1990. – 224 с.
7. Чернышова О.М. О некоторых особенностях формирования навыков немецкого произношения у студентов младших курсов. // В кн. Оптимизация процесса обучения ИЯ в педагогическом вузе. – Вологда, 1985. – С. 60-69.
8. Щерба Л.В. Фонетика французского языка. – М.: Изд-во литературы на иностранных языках, 1953. – 311с.
9. Утехина А.Н. Вводный курс по практической фонетике немецкого языка. – Ижевск: УдГУ, 1993. – 102 с.

Смирнова М.Н.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПОСЛОВИЦ И ПОГОВОРОК ДЛЯ РАЗВИТИЯ ПРОИЗНОСИТЕЛЬНЫХ НАВЫКОВ

Пословицы и поговорки – это богатый материал, используемый в обучении. Известно, что еще в десятом веке пословицы использовались в Англии как одно из средств обучения латыни.

Пословицы и поговорки отражают большую часть человеческого опыта. Благодаря обобщенному характеру пословиц и поговорок, их можно использовать во всех аспектах обучения, обучая искусству иносказания, иллюстрировать свою мысль и обобщать ее в краткой форме.

Использование пословиц и поговорок в практике преподавания английского языка, несомненно, будет способствовать лучшему овладению этим предметом, расширяя знания студентов о языке, их лексический запас, учитывая особенности его функционирования. С другой стороны, их изучение представляет собой дополнительный источник страноведческих знаний.

Формирование навыков произношения с первых занятий должно идти в условиях реального общения или имитировать эти условия. Иными словами, обучающиеся должны "не готовиться к речи», как предусмотрено устными вводными курсами, а начинать обучение сразу.

Создать реальную обстановку на занятии, ввести элемент игры в процесс овладения звуковой стороной иноязычной речи помогут пословицы и поговорки. Кроме того, пословицы и поговорки хорошо запоминаются, так как процесс их запоминания облегчается разными созвучиями, рифмами, ритмикой. Пословицы и поговорки могут использоваться при введении нового фонетического явления, при выполнении упражнений на закрепление нового фонетического материала и при его повторении, во время фонетических зарядок.

Опыт преподавателей показывает, что одним из эффективных приемов повышения интереса студентов к изучению иностранного языка, их активности и работоспособности является использование пословиц и поговорок на занятиях на разных этапах обучения.

На начальном этапе можно обращаться к пословицам и поговоркам для обработки звуковой стороны речи. Они помогают поставить произношение отдельных трудных согласных, в особенности тех, которые отсутствуют в русском языке.

Вместо отдельных слов и словосочетаний, содержащих тот или иной звук, можно предложить специально отобранные пословицы и поговорки. Затем в течение двух-трех занятий пословица или поговорка повторяется, корректируется произношение звука. Отбираются пословицы или поговорки в зависимости от того, какой звук отрабатывается. Можно предложить, например, следующие пословицы и поговорки для отработки звуков:

[w]:	[m]:
Where there is a will there is a way.	So many men, so many minds.
Watch which way the cat jumps,	To make a mountain out of a mole-
Which way the wind blows.	hill.
	One man's meat is another man's
	poison.
[h]:	[b]:
To run with the hare and hunt with	Don't burn your bridges behind you;
the hounds.	Business before pleasure.
Handsome is as handsome does.	
[t] - [r]:	[ʃ]:
Don't trouble trouble until trouble	Measure for measure.
troubles you.	Eat at pleasure, drink with measure.
Treat others as you want to be	
treated yourself.	

Пословицы и поговорки можно использовать не только на начальном этапе обучения английскому языку, когда у обучаемых формируются произносительные навыки, но и на дальнейших этапах обучения, когда их использование способствует поддержанию и совершенствованию произносительных навыков обучающихся, стимулирует речевую деятельность.

Как показывает практика, постепенный переход от изучения фонетики к изучению лексики и грамматики ведет к тому, что обучающийся уже меньше обращает внимания на артикуляцию звуков, что ведет к неправильному произношению отдельных звуков и звукосочетаний. Именно на этом этапе на помощь приходят пословицы и поговорки, разучивание кото-

рых не представляет трудностей, они запоминаются легко и быстро.

При этом идеальным образом сочетается работа над слухо-произносительными и ритмико-интонационными навыками. С одной стороны, автоматизируются произносительные навыки, а с другой, – обучающиеся учатся делить предложения на синтагмы, определять логическое ударение и т.п. Поэтому использование пословиц и поговорок в обучении произношению является крайне целесообразным и эффективным.

Трифонова И.С.

НЕКОТОРЫЕ ПРИЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНЫХ АРТИКУЛЯЦИОННЫХ НАВЫКОВ У СТУДЕНТОВ ЛИНГВИСТОВ

С проблемой коррекции артикуляционных навыков сталкивается каждый преподаватель первого курса языкового факультета. Основным приемом активизации произносительных навыков является, безусловно, имитация, которая почти целиком занимает пространство вводно-коррективного курса. Между тем, практика показывает, что применение только имитационных технологий оказывается недостаточным.

Целесообразным является использование приемов, нацеленных на рефлексивное слушание и проговаривание. К таким приемам можно отнести *«анонсированное проговаривание»* основных звуков перед чтением фонетического упражнения, учебной рифмовки, диалога. Студент выделяет в тексте основные звуки (подчеркивает их, на начальных этапах надписывает транскрипционные обозначения над соответствующими буквосочетаниями); перед чтением вслух проговаривает, «представляет» звуки. Систематическое использование данного приема позволяет в дальнейшем перевести данную мыслительную операцию фонетического опережения из произвольной в непроизвольную, из внешней во внутреннюю.

Не секрет, что столкнувшись с изучением иноязычных интонационных образцов, многие студенты испытывают затруд-

нения с выделением ударных слогов, определением ядерного тона фразы, порой не могут отличить восходящий тон от нисходящего. Данные затруднения требуют целенаправленного технологического решения. В качестве приемов, формирующих рефлексированное фонетическое оформление речи, нацеленных на развитие навыков интонационного оформления высказывания можно использовать *фонетические игры*. Например, игра “the first stressed syllable”. Преподаватель произносит ряд предложений, задача учеников – определить первый ударный слог. Следующим этапом игры может быть определение второго ударного слога и. т.д. Вариантом игры является определение количества синтагм в предложении.

На начальном этапе обучения студенты испытывают трудности с определением ядерного тона фразы. Приемом, позволяющим формировать способность определять место ядерного тона в высказывании и его тип, является игра “rise or fall”. Преподаватель произносит ряд предложений, в которых обучаемые определяют интонационный рисунок фразы, ее ядерный тон (на начальном этапе это “rise or fall”) и выделяют содержащий его слог.

Задачей первого года обучения является формирование навыков интонационного оформления фразы и составление ее тонограммы. В качестве приемов рефлексивного интонирования можно предложить прием *«интонационного дирижирования»*, представляющий собой жестовое выделение ударных и безударных слогов, при этом движением руки обозначается тон фразы (нисходящий, восходящий, нисходяще-восходящий).

Другим приемом обучения интонированию является составление обучаемыми *интонационных диктантов*. Студенты получают задание записать несколько предложений, содержащих изученный интонационный рисунок, сделать их интонационную разметку и составить тонограммы. Задание проходит в парах: студент читает свои предложения другому в соответствии с интонационной разметкой. Второй студент записы-

вает предложения, выделяет синтагмы, обозначает ударные слоги и ядерные тоны и, на этой основе, создает тонограммы предложений. Проверка диктанта осуществляется в форме взаимоконтроля с последующим контролем преподавателем.

Вариантом интонационного диктанта является игра «*интонационные пары*». Преподаватель готовит пары карточек по числу студентов, одна карточка пары представляет собой предложение с интонационной разметкой, другая – тонограмму данного предложения. Каждый ученик получает карточку на выбор, его задача – первым найти «парную» карточку. Учебное взаимодействие проходит в форме пар сменного состава (*mixing*), при этом «владелец» карточки, содержащей предложение, ищет свою пару, читая предложение в соответствии с указанной разметкой, а «владелец» тонограммы активно слушает, пытаясь узнать свое предложение. Итогом игры является проверка всех пар и награждение победителей (комплименты).

Данные приемы позволяют интенсифицировать процесс формирования иноязычных произносительных навыков у студентов и сделать обучение иноязычной артикуляции и интонации более мотивированным и эффективным.

Тройникова Е.В.
ПРОБЛЕМА ВОСПРОИЗВЕДЕНИЯ УДАРЕНИЯ
СТУДЕНТАМИ-ТРИЛИНГВАМИ
В КОНТЕКСТЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ
(на примере немецкого и удмуртского языка)

В настоящее время мы являемся свидетелями все большей интеграции Европейского сообщества с Россией, в результате чего понимание и говорение на иностранном языке приобретает особый характер. Процесс обучения иностранному языку студентов-трилингвов на современном этапе можно охарактеризовать как поиск путей коммуникативно-деятельностного подхода в контексте межкультурной коммуникации.

На завершающем этапе обучения в ВУЗе мы должны иметь выпускника, который говорит и пишет как носитель языка. Правильность немецкой речи во многом зависит не только от достаточного владения грамматическими навыками, но и от усвоения, а затем и правильного использования в полном объеме фонетических норм немецкого языка. Группа авторов учебника «Deutsch als Fremdsprache» указывает на то, что внятное произношение и естественная интонация для овладения языком и успешного решения коммуникативных задач бывает чаще важнее, чем грамматическая корректность.

Следует отметить, что учебники, по которым проходит обучение фонетике студентов факультета удмуртской филологии, рассчитаны на русскоязычных студентов. Казалось бы, особых трудностей данное обстоятельство не может представлять. Однако опыт работы со студентами 1-го курса показывает, что наибольшую трудность в усвоении фонетических знаний немецкого языка представляет постановка ударения (в данном случае под ударением понимается выделение слога в слове посредством различных фонетических средств (О.Г. Кузовлев).

Для того, чтобы разобраться в данном вопросе, необходимо было выяснить причины, которые мешают студентам-

трилингвам воспроизводить правильное ударение. Анализ учебной литературы по фонетике удмуртского языка показывает, что для данного языка характерен подвижный фиксированный тип словесного ударения на конечном слоге, например: *арган'чи, мун'чо*. По мнению В. М. Вахрушева это – результат влияния тюркских языков, в частности, татарского, с которым удмуртский язык находится в тесном контакте в течение многих веков. Именно данное обстоятельство мешает студентам удмуртского отделения адекватно воспроизводить немецкое ударение, которое характеризуется своей неподвижностью и «связанностью» с определенной морфемой слова: первый слог корневого слога, ударная приставка, суффикс, например: *be'sprechen, 'zunehe-men, 'Tisch*.

Стоит отметить, что в удмуртском языке существует определенное количество слов, где ударение может быть на ином месте. Как отмечает И. В. Тараканов, «... ударение не на последнем слоге в большинстве случаев связано с определенными условиями, т. е. перестановка основного ударения с последнего слога на гласный первого слога происходит, главным образом, в словах, носящих в речи экспрессивно-эмоциональный характер: при выражении повеления, приказания, вопроса, призыва, удивления, звукоподражания, усиления интенсивности признака и т. д.», а также в словах заимствованиях, например: *'лыктэ (приходите), литера'тура* и т.д. В удмуртском языке имеются примеры отсутствия ударения на значительных словах: *ме'даз ветлы (пусть не ходит)*. Следовательно «...ударение в удмуртском языке не строго фиксированное, а имеет тенденцию к фиксации на последнем слоге» (В.М. Вахрушев, В.Н. Денисов).

В немецком же языке в качестве исключения возможен лишь перенос ударения в некоторых формах множественного числа имен существительных, например с суффиксом *-or*: *der 'Doktor - die Dok'toren*.

Таким образом, при обучении студентов – трилингвов немецкому языку мы имеем дело с тем, что обучающиеся в ос-

новой массе не могут преодолеть влияние родного языка, то есть имеет место интерференция родного языка. Решить данную проблему можно, во-первых, в процессе большой языковой практики, целенаправленного и основательного изучения произношения, акцентирования и интонации; во-вторых, в процессе осознания различий, существующих между родным и иностранным языком; в-третьих, в создании спецкурса по фонетике немецкого языка для студентов удмуртского отделения, базирующегося на сравнительной характеристике немецкого, русского и удмуртского языков.

Трофимова Г.С.

РИТМ КАК ЭЛЕМЕНТ ЗВУКОВОЙ РЕЧИ

Мир звуков воспринимается человеком через просодический канал связи. Физиологические механизмы просодического канала древнее, чем механизм словесного канала связи человека. У каждого человека просодический канал связи, соотносимый с родным языком, начинает формироваться с первых дней жизни, постепенно совершенствуясь, он связывается со второй сигнальной системой. У европейских народов просодический канал связи формируется вместе с функцией различать четыре элемента звуковой речи: фонемы, ударение, ритм, мелодию.

Нас, прежде всего, интересует ритмичность речи как компонент просодической системы.

Греческое слово «ритм» первоначально обозначало порцию. И лишь в течение времени появилось новое значение: «порядок в движении, общий процесс гармонического сочетания различных элементов». Элементы речи – синтагмы могут располагаться в той или иной последовательности и, в зависимости от их расположения, ритм прозы может характеризоваться как «монотонный» или «обрывистый».

Ритм в лингвистике – проблема, которой занимались такие ученые как Л.В. Щерба, Б.В. Томашевский, О.С. Ахманова, А.М. Антипова и др. А.М. Антипова называет ритм сложным

системным образованием, организующим язык в целом, в котором практически все речевые сегменты, синтагма, фраза, сверхфразовое единство и даже реплика могут стать ритмическими единицами.

Ритмической структурой обладает любое произведение речи, в том числе устные тексты. И для стихов, и для прозы ритм является сложным конструирующим элементом.

Основной единицей ритма прозы является синтагма, кратчайшая знаменательная часть высказывания, выделяемая в потоке речи просодическими средствами, например, перепадом тонов (выше – ниже, тише – громче), паузами различной длины. По данным исследования Т.Н. Шишкиной стихотворный ритм включает ряд компонентов: повторы тождественных слоговых групп, строк, синтаксических конструкций, рифму и внутреннюю рифму, чередование окончаний, наличие паузы в конце каждой строки, деление на строфы. В прозе встречаются те же компоненты ритма, за исключением метра и рифмы, но на первый план выступает синтаксический и грамматический параллелизм словесных рядов, усиленный лексическими и фонетическими повторами, а также чередование идентичных окончаний.

Устная речь – это естественный процесс коммуникации, который ритмично протекает в неограниченном континиуме времени.

Ритм в устной речи выполняет организующую функцию. Он объединяет такие мелкие единицы как ритмические группы в более крупные – в синтагмы, синтагмы объединяются во фразы, фразы – в сверхфразовые единства, а те, в свою очередь, создают речевой контекст (Н.Д. Лукина, 1985).

Русская речь – разноритмична, но не аритмична. Мы с трудом воспринимаем содержание, если она протекает в одном темпоритме произнесения.

Для русской грамотной речи свойственны чередования медленной речи, характерной для высокого эмоционального накала и быстрой ритмичной, выдержанной в темпе, ясной по

дикции, по произношению и по передаче мысли. Чем быстрее темп, тем четче должна быть дикция и ярче интонационные рисунки (З.В. Савкова, 1982).

Интонационная четкость быстрой речи помогает собеседнику успевать осознать содержание речи в короткие промежутки времени. Речевой ритм, таким образом, может убыстряться или замедляться по причинам стилистического или экстралингвистического характера.

Аритмия есть не что иное, как нарушение временного интервала. Аритмичная речь трудно воспринимается на слух.

Английская речь – ритмически организована и управляется именно ритмом, причем закономерности сохранения ритма английской речи наблюдаются как в поэзии, так и в прозе. Единицами ритмической структуры высказывания являются ударные лексические группы, границы между которыми ассоциируются с ударными слогами. Неударные слоги служат как бы заполнителями промежутков между ударными. В живой английской речи количество неударных слогов всегда разное.

Ритм не всегда проявляется явно. В устной быстрой речи ритм может быть почти незаметен. Психологически это оправдано: слишком ритмичная речь звучит монотонно, утомляет слушателей и может вызвать монотонию – состояние пониженной психической активности.

Ритмическая организация высказываний необходима в работе диктора, актера, педагога.

Ритмическая структура высказывания на английском языке играет существенную роль в донесении информации до слушателя, а ритмическая организация речи обладает эстетическим и даже суггестивным воздействием на слушателя.

Утехина А.Н.

СЛУХОВОЙ САМОКОНТРОЛЬ В ОВЛАДЕНИИ ПРОИЗНОСИТЕЛЬНОЙ СТОРОНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ

В психолингвистических исследованиях описаны механизмы контроля за правильностью речевого высказывания:

гипотеза «Монитора», контролирующего грамматическую правильность высказываний (Ст. Крашен, 1985 г.); слуховой самоконтроль процесса устного высказывания (Е.Н. Винарская, К.А. Мичурина, 1977 г.); самоконтроль студента в учебном процессе (М. Г. Каспарова, 1968 г.).

Еще в 30-е годы XX века П.П. Блонским была предложена схема формирования самоконтроля в общей системе обучения [1, с. 128-129] и описаны четыре стадии проявления самоконтроля применительно к усвоению учебного материала. Позднее Н.И. Жинкин описал механизмы обратной связи, которую обеспечивает слуховой контроль за порождением речевого высказывания.

Слуховая обратная связь рассматривается И.А. Зимней как функция, контролирующая акустико-артикуляционное оформление речи. В схеме обратной слуховой связи И.А. Зимняя выделяет три основных звена: а) «эталон», с которым происходит сличение программируемого и реализуемого речевого действия; б) процесс сличения; в) принятие решения, на основе которого либо подтверждается правильность выполнения речевого действия, либо, при рассогласовании между «эталонном» и речевым высказыванием, принимается решение об изменении речевого действия [2, с. 128].

Сложность слуховой обратной связи заключается в том, что она реализует смысловую обработку высказывания, проходящего по всем этапам речепорождения (по Л.С. Выготскому): мотив – мысль – опосредование мысли во внутреннем слове – опосредование мысли в значениях внешних слов – акустико-артикуляционная реализация речи [3, с. 72-73].

Учеными Е.К. Ворониной (1959 г.) и Л.А. Чистович (1965 г.) были проведены эксперименты методом задержания обратной слуховой связи и доказано, что нарушение синхронности слуха и речи может повлиять на качество произнесения. В частности, наблюдались следующие артикуляционные ошибки: повторение, пропуск звука или слога, искажение интонационного рисунка фразы и т.д.

Отсюда возникает вопрос: «Поддаются ли формированию механизмы слуховой обратной связи, можно ли развить слуховой контроль у тех обучаемых, которые «приговорили» себя к отсутствию слуха – от музыкального до речевого?»

Обратимся к опыту обучения произносительной стороне речи студентов языкового факультета. Формирование слухового контроля происходит в ходе осознания обучаемым контроля со стороны преподавателя (исправление, коррекция, напоминание о правилах произнесения и т.д.). Очень часто контроль преподавателя обеспечивается сличением «эталона» и исполняемого речевого действия. Преподаватель направляет, регулирует, контролирует речевую деятельность обучаемого, и постепенно происходит процесс интериоризации – «вращения» механизма слухового контроля в речепорождение, в том числе, и в акустико-артикуляционное оформление речи. По мере овладения произношением обучаемый сам осуществляет сличение своего высказывания с «эталонном», корректирует, направляет свою речевую деятельность.

Каждое речевое действие формируется как целенаправленное осознаваемое действие, переходящее в слуховой самоконтроль. Функционирование слухового самоконтроля предполагает наличие у обучаемого критической оценки своих речевых действий, т. е. умение оценить правильность/неправильность фонетического оформления высказывания.

Становление слухового самоконтроля можно представить следующим образом:

- обучаемый не может провести сличения фонетического оформления своего высказывания с заданным «эталонном»;
- обучаемый проводит сличение по произвольно осознаваемой схеме произнесения или интонирования;
- обучаемый проводит сличение с «эталонном», но ошибку осознает после звучания целого фрагмента;
- обучаемый сам исправляет фонетические ошибки по ходу акустико-артикуляционной реализации речи.

Представляется возможным выделить некоторые дидактические условия становления слухового самоконтроля у обучаемых. К ним мы относим:

- наличие звукового образа, модели, «эталона» (безукоризненная речь преподавателя, аутентичные аудио- и видеотексты, мультимедийные средства обучения);
- связь внешнего управляющего воздействия преподавателя с внутренним управлением процессом речепорождения самим говорящим;
- слуховой самоконтроль регулирует правильность фонетического оформления высказывания на всех этапах речепорождения, описанных выше;
- дидактическое обеспечение артикуляционной программы.

Описанные механизмы и способы развития слуховой обратной связи, а также выделенные дидактические условия формирования слухового самоконтроля при овладении произносительной стороной иноязычной речи могут быть использованы в разработке методики организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык.

Литература:

1. Блонский П.П. Память и мышление. – М.-Л.: ОГИЗ – Соцэргиз, 1935. – С. 128-129.

2. Зимняя И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. – М.: Просвещение, 1978. – С. 128.

3. Утехина А.Н. Иностранный язык в дошкольном возрасте. Теория и практика: Монография. – Ижевск: Издательский дом «Удмуртский университет», 2000. – С. 72-73.

Поддержано РГНФ, проект № 04–06–00326а

Фаткулина Р.Ф.
РАЗВИТИЕ ОБЩИТЕЛЬНОСТИ У СТУДЕНТОВ-
ПЕРВОКУРСНИКОВ В УСЛОВИЯХ ОБУЧЕНИЯ
ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБЩЕНИЮ
(фонетический аспект)

С целью развития в условиях обучения иноязычному общению такого личностного качества, как общительность, мы используем комплекс разработанных нами технологических приемов обучения: ситуативные, игровые лексико-тематические упражнения, технологии текстовой деятельности (обучение на основе аутентичных «прагматичных» текстов и обучение стратегиям коммуникативного поведения на иностранном языке).

Единица организации учебного материала – ситуация, связанная с жизнью, с реальными запросами и интересами студентов – один из наиболее эффективных приемов, положительно влияющих на активизацию коммуникативных качеств обучающихся в целом, и общительности прежде всего. Критерий отбора ситуаций – коммуникативная ценность, обеспечивающая естественную мотивацию общения. Подбору подлежат ситуации, вызывающие у студентов готовность, желание играть, действовать, общаться. Подобные ситуации формируют устойчивые ассоциации, коммуникативные качества, развивая быструю и адекватную речевую реакцию, они благоприятны и в фонетическом аспекте: возможность многократного употребления конкретного речевого материала позволяет существенно улучшать фонетические параметры иноязычной речи, а также активизировать развитие коммуникативных качеств студентов в целом и общительности, в частности. Этому же способствуют и используемые нами игровые технологические приемы (коммуникативно-направленные игры, «детальные», «простые» и «готовые» игры). Решение данной задачи обеспечивается благодаря жестким правилам любой игры. Языковые игры, предусматривающие использование разда-

точного материала, создают, таким образом, зрительные опоры, что очень важно для формирования умений, связанных с графической представленностью линейного текста. Эффективность самого приема подтверждается мотивационным компонентом игровой деятельности, основанном на простом принципе: игра вызывает и поддерживает интерес к обучению. Игра позволяет активизировать отдельные умения различных видов речевой деятельности, в том числе и общения; оказывает положительное влияние на акустические (восприятие иноязычной речи на слух) и артикуляционные (воспроизведение, произношение) особенности речи студентов.

Ролевые творческие игры с ярко выраженной коммуникативной направленностью позволяют удовлетворить коммуникативные потребности студентов как субъектов деятельности общения и наглядно продемонстрировать коммуникативные и творческие умения студентов как самоактуализирующихся и саморазвивающихся личностей.

Эффективность внедрения и функционирования ситуативных и игровых технологий непосредственно связана с применением в процессе обучения иноязычному общению лексико-тематических технологий. Последние мы используем для обогащения лексического запаса за счет освоения новой лексики и развития лексических связей; а также с целью обучения средствам перефразирования, синонимических замен, поиску ключевых слов, ассоциативных связей слова, подбора антонимов, употребления слов в устойчивых (клише) и свободных словосочетаниях. Активная работа над лексикой позволяет одновременно тренировать отдельные фонетические явления (например, сцепление и слияние, связанные с понятием «фонетического слова» во французском языке). Такие лексические технологии, как описание конкретной ситуации с помощью предварительного создания лексико-тематического поля, улучшают произношение студентов; прием упорядочения лексических единиц определенным образом положительно влияет на орфографию. Серия упражнений на перефразирование того

или иного содержания развивает речевую активность студентов и положительно влияет на развитие общительности, причем не только на иностранном, но и на родном языке (перенос деятельностных умений из одной языковой культуры в другую).

Лексические игры с подстановкой нужных слов (добавление/сокращение синтаксических групп, собирание фраз, небольших устных текстов из отдельных слов) «работают» одновременно на развитие графических умений, улучшают артикуляционные возможности студентов и, что особенно важно, позволяют активизировать текстовые умения (умение создавать устные и письменные тексты в соответствии с речевыми законами изучаемого языка). Работа над семантизацией незнакомой лексики при помощи рисунков, комиксов, определений также способствует улучшению перечисленных выше параметров речи и развитию коммуникативных качеств студентов; привносит разнообразие в учебный процесс, благодаря переключению с одного вида деятельности на другой.

Перечисленные технологии обучения позволяют улучшить фонетические характеристики иноязычной речи студентов: освоить такие важные фонетические явления, как членение речевого потока, движения тона, интонационных рисунков, явлений паузации и др. Работа над развитием фонематического слуха одновременно оказывает положительное влияние на развитие коммуникативных качеств студентов; важным моментом здесь является слуховой и речедвигательный анализаторы как внутренние речевые механизмы, позволяющие воспринимать нормальный темп звучащей иноязычной речи в соответствии с культурно-обусловленными особенностями того или иного языка.

Поскольку любой иностранный язык воспринимается нами на слух и соотносится с интонационным рисунком звучащего речевого потока, то освоение «готовых коммуникативных фрагментов» (в терминах Б.М. Гаспарова) в процессе обучения иноязычному общению, снимает трудности в вос-

приятии иноязычной речи на слух, формирует навыки ритмико-интонационной окрашенности иноязычной речи, а также положительно влияет на развитие коммуникативных качеств студентов в целом и общительности, в частности.

Фаткулина Р.Ф.

РАЗВИТИЕ ОБЩИТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ –
БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА
(фрагменты программы экспериментального обучения)

В ходе исследования проблемы развития такого личностного качества, как общительность, нами был проведен педагогический эксперимент, целью которого являлось теоретическое обоснование и экспериментальное доказательство эффективности разработанной нами программы развития общительности студентов, включающей в себя технологии обучения иноязычному общению. В основе программы – трехкомпонентная структура общительности, включающая в себя: мотивационную установку на общение (в нашем случае диалогическую); эмоциональную установку на общение; избирательное отношение к партнерам по общению и наличие коммуникативных навыков и умений.

Диалогическая мотивационная установка на общение имеет в своей основе создание и поддержание четкой мотивационной установки, направляющей участие личности в общении (студентов между собой и с преподавателем), для достижения определенного результата – продукта деятельности общения. Оптимальное участие личности в общении предполагает равноправные отношения всех участников совместной деятельности и общения, диалогические формы взаимодействия.

Эмоционально-ценностная установка на общение подразумевает эмоциональный настрой студентов (ощущение эмоционального благополучия, безопасности) и готовность к общению, реализующиеся в коммуникативной деятельности, организованной с учетом и признанием ценностных ориентаций

студентов (целей, жизненных позиций, взглядов, потребностей).

Избирательное отношение к партнерам по общению и наличие коммуникативных навыков и умений подразумевает организацию процесса обучения, направленную на расширение круга общения (социально узкий/ социально широкий), установку на партнерство, эмпатию и сотрудничество в совместной деятельности и в общении. Под развитием коммуникативных умений студентов в системе преподавания иностранных языков понимается процесс овладения способом выражения мысли на изучаемом языке. Процесс общения на иностранном языке является средством развития личности.

Исходя из принципа отечественной психологии, в соответствии с которым “психика формируется в общении и деятельности” (в терминологии А.А. Леонтьева), мы стремились построить деятельность студентов, чтобы развить у них характеристики субъекта общения и субъекта учебной деятельности с учетом взаимосвязи деятельности и общения.

Входное тестирование, проведенное до начала экспериментального обучения, состояло из трех тестов, по 10 вопросов в каждом, и представляло собой лингвистические тесты: фонематический, имитационный и тест на языковую догадку. Фонематический тест позволил определить степень понимания испытуемыми иноязычной речи на слух. Результаты данного теста в среднем оказались равны 80%. При результате менее 60% можно прогнозировать неуспешность в обучении, особенно на начальном его этапе, поскольку искаженное восприятие речи на слух затрудняет правильное понимание и не способствует правильному произношению (артикулированию, интонированию). Имитационный тест позволил диагностировать: а) имитационные, артикуляционные способности испытуемых; б) объем слуховой и ассоциативной памяти; в) способность воспроизведения коммуникативных фрагментов; г) артикуляционные возможности речевого аппарата (лабильность/зафиксированность). Результат выполнения данного за-

дания, равный более 80%, интерпретировался как прогноз успешности в обучении, поскольку высокие имитационные способности облегчают правильное узнавание и запоминание как отдельных речевых единиц, так и целых коммуникативных фрагментов. Тест на языковую догадку включал в себя 10 вопросов, задаваемых преподавателем на французском языке, ответить на которые испытуемый был вправе на родном или иностранном языке. С помощью этого теста диагностировались степень понимания иноязычной речи на слух и, отчасти, уровень владения иноязычной речью (в случае, если испытуемый отвечал на иностранном языке).

Входное тестирование (специальное собеседование на иностранном языке и лингвистические тесты Г.А. Китайгородской) имело целью установление уровня обучаемости: острота слуха (объем слуховой, ритмической, ассоциативной памяти); способность к восприятию и воспроизведению интонации (имитационные способности), а также определение уровня культурного развития испытуемого (на языковую догадку). Поэтапный и итоговый контроль продуктивных умений, проведенный на констатирующем этапе, имел целью более точное диагностирование уровня обученности и качества иноязычной речи испытуемых (по методике П.Б. Гурвича). Критерии оценивания владения студентами-первокурсниками иноязычным общением: соответствие ситуации общения; вариативность коммуникативных моделей; коммуникативная правильность речи; употребление студентами модально-эмоциональной лексики; использование речевых клише и других необходимых компонентов общения (жестов, мимики и т.д.); соотношение «готовых» (речевых блоков из учебных текстов-полилогов) и самостоятельно построенных высказываний. Результаты контроля коррелируют с общей успешностью обучения студентов. Динамика формирования и развития общительности диагностировалась посредством трех срезов. Анализ данных по итогам эксперимента, а также внедрение авторской программы и апробация разработанных нами технологических прие-

мов подтвердили соответствие результатов обучения поставленной цели – развитие общительности студентов посредством обучения иноязычному общению.

Федорова М.В.

О ВЗАИМОСВЯЗИ ФОНЕТИКИ И АУДИРОВАНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВОГО ВУЗА

Студенты, уже достаточно хорошо владеющие иностранным языком, часто жалуются на то, что не понимают иностранного собеседника и что для них наибольшую сложность представляет аудирование. Диалог часто неэффективен не потому, что студент не может выразить свое мнение, а потому, что не понимает, что ему говорят. Эта проблема особенно актуальна для наших студентов, поскольку они не имеют практики говорения вне своей учебной деятельности.

Чтобы аудирование и, соответственно, диалог были эффективными, студенту необходимо знание фонетической системы, грамматики, лексики, культурологические знания.

С какими же сложностями обычно сталкивается студент в процессе аудирования? Анализ трудностей восприятия на слух позволяет предложить следующую классификацию:

1. Понимание звуков. *She read a lot - She's read a lot, keys - kiss, being-been.*

2. Понимание интонации и ударения. Порой недостаточное знание интонационных особенностей языка приводит также к полному непониманию, либо искажению информации: *Alfred, said the boss, is stupid - Alfred said the boss is stupid.*

3. Понимание различных языковых акцентов и индивидуальных произносительных особенностей говорящего. Студенты часто привыкают к речи своего преподавателя, к ее интонационным и фонетическим особенностям и с трудом воспринимают речь другого человека.

4. Понимание лексики, а также различение языковых стилей (разговорный, официальный ...). Студенты не узнают слова в потоке речи, где имеет место ассимиляция, использование

слабых форм и т. д. Чрезмерная насыщенность речи говорящего разговорными выражениями, фразовыми глаголами осложняет понимание.

5. Прогнозирование. Недостаток знаний грамматики, особенностей интонации, которая, как правило, формирует ожидания слушателей, пробел культурологический – все это препятствует эффективному общению. Зачастую по причине того, что студенты не знают каких либо культурологических нюансов, они не могут успешно интерпретировать и прогнозировать диалог, не могут выделить ключевые слова, фразы, понять намек, оформленный интонационно.

6. Отсутствие визуального контакта. При прослушивании студентами текста с кассеты на уроке либо на экзамене отсутствие паралингвистических опор, которые используются в ходе живого диалога, создает для них дополнительные трудности. В данной ситуации они лишены не только возможности переспросить, что нормально при обычном диалоге, но и найти подтверждение своей версии или дополнительную информацию.

7. Способность справиться с внешним шумом, который появляется в ситуации живого диалога или во время экзамена.

Вероятно, решение проблемы эффективного обучения аудированию лежит в увеличении времени и внимания к данному виду РД как на уроке, так и вне его.

В реальной жизни нам приходится “слушать” в различных ситуациях и с разными целями. Поэтому на уроке целесообразно использовать такие разнообразные источники, как объявления, ТВ и радио новости, неформальный диалог друзей, диалоги по мобильному телефону или в общественных местах, песни, фильмы, диалог на вечеринке, на работе, ситуации на лекциях и семинарах, интервью и т. д. Необходимо развивать умение понимать различные типы дискурса, что позволит студентам более эффективно функционировать в аутентичных ситуациях.

Необходимо знакомить студентов с различными вариантами английского языка, акцентами, их фонетическими особенностями, развивать умение прогнозировать развитие диалога, речи.

Целесообразно вслед за аудированием проанализировать текст, провести фонетическую работу над ним, обратив внимание на представленные в нем фонетические явления; обращать внимание на стиль (деловой, разговорный) и ситуации общения (учитель – студент, два друга, рабочий – работодатель и т.д.) с точки зрения их лексического, интонационного оформления.

Аудирование становится более эффективным, если оно включено в какое-либо задание. Например, студенты выполняют какое-либо действие, демонстрируя этим свое понимание текста.

Очевидно, что непонимание часто проистекает из того, что студенты, как правило, в ходе общения концентрируют свое внимание на том, ЧТО они хотят сказать или что они слышат, в большей степени, нежели на том, КАК они это говорят. Довольно часто речь русского студента на иностранном языке звучит монотонно, что может быть интерпретировано иностранцем как незаинтересованность или высокомерие. Если конец высказывания неправильно оформлен интонационно, то это может привести к непониманию, поскольку слушатель будет ждать продолжения. Поскольку отношение студентов к изучению фонетики зачастую довольно скептическое, то необходимо формировать положительную мотивацию изучения студентами данного аспекта языка.

Фонетика и аудирование тесно взаимосвязаны и работа над этими аспектами должна проводиться параллельно.

Хасанова Л.И.
К ВОПРОСУ О ВКЛЮЧЕНИИ НАЦИОНАЛЬНО-
РЕГИОНАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА В СТРУКТУРУ
ОБУЧЕНИЯ ФОНЕТИЧЕСКОЙ СТОРОНЕ
ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ

В настоящее время в России происходит реформирование системы образования, ориентированное на вхождение в мировое образовательное пространство. Этот процесс сопровождается существенными изменениями в педагогической теории и практике учебно-воспитательного процесса.

Происходит смена образовательной парадигмы, предлагаются: иное содержание, иные подходы, иные отношения между преподавателем и обучаемым. Особая роль отводится духовному воспитанию личности, привитию интереса к культуре других народов, своего региона, страны изучаемого языка, толерантности, осознанию себя как представителя определённой нации.

В российском образовании провозглашён сегодня принцип вариативности, который позволяет выбирать и конструировать педагогический процесс по любой модели, разрабатывать различные варианты его содержания, использовать возможности современной дидактики в повышении эффективности образовательных структур. Одним из направлений совершенствования структуры и содержания высшего профессионального образования России является введение в него национально-регионального компонента, который наряду с Федеральным компонентом включён в состав Государственного образовательного стандарта. Переход от репродуктивной модели образования, ориентированной лишь на воспроизводство полученных знаний, к продуктивной, гуманистической, культурно-ориентированной школе непосредственным образом касается и преподавания ИЯ.

Представляется необходимым отметить, что речь идёт не просто об обучении ИЯ, но о языковом образовании, пред-

ставляющем собой целостную систему учебных предметов, изучающих духовную культуру народа, выраженную в языке, характеризующуюся единством целей и подходов.

Одним из путей развития языковой культуры следует считать работу над овладением обучающимися культурой речи, в том числе её фонетической составляющей, которая предполагает:

- перестройку привычной артикуляции на основе установления сходства и различий в произнесении звуков в родном языке и ИЯ;
- овладение техникой произнесения иноязычных звуков в слове, словосочетании, предложении, речевом потоке в процессе как говорения, так и чтения;
- формирование фонематического слуха;
- знание правил синтагматического членения речи;
- усвоение особенностей фразового ударения и интонации.

Культура речи включает также следующие компоненты правильного звукопроизношения – дикцию, темп речи, силу и высоту голоса, ритм, интонацию, закрепление и активизация которых происходит посредством использования стихов, скороговорок, считалок, рифмовок, воспроизводимых в заданном темпе с выражением эмоций разнообразными интонационными средствами. Особое внимание уделяется ритмико-интонационной стороне речи, т.к. именно интонация несёт значительную коммуникативную нагрузку. Овладение интонацией предполагает формирование аудитивных навыков восприятия интонационного рисунка текста и его адекватное воспроизведение в процессе говорения или чтения. При формировании, совершенствовании и развитии фонетических навыков говорения на занятиях по ИЯ у студентов возникают следующие трудности:

- овладение нормами правильного произношения изолированных звуков и звукосочетаний;

- усвоение нормального темпа речи при сохранении безошибочного произношения звуков ИЯ;
- наличие верной интонации.

Нейтрализации вышеперечисленных сложностей способствуют предречевые-дыхательные и артикуляционные упражнения, направленные на совершенствование навыков немецкой артикуляции. Их систематическое проведение значительно интенсифицирует работу над постановкой и закреплением произношения.

В рамках работы над звукопроизносительной стороной иноязычной речи возможна практическая реализация национально-регионального компонента путём обращения к специально подготовленным информативным учебным текстам, отражающим историю региона, населяющих его народов, их традиций, обычаев, этнических особенностей для формирования, совершенствования и развития умений правильного чтения. Достижению этой цели может способствовать курс "Звук, слово, предложение - через музыку", введённый на немецком отделении ИИЯЛ, т.к. песня как элемент национальной культуры предоставляет широкие возможности для формирования лингвокультурологической компетенции студентов в процессе обучения ИЯ.

Поддержано РГНФ, проект № 04-06-00326а

Хворенкова Г.З.

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНТОНАЦИИ

Особую трудность при овладении иностранным языком представляет воспроизведение интонации в соответствии с речевой ситуацией.

Несомненно то, что обучение интонационным навыкам является жизненно важным. В сочетании с паралингвистическими способами передачи информации (жестами, позой, мимикой) интонация передает тот необходимый объем информа-

ции, который требуется для правильной интерпретации сообщения. Эта “дополнительная” информация является очень важным компонентом сообщения, так как всегда выражает субъективное отношение говорящего к передаваемой информации и ко всей ситуации в целом. Поэтому необходимо обучать правильному употреблению различных видов интонации в типичных речевых ситуациях; одновременно обучаемый приобретает навыки понимания значения интонационного контура как в типичных случаях, так и в каждом конкретном примере, где возможны несколько значений одного и того же интонационного рисунка.

В качестве основных учебных пособий по интонации в нашей работе использовались учебники для I и II курсов английских факультетов педагогических вузов под редакцией В.Д. Аракина “Практический курс английского языка”, лингвфонный курс лекций и учебное пособие “Better English Pronunciation” О’Коннора.

Первый этап работы – анализ интонационной группы. Студентам предъявляются образцы предложений с данной интонацией и их графические схемы – тонограммы, в которых указаны движения тона в пределах голосового диапазона, ударные и безударные слоги и, при необходимости, паузы. Затем определяется, в каких типах высказываний употребляется данная интонация. Например, нисходящая интонация характерна для утвердительных предложений, специальных вопросов, восклицаний, команд. Использование данной интонации при обращении в начале предложения и в некоторых случаях при перечислении разумнее обсудить позже как частные случаи.

Для каждой интонационной группы разбираются возможные варианты. Например, для нисходящей интонации *Descending Head (Glide Down)* в лекциях О’Коннора) имеются варианты *Falling Head, Stepping Head, High Head, Accidental Rise* (термины даны по В. Д. Аракину). Кроме того, можно проанализировать варианты с *Low Pre-head* и *High Pre-head*,

например, в интонационной группе *High Fall (High Jump* по О'Коннору).

Следует обратить внимание студентов на то, что в некоторых случаях варианты интонации синонимичны. При разборе эмоционально окрашенных высказываний с эмфатической интонацией *High Jump* студентам интересно и полезно будет узнать о разнице вариантов *High Pre-head* и *Low Pre-head*. Вариант с *High Pre-head* (первые безударные слоги в начале предложения произносятся высоко, на уровне или чуть выше последующего первого ударного) звучит более живо, взволнованно, чем *Low Pre-head* (первые безударные слоги произносятся на уровне ниже среднего).

Второй этап – имитация предложенных образцов с тонограммами и самостоятельное составление тонограмм. Имитировать интонацию лучше в два приема, как это рекомендуется в лекциях О'Коннора: сначала не проговаривая слова, а просто соблюдая ударение и повторяя движение голоса на *ta-ta-ta-ta*; затем проговаривая слова. Тонограммы при этом помогают правильно воспроизвести интонацию. Полезно проговаривать не только после диктора, но и вместе с ним.

Именно на данном этапе можно начинать более подробный разбор значения интонации, то есть определять, какое отношение говорящего к предмету речи обозначает интонация. Например, при произнесении *Glide Down (Descending Head)* в утвердительных предложениях выражается категоричность, завершенность, обдуманность, весомость высказывания: «Exactly. It's 'pure' wool. It 'isn't' 'quite' 'what I' want». При тренировке интонации студентам предлагается прослушать, почувствовать и показать это же отношение. В специальных вопросах та же нисходящая интонация придает высказываниям следующие дополнительные значения: серьезность, ответственность, напряженность, нередко раздражение и нетерпение: «'When are you 'going to 'visit your' parents? 'Why 'didn't you 'say 'so be' fore?» Студентам предлагают прослушивать высказывания, показав каждое из этих субъективных отношений от-

дельно или вместе. Для каждого из значений можно слегка менять тембр голоса: сделать более густой, тяжелый голос или более резкий, властный.

Для полной проработки примеров студенты составляют диалоги, включая эти образцы.

Далее для тренировки в парах используются микродиалоги, в которых отрабатывается одна и та же интонация (при этом возможно варьирование значения интонации). Например, специальные вопросы с повышением голоса в конце *Glide Up (Descending Head + Low Rise)* выражают заинтересованность, иногда озадаченность. Утверждение с этой же интонацией имеет незавершенный, некатегоричный, разубеждающий, успокаивающий тон.

Затем студенты работают в смешанных парах: у каждого есть своя фраза, на которую партнер должен отреагировать с соответствующей интонацией и эмоцией. Как правило, студенты дают довольно простые по структуре, но верные по смыслу и интонации ответы.

При тренировке трудных интонационных рисунков, имеющих падение и подъем тона, таких как *High Dive*, можно начинать с микродиалогов, в которых меняется лишь одна фраза, например:

– Oh, why don't you listen, Pamela? (умоляюще, устало, с отчаянием, тепло, сочувственно)

– I am so tired, Mum./ But it's 5 p.m. already!/ Betty's bothering me./ Little Timmy's crying./ So sorry... и т.д.(с извинением, сожалением, благодарностью, разубеждающе, умоляюще).

Следующий важный этап – развитие умения распознавать и использовать различные интонационные рисунки и их варианты. Студентам предлагается определить на слух, какая из двух предлагаемых интонаций звучит, и повторить ее, а также определить, какое отношение она может выражать в данном контексте. Для сравнения в следующем шаге в каждом микродиалоге ответ произносится дважды, с изменением интонации.

Студенты должны объяснить изменение значения и определить более подходящую интонацию в данной ситуации.

В целом работа над интонацией должна вестись на изученном грамматическом и лексическом материале. На заключительном этапе студенты разыгрывают собственные диалоги на заданные речевые ситуации. Теоретическую часть студенты представляют группами по 3 человека в виде плакатов-композиций с творческой интерпретацией.

Литература:

1. O'Connor J. D. *Better English Pronunciation*. – 2nd edition. – Cambridge University Press, 1980. – 150 с.
2. Практический курс английского языка: Для II курса фак. англ. яз. пед. вузов / Сергиевская Е. Г., Антрушина Г. Б., Конецкая В. П. и др.; Под ред. В. Д. Аракина. – 2-е издание; испр.-М.: Высш. Школа, 1978. – 400 с., ил.
3. Практический курс английского языка: Для I курса фак. англ. яз. пед. вузов. / Под ред. В. Д. Аракина. – М.: Высш. Школа, 1978. – 448 с.

Чебакова Т.Г.

ТИПИЧНЫЕ ОШИБКИ
СТУДЕНТОВ МЛАДШИХ КУРСОВ ЯЗЫКОВОГО ВУЗА
ПРИ ТРАНСКРИБИРОВАНИИ
АНГЛИЙСКОГО ПРЕДЛОЖЕНИЯ

Первостепенным вопросом в преподавании произношения (и в частности, транскрибирования) английского языка является определение стандарта языка и транскрипционной системы. Традиционно принято брать за основу RP (Received Pronunciation)- стандарт или модель произношения носителей британского варианта английского языка. Практически все современные словари включают в словарную статью произношение слова, таким образом, кодифицируя произношение и предлагая определенную норму. Одним из лучших современных произносительных словарей признан Longman Dictionary of English Pronunciation by John Wells. Система транскрипции

в нем считается международной, она включает практически все варианты английского языка.

Произносительные и толковые словари позволяют студентам самостоятельно работать с фонетической транскрипцией. Однако, необходимо отметить, что словари не отражают все аспекты произношения и показывают произношение слова вне контекста (так называемая широкая или словарная транскрипция). Такие явления как элизия, ассимиляция, оглушение согласных, компрессия, связующие *r*, *w*, *j* и т.д. отсутствуют в словарях, хотя в узкой (аллофонической) транскрипции они могут быть отображены.

Обучение фонетической транскрипции является элементом обучения фонетике английского языка. Умение студентов языкового факультета правильно отобразить звуковое оформление слова, предложения или высказывания – показатель их фонетической компетентности, и задача преподавателя – снять трудности и помочь студентам достичь необходимого уровня.

Транскрибирование английского предложения, как правило, вызывает сложности у студентов 1-го курса языкового факультета, поскольку данное умение является для них новым. Именно на начальном этапе обучения практической фонетике вводятся правила произношения и транскрибирования английского слова и предложения. Студенты 2-го курса, однако, также довольно часто делают ошибки в транскрипции. Проанализировав работы студентов 2-го курса, можно проследить наиболее часто встречающиеся ошибки.

Самые распространенные ошибки связаны с употреблением слабых форм. Английская речь, особенно быстрая, характеризуется редуцированностью гласных звуков не столько в самостоятельных, сколько в функциональных (служебных) словах – в артиклях, предлогах, местоимениях, модальных и вспомогательных глаголах, частицах – самых часто употребляемых словах. Студенты в подобных словах делают ошибки двух типов: вместо слабой формы используют сильную, и а вместо полной – редуцированную, когда она не нужна или не

существует в RP. Ниже приведены группы слов, в которых слабая форма встречается очень редко либо не используется в RP:

1. Указательные местоимения that, those, this, these.
2. Наречия then, there, though, too, so, well.
3. There как междометие.
4. Вопросительные слова и местоимения what, when, which, where.
5. Числительные
6. Such, so, or .
7. Личные местоимения: I, my, it, they, their, your.
8. Any, many.
9. Модальные глаголы need, may, ought, will, could.
10. Предлоги with, on, in, by, off.

Другой наиболее частой ошибкой студентов является игнорирование следующих характерных черт быстрой разговорной речи: ассимиляция, элизия, связующий [r], связующий [j], связующий [w].

Приведем несколько других типичных ошибок:

1. Графическая форма слова часто «мешает» при передаче звука на письме.
 2. Студенты не учитывают часть речи слова. Например, существительные и прилагательные с суффиксом -ate транскрибируются по аналогии с глаголами.
 3. Изменение ударения при переходе слова из одной части речи в другую.
 4. Затруднения вызывает произношение собственных имен и географических названий.
 5. Сочетание согласных nk в словах tank, thank, think и т.д.
- Знание всех вышеперечисленных особенностей позволит студентам научиться правильно транскрибировать и достичь естественности английского произношения.

Черепанова О.П.
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИДЕОФИЛЬМОВ
ДЛЯ РАЗВИТИЯ ФОНЕТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ
СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВОГО ВУЗА

Известно, что после прохождения вводного фонетического курса иностранного языка произносительные навыки студентов через некоторое время начинают ухудшаться. Это происходит в результате непрерывно возрастающего потока языковой информации: увеличения количества вводимой лексики, усложнения грамматики, изучения различных стилей речи.

Развитие и поддержание произносительных навыков студентов на высоком уровне является повседневной задачей преподавателей иностранного языка. Для ее решения обычно выделяется специальное учебное время, как правило, в форме фонетической зарядки в начале занятия. Тем не менее, эффективность такой работы над совершенствованием фонетических навыков невысока. Очевидна необходимость внесения разнообразия в методику работы над фонетикой, создания специальных учебных материалов, предназначенных для интенсивной фонетической тренировки на продвинутом этапе обучения языку.

Наличие современных технических средств (видеотехники, компьютеров) значительно облегчает работу преподавателя. Важным средством активизации студентов, повышения интереса к изучению языка в последние годы является использование на занятиях видеофильмов. Чаще всего, видеофильмы служат средством развития навыков аудирования, формирования речевых умений. Однако, фильмы можно использовать и для развития фонетических навыков студентов, так как в них представлена естественная языковая среда. Сделав определенную подборку видеофильмов, преподаватель может продемонстрировать студентам различные фонетические варианты английского языка (британский, американский, австралийский, канадский, новозеландский). Видеофильмы демонстри-

руют и произносительные варианты речи представителей различных социальных слоев.

Как правило, студенты языкового вуза ориентируются на британский вариант английского языка, поэтому именно он избирается в качестве образца для фонетических упражнений. Хороший материал представляют такие музыкальные фильмы как: “The Sound of Music”, “My Fair Lady”, “Mary Poppins”. Работа с этими фильмами представляет особый интерес для студентов благодаря возможности разучивания песен из просмотренных фильмов.

Преподаватель предлагает студентам выписать из фильма слова с определенными звуками и поработать над их произношением. Наличие в вышеупомянутых фильмах отклонений от принятой произносительной нормы (RP) позволяет предложить студентам произвести «фонетический перевод», т.е. дать нормативный вариант произношения конкретных слов.

Из фильмов выбираются диалоги и песни для записи на слух. Отдельные отрывки транскрибируются, интонируются, заучиваются наизусть. Произносительные упражнения не сводятся к механическому повторению на основе лишь имитации. Студенты должны подходить к выработке навыков правильного произношения сознательно, т.е. понимать причины использования определенных интонационных моделей в тех или иных ситуациях. Студентам дается задание проанализировать и обосновать употребление тех или иных интонационных контуров, предложить другие возможные варианты произношения с комментарием относительно изменения смысла или эмоциональной окраски высказывания.

На заключительном этапе работы над фильмом студенты инсценируют ситуации из просмотренных видеофильмов, стараясь максимально точно воспроизвести фонетические особенности речи персонажей. При наличии у студентов музыкальных способностей и вокальных данных они могут полностью воспроизвести отдельные сцены из фильмов.

Наш опыт свидетельствует о том, что использование фильмов для развития фонетических навыков студентов является весьма действенным средством, способствующим улучшению их подготовки к реальному общению с носителями языка.

Четвертных Д.И.

СИСТЕМА ТЕСТИРОВАНИЯ ПРОИЗНОШЕНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Обучение произношению начинается с объяснения артикуляции звуков речи, прослушивания, повторения их вслух в звукосочетаниях, словах, фразах и предложениях. Существует целая система упражнений по произношению, которая сложилась и в теории, и в практике преподавания произношения во время вводного курса. Она включает отработку всех фонетических явлений произношения английского языка.

Одним из методов улучшения произношения и обеспечения студентами понимания носителей английского языка является тестирование, которое должно охватить все важные фонетические явления. Прежде, чем начать эту работу, необходимо поставить цели: понимание английской речи, или понимание конкретного собеседника или преподавателя, чья речь звучит близко к норме. Все эти цели можно отнести к целям обучения произношению на отделении английского языка.

Тестирование должно охватывать следующие особенности английского произношения:

1. Гласные и согласные фонемы и их различие;
2. Соотношение произношения звуков и написание слов;
3. Ударение в словах и фразах;
4. Ударение в предложении и интонация;
5. Слабые и сильные формы гласных;
6. Нормальный и быстрый темп речи;
7. Произношение числительных и выражений с ними.

Независимо от поставленной цели, все изучающие должны работать над долготой и качеством гласных. Это упражнения типа:

1. Определите различие гласных в словах и предложениях:
a) Pete b) Peter c) Pet
2. Установите, в каких словах встречаются одинаковые звуки, какое слово не входит в этот ряд и т.д.
a) Pete b) Peter c) Pet d) Bet
I've invited _____ to join us.

3. Упражнения на расстановку ударения во фразе или в сложном слове. Например:

«I was born in that green HOUSE (фраза).

We grow our tomatoes in that GREEN house (compound noun)».

Существуют более трудные для понимания фразы, произносимые носителями языка, когда нужно определить закончено ли сообщение, или говорящий мог бы сказать еще что-то, или он не уверен в ответе.

Например: «Will the others be there too? – I believe so».

- a) message complete b) more could be said

Упражнения на интонацию помогут пониманию речи в том случае, когда употребление разных тонов меняет значение предложения. Например:

«I hoped ↓ JANE would be coming (= she didn't come).

I hoped Jane would be ↑ COMING (= she did come)».

Для понимания быстрой речи необходимо различать выражения, которые или различаются гласными (flip-flop), или рифмуются, подобно “pay-day” и т.д.,

При многократном прослушивании звучащей речи изучающий научится различать звуки, и это улучшит восприятие на слух.

Тестирование можно применять не только как средство контроля, но и как средство обучения правильному английскому произношению.

Чикнаверова К.Г.
ФОРМИРОВАНИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ
У СТУДЕНТОВ-ПЕДАГОГОВ
ПРИ РАБОТЕ НАД ФОНЕТИКОЙ

В условиях реформирования образовательного процесса наиболее актуален вопрос о качестве подготовки студентов-будущих учителей. Комплексные воспитательные, развивающие и образовательные цели направлены на формирование высоко квалифицированных, компетентных, ответственных, инициативных, самокритичных специалистов. Большинство исследователей и преподавателей-практиков высшей школы осознают недостаточную эффективность существующих методов организации процесса обучения будущих педагогов. Самостоятельность обучающихся представляется одним из способов вовлечения студентов в работу над учебным материалом, который способствует более полному и эффективному формированию знаний, умений и важнейших качеств творческой личности.

Самостоятельность рассматривается в работах дидактов высшей школы, психологов и педагогов; в ряде исследований она представлена как сознательная мотивированность действий; как черта личности, обеспечивающая выбор и реализацию определенного способа решения задач; как проявление способности ставить и разрешать различные познавательные и практические задачи, переносить и применять знания из одной сферы деятельности в другую (Г.П. Кудума, 1981).

В других исследованиях «самостоятельность» понимается как свойство ума, как результат овладения приемами умственной деятельности, либо как показатель активности личности, как способность к познавательному поиску. Выделим наиболее емкое и универсальное, с нашей точки зрения, определение В.Т. Нгуен, которое представляет «самостоятельность» как «интегративное свойство личности, являющееся важнейшим фактором, обеспечивающим высокий уровень индивиду-

альных и коллективных достижений в любой деятельности» (В.Т. Нгуен, 1983).

Ориентация на развитие самостоятельности у студентов необходима с первого года обучения студентов-педагогов, изучающих иностранный язык – с курса практической фонетики. Для выработки самостоятельности важна методически правильная организация работы – постепенно изменять отношения между студентом и преподавателем. Если на начальном этапе обучения фонетике преподавателю принадлежит активная позиция, то по мере продвижения к старшим курсам это соотношение должно изменяться в сторону большей самостоятельности студента, поскольку количество часов на фонетику резко сокращается.

Самостоятельная работа студента является одной из важнейших составляющих учебного процесса, в ходе которой происходит формирование навыков, умений и знаний, и в дальнейшем обеспечивается усвоение студентом приемов познавательной деятельности. Обязательный курс предполагает следующие формы занятий:

- аудиторные групповые занятия под руководством преподавателя;
- обязательная самостоятельная работа студента по заданию преподавателя (выполнение студентом текущих учебных заданий во внеурочное время – дома, в лингафонном классе или компьютерном классе);
- индивидуальная самостоятельная работа студента под руководством преподавателя;
- консультации для студентов по проблемам коррекции произношения.

Указанный курс, который принимается за основу в большинстве вузов, дополняется видами внеаудиторной работы, последняя носит факультативный характер и определяется интересами студентов.

Для формирования самостоятельности необходимо выполнить ряд условий, к которым можно отнести следующие:

– обеспечение правильного сочетания объемов аудиторной, внеаудиторной и индивидуальной самостоятельной работы;

– методически правильная организация работы студентов в аудитории и вне ее;

– предоставление преподавателем необходимых методических материалов для студентов с целью закрепления и совершенствования приобретённых произносительных и интонационных навыков;

– осуществление контроля за ходом самостоятельной работы студентов.

Определяя задания для самостоятельной работы по фонетике, преподаватель должен руководствоваться рядом общепринятых требований. К ним относятся:

– учёт современных тенденций иноязычного произношения и особенностей его стилистического варьирования;

– индивидуализация объёма чисто фонетических (артикуляционных) тренировок и “фонологизация” обучения;

– сопоставление звуков чужого языка с родным;

– усиление мотивации обучения за счет коммуникативной направленности упражнений, активизации речемыслительной деятельности обучающихся, привлечения страноведческого материала, «педагогизации» курса;

– обучение методам самокоррекции;

– интенсификация учебного процесса за счет применения технических средств обучения и его компьютеризации.

Яковлева О.Н.

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ПРОГРАММ
В РАБОТЕ НАД ФОРМИРОВАНИЕМ ФОНЕТИЧЕСКИХ
НАВЫКОВ У СТУДЕНТОВ МЛАДШИХ КУРСОВ
ЯЗЫКОВОГО ВУЗА**

Бесспорным является тот факт, что правильное произношение – одна из основных составляющих хорошего владения

иностранным языком. В первую очередь это относится к учителям и переводчикам, чья речь должна служить образцом и быть всем понятна.

Освоение звуков иностранного языка вне языковой среды представляет собой сложный процесс, осуществляемый с учетом принципа сознательности обучения на основе сознательного владения своим речевым аппаратом. Преподаватель объясняет положение органов речи во время произнесения того или иного звука и сам демонстрирует его. До недавнего времени преподаватели иностранного языка являлись единственными предъявителями образцов произнесения отдельных звуков, так как в имеющихся аудио – и видеопособиях не уделяется внимания углубленной работе над фонетикой. В Институте иностранных языков и литературы УдГУ на протяжении многих лет с успехом используется пособие «Практическая фонетика английского языка»¹ и аудио приложение к нему, оно очень помогает преподавателям. Вместе с тем, развивающиеся технологии обучения иностранным языкам позволяют привлекать дополнительные средства работы над произношением студентов.

В настоящее время появилась возможность совершенствовать произносительные навыки обучаемых с использованием современных компьютерных технологий и, прежде всего, систем мультимедиа. Одной из таких обучающих программ является программа компании IstraSoft под торговой маркой Professor Higgins. Данная программа включает в себя работу над английскими гласными и согласными, озвучиванием диграфов. Для тренировки звуков предлагаются подборки слов, произносимых носителем британского варианта английского языка. После отработки отдельных звуков предлагаются упражнения на произнесение специально подобранных фраз, поговорок и скороговорок. Для облегчения работы студентов на экране высвечиваются транскрипция и перевод. Скорого-

¹ «Практическая фонетика английского языка», сост. Шуткина Л. Н., Трофимова Г. С. Ижевск, УдГУ. 1993.–93с.

ворки предлагается прочитать «на трех скоростях», что дает студентам представление о реальном темпе иноязычной речи.

Самым важным и полезным для обучаемого является то, что, подключив микрофон к компьютеру, он может записать себя и сопоставить свою осциллограмму с осциллограммой носителя языка. У студентов есть возможность тренировать произношение до степени достижения максимальной идентичности. Подобная наглядность очень оживляет учебный процесс, позволяет зримо увидеть его результаты.

Подводя итог, необходимо отметить, что при использовании данной компьютерной программы на занятиях по английскому языку на первом курсе переводческого отделения, студенты с большей готовностью воспринимают материал, изложенный на CD-ROM, чем в методических пособиях. Причём восприятие материала происходит быстрее и эффективнее. Компьютерная программа позволяет сделать занятия насыщенными и многогранными.

Вместе с тем, ограничиться лишь компьютерной программой при постановке английского произношения у студентов было бы нерационально. Очевидно, речь должна идти об интеграции традиционного подхода («классики») и инноваций.

СВЕДЕНИЯ ОБ УЧАСТНИКАХ

1. Андреева Е. М. Центр эстетического воспитания детей Индустр. р-на г. Ижевска.
2. Антропова Т. Е. Преподаватель английского языка кафедры иностранных языков ИПК
3. Бакакина Е. Л. Ассистент кафедры лексикологии и фонетики английского языка ИИЯЛ, УдГУ
4. Балтачев В. Г. К.ф.н., завкафедрой иностранных языков Ижевского филиала НА МВД РФ
5. Белобородова О. В. Преподаватель немецкого языка кафедры иностранных языков ИПК
6. Белоусова О. Б. Преподаватель английского языка Можгинского педагогического колледжа
7. Беляева Е. Б. Учитель МОУ СОШ № 168, г. Екатеринбург
8. Буйнова О. Ю. К.ф.н., доцент кафедры лексикологии и фонетики английского языка ИИЯЛ, УдГУ
9. Вартанова В. В. Старший преподаватель кафедры второго иностранного языка ИИЯЛ, УдГУ
10. Владыкина Я. А. Студентка 5 курса ФИЯ ГГПИ им. В.Г. Короленко
11. Владыкина Н. В. Преподаватель английского языка кафедры иностранных языков ИПК
12. Войтович И. К. К.ф.н., завкафедрой лексикологии и фонетики английского языка ИИЯЛ, УдГУ
13. Гельберг С. Я. К.ф.н., профессор кафедры грамматики и истории английского языка ИИЯЛ, УдГУ
14. Голубкова О.Н. Старший преподаватель кафедры перевода и стилистики английского языка ИИЯЛ, УдГУ
15. Долгина Н. П. Председатель совета ветеранов УдГУ
16. Жучаева Р. В. Старший преподаватель кафедры лексикологии и фонетики английского языка ИИЯЛ, УдГУ
17. Зеленина Т. И. Д.ф.н., профессор кафедры романской филологии, директор ИИЯЛ, УдГУ
18. Кайдалова О. И. К.ф.н., завкафедрой теории языка и перевода ФПИЯ, УдГУ
19. Калинина И. Ю. Доцент кафедры романской филологии ИИЯЛ, УдГУ

20. Козуева В.А. Доцент кафедры романской филологии ИИЯЛ, УдГУ
21. Краснова Т. А. К.ф.н., завкафедрой германских языков ФУдФ, УдГУ
22. Колодкина Л. С. Ассистент кафедры грамматики и истории английского языка ИИЯЛ, УдГУ
23. Лapidус Е. Б. Преподаватель английского языка кафедры иностранных языков ИПК
24. Маратканова Л. М. Старший преподаватель кафедры романской филологии ИИЯЛ, УдГУ
25. Маркова С. Г. Старший преподаватель кафедры лексикологии и фонетики английского языка ИИЯЛ, УдГУ
26. Маркова Н. Б. Преподаватель английского языка кафедры иностранных языков ИПК
27. Маханькова Н. В. К.п.н., доцент кафедры истории и грамматики английского языка ИИЯЛ, УдГУ
28. Медведева Д. И. Ассистент кафедры второго иностранного языка ИИЯЛ, УдГУ
29. Медведева Т. С. К.ф.н., доцент кафедры немецкой филологии ИИЯЛ, УдГУ
30. Милютинская Н. Ю. Старший преподаватель кафедры второго иностранного языка ИИЯЛ, УдГУ
31. Невоструев Е. К. К.п.н., доцент кафедры лексикологии и фонетики английского языка ИИЯЛ, УдГУ
32. Ниязова Е. Н. Ассистент кафедры перевода и стилистики английского языка ИИЯЛ, УдГУ
33. Орехова Н. Н. Д.ф.н., профессор кафедры английской филологии ГГПИ им. В. Г. Короленко
34. Орлова А. И. К.ф.н., профессор кафедры германских языков ФУдФ, УдГУ
35. Смирнова М. Н. К.п.н., доцент кафедры иностранных языков ГГПИ им. В. Г. Короленко
36. Параховская С. В. К.ф.н., старший преподаватель кафедры лексикологии и фонетики английского языка ИИЯЛ, УдГУ
37. Платоненко Н. М. К.ф.н., завкафедрой немецкой филологии ИИЯЛ, УдГУ
38. Поторочина Г. Е. К.п.н., доцент кафедры романо-германской фи-

39. Пушина Н. И. лологии ГГПИ им. В. Г. Короленко
Д.ф.н., профессор, завкафедрой грамматики и истории английского языка ИИЯЛ, УдГУ
40. Трофимова Г. С. Д.п.н., профессор кафедры лексикологии и фонетики английского языка ИИЯЛ, УдГУ
41. Трифонова И. С. К.п.н., доцент кафедры лексикологии и фонетики английского языка ИИЯЛ, УдГУ
42. Тройникова Е. В. Старший преподаватель кафедры второго иностранного языка ИИЯЛ, УдГУ
43. Утехина А. Н. Д.п.н., профессор, завкафедрой дидактики раннего обучения иностранным и национальным языкам ИИЯЛ, УдГУ
44. Фаткулина Р. Ф. Старший преподаватель кафедры романской филологии ИИЯЛ, УдГУ
45. Федорова М. В. Ассистент кафедры лексикологии и фонетики английского языка ИИЯЛ, УдГУ
46. Хасанова Л. И. Ассистент кафедры немецкой филологии ИИЯЛ, УдГУ
47. Хворенкова Г. З. Старший преподаватель кафедры лексикологии и фонетики английского языка ИИЯЛ, УдГУ
48. Чебакова Т. Г. Старший преподаватель кафедры лексикологии и фонетики английского языка ИИЯЛ, УдГУ
49. Четвертных Д. И. Старший преподаватель кафедры лексикологии и фонетики английского языка ИИЯЛ, УдГУ
50. Черепанова О. П. Ассистент кафедры перевода и стилистики английского языка ИИЯЛ, УдГУ
51. Чикнаверова К. Г. Старший преподаватель кафедры иностранных языков ИСК, УдГУ
52. Юрова И. В. К.ф.н., доцент кафедры иностранных языков СПб Гуманитарного университета профсоюзов
53. Яковлева О. Н. Ассистент кафедры перевода и стилистики английского языка ИИЯЛ, УдГУ

ФОНЕТИКА: НАУКА И ИСКУССТВО
Материалы региональной
научно-практической конференции

Ответственный за выпуск И.К. Войтович
Технический редактор И.К. Войтович
Оригинал-макет А.З. Пилина

Лицензия ЛР № 020411 от 16.02.97.
Подписано в печать 26.05.2004.
Формат 60x84 ¹/₁₆. Печать офсетная.
Усл. печ. л. 9,3 Уч.-изд. л. 8,7
Тираж 300 экз. Заказ № 916

Издательский дом “Удмуртский университет”.
Типография Удмуртского университета.
426034, Ижевск, Университетская, 1.