

61.02-13/273-7

МИНИСТЕРСТВО ОБОРОНЫ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ТАМБОВСКИЙ ВОЕННЫЙ АВИАЦИОННЫЙ
ИНЖЕНЕРНЫЙ ИНСТИТУТ

На правах рукописи

КРЕТИНИНА НАТАЛЬЯ АЛЕКСАНДРОВНА

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ
ОБЩЕАМЕРИКАНСКОМУ ПРОИЗНОШЕНИЮ
НА ОСНОВЕ ПРОСОДИЧЕСКИХ ХАРАКТЕРИСТИК

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

ДИССЕРТАЦИЯ
на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
доктор филологических наук,
профессор Л.Ф. Егорова

Тамбов 2001

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение.....	5
Глава I. Методологические основы коммуникативно-ориентированного обучения студентов педагогических вузов релевантным особенностям общеамериканского произношения на основе просодических характеристик в рамках спецкурса «Американский вариант английского языка».....	17
1.1. Общенаучные принципы и подходы исследования и их конкретизация в дидактике и методике обучения иностранным языкам.....	17
1.1.1. Основные закономерности приобретения фонетических знаний	17
1.1.2. Принципы системности и развития как общенаучные принципы исследования. К вопросу интеграции процесса обучения общеамериканскому произношению в систему обучения американскому варианту английского языка	27
1.2. Частные и специфические принципы обучения студентов релевантным особенностям произношения американского варианта английского языка	46
1.2.1. Дидактические принципы обучения общеамериканскому произношению. Социокультурный подход в обучении педагогически значимым особенностям произношения американского английского.....	46
1.2.2. Методические принципы обучения американскому произношению.....	59
1.3. Лингвистические основы коммуникативно-ориентированного обучения студентов педагогически значимым особенностям общеамериканского произношения на основе просодических характеристик	66

- 1.4. Психологические основы обучения студентов произношению американского варианта английского языка73
- 1.5. Взаимосвязанное обучение общеамериканскому произношению и основным видам речевой деятельности81

Глава II. Технология коммуникативно-ориентированного обучения студентов педагогически значимым особенностям общеамериканского произношения на основе просодических характеристик в рамках спецкурса «Американский вариант английского языка».....89

- 2.1. Номенклатура педагогически значимых произносительных навыков и умений общения на американском английском89
- 2.2. К вопросу отбора средств обучения студентов общеамериканскому произношению108
- 2.3. Учебная модель коммуникативно-ориентированного обучения студентов американскому произношению на основе просодических характеристик в рамках спецкурса по вариантологии116
- 2.4. Приемы обучения студентов релевантным особенностям общеамериканского произношения на спецкурсе.....124
 - 2.4.1. Первый этап обучения студентов произношению американского варианта английского языка124
 - 2.4.2. Второй этап обучения студентов произносительным особенностям американского английского132
- 2.5. Ход и результаты опытного обучения студентов педагогически значимым особенностям американского произношения на спецкурсе «Американский вариант английского языка136
 - 2.5.1. Учебная модель и апробация методики обучения школьников общеамериканскому произношению на факультативе «Американский вариант английского языка» в общеобразовательной школе153

Заключение.....	164
Библиография.....	170
Приложение – Тесты, используемые в ходе опытного обучения студентов релевантным особенностям общеамериканского произношения на основе просодических характеристик в рамках спецкурса «Американский вариант английского языка».....	193

ВВЕДЕНИЕ

Настоящая диссертация посвящена проблеме обучения студентов педагогических вузов релевантным особенностям общеамериканского произношения на основе просодических характеристик в рамках спецкурса «Американский вариант английского языка». При этом под релевантными фонетическими особенностями понимаются педагогически значимые, вариативные признаки общеамериканского произношения, выявленные в сопоставлении с британской произносительной нормой¹.

Актуальность исследования объясняется следующими причинами:

Во-первых, недостаточной разработкой методологических основ обучения студентов педагогических вузов иноязычному произношению. Как известно, методология предполагает обращение к способам исследования и принципам организации теоретической и практической деятельности. Способы исследования направлены, с одной стороны, на закономерности приобретения знаний посредством изучения абстрактных и конкретных характеристик действительности; с другой стороны, – на рассмотрение общих и частных свойств системного объекта, тем самым определяются пути его анализа: либо от общего к частному (дедуктивный метод), либо, наоборот, от частного к общему (индуктивный метод) (Спиркин А.Г., 1988; Коршунов А.М., Мантатов В.В., 1988; Философия, 1996; Философия, 1989).

Каждая отрасль науки под терминами «абстрактное» и «конкретное», «общее» и «частное» понимает присущие данной области

¹ Общеамериканское произношение, или General American (далее GA), - норма реализации в речи фонологического уровня американского английского (далее AE) в западных регионах США. Британская произносительная норма, или Received Pronunciation (далее RP), - норма реализации в речи фонологического уровня британского варианта

изучения понятия. В лингвистических исследованиях фонетико-фонологического уровня языка категория «абстрактное» очерчивает фонологические, системно-структурные особенности языка, категория «конкретное» – фонетические, или речевые (Расторгуева, Т.А., 1989; Шахбагова Д.А., 1992). Рассмотрение просодических характеристик, в том числе интонации как общего коммуникативно значимого свойства высказывания и средства его оформления, а звуков – как частных минимальных единиц фонетико-фонологического уровня, позволяет нам применять дедуктивный и индуктивный (от интонации к артикуляции звуков и наоборот) способы приобретения произносительных знаний, навыков и умений (Швачкин Н.Х., 1948; Выготский Л.С., 1956; Артемов В.А., 1961; Леонтьев А.А., 1969; Цховребадзе Н.Т., 1979; Торсуева И.Г., 1979; Витт Н.В., 1981; Галочкина М.Е., 1985; Леонтьев А.А., 1965; Halliday М.А.К., 1967; Бельтюков В.И., 1974; Крутецкий В.А., 1986; Сохин Ф.А., 1989; Болтенкова И.Э., 1990).

Общенаучные принципы, положенные в основу любой работы, служат обоснованием для выбора частных принципов, на которых базируются специфические. В свою очередь, принципы реализуются в соответствующих подходах как совокупности способов исследования (Сpirкин А.Г., 1988). Методическая литература достаточно полно представляет как принципы, так и подходы обучения иностранным языкам (Шамов А.Н., 1999; Казначеева Е.В., 2000; Корочкина М.Г., 2000; Лупач И.Я., 2000; Чуксина О.В., 2000; Нистратова Е.В., 2000; Морозова О.Н., 2000). Однако взаимосвязь подходов на основе общенаучных принципов исследования в методике обучения иностранным языкам остается недостаточно изученной.

английского языка (далее ВЕ) в британском ареале его функционирования (Шахбагова Д.А., 1992, с. 20-26)

Во-вторых, перспективной является разработка методики коммуникативно-ориентированного обучения студентов педагогических вузов релевантным особенностям общеамериканского произношения на основе просодических характеристик в рамках спецкурса по вариантологии. В условиях глобализации всех сторон жизни американский английский получил достаточно широкое распространение в качестве средства общения людей разных стран, благодаря чему он стал объектом лингвистических исследований. Так, обращаясь к теории константности/вариативности как отражению философских понятий устойчивости и изменчивости, в лингвистике уделяется внимание выявлению различий между американским и британским вариантами английского языка и, соответственно, между GA и RP (Швейцер А.Д., 1963, Шагбагова Д.А. 1982, Фесенко Е.А., 1984 и др.). Использование американского английского для осуществления межкультурной коммуникации отразилось на потребности общества в обучении специалистов, владеющих американским вариантом английского языка. Это повлекло внесение определенных изменений относительно требований к подготовке студентов вузов и школьников по дисциплине «Английский язык».

В большом количестве специальных работ рассматривается обучение студентов иностранному языку в педагогических вузах (Овчинников В.С., 1981; Погосян Э.А., 1982; Куренкова Т.П., 1983; Ткаченко Т.Н., 2000), анализируются приемы формирования профессионально-значимых навыков и умений студентов в процессе обучения основным видам речевой деятельности, а также фонетическому, лексическому, грамматическому аспектам речи (Андреева И.П., 1982; Бобырь С.А., 1990; Леонтьева Т.П., 1988; Никульшина Н.Л., 1999); при этом процесс овладения фонетической стороной речи привлекает к себе особое внимание многих исследователей (Ерофеева Н.М., 1982; Журавлева

П.Д., 1983; Веренинова Ж.Б., 1994; Хомицкая А.Н., 1999). В рамках данного направления анализируется процесс совершенствования фонетических навыков и умений студентов языковых вузов при овладении британским английским. Однако коммуникативно-ориентированное обучение студентов педагогических вузов релевантным особенностям общеамериканского произношения на основе просодических характеристик в рамках спецкурса «Американский вариант английского языка», взаимосвязанное с основными видами речевой деятельности (говорением, аудированием, чтением, письмом), остается малоизученным. Исходя из вышесказанного, видна необходимость в создании методики коммуникативно-ориентированного, профессионально-направленного обучения студентов педагогических вузов релевантным произносительным особенностям американского английского на основе просодических характеристик в рамках спецкурса по вариантологии.

В-третьих, актуальность проведения настоящего исследования определяется целесообразностью рассмотрения вопроса поэтапности и учета временной последовательности усвоения абстрактных и конкретных явлений фонетико-фонологической системы языка, что предполагает выделение этапов обучения, а также общих и частных свойств фонетико-фонологического уровня в процессе овладения общеамериканским произношением. Так, в практике обучения иноязычной фонетике традиционной является тенденция опережающего формирования частных единиц фонетико-фонологического уровня языка. Вместе с тем представляется, что должен быть и другой путь обучения, соответствующий развитию слухопроизносительных навыков и умений в онтогенезе (Климов Н.Д., 1978; Серегина Т.И., 1991; Болтенкова И.Э., 1990). Однако речь должна идти не столько о приоритете общего или частного при овладении иноязычным произношением, сколько о том, как их взаимодействие отражается на дальнейшем процессе овладения

фонетикой иностранного языка. В то же время обучение абстрактным и конкретным фонетическим явлениям во многом способствует развитию иноязычной коммуникативной способности. Поэтому своевременным является рассмотрение вопроса поэтапности и учета временной последовательности при коммуникативно-ориентированном обучении студентов как абстрактным и конкретным явлениям, так и общим и частным свойствам фонетико-фонологической системы языка в процессе овладения педагогически значимыми особенностями американского произношения.

Итак, резюмируя вышеизложенное, можно констатировать, что необходимость постановки проблемы исследования диктуется следующими причинами:

- недостаточной исследованностью методологических основ обучения студентов педагогических вузов иноязычному произношению;
- перспективностью разработки технологии коммуникативно-ориентированного обучения студентов педагогических вузов релевантным особенностям общеамериканского произношения на основе просодических характеристик во взаимосвязи с основными видами речевой деятельности в рамках спецкурса «Американский вариант английского языка»;
- целесообразностью изучения вопроса поэтапности и учета временной последовательности усвоения абстрактных и конкретных явлений, а также общих и частных свойств фонетико-фонологического уровня в процессе овладения педагогически значимыми особенностями американского произношения.

Мы полагаем, что рассмотрение указанных вопросов будет способствовать рациональному овладению студентами релевантными особенностями произношения английского языка, характерными для западных регионов США.

Объектом предлагаемой диссертации является процесс коммуникативно-ориентированного обучения студентов педагогических вузов релевантным особенностям общеамериканского произношения на основе просодических характеристик в рамках спецкурса «Американский вариант английского языка».

В роли предмета настоящей работы выступают методика коммуникативно-ориентированного обучения студентов педагогически значимым особенностям общеамериканского произношения, а также закономерности овладения школьниками произношением американского варианта английского языка.

Цель исследования состоит в научно-теоретическом обосновании и практической разработке учебной модели коммуникативно-ориентированного, профессионально-направленного обучения студентов педагогических вузов релевантным особенностям общеамериканского произношения на основе просодических характеристик в рамках спецкурса по вариантологии и учебной модели обучения школьников американскому произношению.

Основной гипотезой диссертационной работы является следующее: если студентов педагогических вузов обучать поэтапно, последовательно абстрактным и конкретным явлениям, общим и частным свойствам фонетико-фонологической системы американского варианта английского языка во взаимосвязи с основными видами речевой деятельности и с учетом релевантных особенностей общеамериканского произношения, то у обучающихся сформируются педагогически значимые произносительные навыки и умения.

Исходя из поставленной цели и выдвинутой гипотезы, необходимо решить задачи:

- обосновать выбор общенаучных, частных и специфических принципов и подходов исследования;

- выявить перечень произносительных навыков и умений, необходимый для общения на американском английском;

- проанализировать интеграцию процесса овладения особенностями американского произношения в систему коммуникативно-ориентированного обучения студентов американскому варианту английского языка;

- создать учебную модель обучения студентов педагогически значимым произносительным особенностям американского английского;

- охарактеризовать приемы обучения студентов общеамериканскому произношению;

- оценить в ходе опытного обучения рациональность предлагаемой методики овладения студентами релевантными особенностями общеамериканского произношения на основе просодических характеристик в рамках спецкурса «Американский вариант английского языка».

Для решения поставленных задач использовались следующие методы исследования:

- анализ философской, психологической, лингвистической, педагогической литературы по теме исследования с целью его теоретического обоснования;

- моделирование процесса коммуникативно-ориентированного, профессионально-направленного обучения студентов и обучения школьников произносительным особенностям американского английского на основе просодических характеристик;

- опытное обучение студентов особенностям американского произношения с целью проверки рациональности разработанной методики коммуникативно-ориентированного обучения студентов произношению американского варианта английского языка на основе просодических характеристик;

- тестирование студентов в ходе опытного обучения;

Опытная база исследования. Основная исследовательская работа проводилась на базе кафедры иностранных языков ТВВАИИ, кафедры иностранных языков и кафедры педагогической лингвистики Мичуринского государственного педагогического института с 1998 по 2001 гг. В опытном обучении приняли участие студенты 3-го курса филологического факультета лингвистического отделения Мичуринского государственного педагогического института.

Научная новизна настоящей работы определяется тем, что она посвящена разработке методики коммуникативно-ориентированного обучения студентов педагогических вузов релевантным особенностям общеамериканского произношения на основе просодических характеристик, изучаемого в рамках спецкурса «Американский вариант английского языка». В предлагаемой диссертации в ходе опытного обучения студентов общеамериканскому произношению впервые обосновывается и практически подтверждается выделение этапов обучения, основанных на овладении фонологическими (системно-структурными) и фонетическими (речевыми) свойствами фонетико-фонологической системы американского варианта английского языка во взаимосвязи с основными видами речевой деятельности, включающих изучение произносительной нормы американского английского в сопоставлении с британской произносительной нормой и направленных на развитие иноязычной коммуникативной профессиональной способности.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что в нем обосновывается поэтапность и временная последовательность обращения к абстрактным и конкретным явлениям, к общим и частным свойствам фонетико-фонологической системы при овладении студентами общеамериканским произношением, а также в построении учебных

моделей обучения студентов и школьников общеамериканскому произношению на основе просодических характеристик.

Практическая ценность диссертации состоит в разработке методики коммуникативно-ориентированного, профессионально-направленного обучения студентов общеамериканскому произношению на основе просодических характеристик в рамках спецкурса «Американский вариант английского языка». По этой методике предложена система упражнений, направленных на овладение студентами педагогически значимыми особенностями общеамериканского произношения на спецкурсе «Американский вариант английского языка», которая может найти применение на практических занятиях по обучению особенностям американского произношения в педагогических вузах и в общеобразовательных школах, а также на курсах по интенсивному овладению американским вариантом английского языка. Кроме того, предложенная система упражнений может быть использована для самостоятельной работы с целью корректировки и дальнейшего поддержания произносительных навыков и умений американского варианта английского языка.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Взаимосвязанное формирование навыков и умений основных видов речевой деятельности на американском варианте английского языка с навыками и умениями американского произношения способствует рациональному овладению релевантными особенностями общеамериканского произношения.

2. Овладение общеамериканским произношением на основе просодических характеристик предполагает поэтапное формирование системно-структурных (фонологических) и речевых (фонетических) навыков и умений в процессе обучения абстрактным и конкретным явлениям фонетико-фонологической системы языка, что обеспечивает

развитие иноязычной коммуникативной способности у студентов и школьников.

3. Обучение студентов педагогически значимым особенностям общеамериканского произношения осуществляется посредством сопоставления произносительных особенностей американского и британского вариантов английского языка с учетом константных и вариативных свойств их фонетико-фонологических систем.

Апробация и внедрение результатов исследования:

Основные теоретические и практические положения диссертации нашли свое отражение в учебном пособии по обучению студентов фонетике американского варианта английского языка, были представлены на межвузовских научных конференциях «Актуальные проблемы лингводидактики» на кафедре иностранных языков Тамбовского военного авиационного инженерного института в 1998 - 2001 гг., на вузовских конференциях «Контрастивная характеристика германских языков» в подсекции «Современные тенденции в методике преподавания иностранных языков» на кафедре иностранных языков Мичуринского государственного педагогического института в 1998 - 2001 гг., «Актуальные проблемы педагогической лингвистики» на кафедре педагогической лингвистики Мичуринского государственного педагогического института в 1998 - 2001 гг., на заседании лаборатории «Информационные технологии в обучении» Тамбовского государственного технического университета в 2001 г., на Первой региональной межвузовской научной конференции «Язык и общение» в Мичуринском государственном аграрном университете в 2001 г., а также опубликованы в тезисах и статьях. Результаты исследования внедрены в учебный процесс Мичуринского государственного педагогического института, Мичуринского государственного аграрного университета на

гуманитарном факультете (отделение: связи с общественностью), Мичуринской гуманитарной гимназии.

Цели и задачи исследования обусловили структуру диссертации. Она состоит из введения, двух глав, заключения, библиографии и приложения.

Во введении обосновывается актуальность избранной темы, определяются объект, предмет и цель исследования, формулируется гипотеза и конкретизируются задачи, раскрываются научная новизна, теоретическая значимость и практическая ценность, рассматриваются методы исследования, приводятся основные положения, выносимые на защиту.

В первой главе анализируются методологические основы коммуникативно-ориентированного обучения студентов педагогических вузов общеамериканскому произношению на основе просодических характеристик в рамках спецкурса «Американский вариант английского языка», в частности: обосновывается выбор общенаучных, частных и методических принципов исследования как основы для взаимосвязи общенаучных, частных и методических подходов исследования; рассматриваются лингвистические и психологические основы обучения студентов релевантным особенностям общеамериканского произношения на базе сформированных навыков и умений британского произношения; определяется место обучения иноязычному произношению при обучении основным видам речевой деятельности.

Вторая глава представляет разработку методики коммуникативно-ориентированного, профессионально-направленного обучения студентов педагогических вузов релевантным особенностям общеамериканского произношения на основе просодических характеристик. В данной главе рассмотрено содержание обучения американскому английскому и произносительным особенностям американского варианта английского

языка; проанализированы основные средства обучения педагогически значимым особенностям американского произношения; предложена учебная модель обучения студентов общеамериканскому произношению с учетом закономерностей познания; в ходе опытного обучения студентов педагогически значимым особенностям американского произношения на основе просодических характеристик в рамках спецкурса «Американский вариант английского языка» проверяется рациональность разработанной методики коммуникативно-ориентированного, профессионально-направленного обучения студентов особенностям произношения американского английского; даны результаты опытного обучения студентов; представлены учебная модель и апробация методики обучения школьников произношению американского английского.

В заключении приводятся основные выводы диссертации.

В приложении представлены образцы тестов, используемых в ходе опытного обучения студентов педагогических вузов релевантным особенностям произношения американского английского на основе просодических характеристик в рамках спецкурса «Американский вариант английского языка».

ГЛАВА I. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ
КОММУНИКАТИВНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ
СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ
РЕЛЕВАНТНЫМ ОСОБЕННОСТЯМ ОБЩЕАМЕРИКАНСКОГО
ПРОИЗНОШЕНИЯ НА ОСНОВЕ ПРОСОДИЧЕСКИХ ХАРАКТЕРИСТИК
В РАМКАХ СПЕЦКУРСА «АМЕРИКАНСКИЙ ВАРИАНТ
АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА»

В первой главе раскрываются исходные теоретические положения коммуникативно-ориентированного обучения студентов педагогически значимым особенностям общеамериканского произношения на основе просодических характеристик, анализируются общенаучные принципы и подходы исследования, раскрываются частные и специфические принципы и подходы обучения, рассматриваются лингвистические и психологические основы коммуникативно-ориентированного, профессионально-направленного обучения студентов особенностям американского произношения на спецкурсе «Американский вариант английского языка», обосновано взаимосвязанное обучение произношению и основным видам речевой деятельности.

1.1. Общенаучные принципы и подходы исследования
и их конкретизация в дидактике и методике обучения
иностранным языкам

1.1.1. Основные закономерности приобретения
фонетических знаний

Знанию как особенному предмету воззрений человека на окружающую его действительность посвящено огромное количество философских исследований. Оно является предметом изучения многих специальных дисциплин: логики, лингвистики, дидактики, методики,

психологии и др. Дать определение понятию «знание» пытались многие исследователи (Chomsky N., 1976; Соловьев В.С.¹, 1991; Визгин В., 1999 и др.).

Общеизвестно определение знания как проверенного общественно-исторической практикой и удостоверенного логикой результата познания действительности (Философский энциклопедический словарь, 1983).

Существует точка зрения, согласно которой под знанием понимается как абстрактно-теоретическое знание (научное знание), так и житейское, бытовое знание (обыденное знание). Знание, таким образом, является не продуктом пассивного созерцания действительности, а возникает, функционирует и совершенствуется в процессе активной практической деятельности человека. Функционирование знания в качестве основы идеального плана деятельности обеспечивает возможность обратных связей от действительности к нашим знаниям о ней. В ходе осуществления таких связей уточняются, пересматриваются, совершенствуются человеческие представления о мире.

В философских исследованиях отмечается, что отношение знания к действительности носит многоуровневый и сложно опосредованный характер, развиваясь как в истории человеческой культуры, так и в процессе индивидуального становления личности (Философия, 1996). В результате этого говорят о системе знаний, постоянно развивающейся и состоящей из разных уровней (Спиркин А.Г., 1988), благодаря чему выделяют определенные типы знания.

Так, знание о действительности как таковой можно отнести к общим знаниям, знания о каком-либо предмете или объекте действительности - к частным знаниям. Вместе с тем частные знания во многом конкретизируются за счет знаний о специфических

¹ Мир философии. М., 1991. - 672 с

характеристиках данного объекта. Подобные знания можно назвать специфическими (Философия, 1990).

Представляется, что в рамках нашей работы также целесообразно определить, что мы будем понимать под общими, частными и специфическими знаниями. Под общими, или философскими, знаниями мы понимаем знания об окружающей действительности, определяющие общее направление исследования, под частными - знания в области дидактики, которые в целом характеризуют процесс обучения, под специфическими – знания методики обучения иноязычному произношению.

Говоря о типах знания, следует сказать и о процессе его получения, что трактуется как познание (Философия, 1990, с. 261). В свою очередь, познание относится к высшей форме отражения действительности (Философский словарь, 1983) и определяется как приобретенные знания, постижение закономерностей объективного мира, совокупность знаний в определенной области.

Различают разные формы познания действительности: чувственное и рациональное, теоретическое и практическое, субъективное и объективное, дедуктивное и индуктивное. Исходя из этого, теория познания изучает проблемы природы познания и его возможности, отношения знания к реальности, исследует всеобщие предпосылки познания, выявляет условия его достоверности и истинности.

Также следует отметить, что в философских работах обращается внимание на процесс получения знаний, когда имеет место познание единого свойства, присущего необозримому множеству предметов. Подобный процесс приобретения знаний называется абстрагированием. Замечено, что восхождение от абстрактного к конкретному составляет специфику познания (Спиркин А.Г., 1988). Однако еще древние философы утверждали, что главный источник знания представляет не постижение

абстрактных явлений действительности, а изучение реальных единиц, т.е. конкретных вещей (Аристотель).

Пытаясь решить вопрос о приоритете абстрактных, либо конкретных явлений в процессе овладения знаниями, исследователи пришли к мнению о взаимосвязи абстрактных и конкретных явлений действительности (Введение в философию, 1992; Коршунов А.М., Мантатов В.В., 1988; Тер-Минасова С.Г., 2000). Исходя из вышеизложенного, мы также считаем, что в рамках настоящей работы необходимо уточнить, какой путь познания действительности – от абстрактных явлений или конкретных – является превалирующим.

Заметим, что каков бы ни был источник получения знаний, они выражаются в языке и посредством языка, который служит одним из способов объективации знания (Философия, 1990, с. 261). Поэтому вполне естественно, что структура языковой системы будет в какой-то степени адекватна обобщенной структуре знания. Данный факт позволяет нам обратить внимание на взаимосвязь лингвистических концепций и получения знаний о языке.

Так, к наиболее фундаментальному, глубинному макроуровню знаний относят универсальные знания, которыми человек владеет генетически и которые соответствуют логическим формам мышления, а именно: понятиям, суждениям и умозаключениям. Эти знания являются результатами наивысшего обобщения объектов действительности и соотносятся с языковыми универсалиями.

К другому макроуровню знаний относятся знания, определяемые неврожденным опытом какой-либо языковой общности, формирующие систему понятий, состав которой соотносится с элементами, определяющими картину мира социума и которая обусловлена пространственно-географическими факторами, историей, культурой,

моралью, психическим складом общества, его менталитетом и пр. Система понятий находит свое выражение в конкретном национальном языке.

Если первый макроуровень знаний связан с объективным отражением мира сообразно логическим законам мышления, то второй - с мироощущением, с самобытным видением обществом материального и духовного мира, при котором человек не только отражает его, но и творит.

Способность уровней языка объективировать элементы знания, в том числе для целей коммуникации, позволяет исследователям установить корреляцию структур знания как результата мыслительной деятельности и языковых структур. В свою очередь, язык, будучи средством познания действительности, сам является объектом познания, что дает возможность выделить в нем абстрактные и конкретные явления.

Согласно лингвистической концепции Т.А. Расторгуевой (Расторгуева Т.А., 1989), под абстрактными явлениями языка понимаются системно-структурные его особенности, под конкретными – реализация системы языка в речи, коммуникации (см. раздел 1.3). Наше исследование направлено на обучение иноязычному произношению на основе просодических характеристик, поэтому под обучением абстрактным явлениям мы будем понимать обучение фонологическим особенностям фонетико-фонологического уровня языка, под обучением конкретным – обучение фонетическим особенностям. Исходя из вышесказанного, мы можем выделить определенные этапы обучения иноязычному произношению в системе обучения иностранному языку.

Поскольку человек овладевает языком, познавая уже существующую до него языковую реальность, при этом воспринимая ее как нечто данное (Кодухов В.И., 1979, Философия, 1996; Философия, 1999), то путь познания от абстрактных явлений к конкретным предопределяет путь познания от конкретных явлений к абстрактным.

Как видно, теория познания нашла свое отражение в лингвистике. Также теории познания уделяет свое внимание педагогическая наука и дидактика. Исследования в области педагогики рассматривают ее как методологическую основу обучения. Так, по словам Б.Т. Лихачева, «обучающее познание основывается на специально отобранных и педагогически переработанных данных, организуется как стройная система усложняющихся и углубляющихся знаний» (Педагогика, 1999, с.23-25), что, во-видимому, представляет развитие знаний от изучения абстрактного к изучению конкретного.

В дидактических исследованиях, которые в полном объеме охватывают вопросы процесса обучения, также установлены связи с теорией познания (Основы дидактики, 1967, С.7). В свете этого рассматриваются отношения между абстрактным и конкретным в процессе обучения. Преломляя изложенное к процессу овладения иноязычным произношением, можно сказать, что обучение абстрактным и конкретным явлениями фонетико-фонологического уровня языка также является оправданным с точки зрения дидактики.

Дидактика связана с методикой обучения иностранным языкам и, в частности, обучения иноязычному произношению, поэтому выделяемые методикой определенные этапы обучения произношению ГА согласуются с данными в области дидактики.

Итак, согласно вышеизложенному можно сделать вывод, что общенаучными способами исследования, положенными в основу настоящей работы, являются закономерности приобретения знаний от абстрактных явлений к конкретным.

Говоря о закономерностях приобретения знаний о языке, следует несколько слов сказать о возможных способах исследования фонетико-фонологической языковой системы.

Отметим, что вся доступная нам реальность представляет нечто неразделимое, целое, или систему. Существенно, что исследование любого системного объекта предполагает два способа, а именно: начиная изучение либо с общих его свойств, либо с частных. Так, есть мнение, согласно которому нет более определенного пути исследования системного объекта, чем движение от частного к общему (Алексеев П.В., Панин А.В., 1996). Существует и противоположная точка зрения: основной способ исследования заключается в применении любого общего положения к частному случаю (Коршунов А.И., Мантатов В.В., 1988). Следует заметить, что наиболее характерным является рассмотрение общих и частных признаков в их диалектическом единстве и во взаимосвязи, когда общее и частное дополняют друг друга (Спиркин А.Г., 1988). Некоторые исследователи, однако, полагают, что недостаточно констатировать, что общее и частное дополняют друг друга, скорее всего надо учитывать, какое из этих свойств обосновывает другое.

Справедливым, на наш взгляд, является замечание о том, что категории общего и частного характеризуют направление исследования системного объекта, которое начинается с нерасчлененного представления об общем, затем переходит к анализу расчленения общего на частные элементы и завершается воспроизведением объекта в форме общего (Философский энциклопедический словарь, 1983). Исходя из вышесказанного, в настоящей работе намечается обращение к способам исследования, согласующимися с дедуктивным методом исследования и предполагающим переход от общего к частному (прямой алгоритм), которые, в свою очередь, при дальнейшем изучении системного объекта, дополняются и взаимодействуют со способами исследования, характеризующимися переходом от частного к общему (обратный алгоритм). Вместе с тем общее и частное, являясь элементами системы,

могут также представлять относительно самостоятельные системы в составе макросистемы.

Небезынтересно отметить, что вопрос соотношения общего и частного затрагивается в большом количестве отраслей наук, в том числе и в лингвистике. В лингвистических исследованиях общепризнанным является рассмотрение языка как системы, что дает возможность обратиться к общим и частным понятиям в языке.

Традиционно под общим, целостным объектом в лингвистических работах понимается вся языковая система, под частным – его уровни: фонетический, лексический, грамматический и уровень текста (Кодухов В.И., 1979; Солнцев В.И., 1984; Каменская О.Л., 1990 и др.). В зависимости от уровня анализа и относительности общих и частных понятий, в языке в качестве общего элемента выделяют уровни языка, в качестве частного – единицы, составляющие соответствующие уровни (Фесенко Е.А., 1984; Шахбагова Д.А., 1992). Так как наше исследование направлено на обучение иноязычному произношению на основе просодических характеристик, то нам следует определить, что в дальнейшем понимать под общим элементом произношения, а что - под частным.

Общепринятым является рассмотрение обучения произношению как обучению интонации¹ и артикуляции звуков (Миролюбов А.А., Рахманов И.В., Цетлин В.С., 1967, Рогова Г.В., Верещагина И.Н., 1998). Однако, исходя из трактовки термина произношения как воспроизведения

¹ Ряд исследователей в понятие «интонация» включают разное количество компонентов. Мы, вслед за Р.И. Аванесовым, О.С. Ахмановой, Д. Джоунзом, П.К. Цеплитис, Д.А. Шахбаговой включаем в компоненты интонации мелодику, фразовое ударение, ритм, темп. В то время как под просодическими характеристиками мы будем понимать особенности всех компонентов интонации и словесного ударения (М.В. Дорохова, Н.А. Леонтьева, Л.Г. Цховребадзе, D.I. Bolinger). В свою очередь интонация и словесное ударение относятся к единицам супraseгментного уровня языка

звуков речи, следует сказать, что именно звуки являются материальной основой для интонации. Интонация без звуков существует лишь как абстракция, смысловой шум, нечто общее, которое только в сочетании со звуками речи, из которых складываются слова, а из слов - предложения, приобретает конкретный смысл и будет представлять собой звучащее высказывание, под которым понимается любая интонационно оформленная единица языка (Ожегов С.И., 1995). Как видно, интонация с ее коммуникативно значимыми свойствами, будучи многокомпонентным явлением и пронизывая все уровни языка, в процессе осуществления речевого действия включает в себя и артикуляцию звуков. Данное утверждение позволяет соотнести интонацию и артикуляцию как общее и частное в звучащем высказывании.

Важно отметить, что обучение иноязычному произношению не существует отдельно при овладении иностранным языком. Поэтому следует говорить об интеграции процесса обучения произношению в систему обучения иностранному языку.

Итак, на основе вышеизложенного можно сказать, что основными закономерностями приобретения знаний является путь познания действительности от абстрактных ее явлений к конкретным, что определяется как общенаучный способ исследования. Овладение иноязычным произношением предполагает овладение фонологическими и фонетическими особенностями, где под фонологическими понимаются абстрактные явления фонетико-фонологической системы языка, под фонетическими – конкретные явления речи. Процесс овладения произношением GA на основе просодических характеристик предусматривает выделение определенных этапов обучения. При исследовании системного объекта мы обращаемся к общим и частным его

(И.И. Вольфсон, Е.А. Фесенко, J.C.Wells и др.) (цит. по: Берлин С.А. Вейхман А.С., 1973; Дорохова М.В., 1996; Долгорукова А.М., 1986).

свойствам. Способ исследования системного объекта от общего к частному, или прямой алгоритм, предопределяет обратный способ исследования. При дальнейшем изучении системного объекта прямой алгоритм взаимодействует с обратным. Язык, будучи системой, позволяет выделить общие и частные его составляющие. Согласно нашему анализу, под общим мы понимаем интонацию, под частным – артикуляцию звуков. Процесс обучения произношению, интегрирующийся в систему обучения иностранному языку, предполагает обучение интонационно оформленному высказыванию или интонации и артикуляции звуков.

Таким образом, настоящая работа основана на способах исследования, предполагающих обращение к закономерностям развития знаний от изучения абстрактных явлений действительности к изучению конкретных и к анализу системного объекта от общего к частному, а затем во взаимодействии прямого и обратного алгоритмов, что составляет методологию настоящей диссертации. В свою очередь, методология предполагает обращение, помимо способов, к принципам организации исследования (Ожегов С.И., 1999).

Общеизвестно, что в основе любого научного исследования лежат один или несколько принципов, трактуемых как исходное положение какой-либо теории, учения, науки и т.д. (Популярный энциклопедический словарь, 1999).

Наше исследование направлено на разработку технологии обучения иноязычному произношению на основе просодических характеристик, поэтому нам следует обратиться к принципам обучения, которые определяют цели, содержание, технологию обучения и должны взаимозависеть и взаимообуславливать друг друга. Исследователи предлагают рассматривать принципы обучения в двух планах: в теоретическом, т.е. исследовательском, помогающем проникать в суть

каждого из них, и практическом – для использования их в качестве требований к проведению обучения иностранному языку (Рогова Г.В., Верещагина И.Н., 1998). Вторая группа принципов может быть представлена дидактическими и методическими принципами.

Очевидно, что к теоретическим принципам можно отнести общенаучные принципы. К общенаучным принципам в настоящем исследовании относятся принципы системности и развития (Введение в философию, 1989). Следует заметить, что обращение к общенаучным принципам исследования является необходимым, но недостаточным условием, т.к. они определяют только общее направление деятельности. В связи с этим применение частных и специфических принципов выступает важным моментом в предлагаемой диссертации, поскольку общенаучные принципы конкретизируются в частных, а последние – в специфических.

Так, к частным принципам мы относим дидактические принципы, положенные в основу процесса обучения иноязычному произношению, к специфическим - методические принципы обучения произношению ГА на основе просодических характеристик. Вместе с тем общенаучные, частные и специфические принципы реализуются в соответствующих подходах, как совокупности способов исследования. Также заметим, что общенаучные, частные и специфические принципы и подходы взаимосвязаны друг с другом. В связи с этим в следующих разделах более подробно остановимся на рассмотрении общенаучных, частных и специфических принципов и подходов.

1.1.2. Принципы системности и развития как общенаучные принципы исследования. К вопросу интеграции процесса обучения общеамериканскому произношению в систему обучения американскому варианту английского языка

Во многих философских исследованиях отмечается, что принцип системности представляет собой важный аспект методологии, корни

которого уходят вглубь истории философии (Коршунов А.М, Мантатов В.В., 1988). Принцип системности ориентирует исследователя на рассмотрение любого объекта с позиций закономерностей системного целого и взаимодействия составляющих его частей.

В основе принципа системности лежит понятие системы, трактовка которой нашла отражение в работах многих авторов (Садовский В.Н., 1974; Бердичевский А.Л., 1987; Агашкова Е.Б., Ахлибинский Б.В., 1998), поэтому мы считаем уместным упомянуть только общие свойства системы.

Система обладает множеством элементов, взаимосвязанных между собой и образующих целостность, что позволяет говорить о ее структуре как совокупности устойчивых внутрисистемных связей элементов системы (подсистемы), обеспечивающих иерархичность структуры системы (Садовский В.Н., 1974; Бердичевский А.Л., 1987; Спиркин А.Г., 1988; Философский энциклопедический словарь, 1989; Алексеев Л.В., Панин В.В., 1996; Краткий философский словарь, 1998). Внутреннюю целостность системы и взаимосвязь составляющих ее элементов обуславливает такой фактор, как интеграция, что означает состояние связанности отдельных дифференцированных частей и функций системы в целое, а также процесс, ведущий к такому состоянию, которое позволяет говорить об интеграции как о механизме и способе соединения отдельных частей в целостную систему на основании материального либо функционального сходства и различия (Журавлев В.К., 1986). Процессы интеграции в рамках уже сложившейся системы ведут к повышению уровня ее целостности и организованности. Таким образом, интеграция является важным системообразующим фактором.

Отношения между системой и составляющими ее элементами представляют отношения между категориями части и целого, обнаруживая при этом наличие специфических связей (Спиркин А.Г., 1988, с.154; Блауберг И.В., 1997), а именно: внутренние - связи между элементами

системы или связи между элементами системного образования, и внешние, к которым мы относим отношения системы и среды.

Внутренние и внешние связи позволяют говорить о развитии системы и о принципе развития. Развитие системы может происходить от общего к частному, или дедуктивно, и зависеть от внешних условий и от частного к общему, или индуктивно, и зависеть от внутренних условий. Тот факт, что каждая система находится в состоянии постоянного развития позволяет исследователям прийти к выводу о тесной связи принципа системности и принципа развития (Спиркин А.Г., 1988, с.181). Справедливо замечено, что любая система «предполагает принцип развития, ибо структура всегда есть продукт... последующего развития. С другой стороны, принцип развития также включает требование системности, ибо развивается не «бесформенное нечто», а органическое целое» (Коршунов А.М., Мантатов В.В., 1988, с.181) Принимая во внимание данный факт, мы обращаемся к принципам системности и развития как к общенаучным принципам, положенным в основу настоящего исследования.

Принцип системности находит отражение во многих областях знания. Он конкретизируется в дидактических и методических исследованиях, где в качестве системы рассматривается процесс обучения (Бердичевский А.Л., 1986; Беспалько В.П., Татур Ю.Т., 1989; Педагогика, 1997; Артемьева О.А., 1997; Шамов А.Н., 1999; Хомицкая А.Н., 1999). В систему обучения иностранному языку интегрируется процесс обучения иноязычному произношению. Элементами системы обучения являются цели, принципы, содержание, методы, средства, а также организационные формы обучения (Бим И.Л., 1974; Архангельский С.И., 1980; Бердичевский А.Л., 1989; Рогова Г.В., Верещагина И.Н., 1998; Казначеева Е.В., 2000), которые будут описаны нами ниже. В свою очередь, при обучении произношению происходит движение или развитие знаний от изучения

абстрактных явлений действительности к изучению конкретных и наоборот, что свидетельствует о связи процесса овладения иноязычным произношением и принципа развития.

Таким образом, общенаучными принципами настоящего исследования являются принципы системности и развития, которые конкретизируются в дидактических и методических исследованиях.

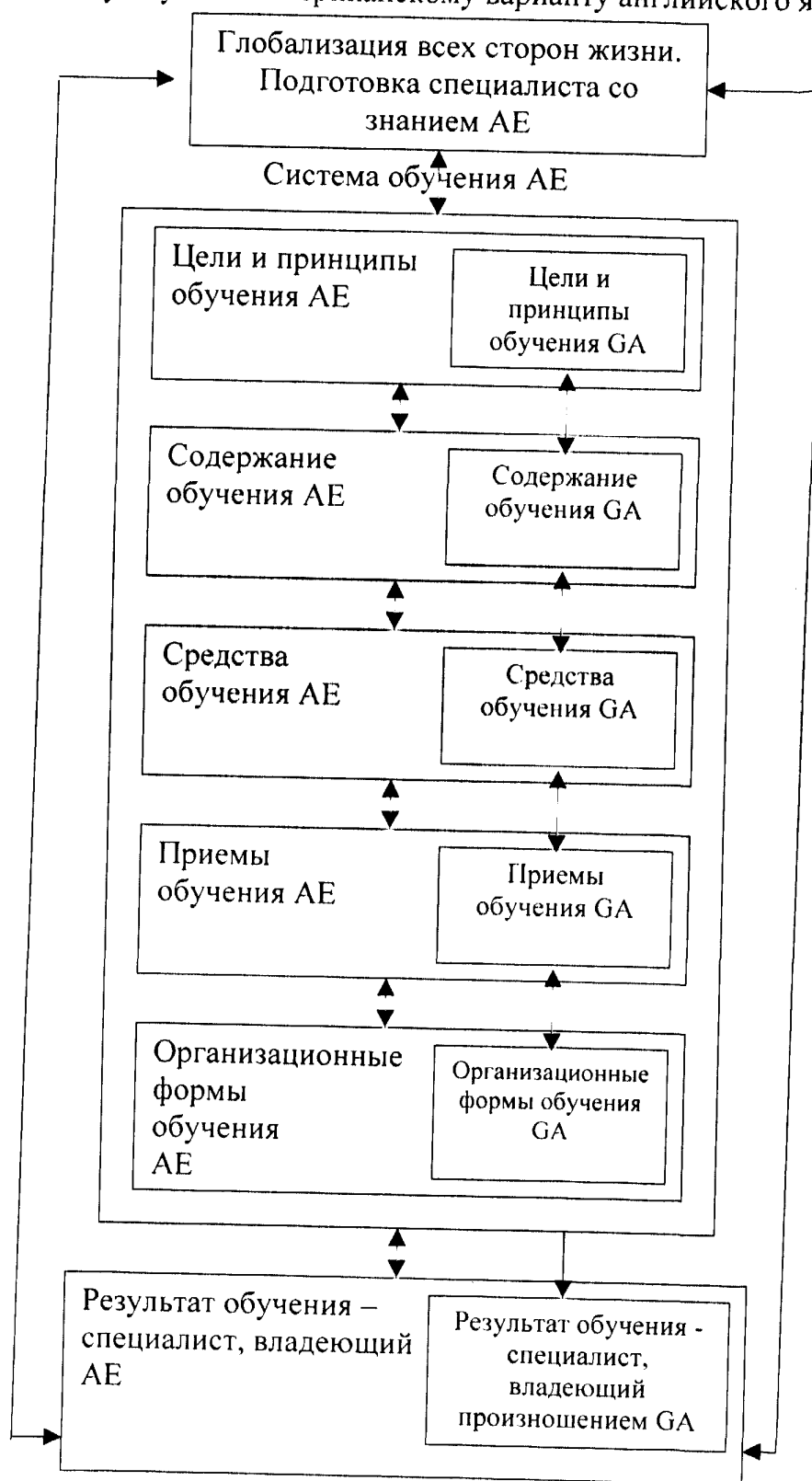
Реализацией общенаучных принципов системности и развития является системный подход, который исходит из системной организации любого объекта (Садовский В.Н., 1974; Уемов А.И., 1978; Спиркин А.Г., 1988; Блауберг И.В., 1997; Агашкова Е.Б., Ахлибинский Б.В., 1998).

Общепризнано, что системный подход представляет собой мощное орудие познания действительности и методологическое средство решения практически значимых задач. Системный подход, как и принцип системности, нашел свое отражение в методике обучения иностранным языкам.

Принимая во внимание уже имеющиеся теоретические разработки относительно системы обучения, мы перейдем к описанию элементного состава системы коммуникативно-ориентированного, профессионально-направленного обучения студентов педагогических вузов американскому варианту английского языка, в которую интегрируется процесс обучения произношению GA. Следует заметить, что в данном случае интеграция имеет место в рамках уже в общем сложившейся системы обучения иностранным языкам, что ведет к повышению уровня ее целостности (Философский энциклопедический словарь, 1983). Схематично процесс интеграции обучения произношению GA в систему обучения АЕ можно представить следующим образом (схема 1):

Схема 1.

Интеграция процесса обучения общеамериканскому произношению
в систему обучения американскому варианту английского языка



Согласно схеме 1, процесс обучения общеамериканскому произношению интегрируется во все компоненты системы обучения американскому варианту английского языка.

Из схемы видно, что главенствующая роль в системе обучения принадлежит целям и принципам (Тарнопольская О.Б., 1989; Педагогика, 1997; Рогова Г.В., Верещагина И.Н., 1998).

Анализ основных отечественных и зарубежных направлений в методике преподавания иностранных языков показывает, что в различных исследованиях выделяются разнообразные цели (Рогова Г.В., Верещагина И.Н., 1988; Маркова Т.В., Бим И.Л., 1988; Бердичесвский А.Л., 1989; Рогова Г.В., Рабинович Т.М., Сахарова Т.В., 1991; Мильруд Р.П., 1995; Сафонова В.В., 1996).

Мы исходим из того, что вузовский курс иностранного языка преследует как практические цели и направлен на формирование навыков и умений устной и письменной речи на иностранном языке, обеспечивающих основные познавательные-коммуникативные потребности и возможность приобщения к иноязычной культуре, так и образовательные и воспитательные.

Реализация воспитательного потенциала иностранного языка проявляется в готовности специалистов содействовать налаживанию межкультурных и научных связей, представлять свою страну на международных конференциях и симпозиумах, относиться с уважением к духовным ценностям других стран и народов, а также в готовности будущих учителей иностранного языка воспитывать у школьников чувство уважения к традициям, обычаям, укладу жизни людей страны изучаемого языка. Изучение материальных и духовных ценностей, культуры страны изучаемого языка, ее традиций позволяет говорить о социокультурном компоненте содержания обучения иностранному языку. Однако при общем разнообразии целей обучения отличительной чертой современного

вузовского курса иностранного языка является его коммуникативно-ориентированный и профессионально-направленный характер.

Мы полагаем, что овладение студентами АЕ в большей степени отражает его коммуникативно-ориентированную цель обучения, в то время как интеграция целей обучения произношению ГА в общие цели обучения АЕ позволяет говорить еще и о профессионально-направленном обучении, т.к. оно предполагает, помимо практического владения ГА, еще и наличие теоретических знаний о фонетико-фонологическом уровне АЕ и знание методики обучения школьников произношению ГА. В результате этого цель обучения АЕ и, в частности, произношению ГА определяется как коммуникативно-ориентированная и профессионально-направленная.

Коммуникативная и профессиональная цели обучения иностранным языкам предполагают формирование коммуникативной компетенции (Бердичевский А.Л., 1989; Сафонова В.В., 1996; Астафурова Т.Н., 1996; Комиссаров В.Н., 1997). Заметим, что наряду с термином «компетенция» используется термин «способность». Мы полагаем, что употребление второго термина в настоящей работе наиболее обосновано и нам следует говорить о «коммуникативной и профессиональной способности». Это связано с тем, что термин «компетенция» означает круг вопросов, в которых кто-нибудь хорошо осведомлен (Ожегов С.И., 1989, с.289). Способность же предполагает умение, а также возможность производить какие-нибудь действия. Следовательно, термин «способность» более конкретен, а термин «коммуникативная способность» дает более объемное представление о владении иностранным языком и трактуется как совокупность навыков и умений иноязычного общения, а также возможность производить операции и действия. Итак, в дальнейшем нам удобнее использовать термин «коммуникативная способность».

Отметим, что коммуникативная способность не конкретизирует сферы и ситуации общения, где возможно использование изучаемого

языка. Поэтому обращение к профессиональной способности позволяет обозначить сферы и ситуации использования языка. Итак, определение цели как коммуникативно-ориентированной, профессионально-направленной обусловлено тем, что это дает возможность указать, помимо навыков и умений, еще и сферы и ситуации использования языка, а соответственно, и требуемый уровень владения ГА студентами педагогических вузов, а также предполагает наличие у студентов знаний методики обучения школьников произношению ГА (Хомицкая А.Н., 1999). Вместе с тем реализацию вышеобозначенной цели при овладении произношением американского английского на основе просодических характеристик мы видим в формировании у студентов иноязычной коммуникативной профессиональной способности.

Как отмечено во многих исследованиях, цели обучения неразрывно связаны с принципами. В настоящей работе принципы обучения ГА на основе просодических характеристик определяются как специфические и будут рассмотрены нами ниже.

Следующим компонентом системы коммуникативно-ориентированного, профессионально-направленного обучения студентов АЕ, в которую интегрируется процесс обучения произношению ГА, является содержание¹ обучения.

¹ Содержание обучения является одной из дидактических категорий и интегрируется в систему обучения иностранным языкам. Анализируя проблему содержания обучения иностранным языкам, Б.А. Лapidус замечает, что эта категория методики не имеет однозначной трактовки в подходах различных исследователей (Лapidус Б.А., 1986, с.5-35).

В некоторых исследованиях в содержании обучения иностранным языкам называют три компонента: лингвистический (строгий отобранный языковой и речевой материал), психологический (формирование навыков и умений пользоваться изучаемым языком в коммуникативных целях) и методологический (овладение рациональными приемами обучения иностранным языкам) (Рогова Г.В., Верещагина И.Н., 1998, с.38-48).

Содержание обучения в широком смысле слова является описанием содержания и объема информации, необходимой будущему специалисту для деятельности в профессионально-трудовой и социально-культурной сферах. Информация, которую должен получить обучающийся при изучении иностранного языка, сводится к знаниям, навыкам и умениям для осуществления речевой деятельности в различных профессиональных сферах.

Отметим, что трактовки терминов «навыки» и «умения» претерпели существенные изменения в ходе эволюции методики обучения иностранным языкам. До сих пор методисты не пришли к единому мнению, что понимать под этими понятиями (Рубинштейн С.Л., 1946; Артемов В.А., 1969; Миньяр-Белоручев К.Р., 1989; Леонтьев А.Н., 1976 и др.).

Большинство авторов исходят из определения навыков как единства автоматизма и сознательности, устойчивости и изменчивости, фиксированности и лабильности (Рубинштейн С.Л., 1946), как компонента сложной деятельности научения со своими закономерностями (Артемов В.А., 1958). Признается, что навыки связаны с выработкой автоматизмов, хотя их становление достигается на сознательной основе, благодаря многократным повторениям упражнений по образцу в неварьируемых условиях.

Согласно точке зрения А.Л. Бердичевского, навык способствует освобождению сознания от контроля над выполнением приемов деятельности и переключению на цели и условия (Бердичевский А.Л., 1989). Использование навыков для выбора приемов действия в соответствии с поставленной целью в ходе осуществления деятельности рассматривается как умение. Умение предполагает использование приобретенного навыка в новых условиях (Смирнов В.И., 1999).

Следует заметить, что проблема «разведения» навыков и умений, определения речевых навыков и умений все еще остается актуальной в методике обучения иностранным языкам.

Так, с навыками связывают формирование произносительных, грамматических, лексических, орфографических навыков, навыков техники чтения и письма, а с умениями - говорение, аудирование, чтение и письменную речь (Рогова Г.В., Верещагина И.Н., 1998).

В настоящей работе произносительные навыки и умения рассматриваются во взаимосвязи с операциями и действиями. Операции, осуществляемые на основе навыка, включаются в действия, совершаемые на основе умения (Пассов Е.И., 1991). Также действия предопределяют характер формируемых умений и способны переходить в операции и навыки. Многократное повторение действий и операций определяется как упражнение. Вместе с тем навыки тяготеют к изучению структуры языка, а умения - к речи. Произносительные навыки и умения взаимодействуют со знаниями, а также обнаруживают способность переходить друг в друга, что находит отражение в их развитии (Бердичевский А.Л., 1989).

Говоря о навыках и умениях, исследователи вводят понятие «речевое действие», которое возможно в том случае, когда владение языковым материалом доведено до уровня навыка. Так, любые речевые произведения материализуются в результате речевых действий, под которыми понимается процесс взаимодействия его компонентов (участников общения, коммуникативного намерения как цели; предметного содержания), направленный на порождение высказывания в конкретной ситуации общения.

Итак, в качестве компонентов содержания обучения АЕ, в которое интегрируется процесс обучения произношению GA, мы выделяем систему фонетических знаний, навыки оперирования

языковым материалом и умения, соотносимые со всеми видами речевой деятельности.

Как отмечает А.Л. Бердичевский, при определении элементов содержания обучения необходимо движение от общетеоретического уровня к уровню конкретного материала, подлежащего усвоению в ходе учебного процесса (Бердичевский А.Л., 1989). Содержание обучения на теоретическом уровне является описанием содержания и объема информации, необходимой будущему специалисту для деятельности в повседневной и профессиональной сферах. Информация, которую должен получить обучающийся при изучении иностранного языка, сводится к знаниям, навыкам и умениям для осуществления речевой деятельности в различных сферах общения.

В состав содержания коммуникативно-ориентированного, профессионально-направленного обучения иностранному языку входят определенные компоненты, описание которых дано в программах по иностранным языкам. Представляется, что в процессе интеграции содержания обучения произношению GA в содержание обучения американскому варианту английского языка компоненты, предложенные программой, несколько изменятся и будут содержать следующее:

- сферы и ситуации повседневного и профессионального общения, в которых предполагается использование иностранного языка;

- перечень навыков и умений иноязычного устного и письменного общения, коррелирующих с указанными сферами и ситуациями общения, и система социокультурных знаний в области иноязычного произношения, необходимых для осуществления контактов с представителями других лингвокультур.

Общеизвестно, что деятельность индивида осуществляется в различных, преимущественно автономных сферах, что позволило поделить всю область речевой коммуникации на несколько однородных сфер¹.

Отметим, что при коммуникативно-ориентированном, профессионально-направленном обучении студентов иностранному языку и, в частности, его произношению необходимо учитывать тот факт, что в естественных условиях происходит взаимодействие различных сфер общения. Согласно вышеизложенному, коммуникативно-ориентированное, профессионально-направленное обучение студентов ГА характеризуется как звено в системе непрерывного образования в период между окончанием школы и началом профессиональной деятельности человека и предполагает наличие интегративных связей содержания профессионально-направленного обучения с общим курсом иностранного языка. Однако, исходя из коммуникативно-ориентированного, профессионально-направленного характера обучения произношению ГА на основе просодических характеристик, в педагогическом вузе на первый план выходит обучение повседневному и профессиональному общению и связанные с ним навыки и умения иноязычного общения. Напомним, что при профессионально-направленном обучении предполагается, помимо практического владения ГА, наличие у студентов теоретических знаний о

¹ Вопрос определения сфер общения затронут в работах как отечественных, так и зарубежных исследователей (Benes E., 1969; Sanders W., 1977; Шмелев Д.Н., 1977; Кожина М.Н., 1983; Халеева И.И., 1989; Ханаева А.В., 1994). По мнению авторов, сферы общения характеризуются относительной общностью речевых высказываний с одной стороны, а с другой – отличаются друг от друга совокупностью сущностных измерений. Исследователи в своих работах выделяют достаточно обширный перечень сфер общения (Benes E., 1969; Скалкин В.Л., 1973; Аврорин В.А., 1975; Капитонова Т.И., 1979; Кожина М.Н., 1983; Швейцер А.Д., 1983; Халеева И.И., 1989; Щукин А.Н., 1990; Халеева И.И., 1989; Щукин А.Н., 1990; Ханаева А.В., 1994) (взято из Нистратова Е.В., 2000, Чуксина О.В., 2000).

фонетико-фонологическом уровне американского английского и знаний методики обучения школьников.

Следует заметить, что перечень навыков и умений устного и письменного иноязычного общения отображает уровень владения иностранным языком¹.

В настоящем исследовании в основу определения уровня обученности по иностранному языку выпускников общеобразовательных школ положены требования к третьему уровню (Intermediate Level) владения языком, выпускников педагогических вузов - к четвертому уровню (Advanced Level), разработанные Местным Экзаменационным Синдикатом Кембриджского университета (University of Cambridge Local Examinations Syndicate) (Certificate..., 1995). Именно четвертый уровень, по нашему мнению, соответствует требованиям, предъявляемым к

¹ В настоящей работе уровень владения иностранным языком согласуется со шкалой уровней Местного экзаменационного синдиката Кембриджского университета, состоящей из следующих пяти уровней (Certificate..., 1995):

- Cambridge Level One / Key English Test (KET);
- Cambridge Level Two / Preliminary English Test (PET);
- Cambridge Level Three / First Certificate in English (FCE);
- Cambridge Level Four / Certificate in Advanced English (CAE);
- Cambridge Level Five / Certificate of Proficiency in English (CPE).

Описание требований указанных уровней базируется на перечислении предполагаемых навыков и умений в чтении, письме, аудировании, говорении, а также в использовании языка (English in Use). Однако следует заметить, что перечень умений дан без учета сфер и ситуаций иноязычной деятельности.

Среди критериев оценивания степени сформированности иноязычных навыков и умений изначально учитываются такие, как беглость (fluency) и правильность (accuracy). Критерий беглости предполагает естественную скорость, ритм и связность речи, при этом не исключается наличие пауз, вызванных поиском идей, а не форм их выражения. Критерий правильности означает точность грамматических структур и лексики. Ошибки, затрудняющие понимание, будут являться грубыми ошибками, в то время как оговорки ими не являются (Certificate..., 1995, с.92).

выпускникам языковых вузов, так как он предназначен для использующих иностранный язык как в повседневных, так и в профессиональных целях (EFL Examination, 1996).

Анализ этих требований позволил конкретизировать конечные требования к уровню подготовки по иностранным языкам выпускников педагогических вузов, дополнив их профессиональной направленностью. В таблице 1 представлено соответствие сфер повседневного и профессионального общения с перечнем навыков и умений иноязычного произношения, согласно основным видам речевой деятельности.

Таблица 1

Соответствие сфер повседневного и профессионального устного и письменного общения студентов с перечнем навыков и умений
в области иноязычного произношения

Сферы иноязычного общения выпускников педвузов	Навыки и умения в области произношения согласно основным видам речевой деятельности
Профессиональное общение с обучающимися на уроке, поддержание беседы в пределах повседневного общения	<p>Говорение:</p> <p>Ориентироваться в ситуациях учебного взаимодействия, повседневного и профессионального общения; уметь общаться и поддержать разговор с носителями изучаемого языка; излагать основную информацию, формулировать главные мысли.</p> <p>Произношение:</p> <p>уметь задать нужную ситуацию общения с помощью интонационного оформления высказывания; иметь социокультурные знания произношения; владеть правильной интонацией с учетом социокультурных особенностей языка; произносить с правильной артикуляцией звуки и их сочетания.</p>
Прослушивание новостей из источников средств массовой	<p>Аудирование:</p> <p>понимать на слух основное содержание и основные подробности текстов (с учетом вариантов английского языка) с опорой на</p>

информации (радио, телевидение)	<p>зрительный образ (видеофрагмент) и без него; понимать основное содержание услышанных новостей по радио, телевизионных передач; понимать диалоги и разговоры на повседневные темы.</p> <p>Произношение:</p> <p>уметь оценить и адекватно реагировать на коммуникативное намерение говорящего, заданное интонацией; понимать произношение говорящего; иметь знания о социокультурных особенностях употребления интонационных контуров.</p>
Чтение газетных и журнальных статей и заметок	<p>Чтение:</p> <p>владеть всеми видами чтения, а именно: просмотровым, поисковым, ознакомительным и изучающим; понимать как общее содержание текста, так и отдельную информацию, композицию текста и особенности его стиля; делать выводы на основе прочитанного, выражать свое мнение по поводу изложенного в тексте.</p> <p>Произношение:</p> <p>владеть точным произношением при чтении вслух, а именно: знать интонационные особенности оформления предложений, содержащих вопрос, восклицание, побуждение и т.д. (т.е. читать выразительно); правильно проговаривать звуки и их сочетания.</p>
Написание писем	<p>Письмо:</p> <p>писать официальные и неофициальные письма, т.е. описать события бытового характера; понимать полученные письма, отвечать на них; выражать мысль в письменном виде без ее логического искажения; контролировать грамматику, спеллинг, орфографию и пунктуацию.</p> <p>Произношение:</p> <p>передавать коммуникативное намерение при помощи необходимых знаков препинания (точка, запятая, восклицательный и вопросительный знаки, многоточие); правильно ассоциировать произносимый звук с его графическим изображением.</p>

Итак, мы рассмотрели соответствие сфер повседневного и профессионального общения студентов с перечнем навыков и умений

иноязычного произношения в соответствии с основными видами речевой деятельности.

Содержание обучения определяет средства и методы обучения.

В качестве главного средства коммуникативно-ориентированного, профессионально-направленного обучения произношению ГА, которое интегрируется в систему обучения АЕ, выступают аудитивные неаутентичные и аутентичные тексты и такой неаудитивный и аудитивный материал, как учебное взаимодействие, формулы речевого общения и спонтанная речь, которые будут рассмотрены нами в разделе 2.2.

Средства обучения АЕ, в которые интегрируются средства обучения произношению ГА, подчиняют себе методы обучения. В свою очередь, методы тесно связаны с приемами¹ обучения. Мы полагаем, что приемы, основанные на действиях и операциях, входят в систему коммуникативно-ориентированного обучения студентов педагогических вузов АЕ и, в частности, произношению ГА на основе просодических характеристик.

Следующие за приемами организационные формы обучения представлены, как правило, аудиторными, лабораторными, домашними, внеаудиторными занятиями, экзаменами и зачетами. Организационные формы работы «осуществляются в установленном порядке в определенном режиме» (Педагогика, 1988, с. 419). Представляется, что основной организационной формой обучения произношению ГА на основе просодических характеристик в системе обучения АЕ являются аудиторные занятия, включающие лекции, семинары и практические

¹ Прием, с точки зрения В.С. Борисова представляет собой обобщение конкретных действий (Борисов В.С., 1999; Рогова Г.В., Верещагина И.Н., 1998, с. 83). Р. Нойнер трактует прием как часто повторяющиеся операции (Педагогика, 1984).

занятия, на том основании, что в «них находят свое отражение все элементы системы обучения» (Бердичевский А.Л., 1989, с.73).

Как видно, на основе общенаучного принципа системности все элементы системы обучения АЕ и в т.ч. произношению ГА связаны друг с другом и представляют собой внутреннюю организацию системы обучения американскому английскому, а также произношению американского варианта английского языка.

Поскольку система обучения АЕ и, в частности, произношению ГА является относительно открытой, то перейдем к описанию внешних факторов, оказывающих влияние на обучение иностранному языку и, соответственно, иноязычному произношению. Именно внешние факторы во многом влияют на систему обучения иностранным языкам, давая тем самым почву для ее развития и совершенствования, что возможно благодаря принципу развития.

Традиционно к внешним факторам относят социальный заказ общества на подготовку специалиста (Бердичевский А.Л., 1986; Беспалько В.П., Татур Ю.Т., 1989; Педагогика, 1997; Казначеева Е.В., 2000). Также к внешним факторам относят научный и технический прогресс, развитие общественных отношений, повышение культуры учебного и обучающего труда, а также успехи смежных областей науки (Архангельский С.И., 1980), информационную культуру (Казначеева Е.В., 2000), научно-технический прогресс (Чуксина О.В., 2000).

Принимая точки зрения вышеназванных авторов, мы полагаем, что к основным внешним факторам, влияющим на систему коммуникативно-ориентированного обучения студентов иностранному языку, относится глобализация¹ всех сторон жизни, играющая важную роль в определении какого-либо языка в качестве языка международного общения.

¹ Глобализация означает «общепланетарный характер тех или иных процессов, а также интернационализацию всей общественной

Как подчеркивает В.В. Сафонова, в российских вузах в качестве иностранного языка пока преимущественно выступают общепризнанные языки международного общения, т.е. английский, немецкий, французский. Выделение подобных языков международного общения обусловлено идеологической свободой, экономическим положением общества, политическими взглядами правительства.

Справедливо замечено, что в результате интенсивной интернационализации и интеграции различных аспектов жизнедеятельности государств на рубеже XX-XXI веков возросла общественная роль языков глобального общения (немецкого, французского, русского, испанского и, особенно, английского) в коммуникации, кооперации и сотрудничестве, особенно на неправительственном уровне. Поэтому к языкам международного общения прежде всего следует относить языки глобального распространения, т.к. они выполняют максимальный объем общественных функций (Сафонова В.В., 1996).

В настоящее время в условиях современного функционирования общества бесспорным является тот факт, что изучению иностранных языков уделяется много внимания. Также заметим, что уже долгое время изучение ВЕ в школах и вузах занимает приоритетное положение по сравнению с изучением других языков, т.к. ВЕ является языком международной коммуникации, а РР является принятой нормой при его изучении. Однако на данном витке развития общественных отношений между странами АЕ получил достаточно широкое распространение и стал одним из языков международного общения, что отражается в социальном заказе общества на подготовку специалиста, в частности учителя

деятельности на Земле (Радугин А.А., 1998, с. 249). Интернационализация подразумевает развитие политических, экономических, социальных и культурных отношений, взаимодействий, связей.

английского языка, от которого в ближайшем будущем будет ожидать владение как RP, так и GA. Поясним вышесказанное более подробно.

На протяжении ряда лет изучение АЕ и, в том числе, произношения GA носило лингвистический характер, и в научной литературе обращалось внимание на различия между АЕ и ВЕ (Швейцер А.Д., 1963; Шахбагова Д.А., 1992; Trudgill P., 1982). Теперь АЕ, вышедший на первое место в качестве средства общения людей в условиях глобализации и хорошо изученный с филологической точки зрения, находит отражение в школьной методике преподавания иностранных языков (Сысоев П.В., 1999). Мы, в свою очередь, полагаем, что этот момент должен отразиться в вузовской методике обучения иностранным языкам, в результате чего будущих учителей или студентов, изучающих ВЕ, необходимо знакомить с АЕ и, следовательно, с произношением GA.

Следует заметить, что обучение студентов педагогических вузов предусматривает обязательное обучение RP, однако обучение GA пока представляется возможным в рамках спецкурса по вариантологии. Предполагается, что владение будущим учителем иностранного языка RP и GA значительно улучшит его профессиональную подготовку и выпускник языкового вуза сможет организовать школьный процесс обучения иностранному языку на более высоком уровне согласно требованиям времени и обучать школьников произношению GA.

Таким образом, общенаучными принципами настоящего исследования являются принципы системности и развития. На основе общенаучного принципа системности обучение АЕ должно представлять систему. Принцип развития позволяет говорить о факторах, влияющих на развитие и совершенствование системы обучения иностранным языкам, где к внешним факторам относится глобализация человеческого взаимодействия, влияющая на подготовку специалиста, владеющего АЕ и произношением GA. В соответствии с системным подходом процесс

обучения студентов GA интегрируется в систему обучения американскому английскому.

1.2. Частные и специфические принципы обучения студентов релевантным особенностям произношения американского варианта английского языка

1.2.1. Дидактические принципы обучения общеамериканскому произношению. Социокультурный подход в обучении педагогически значимым особенностям произношения американского английского

Дидактические принципы, как известно, дают частное указание к практической деятельности обучения (Дидактика средней школы, 1982). В связи с этим рассмотрению вопроса о принципах обучения, или дидактических принципах, посвящено много работ (Основы дидактики, 1967). В теории и практике обучения установились основные дидактические принципы, которые, однако, специфически отражаются в обучении иностранным языкам. Так, из традиционных дидактических принципов при обучении общеамериканскому произношению использованы следующие: принцип наглядности, принцип научности, принцип систематичности и последовательности, принцип сознательности и активности, принцип доступности и посильности; принцип прочности, принцип самостоятельности.

В литературе по дидактике отмечается, что в каждый момент обучения, в каждом его компоненте действуют все принципы обучения, но в зависимости от специфических задач того или иного компонента или той или иной стороны обучения нередко проявляется ведущая роль того или иного отдельного принципа. Мы, в свою очередь, постараемся определить ведущие дидактические принципы при обучении произношению GA на основе просодических характеристик.

Среди перечисленных дидактических принципов, на наш взгляд, важное место занимает принцип наглядности. Данный принцип является одним из наиболее традиционных дидактических принципов, который нашел отражение как в школьной, так и в вузовской методике обучения иностранным языкам (Шатилов С.Ф., 1977, 1986; Щукин А.Н., 1984; Леонтьев А.А., 1988). При этом предлагается даже его переименование в принцип материализации (Леонтьев А.А.) для того, чтобы подчеркнуть мысль о необходимости целенаправленного, функционального использования различных средств наглядности.

Как отмечает В.В. Сафонова, в настоящее время принцип наглядности предполагает функционально адекватное использование речевой наглядности для развития языковой, речевой и социокультурной специфики изучаемого иностранного языка (Сафонова В.В., 1996). Учитывая мнение исследователя, использование принципа наглядности при овладении ГА на основе просодических характеристик предполагает обращение к системно-структурным особенностям языковой системы американского английского и к речевым особенностям, что соответствует обращению к абстрактным и конкретным явлениям фонетико-фонологической системы языка, которые были рассмотрены нами выше, а также к социокультурным особенностям общеамериканского произношения.

Особого внимания также заслуживает принцип научности обучения, который обязывает к тому, чтобы обучающимся на каждом шагу их учения предлагались для усвоения прочно установленные в науке положения. В лингводидактических исследованиях принцип научности связывается с принципами научного описания (принципы консеквенции, объяснительной силы и оптимальности), которые следует учитывать при построении любых теоретических описаний (Распопов И.П., 1976).

Представляется, что к теоретическому описанию и объяснению интерпретируемых языковых объектов следует подходить наиболее простым и наиболее экономичным способом, принимая во внимание те их признаки и свойства, которые считаются для них в определенном отношении существенными. В частности, в рамках коммуникативно-ориентированного, профессионально-направленного обучения иностранным языкам и, в том числе иноязычному произношению, в вузе приоритет получает изучение особенностей и специфики языкового сознания носителей языка, а вместе с тем и социокультурных особенностей иностранного языка (Щукин А.Н.. 1984).

Как видно, принципы наглядности и научности предполагают обращение к социокультурным особенностям иностранного языка, поэтому представляется логичным рассмотрение социокультурного подхода в обучении.

Общеизвестно определение языка как явления социального, которое существует только в обществе (Кодухов В.И., 1979). Общество представлено людьми, жизнь и мысли которых опосредованы языком и вне языка не существуют. Язык несет культуру того общества, где он развивается и функционирует (Кодухов В.И., 1979; Тер-Минасова С.Г., 1998). Напомним, что язык находит свое воплощение в речи, в коммуникации, которая в определенной степени содержит культуру своего общества или той социальной группы, где происходит общение. В связи с этим обращение к социокультурному подходу в обучении студентов педагогических вузов произношению ГА на основе просодических характеристик в рамках спецкурса по вариантологии базируется на взаимосвязи языка и культуры с ее социальной обусловленностью.

Говоря о социокультурном подходе в обучении иноязычному произношению, который будет конкретизироваться в методике обучения иностранным языкам, авторы социолингвистических исследований

отмечают, что произношение, и особенно интонация, характеризует как региональный тип произношения, так и правильность речи, социальный статус говорящего, его пол, возраст, профессию, принадлежность к социокультурному уровню общества. «Произношение, - отмечает М.А.К. Халидей, - все в большей степени становится показателем социальной дистанции». Эта дистанция особенно заметна между образованным и необразованным слоями общества (Halliday M.A.K., 1979)¹. Однако существует мнение, что основными стратифицирующими факторами произношения являются род занятий и принадлежность к определенному социально-экономическому классу.

Так, в исследованиях, посвященных изучению употребления интонационных контуров английского языка, замечено, что речь преподавателей звучит более плавно, в основном за счет нисходящей шкалы, и в то же время выразительно благодаря разнообразию тонального инвентаря, тогда как речь, например, бизнесменов характеризуют резкие изменения мелодики: волнообразная шкала с высоким безударным началом, с нарушенной постепенностью. Спортивный комментатор использует в своей речи только краткие и сверхкраткие паузы, проявляя в этом профессиональный навык к временной компрессии, необходимый в сфере массовой коммуникации. Характерное звучание, по мнению Д. Кристала, имеют голоса адвокатов в суде, священнослужителей, церемониймейстеров и ведущих многих радио- и телепрограмм (Crystal. D., 1975). Между тем в экспериментах по оценке голоса с точки зрения воздействия на слушателя отмечается, что голоса актера, судьи и священника получили высокую оценку, поскольку люди данных профессий согласно уровню своего образования демонстрируют высокую культуру речи: глубокое звучное качество голоса, широкий диапазон

¹ Цит. по Шевченко Т.И., 1996.

мелодического варьирования, темповые модуляции (Шевченко Т.И., 1996). Необходимо подчеркнуть, что преподаватель или учитель должен также владеть этим орудием воздействия на аудиторию, развивать резонантные качества голоса, умело варьировать мелодику и темп, т.е. владеть культурой иноязычной речи, максимально приближенной к культуре речи образованных слоев общества.

Изучение употребления именно интонационных контуров связано с тем, что контур является основной точкой отсчета интонационного анализа, а в речи он получает выражение в виде многообразия вариантов (Васильев В.А., 1969, с.62). При анализе просодических характеристик, и в том числе интонации американского варианта английского языка К. Пайк также отметил значимость мелодического контура в оформлении высказывания (Pike K.L., 1965, p.57).

Итак, при обучении произношению иностранного языка, и особенно интонации, следует учитывать ее социальную значимость.

Для дальнейших рассуждений о социокультурном подходе нам следует уточнить понятие «культура». Определения понятия культуры приводятся в работах многих исследователей (Гуревич П.С., 1994; Верещагин Е.М., Костомаров В.Г., 1990; Сепир Э., 1993; Фурманова В.П., 1993; Хайруллин В.И., 1995; Сафонова В.В., 1996; Радугин А.А., 1998; Жоглина Г.Г., 1998; Agar U., 1994; Kramsh C., 1991; Dodds J., Katan D., 1995; Ron Post C., Rathet I., 1996; Taveres T., Cavalanty I., 1996; Gudykunst W., 1998; Ward C., 1998; Seidle M., 1998 и др.).

В самом общем смысле культура определяется как совокупность материальных и духовных ценностей, созданных и создаваемых человечеством в процессе общественно-исторической практики (Философский словарь, 1981). В настоящее время традиционное понимание данного термина сменилось более объемным его толкованием и под культурой понимают «представления о ценностях, нормах, которые

влиять на поведение относительно большой группы людей» (Gudykunst W.B., 1998, с.229) или как «коллективное программированное сознание» (Seidle W., 1998, с.201).

Обратим внимание на определение понятия «культура» в работе В.Н. Комиссарова: «Культура - вся совокупность исторических, социальных и психологических особенностей этноса, его традиции, взгляды, ценности, институты, поведение, быт, условия жизни - словом, все стороны его бытия и сознания» (Комиссаров В.Н., 1999, с.75). В соответствии с данным определением культуре присущ всеобъемлющий характер, что позволяет ей включать в себя общественные отношения.

Бесспорным является тот факт, что культура помогает выявить ценности общества. Так, Л.П. Бueva считает, что «...культура вне человека – это кладовая мертвых вещей», оживить которые «может только культурный субъект» (Бueva Л.П., 1997, с.15). Все ценности и смыслы в культуре концентрируются в конкретных индивидах (Лупач И.Я., 2000).

Также общеизвестно, что культура не может быть понята внутри себя самой. В связи с этим представляется актуальной идея М.М. Бахтина о возможности выхода за пределы одной культуры. Культура осознается при встрече, диалоге разных культур. Исследователь рассматривает всеобщий смысл культуры как смысл гуманитарного мышления, способность человека понять и быть понятым другим человеком. Человек не может осознать свою культуру до тех пор, пока не познакомится с другой культурой¹ (Бахтин М.М., 1979).

¹ Заметим, что под «другой» культурой можно понимать культуру страны данного индивида, но соотношенную во времени с другими эпохами, и культуру иноязычной страны. И в первом и во втором случаях знакомство с культурой происходит посредством языка. Однако нас интересует второй случай, т.е. постижение культуры страны изучаемого языка, которая во многом помогает постигать язык этой страны.

Как утверждают исследователи, каждая культура существует на грани межкультурного диалога. Выход за грани своей культуры позволяет понимать иные смыслы жизни, иную культуру, что является, по существу, выходом в диалог культур, как утверждает В.С. Библер (Библер В.С., 1991, с.286).

О необходимости знакомства с культурой страны изучаемого языка пишет В.П. Фурманова: «Интенсивное развитие процессов межкультурной коммуникации требует сознательного целенаправленного регулирования культурно-языковых контактов. В материалах Европейской культурной конвенции подчеркивается необходимость развития взаимной информативности для лучшего ознакомления с культурами других народов. На этом уровне осуществляется межкультурная коммуникация». Здесь язык выступает как «форма культурного поведения, являющаяся важным средством как общения, так и разобщения» (Фурманова В.П., 1993). В связи с этим обоснованным является обращение к социокультурным особенностям изучаемого языка.

Межкультурная коммуникация рассматривается в ряде работ² (Верещагин Е.М., Костомаров В.Г., 1983; Фурманова В.П., 1993; Тер-

² Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров межкультурную коммуникацию определяют как «адекватное взаимопонимание двух участников коммуникативного акта, принадлежащих к разным национальным культурам» (Верещагин Е.М., Костомаров В.Г., 1983, с.36).

В.П. Фурманова дает более широкое определение межкультурной коммуникации и понимает ее «как диалог культур в широком смысле, представляет собой способ общечеловеческого общения, которое охватывает обмен информацией и культурными ценностями в контексте межэтнической коммуникации, в узком – формы межкультурных связей на межгосударственном или индивидуально-групповом уровне» (Фурманова В.П., 1993, с.38). Так, в диалоге культур присутствует прямая связь между своей и чужой культурой, в результате чего происходит приобщение к чужой культуре, способствующее более глубокому познанию своей собственной культуры, осуществляющемуся путем обратной связи.

Минасова С.Г., 2000). Как полагают исследователи, задачей межкультурной коммуникации является сближение разных культур, понимание единства и ценности нашей общей цивилизации (Верещагин Е.М., Костомаров В.Г., 1983). В процессе совместной деятельности людей и взаимодействия друг с другом формируется социокультурный опыт общественных систем ценностей, образа жизни отдельно взятой личности. Так, вслед за И.Я. Лупач, мы предполагаем, что социокультурное образование способствует осознанию студентом себя культурной личностью, имеющей определенные национально-культурные ценности, осознающей свою роль в сотрудничестве и взаимопонимании между народами (Лупач И.Я., 2000).

Заметим, что при изучении иностранного языка, в нашем случае АЕ, происходит как бы вливание личности в уже сформированную культуру страны изучаемого языка. Следовательно, культура страны изучаемого языка будет восприниматься обучающимися как нечто общее, что, в свою очередь, по-своему отражается в сознании каждой личности. Исходя из этого справедливым считаем утверждение о том, что постижение культуры «всегда предстает как процесс превращения общественного в индивидуальное и, соответственно, как процесс общественного становления индивидуальности» (Коршунов А.М., Мантатов В.В., 1988, с.277). Согласно вышеизложенному можно утверждать, что овладение культурой США согласуется с дедуктивным методом и со способом исследования, подразумевающего анализ системного объекта от общего к частному, при котором переход от общего к частному предопределяет переход от частного к общему.

По мнению В.П. Фурмановой, «процесс коммуникации культур осуществляется через посредство языка, который пронизывает всю теоретическую и практическую деятельность людей» (Фурманова В.П., 1993, с.237). Из этого следует, что необходимо изучать культуру в неразрывной связи с национально-культурной семантикой.

Взаимосвязь языка и культуры, носящей определенный социокультурный отпечаток, рассматривается в ряде работ (Богуславская Г.П., 1993; Фурманова В.П., 1993; 1994; Хайруллин В.И., 1995; Томахин Г.Д., 1997; Бурукина О.А., 1998), и чаще всего язык определяется как часть культуры, участвующий в ее создании и хранении (Бурукина О.А., 1998, с.28)¹.

Определяя взаимосвязь языка и культуры, исследователи вводят понятие «языковая личность»² (Караулов Ю.Н., 1987; Халеева И.И., 1989; 1999; Томахин Г.Д., 1993; Фурманова В.П., 1993; Морякина И.А., 1993; Красильникова В.Г., 1998), которое связывает в единое целое язык, культуру и личность говорящего.

По мнению ряда исследователей (Халеева И.И., 1989; Корочкина М.Г., 2000), на базе языковой личности, реконструированной на основе родного (русского) языка, при изучении ГА формируется вторичная языковая личность путем «достраивания» русской языковой личности

¹ Однако В.П. Фурманова рассматривает взаимосвязь языка и культуры с точки зрения системного подхода. Обращая внимание на лингвопсихологический аспект проблемы, исследователь полагает, что в коммуникативной деятельности пересекаются язык, представляющий систему уровней, и культура, в которой он существует (Фурманова В.П., 1993). С.Г. Тер-Минасова, анализируя проблемы языка и культуры, говорит о культурной функции языка как функции хранения и передачи национального самосознания, традиций культуры народа, которая прямо связана с задачей воспитания культуры и овладения культурными знаниями. Реальное употребление языка в речи во многом зависит от социокультурных фоновых знаний пользующегося языком в качестве средства общения. Язык не существует вне культуры, т.е. вне социально унаследованной совокупности практических навыков и идей, характеризующих наш образ жизни (Тер-Минасова С.Г., 2000).

² Согласно Ю.Н. Караулову: «Языковая личность – личность, выраженная в языке (в текстах) и через язык, т.е. личность, реконструированная в основных своих чертах на базе языковых средств» (Караулов Ю.Н., 1987, с.38).

исходя из базовых категорий и фундаментальных свойств ее составляющих.

Вышеуказанные авторы отмечают, что культура вторичной языковой личности базируется на культуре русской языковой личности, которая, в свою очередь, познает социокультурные особенности языка, культуру страны изучаемого языка. Однако при изучении произношения GA на базе BE и RP культура предстает в трех уровнях, на которых сочетаются культуры родного языка, BE и AE. Так, культура BE базируется на культуре русского языка, культура AE базируется на культуре BE, а также на культуре родного языка.

Очевидно, социокультурные особенности языка проявляются во всех видах речевой деятельности, поэтому знание их в какой-то мере можно отнести к культуре речи.

Традиционно под культурой речи понимают «соответствие индивидуальной речи нормам данного языка» (Популярный энциклопедический словарь, 1999). Мы, следуя предложенному определению, включаем в культуру речи еще культуру слушания и восприятия чужой речи или текстов. Вместе с тем представляется, что культура речи является общим показателем социальной принадлежности говорящего и характеризует владение социокультурными особенностями языка и, в частности, его произношением.

Мы полагаем, что каждый вид речевой деятельности содержит свою культуру. Однако тесная взаимосвязь всех видов речевой деятельности позволяет говорить о некой единой доминирующей культуре. Чтобы определить ее, нам представляется необходимым классифицировать все виды речевой деятельности с учетом того, какая культура выходит на первый план в том или ином виде речевой деятельности.

Так, к одной группе мы отнесем такие виды речевой деятельности, как письмо и говорение. Для них характерно производить письменные и

устные высказывания самостоятельно. В данном случае знание социокультурных особенностей языка заключается в уместности употребления тех или иных лексических единиц и грамматических структур. Следует заметить, что неуместное для какой-либо ситуации употребление лексики и грамматики сглаживается благодаря избыточности речи (Зимняя И.А., 1961, с.6). В связи с этим, на наш взгляд, важной здесь является культура реализации фонетического уровня языка, которая, напомним, характеризует социальную принадлежность говорящего.

В письменном высказывании культура речи проявляется в виде графических изображений звуков, в правильной расстановке знаков препинания, возможной благодаря действию речеслуховых анализаторов в процессе внутренней речи (Бердичевский А.Л., 1989). В устном высказывании социокультурные особенности произношения проявляются в двух планах: в интонационном оформлении высказывания и в правильной артикуляции, или произнесении, звуков. На наш, взгляд ошибки в звуковом строе языка не столь заметны благодаря избыточности речи, в то время как на ошибки интонационного оформления свойства речевой избыточности не распространяются, и высказывание может быть неадекватно воспринято (Артемов В.А., 1969). Итак, объединяя письмо и говорение, на первый план выносим социокультурные особенности произношения.

Ко второй группе, следуя нашей классификации, мы относим чтение вслух и говорение, для которых характерно самостоятельное озвучивание своих высказываний или кем-то созданного текста. Чтение, в отличие от говорения, не требует подбора лексических и грамматических единиц, но оно, как и говорение, требует озвучивания текста, в результате чего на первый план выходит социокультурная особенность произношения. Заметим, что в чтении проявляются как культура произнесения звуков и

действующий на них закон избыточности речи (Зимняя И.А., 1961), так и культура интонационного оформления высказывания, на которую закон избыточности речи не распространяется. Таким образом, в чтении вслух, как и в говорении, на первый план выходит культура произношения с ее социальными характеристиками.

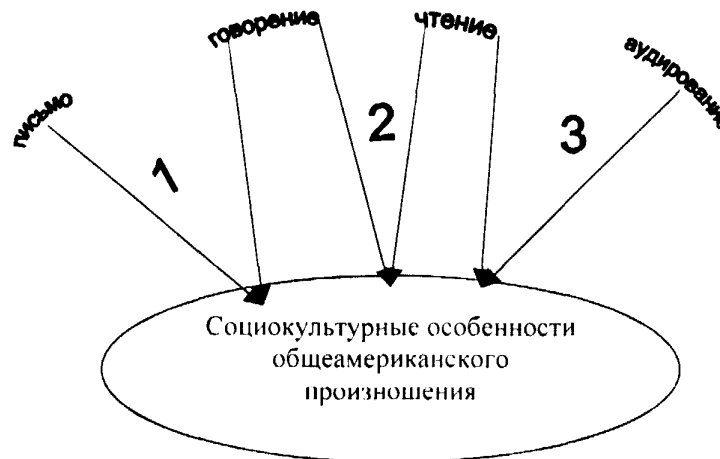
К третьей группе мы относим чтение вслух и аудирование, для которых характерно восприятие кем-то созданных текстов. Аудирование, как и чтение, не требует подбора лексики и грамматики, однако предполагает владение культурой восприятия текста. Если в чтении графические изображения звуков трансформируются в звуки речи благодаря работе речедвигательных анализаторов в процессе внешней речи (Бердичевский А.Л., 1989), то в аудировании звуки речи материализуются в конкретном графическом начертании. Мы полагаем, что услышанный звук может ассоциироваться с неправильным его графическим изображением, но избыточность речи способствует пониманию услышанного, в то время как неправильно воспринятая интонация повлечет неадекватное восприятие услышанного. Итак, в чтении и аудировании на первое место вновь выходят культура произношения и социокультурные особенности произношения.

Обобщая и проецируя вышесказанное на обучение произношению американского варианта английского языка, следует отметить, что социокультурные особенности произношения GA присутствуют в основных видах речевой деятельности на АЕ.

Схематично отношения социокультурных особенностей произношения GA и основных видов речевой деятельности на АЕ можно представить следующим образом (схема 2).

Схема 2

Отношения социокультурных особенностей общеамериканского произношения и основных видов речевой деятельности на АЕ



Пояснение к схеме 2: 1 – самостоятельное воспроизведение письменного или устного высказывания; 2 – озвучивание высказывания или прочитанного при чтении вслух; 3 – восприятие кем-то созданных текстов. Из схемы видно, что социокультурные особенности общеамериканского произношения присутствуют во всех видах речевой деятельности на американском варианте английского языка.

Поскольку устное или письменное общение на иностранном языке, и в том числе на АЕ, предполагает обращение к языковым и культурным особенностям языка, мы считаем, что его можно отнести к межкультурной коммуникации. На наш взгляд, аспект культуры общения, особенно устного, затрагивает культуру произношения ГА, т.к. именно устное общение в большей степени обуславливает использование языка в его реальном применении в речевой ситуации (Бахман Л.Ф.), которая во многом зависит от владения фонетическим уровнем иностранного языка. Вместе с тем фонетический уровень языка и его реализация в речи несут в себе элементы социокультурных особенностей иностранного языка в целом. Согласно вышесказанному, овладение социокультурными особенностями произношения является необходимым шагом к овладению

социокультурными особенностями всей языковой системы и во многом способствуют реализации воспитательных целей, что позволяет говорить о необходимости обращения к социокультурному компоненту содержания обучения общеамериканскому произношению.

На основе вышесказанного можно сделать вывод о важности социокультурного подхода при овладении иноязычным произношением. Социокультурный подход в обучении произношению ГА базируется на тесной взаимосвязи языка и культуры с ее социальной обусловленностью. Произношение характеризует уровень образованности говорящего, его социальную принадлежность к определенному слою общества, отражает профессиональные навыки, пол, возраст. При обучении американскому произношению следует обучать типу произношения, которым обладают образованные люди, владеющие ГА. Становление культуры личности происходит посредством овладения речью. Каждый вид речевой деятельности предполагает владение социокультурными особенностями произношения.

1.2.2. Методические принципы обучения американскому произношению

В методике обучения иностранным языкам выделяют огромное количество принципов (Ананьев Б.Г., 1968; Бим И.Л., 1987; Мильруд Р.П., 1990; Зимняя И.А., 1991; Пассов Е.И., 1991; Цатурова И.А., 1995; Сафонова В.В., 1996; Прохоров Ю.С., 1990; Леонтьев А.А., 1998; Клепикова Т.Г., 1998). Представляется, что немаловажная роль в обучении студентов произношению ГА на основе просодических характеристик принадлежит практическим принципам обучения, которые мы обозначили как методические.

Напомним, что рассмотренные нами дидактические принципы конкретизируются в методических принципах обучения. Однако мы полагаем, что, помимо уже названных принципов, коммуникативный

принцип, принцип учета профессионально-направленных потребностей будущих учителей иностранного языка, принцип минимизации содержания обучения и принцип сознательности в обучении иноязычному произношению являются ведущими при обучении студентов произношению ГА на основе просодических характеристик.

Так, коммуникативный принцип является неотъемлемой частью преподавания любого иностранного языка, т.к. язык реализуется большей частью в общении. Понятие «общение» является основным понятием коммуникативного подхода. Общение рассматривается как «система целенаправленных и мотивированных процессов, обеспечивающих взаимодействие людей в совместной деятельности» (Леонтьев А.А., 1996, с. 42), или как взаимодействие субъектов - его участников - в процессе познавательно-трудовой деятельности людей (Пассов Е.И., Кузовлев В.П., Царькова В.Б., 1993). Определяя общение как взаимодействие людей, мы считаем, что общение между учителем и учениками предусматривает не только обмен информацией, но и предполагает реализацию психологических взаимоотношений, что предусматривает знание учителем личности обучающегося.

Особого внимания также заслуживает принцип учета профессионально-направленных потребностей будущих учителей иностранного языка при овладении произношением ГА. Целью введения подобного принципа является тот факт, что он подразумевает овладение студентами теоретическими знаниями в области фонетико-фонологических особенностей ГА и методическими знаниями. Это, на наш взгляд, характеризует профессиональную деятельность учителя.

Следующим специфическим принципом является принцип минимизации содержания обучения при обучении произношению ГА на основе просодических характеристик, поскольку для более эффективной работы над фонетической стороной речи будущих учителей

представляется целесообразным работа не только в области всего фонетического материала, но и выделение определенного фонетического минимума в соответствии с выявленными коммуникативными потребностями обучающихся. Подобный фонетический минимум предусматривает обращение к вариативным признакам произношения GA, которые отличают его от RP и являются в настоящем исследовании педагогически значимыми. Следует заметить, что под фонетическим минимумом понимаются не столько звуки иностранного языка, сколько интонационные компоненты языка, поскольку именно они, будучи коммуникативно значимыми, отражают непосредственную направленность на получателя информации с целью осознанного оказания на него того или иного коммуникативного воздействия (Хомицкая А.Н., 1999).

В связи с проблемой осознанного воздействия на слушающего, нами выделяется принцип сознательности в обучении иноязычному произношению.

В исследовании В.М. Федосеевой, посвященном интонационному оформлению монолога в английском языке, выявлены просодические характеристики, свойства экспрессивной речи, определяющие качество коммуникации в ситуациях учебного общения (Федосеева В.М., 1983). Наибольший интерес здесь представляет изучение интонационных средств возрастной адаптации в речи учителя, где приспособление к возрастным характеристикам детской аудитории носит осознанный, преднамеренный характер и может рассматриваться как один из профессиональных навыков говорящего (Хомицкая А.Н., 1999). Следовательно, речевая деятельность учителя во многом характеризует его профессиональную деятельность (Саломатов К.И., 1984; Зиндер Л.Р., 1979).

Нельзя не остановиться на том, что проблемы профессиональной деятельности занимают важное место в отечественной и зарубежной методике преподавания иностранных языков (Кузьмина Н.В., 1970; Азаров

Ю.П., 1973; Corder S.P., 1975; Burton S.H., 1983; Gilbert J.B., 1994)¹. Также заметим, что в последнее время появились работы, связанные с профессиональной подготовкой преподавателей иностранного языка, к которой относят требования к уровню владения иностранным языком и формирование личности учителя иностранного языка (Ильинская Е.С., 1979; Вольтер Э.Г.; 1987; Леонтьева Т.П., 1988; Витлин Ж.Л., 1998; Хомицкая А.Н., 1999)². Мы полагаем, вслед за В.М. Федосеевой, что к перечисленным профессиональным требованиям стоит отнести еще знание учителем психологических особенностей школьника, что включает навыки и умения сознательного приспособления к детской аудитории в процессе учебного общения, взаимодействия.

Также принцип сознательности включает в себя и осознанное сопоставление систем родного и изучаемого языков. В нашем случае происходит осознанное сопоставление студентами фонетических особенностей русского языка, ВЕ и АЕ, что позволяет выделить зоны совпадения и несовпадения в области фонетических систем языков и способствует более глубокому пониманию системно-структурных и речевых особенностей фонетико-фонологического уровня АЕ. Представляется, что подобное рассмотрение данного принципа близко к принципу учета родного языка при изучении иностранного (Старков А.А.).

Таким образом, основными специфическими принципами построения спецкурса по вариантологии являются коммуникативный принцип, принцип учета профессионально-направленных потребностей будущих учителей иностранного языка, принцип минимизации содержания обучения и принцип сознательности в обучении иноязычному произношению, которые находятся во взаимосвязи с общенаучными и частными принципами.

¹ Цит. по Хомицкая А.Н., 1999.

Итак, в разделе 1.1.2. мы рассмотрели процесс обучения общеамериканскому произношению на основе просодических характеристик в соответствии с системным подходом. Однако в ходе эволюции методической науки произошла смена идей и направлений, в результате чего ряд исследователей стали указывать на необходимость взаимодействия подходов к обучению иностранным языкам как основу новой парадигмы (Бердичевский А.Л., 1989; Маслыко Е.А., Бабинская П.К., Будько А.Ф., Петрова С.И., 1996; Борозец Г.К., 1999 и др.). Появилась потребность обращения к системно-деятельностному подходу и выделения деятельностного аспекта в обучении, что дало возможность исследователям рассматривать речь как деятельность (Леонтьев А.А., 1969). Предпосылкой развития системно-деятельностного подхода является изучение воздействующего характера общения, что привело к возможности рассматривать обучение иностранному языку как обучение речевому взаимодействию, под которым понимается воздействие людей друг на друга в целях побуждения к ответным речевым или неречевым действиям (Рогова Г.В., 1991). Представляется, что важная роль в процессе речевого взаимодействия людей отводится владению коммуникативно важными свойствами интонации. Говоря о взаимосвязи подходов, остановимся на коммуникативном подходе, к созданию которого привел проявленный методической наукой интерес к изучению процесса общения, и к тому, как человек передает информацию в процессе общения.

Коммуникативный подход в обучении иностранным языкам рассмотрен в большом количестве работ (Widdowson R., 1983; Ellis R., 1984; Гез Н.И., 1985; van Ek J.A., 1986; Воловик М.А., 1988; Любимова Н.В., 1990; Пассов Е.И., 1991; Crage M., 1992; Мильруд Р.П., 1995; Дридзе Т.М., 1995; Астафурова Т.Н., 1995; Гальскова Н.Д., 1995; Шейлз Д., 1995; Neuner G., 1996, Sargent T., 1999, Денисенко О.А., 1999). Этот подход

² См. сноску 1.

призван определить составляющие учебно-воспитательного процесса, и неслучайно говорят о коммуникативно-ориентированном обучении и коммуникативном методе обучения (Пассов Е.И., 1991). Суть названного метода заключается в максимально возможном приближении иноязычной речевой деятельности к естественной коммуникации на родном языке.

Цель коммуникативного подхода заключается в том, чтобы научить учащихся понимать речь носителей изучаемого иностранного языка, развить умение общаться на этом языке. Единицей обучения в рамках коммуникативного подхода являются так называемые речевые, или коммуникативные, упражнения, призванные моделировать естественную коммуникацию (Мыркин В.Я., 1989, с. 18).

Также заметим, что коммуникация на иностранном языке предполагает владение социокультурными особенностями иностранного языка. Как отмечают многие исследователи, без знания культуры народа изучаемого языка, социокультурных особенностей иностранного языка невозможно общение на этом языке (Тер-Минасова С.Г., 2000; Лупач И.Я., 2000).

Исходя из вышеизложенного, можно констатировать, что системно-деятельностный, социокультурный и коммуникативный подходы находятся во взаимосвязи. Таким образом, при обучении произношению ГА следует исходить из взаимосвязи общенаучных, частных и специфических подходов.

Итак, методологической основой настоящей работы является взаимосвязь общенаучных, дидактических и методических подходов на основе взаимосвязи общенаучных, дидактических и методических принципов исследования. Способы исследования, являясь составной частью подходов, предполагают обращение к закономерностям познания и к анализу фонетико-фонологического уровня языка. Основной

закономерностью приобретения фонетических знаний является путь познания фонетико-фонологического уровня языка от абстрактных явлений к конкретным, где овладение иноязычным произношением предполагает овладение фонологическими и фонетическими особенностями. Под фонологическими особенностями понимаются абстрактные явления фонетико-фонологической системы, под фонетическими – конкретные явления. При анализе фонетико-фонологического уровня языка мы обращаемся к общим и частным его составляющим. Под общим понимаются просодические характеристики, и в частности интонация, которая является коммуникативно значимым свойством высказывания, под частным – артикуляция звуков. Способы исследования фонетико-фонологической системы от общего к частному, или в соответствии с прямым алгоритмом, определяют обратные способы исследования. Дальнейшее изучение фонетической системы предполагает взаимодействие прямого и обратного алгоритмов. На основе общенаучных принципов системности и развития обучение АЕ представляет развивающуюся систему, в которую в соответствии с системным подходом интегрируется процесс обучения общеамериканскому произношению. Системно-деятельностный подход предполагает обучение коммуникативно важным свойствам интонации в процессе речевого взаимодействия людей, особенностям словесного ударения и артикуляции звуков. Социокультурный подход в обучении общеамериканскому произношению, будучи частным подходом и конкретизируясь в социокультурном компоненте обучения иностранному языку, направлен на обучение социокультурным особенностям произношения иностранного языка. Коммуникативный подход призван научить обучающихся понимать естественную речь носителя ГА и без труда вести беседу в соответствии с особенностями ГА. Названные

подходы взаимосвязаны при обучении произношению GA на основе просодических характеристик.

1.3. Лингвистические основы коммуникативно-ориентированного
обучения студентов педагогически значимым особенностям
общеамериканского произношения
на основе просодических характеристик

Общеизвестно, что современные достижения методической науки базируются на исследованиях в области лингвистики.

В лингвистике язык рассматривается как система, единое целое (Реформатский А.А., 1967; Головин Б.Н., 1973; Степанов Ю.С., 1975; *Общее языкознание*, 1977; Солнцев В.Н., 1977; Кодухов В.И., 1979; Кобрин Р.Ю., 1987; Рождественский Ю.В., 1990). Традиционно под системой языка понимается инвентарь его единиц, объединенных в категории и ярусы по типовым отношениям (Кодухов В.И., 1979, с.105).

Г.В. Колшанский определяет систему языка как совокупность разнородных, разноуровневых элементов, составляющих язык и обнаруживающих взаимозависимость и взаимообусловленность как относительно друг друга, так и в соотношении с целым, составными частями которого они являются. (Колшанский Г.В., 1990).

В работе Р.П. Козловой говорится, что под языковой системой следует понимать множество языковых элементов любого естественного языка, находящихся в отношениях и связанных друг с другом и образующих определенное единство и целостность (Козлова Р.П., 1994, с.9). Все единицы или элементы языка связаны с другими единицами или элементами определенными типами отношений и входят как часть в целое. Каждый элемент или единица выполняет свое назначение в системе языка, имеет свое строение и занимает свое место, распределяясь при этом по категориям и ярусам. Отношения между единицами или элементами языка, категориями и ярусами называются иерархическими отношениями. Отсюда

язык представляет собой «иерархически организованную систему уровней» (Общее языкознание, 1977, с. 97).

Уровни языка характеризуются наличием однородной ключевой единицы или представляют собой «совокупность однотипных единиц» (Введение в языкознание, 1979, с.106). По мнению Л.Ф. Егоровой, Р.К. Потаповой, лишь с помощью понятия «уровень языка» удастся правильно отразить такую существенную особенность языка, как его членораздельный характер и дискретность его элементов (Егорова Л.Ф., 1995, Потапова Р.К., 1997).

Среди лингвистов нет единой точки зрения относительно количества уровней, присутствующих в языке. Сложность проблемы выделения уровней заключается в наличии единиц языка и единиц речи, а также в смешении понятий «уровни языка» и «уровни лингвистического анализа». Единицы языка и речи не обнаруживают разных способов сочетаемости. Эти единицы принадлежат к одному и тому же уровню языка, но могут входить в разные уровни лингвистического анализа (Солнцев В.М., 1984). По мнению О.Л. Каменской, основанием для выделения уровней языка является наличие относительно однородных единиц, обнаруживающих иерархические отношения с единицами более высокого уровня (Каменская О.Л., 1990).

Как уже отмечалось, традиционно в системе языка выделяют фонетико-фонологический¹, лексический и грамматический уровни. Более подробное рассмотрение количества уровней языковой системы включает фонемный, морфологический, синтаксический и лексический уровни

¹ Общеизвестно, что фонетико-фонологический уровень является базовым уровнем всей системы языка. Многие факты лексики и грамматики могут быть объяснены и поняты только в связи с теми изменениями, которые затронули звуковую сторону языка на том или ином этапе его исторического развития (Введение в языкознание, 1979). А

(Кодухов С.И., 1975). В настоящее время в системе языка, наряду с фонемным, лексическим и грамматическим уровнями, выделяется уровень текста (Каменская О.А., 1990). Однако существует такая точка зрения, согласно которой текст относят не к уровню языка, а к уровню речи (Гальперин И.Р., 1981). Подобная проблема связана с разграничением в языкознании понятий «язык» и «речь».

В.К. Журавлев предлагает разграничивать единицы языка и единицы речи, которые должны рассматриваться как единицы разных уровней (Журавлев В.К., 1984). В связи с этим различают единицы языка и единицы речи¹.

Однако существует мнение, что единицы языка и речи могут быть противопоставлены. Так, Т.А. Расторгуева пишет, что противопоставление «система – функционирование» примерно соответствует антиномии «язык – речь», с тем отличием, что понятие «язык», по-видимому, несколько шире, чем понятие «система» (Расторгуева Т.А., 1989, с.30).

Между системой и функционированием Т.А. Расторгуева помещает норму как принятые в данном коллективе правила реализации системы, накладывающие ограничения на ее варьирование (Гальперин П.Я., 1977). При этом под реализацией системы понимается функционирование, или реальное использование языка, реализация системы в речи (Расторгуева Т.А., 1989). Схожая мысль присутствует в работе А.А. Леонтьева, согласно которой язык и речь находятся в состоянии взаимодействия посредством уровня системы норм (Леонтьев А.А., 1969, с.83). Исходя из имеющихся

именно, изменения фонетико-фонологического уровня языковой системы отражаются в изменении всей системы целиком.

¹ К единицам языка относят: фонемы, морфемы, слова, фразеологические сочетания, микро- и макротексты.

К единицам речи относятся ситуативно обусловленные высказывания разной протяженности, в которых элементы языка организованы по семантико-коммуникативному признаку, т.е. единицы речи непременно соотнесены с конкретной ситуацией общения.

точек зрения на систему языка, постараемся определить, что следует понимать под термином «язык» в процессе обучения произношению.

Под термином «язык» нами понимается система языка, норма языка и реализация системы и нормы в речи. Согласно данному определению языка мы выделяем его фонологические (системно-структурные) особенности, нормативные и фонетические (речевые) особенности при обучении произношению GA на основе просодических характеристик.

Придерживаясь вышесказанного, мы можем говорить о взаимосвязи фонологических (системно-структурных), нормативных и фонетических (речевых) особенностей произношения GA. Схематично взаимосвязь фонологических, нормативных и фонетических особенностей произношения GA представлены на схеме 3.

Схема 3

Взаимосвязь фонологических, нормативных и фонетических особенностей произношения GA



Из схемы 3 видно, что при изучении произношения американского английского происходит овладение фонологическими особенностями, произносительной нормой и фонетическими особенностями фонетико-фонологического уровня языка.

Настоящее исследование направлено на разработку технологии обучения иноязычному произношению, и важным для нас является тот момент, что реализация произносительной нормы происходит в устной

речи при интонационном оформлении высказывания, словесном ударении и, в том числе при произнесении звуков. В связи с этим анализируемым уровнем языка выступает фонетико-фонологический, который представлен сегментными и супraseгментными единицами языка. К сегментным относятся звуки и их сочетания в слове и потоке речи, к супraseгментным – интонация и все виды ударения. Исходя из того, что интонация в речевом действии включает в себя артикуляцию звуков, можно говорить о взаимосвязи супraseгментного и сегментного уровней.

Согласно нашим рассуждениям, фонологический уровень, являясь компонентом языковой системы, предстает в виде абстрактного понятия, в то время как произношение является конкретным проявлением реализации фонетического уровня в речи. Поэтому фонологический уровень относится к системно-структурным особенностям системы языка, тогда как произношение характерно для речи. Итак, поэтапное овладение фонологическими и фонетическими особенностями представляет собой переход от овладения абстрактными явлениями к овладению конкретными, что является характеристикой закономерностей получения знаний, и соответствует основным способам исследования, положенным в основу настоящей работы. Поэтапное овладение фонетико-фонологическим уровнем языка способствует развитию иноязычной коммуникативной способности.

Таким образом, намечаются два этапа коммуникативно-ориентированного обучения студентов произношению GA на основе просодических характеристик, а именно: овладение фонологическими и нормативными особенностями произношения GA и овладение фонетическими особенностями произношения американского английского.

Следует заметить, что все лингвистические исследования изучают язык во взаимосвязи со средой, в которой он функционирует и развивается (Гальперин П.Я., 1977; Расторгуева Т.А., 1989; Шахбагова Д.А., 1992). Это

дает возможность рассматривать язык в его социальной обусловленности и говорить о социокультурном компоненте обучения как иностранному языку, так и иноязычному произношению. Так, при «охвате одним языком ряда народов возникают национальные варианты данного языка» (Кодухов В.И., 1979, с.95), что позволяет говорить о «тенденции вариантности системы языка, которая уравнивается тенденцией к целостности языковой системы» (Шахбагова Д.И., 1992, с.11).

С точки зрения теории целостности/вариантности английский язык представляет собой целостную систему, включающую четыре национальных варианта: ВЕ (британский английский), АЕ (американский английский), АuЕ (австралийский английский), СnЕ (канадский английский). Наличие национальных вариантов английского языка позволяет говорить о вариантности целостной системы английского языка. Под целостностью мы будем понимать весь английский язык, под вариантностью – его национальные варианты. В рамках настоящей работы мы остановимся на таком его варианте, как АЕ.

Всем единицам языка присуще такое свойство, как подвижность, или вариативность, что приводит к увеличению разнообразия в системе. вариативность уравнивается идеей константности, т.е. стремлением к сохранению основных категориальных различий в системе.

Константность и вариативность представляют диалектическое единство противоположностей. В языке действуют две разнонаправленные силы: одна стремится к изменению языка, другая направлена на сохранение целостности системы. Как видно, противопоставление «константность/вариативность» связано с такими свойствами системы, как подвижность и устойчивость. Так, языковая система АЕ характеризуется рядом признаков, отличающих ее от ВЕ, а также наличием общих черт, что сближает АЕ и ВЕ (Шахбагова Д.А., 1992).

В Британии на основе социально-регионального диалекта, корни которого уходят в юго-восточный территориальный диалект, сложилось произношение RP, которое является произносительной нормой. В основе RP лежит южноанглийское произношение, взятое за норму.

В США самой распространенной произносительной нормой является GA, которая является орфоэпической нормой в северо-западных штатах США, хотя наряду с этим выделяются восточноамериканская и южноамериканская.

Мы обращаемся к произношению GA, т.к. это наиболее распространенная норма, практически лишенная, как и RP, местной локальной окраски, из-за чего она приобрела статус «нейтральной» произносительной нормы. Также благодаря употреблению AE на радио и телевидении, GA приобрел статус национальной произносительной нормы.

RP и GA, будучи национальными произносительными вариантами английского языка, представляют собой равноправные варианты, но соотнесенные с инвариантом (Шахбагова Д.А., 1992), обладающие при этом как константными, так и вариативными признаками на фонетико-фонологическом уровне языковой системы. Константные и вариативные черты, представленные на уровне фонетическом, присущи как сегментным, так и супraseгментным единицам (Артемов В.А., 1961; Швейцер А.Д., 1971; Графова Л.Л., 1971; Бо А.С., 1978; Предтеченская Н.В., 1979; Шахбагова Д.А., 1992; Скопинцева Т.С., 1995).

Учитывая тот факт, что овладение студентами произношением GA происходит на базе сложившихся слухопроизносительных навыков и умений в RP, что влечет за собой сопоставление GA и RP, то обучение произношению GA на основе просодических характеристик предполагает обращение сначала к общим, константным чертам, характерных для RP и GA, а затем предполагает переход к частным, вариативным признакам. Исходя из этого, овладение произношением GA в сопоставлении с RP

предполагает переход от изучения общих свойств фонетико-фонологического уровня языковой системы к частным. Напомним, что владение вариативными признаками GA является педагогически значимым в речевой деятельности учителя.

Итак, лингвистическим обоснованием коммуникативно-ориентированного, профессионально-направленного обучения студентов педагогических вузов педагогически значимым особенностям общеамериканского произношения в рамках спецкурса является рассмотрение языка как системы. Выделяются два этапа обучения произношению GA на основе просодических характеристик, которые предусматривают: овладение фонологическими особенностями и произносительной нормой языка и овладение фонетическими особенностями языка, что характеризуется переходом от абстрактных явлений к конкретным и согласуется с закономерностями познания. Поэтапное формирование фонологических и фонетических навыков и умений предусматривает овладение общеамериканским произношением на основе просодических характеристик и обеспечивает развитие иноязычной коммуникативной способности у студентов. Обучение GA в сопоставлении с RP предполагает изучение сначала общих, константных черт, свойственным как RP, так и GA, а затем предусматривает переход к частным, вариативным признакам. Обучение студентов произношению GA обусловлено тем, что AE получил наибольшее распространение, а GA является национальной произносительной нормой США.

1.4. Психологические основы обучения студентов произношению американского варианта английского языка

Общеизвестно, что методика преподавания иностранных языков связана не только с лингвистикой, но и с психологией.

Так, намеченные в разделе 1.3. настоящего исследования два этапа обучения студентов произношению GA, согласно выделенным

закономерностям познания от изучения фонологических до изучения фонетических особенностей фонетико-фонологической системы языка, также имеют и психологическое обоснование.

Напомним, что студенты приступают к изучению GA на основе уже сложившихся навыков и умений произношения RP при изучении BE. Поэтому обращение к психологическим основам при обучении студентов произношению GA обусловлено тем, что они дают возможность проследить процесс овладения вариантами одного языка.

Мы уже отмечали, что BE и AE являются вариантами одного языка, обнаруживая при этом как сходства, так и различия. Последние в наибольшей степени затрагивают фонетико-фонологическую систему и именно область интонации, которая является коммуникативно-значимым компонентом в процессе общения. Предполагается, что сформированные произносительные навыки и умения RP могут так или иначе отразиться на овладении студентами GA.

Следует заметить, что в научной литературе обращается внимание на проблему учета психологических особенностей овладения близкородственными языками (Суит Г., 1964; Узнадзе Д.Н., 1940; Именадзе Н.В., 1971). В связи с этим рассматривается проблема усвоения близкородственных языков и говорится как о положительном влиянии ранее изученного языка на усвоение близкородственного с ним языка, так и отрицательном. По-видимому, обозначенная проблема перекликается с проблемой овладения вариантами одного языка.

В работах отмечается, что усвоение близкородственного языка, или в нашем случае вариантов одного языка, представляет большую трудность. Исследователи связывают этот факт с тем, что учащиеся сознают близость языков, поэтому в их сознании создается представление о «мнимой легкости» усвоения изучаемого как близкородственного, так и вариантов одного языка из-за большого количества сходных элементов между двумя

языками: выученного иностранного языка и изучаемого близкородственного языка или варианта одного языка. В результате этого в мыслительной активности учащегося появляется установка на близость изучаемых близкородственных языков или вариантов одного языка (Узнадзе Д.Н., 1940), а вслед за ней и установка на легкость изучаемого языка.

Чаше всего несоответствие начавшегося поведения, т.е. установки на легкость, условиям усвоения близкородственного языка или вариантов одного языка приводит к завышению уровня притязаний субъекта, т.е. того, как субъект оценивает свои возможности, что определенным образом влияет на особенности протекания активности при решении вербальной задачи (Серегина Т.И., 1991).

В психологии отмечается, что когда уровень притязаний превышает реальные возможности субъекта, то для него даже такая речевая ситуация, которая адекватна его возможностям, изобилует ошибками. Механизм их возникновения следующий. Индивид начинает вербальную активность путем актуализации в прошлом фиксированной установки на легкость, на основе которой не достигается выработка соответствующей активности потребности, а также не достигается, соответственно, развертывание целесообразного поведения (Суит Г., 1964; Топуридзе Л.М., 1983). Однако в исследованиях отмечается, что в этом случае коммуникация может быть все же достигнута, но в сознании обучающегося закрепляются ошибочные языковые формы, что, безусловно, препятствует успешному овладению языком и порой приводит к трудностям. Во избежание этого исследователи предлагают «натолкнуть индивида на препятствие», в результате чего у него в сознании формируется новая установка на сложность. В этом случае субъект, «толкаемый внутренними импульсами, начинает оценивать свою мыслительную активность», что позволяет обучающемуся «оценить всю сложность в усвоении близкородственного

иностранного языка» (Именадзе Н.В., 1967; Серегина Т.И., 1991) или вариантов одного языка.

Так, основываясь на вышеизложенном, можно предположить, что при овладении студентами произношением GA на основе сложившихся произносительных навыков и умений RP, в их сознании может возникнуть установка на мнимую легкость при усвоении произношения GA. В результате этого мы полагаем, что при обучении студентов GA на основе просодических характеристик следует придерживаться нетрадиционного способа и идти по пути от трудного к легкому с точки зрения психологического усвоения изучаемого материала.

Мы уже говорили выше, что наибольшие различия между AE и BE наблюдаются на фонетико-фонологическом уровне и особенно в области интонации. Между тем интонация как компонент произношения является важным элементом обучения речевой деятельности.

О важности интонации в акте коммуникации мы находим подтверждение в работах многих исследователей (Берлин С.А., Вейхман А.С., 1973; Медведева Т.Г., 1977; Кингдон Р., 1958; Артемов В.А., 1961; Галочкиной М.Е., 1985; Цховребадзе Н.Т., 1979; Жинкина Н.И., 1959; Торсуева И.Г., 1979; Рубинштейн С.Л., 1940; Конрад Н.И., 1959; Леонтьева А.А., 1969; Щерба Л.В., 1957; Виноградов В.В., 1972 и др.), где отмечается, что в звучащей речи всегда так или иначе выражается эмоциональное состояние человека, поэтому речь всегда интонационно оформлена. Интонация служит средством преобразования предложения во фразу, именно ею речевые единицы отличаются от языковых (Рубинштейн С.Л., 1940; Артемов В.А.; Пассов Е.И., 1985). Также во владении интонацией проявляется степень владения социокультурными особенностями иностранного языка (см. раздел 1.2.1).

В психологических исследованиях отмечается, что усвоение интонации представляет наибольшую сложность при усвоении

иностранного языка, а тем более учтем тот факт, что в нашем случае студенты уже имеют сложившиеся слухопроизносительные навыки и умения RP. В этом случае может возникнуть интерференция¹ британского английского на американский английский, проявляющая себя в произношении, особенно на уровне интонации. В связи с этим представляется, что обучение произношению GA следует начинать с обучения интонации.

Как замечено в некоторых исследованиях, развитие фонетических навыков в онтогенезе характеризуется переходом от общих к частным признакам, при этом под общими признаками понимается интонация, под частными – артикуляция звуков (Леонтьев А.А., 1965; Jakobson R., 1969; Бельтюков В.И., 1974; Общение и речь..., 1985), поскольку «не фонема, а интонация ... получают семантическую нагрузку» (Швачкин Н.Х., 1948, с.103).

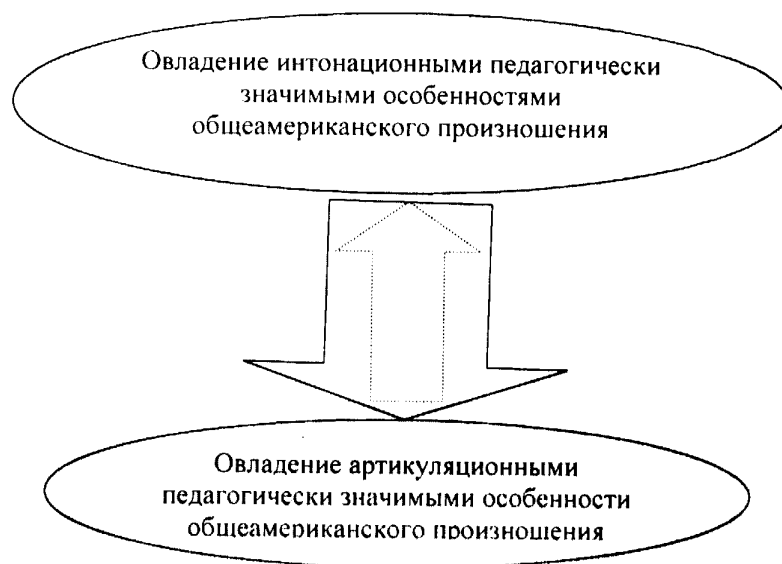
И.Э. Болтенкова проанализировала ряд вводно-фонетических курсов и учебных пособий по практической фонетике иностранного языка и отметила, что «взятые в целом принципы построения курсов основаны на «автономном», невзаимосвязанном обучении элементам фонетической системы с общей тенденцией «движения содержания» от звуков к интонации» (Болтенкова И.Э., 1990, с.77). Однако обучение произношению GA от звуков к интонации на основе сложившихся навыков и умений RP будет способствовать, как уже отмечалось выше, развитию в сознании обучающихся установки на мнимую легкость. В связи с этим обучение произношению GA от «интонации к звукам», или от общего к частному также является психологически оправданным.

¹ Под интерференцией понимается, вслед за С.Л. Рубинштейном, тормозящее взаимодействие навыков, при котором уже сложившиеся навыки затрудняют образование новых навыков либо снижают их эффективность.

Так, еще Ч.К. Фриз указывал на то, что «для достижения удовлетворительной продукции отдельных звуков большое значение имеет тренировка в имитировании ... наиболее общих моделей интонации и ритма. Эти два наиболее общих признака продукции ... речи влекут за собой многие менее существенные признаки изолированных звуков» (Чарльз К. Фриз, 1967, с. 42). Вышеизложенное позволяет констатировать, что обучение произношению GA на основе просодических характеристик начинается с выбора наиболее схожей интонационной модели между АЕ и ВЕ, работая над которой можно добиться правильного произнесения звуков АЕ. В пользу данного утверждения звучит мысль В.А. Артемова: «Поскольку люди, говорящие на разных языках, одинаково повествуют, спрашивают, воздействуют на волю других и восклицают, постольку в разных языках имеется сходство в интонации повествовательных, побудительных и восклицательных предложений. На этом основании мы можем воспринять эти интонации, особенно в их ярких формах, более или менее адекватно, не зная данного языка» (Артемов В.А., 1961). Предложенное высказывание вновь подтверждает наше предположение о том, что овладение произношением GA в онтогенезе, т.е. «от интонации к артикуляции», является наиболее рациональным. К тому же это полностью соотносится с дедуктивным методом и с основным способом исследования, где переход от общего к частному предопределяет переход от частного к общему. Схематично овладение произношением американского английского на основе просодических характеристик можно представить следующим образом (схема 4).

Схема 4

Процесс овладения педагогически значимыми особенностями
общеамериканского произношения на основе просодических
характеристик



Из схемы 4 видно, что овладение интонационными педагогически значимыми особенностями общеамериканского произношения первично по отношению к овладению артикуляционными особенностями. Вместе с тем дальнейшее обучение произносительным особенностям американского английского предусматривает взаимодействие прямой и обратной последовательности выполнения действий.

Вообще в психологии проблема сложности овладения обучающимися иноязычным произношением связана с анализом степени осознаваемости при овладении интонацией и артикуляцией иностранного языка.

Как отмечает И.Э. Болтенкова, «фундаментальное различие по степени осознаваемости наблюдается между звуками и интонацией» (Болтенкова И.Э., 1991). Контроль сознания в меньшей степени распространяется на работу гортани и дыхания, чем на артикуляцию.

«Трудность в обучении продуцированию именно интонации, - замечает по этому поводу Л.З. Мазина, - в отличие от других средств звукового строя языка состоит в том, в частности, что если при артикуляции звуков положение органов речи (губ, языка), их движения доступны для ощущения обучающихся, то работа механизмов интонирования недоступна для ощущения. В процессе речи человек моделирует голос, не имея представления о том, как ведут себя органы речи» (Мазина Л.З., 1984, с.145). В этой связи А.А. Леонтьев замечает, что «механизм регулирования дыхания не может быть осознан, ибо не имеет соответствующего ему контрольного механизма» (Леонтьев А.А., 1965, с.128).

Вышеизложенное однозначно свидетельствует о том, что артикуляция осознается в целом лучше, чем интонация. Однако обучение интонации ГА на основе сложившихся навыков и умений произношения РР предполагает сознательное сопоставление интонационных моделей ГА и РР, что влечет за собой сначала обучение системно-структурным особенностям интонации ГА, а затем подразумевает их реализацию в речи.

Принимая данную точку зрения, мы делаем вывод о том, что исследования в области психологии подтверждают выдвинутое предположение о рациональном овладении произношением ГА на базе сформированных слухо-произносительных навыков и умений РР от общих свойств фонетико-фонологической языковой системы к частным или в онтогенезе.

Итак, коммуникативно-ориентированное, профессионально-направленное обучение студентов произношению ГА на основе просодических характеристик происходит с учетом психологических особенностей усвоения ГА на базе уже сформированных навыков и умений речевой деятельности в РР. Рациональное обучение студентов произношению ГА на основе сформированных слухопроизносительных навыков и умений РР предполагает на первом этапе овладение

произношением ГА от «интонации к звукам», т.е. прямой алгоритм, а затем предусматривает взаимодействие прямого и обратного алгоритмов, что возможно на втором этапе обучения педагогически значимым особенностям произношения ГА.

1.5. Взаимосвязанное обучение общеамериканскому произношению и основным видам речевой деятельности

В разделе 1.1.2 мы уже упоминали, что в рамках системно-деятельностного подхода речь рассматривается как деятельность.

Следует заметить, что категория деятельности в настоящее время является методологической основой различных исследований, т.к. именно в деятельности реализуется способ отношения человека ко всему окружающему миру (Философский словарь, 1981).

Деятельность, согласно точке зрения А.Н. Леонтьева, - это система, имеющая свое строение, свои внутренние переходы и превращения, свое развитие (Леонтьев А.Н., 1977).

В соответствии с этим речевая деятельность представляет собой процесс активного, целенаправленного, опосредованного языковой системой и обусловливаемого ситуацией общения взаимодействия людей между собой (Зимняя И.А., 1991).

Разработка понятия «речевая деятельность» достаточно полно представлена А.А. Леонтьевым (Леонтьев А.А., 1969)¹. Речевая

¹ Нет общепринятого толкования речевой деятельности. Как отмечает Б.В. Беляев, «...в одних случаях мы называем речью определенную деятельность человека как самый процесс общения, осуществляемый средствами языка. В других случаях мы называем речью то, что является конечным результатом этого процесса». Согласно Б.В. Беляеву, иноязычной речевой деятельностью является 1) речь как процесс общения и 2) иноязычная речевая практика, тренировка. Последняя может быть «стандартизированной» или «всесторонней иноязычно-речевой практической тренировкой учащихся». Эта иноязычно-речевая деятельность как тренировка обеспечивает формирование вторичных умений выражать собственную мысль, читать, писать.

деятельность может рассматриваться как самостоятельный вид человеческой деятельности и как совокупность действий, часто входящих в другую, более широкую деятельность людей. В качестве аргумента для самостоятельности речи можно выделить потребность или мотив.

Согласно А.А. Леонтьеву, в речевой деятельности выделены наиболее важные для процесса овладения изучаемым языком моменты: ориентировка в условиях деятельности, типы речевых действий и операций, выработка плана в соответствии с результатом ориентировки, реализация этого плана и контроль (Леонтьев А.А., 1969).

Исходя из вышесказанного, мы понимаем под речевой деятельностью самостоятельный вид деятельности, средство осуществления устного и письменного общения как формы взаимодействия людей.

Как уже отмечалось, речевая деятельность включает в себя чтение, говорение, аудирование, письмо. Проблемы взаимосвязи основных видов речевой деятельности анализируются в работах многих исследователей (Беришвили Н.И., 1989; Тарнопольская О.Б., 1989; Зимняя И.А., 1991; Рогова Г.В., Верещагина И.Н., 1998). Сама взаимосвязь всех видов речевой деятельности обусловлена как сходством их структур, так, по мнению О.Б. Тарнопольской, и рядом факторов, а именно: общностью большинства языковых средств, единой внутренней речью, участием общего комплекса анализаторов (Тарнопольская О.Б., 1989).

По мнению А.Л. Бердичевского, все виды речевой деятельности объединены благодаря «взаимосвязи речедвигательного и речеслухового анализаторов как в процессе внешней, так и внутренней речи» (Бердичевский А.Л., 1989, с. 43). Зимняя И.А. отмечает, что говорение и аудирование связаны как виды речевой деятельности, реализующие устное общение, а чтение и письмо – как виды, реализующие письменное общение (Зимняя И.А., 1985).

Так, говорение немислимо без аудирования, связь которых обусловлена сложной мыслительной деятельностью с опорой на внутреннюю речь. Говорение связано с письмом, т.к. то, что учащийся пишет, он проговаривает про себя или во внутренней речи, а иногда и шепотом. Чтение связано с говорением посредством внутренней речи и представляет собой, согласно терминологии П. Хегболдта, «контролирующее говорение» (Хегболдт П., 1963) при чтении вслух, а чтение про себя – внутреннее слушание и внутреннее проговаривание одновременно. Письмо связано с чтением наличием графической системы языка. При письме и при чтении устанавливаются графемно-фонемные соответствия, с той разницей, что они имеют разную направленность: при чтении от букв к звукам, а при письме от звуков к буквам. При письме идет кодирование или зашифровка мысли с помощью графических символов в виде букв и соответствующих знаков препинания, а при чтении – их декодирование или дешифровка. Связь аудирования с письмом проявляется в том, что в процессе письма человек проговаривает и слышит то, что пишет (Рогова Г.В., Верещагина И.Н., 1998). Аудирование и говорение связаны тем, что реализуют устное общение, чтение и письмо – письменное (Зимняя И.А., 1985).

Поскольку все виды речевой деятельности взаимосвязаны, то это так или иначе отражается на обучении произношению.

Мы отмечали, что обучение произношению предполагает обучение звучащему высказыванию, что проявляется во внешней речи, которая представлена говорением, аудированием и чтением вслух. Чтение про себя и письмо представлены внутренней речью. Кроме того, письмо рассматривается как сложный процесс, в котором имеет соотношение речевых звуков, букв и производимых человеком речедвижений, из-за чего во внутренней речи происходит и проговаривание и слушание, только лишь с той особенностью, что внутренняя речь никак не выражена внешне,

т.е. не представляет собой контролирующего говорения. Согласно нашим рассуждениям, в чтении про себя и письме произношение недоступно для внешнего восприятия.

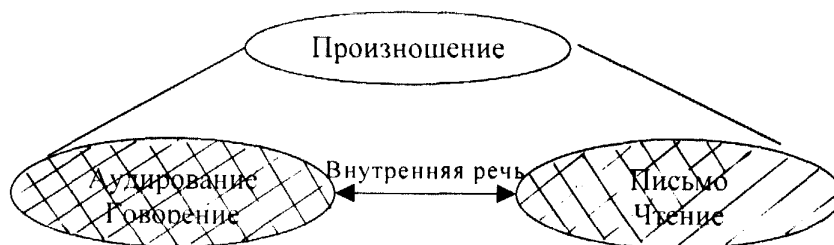
Исходя из вышесказанного мы делаем вывод, что без владения произношением невозможно осуществить ни один из основных видов речевой деятельности, но также заметим, что реализация произношения возможна только благодаря основным видам речевой деятельности.



Итак, обучение произношению является важным компонентом при обучении основным видам речевой деятельности, однако вернее было бы говорить о взаимосвязи обучения произношению и речевой деятельности, тем самым представляя процесс обучения произношению и овладения иноязычной речью как нечто целое. Мы считаем, что коммуникативно-ориентированное, профессионально-направленное обучение студентов общеамериканскому произношению предполагает взаимосвязанное развитие навыков и умений основных видов речевой деятельности на АЕ с произносительными навыками и умениями в ГА.

В соответствии с нашими рассуждениями, мы предлагаем схему взаимосвязи обучения иноязычному произношению и основным видам речевой деятельности (схема 5).

Схема 5

Взаимосвязь обучения основным видам иноязычной речевой деятельности и обучения произношению



Условные обозначения:  - произношение доступно для внешнего восприятия;
 - произношение недоступно для внешнего восприятия.

Пояснение к схеме 5: основные виды речевой деятельности – говорение, аудирование чтение, письмо - взаимосвязаны. Произношение является одним из элементов иноязычной речевой деятельности. В письме и чтении про себя, представляющих внутреннюю речь, произношение недоступно для внешнего восприятия, в говорении, аудировании и чтении вслух, представленных звучащей речью, произношение доступно для внешнего восприятия.

Таким образом, из вышесказанного следует, что интонация, словесное ударение и артикуляция как компоненты произношения доступны для внешнего восприятия при чтении вслух, говорении, аудировании. В письме и чтении про себя произношение недоступно для внешнего восприятия. Взаимосвязь обучения иноязычному произношению и всем видам речевой деятельности позволяет рассматривать процесс овладения иностранным языком как нечто целое и взаимосвязанное. Коммуникативно-ориентированное обучение студентов педагогически значимым особенностям общеамериканского произношения предполагает взаимосвязанное развитие навыков и умений основных видов речевой деятельности на АЕ с произносительными навыками и умениями в ГА.

Итак, согласно изложенному в первой главе можно сделать следующие выводы:

- Методологической основой настоящей работы, посвященной разработке методики коммуникативно-ориентированного обучения студентов педагогических вузов релевантным особенностям общеамериканского произношения на основе просодических характеристик, является взаимосвязь общенаучных, частных (дидактических) и специфических (методических) подходов на основе взаимосвязи общенаучных, дидактических и методических принципов.

Общенаучные способы исследования, являясь составной частью подходов исследования, предполагают обращение к закономерностям научного познания и к анализу фонетико-фонологической системы языка. Основной закономерностью приобретения знаний о фонетико-фонологическом уровне является путь познания от абстрактных явлений к конкретным, где под фонологическими особенностями понимаются абстрактные явления фонетико-фонологической системы, под фонетическими – конкретные явления. Овладение иноязычным произношением предполагает овладение фонологическими и фонетическими особенностями. Анализ фонетико-фонологической системы языка предполагает обращение к общим и частным его составляющим. Под общим понимаются просодические характеристики, в частности интонация высказывания, которая является коммуникативно значимым его свойством, под частным – звуки как минимальные единицы фонетико-фонологического уровня. Способы исследования фонетической системы от общего к частному определяют обратные способы исследования. Общенаучные, частные и специфические принципы отражаются в соответствующих подходах. При обучении произношению ГА следует исходить из взаимосвязи общенаучных, частных и специфических подходов, а именно: системного, социокультурного и коммуникативного. На основе общенаучных принципов системности и развития обучение АЕ представляет развивающуюся систему, в которую, в соответствии с системным подходом, интегрируется процесс обучения общеамериканскому произношению. Системно-деятельностный подход основное внимание уделяет обучению релевантным особенностям ГА в процессе речевого взаимодействия людей. Социокультурный подход в обучении общеамериканскому произношению конкретизируется в социокультурном компоненте содержания обучения и направлен на овладение социокультурными особенностями произношения американского

английского. При обучении произношению GA на основе просодических характеристик должно обращать внимание на социальную значимость интонации и следует обучать типу произношения, которым обладает образованная часть населения. Коммуникативный подход направлен на то, чтобы научить учащихся понимать естественную речь носителей GA и общаться в соответствии с произносительными особенностями GA.

- Лингвистическим обоснованием коммуникативно-ориентированного, профессионально-направленного обучения студентов педагогических вузов релевантным особенностям общеамериканского произношения в рамках спецкурса является выделение двух этапов обучения произношению GA на основе просодических характеристик, которые предусматривают овладение фонологическими (системно-структурными) особенностями языковой системы и произносительной нормой на первом этапе обучения и овладение фонетическими (речевыми) особенностями на втором этапе, что предполагает переход от абстрактных явлений к конкретным и согласуется с закономерностями познания, при которых развитие знаний от изучения абстрактных явлений действительности предопределяет обратный путь познания. Обучение произношению GA на основе сложившихся произносительных навыков и умений PR предполагает обращение к константным/вариативным признакам фонетико-фонологических систем AE и BE. Обучение студентов произношению GA обусловлено тем, что AE считается одним из языков международного общения.

- Учет психологических особенностей при коммуникативно-ориентированном обучении студентов произношению GA на основе просодических характеристик в рамках спецкурса по вариантологии на базе уже сформированных навыков и умений речевой деятельности в RP предполагает рациональное овладение произношением GA на первом этапе обучения от общего к частному или от интонации к звукам, что

соответствует развитию произносительных навыков и умений в онтогенезе и дедуктивному методу, и представляет прямой алгоритм. На втором этапе обучения произношению ГА необходимо взаимодействие прямого и обратного алгоритмов.

- Компонентами произношения являются интонация, словесное ударение и артикуляция звуков, которые доступны для внешнего восприятия в таких видах речевой деятельности, как говорение, аудирование и чтение вслух. В письме и чтении про себя произношение недоступно для внешнего восприятия. Взаимосвязь обучения иноязычному произношению и основным видам речевой деятельности позволяет рассматривать процесс овладения иностранным языком как нечто целое и взаимосвязанное. Коммуникативно-ориентированное обучение студентов педагогически значимым особенностям общеамериканского произношения предполагает взаимосвязанное развитие навыков и умений основных видов речевой деятельности на АЕ с произносительными навыками и умениями.

ГЛАВА II. ТЕХНОЛОГИЯ КОММУНИКАТИВНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИ ЗНАЧИМЫМ ОСОБЕННОСТЯМ ОБЩЕАМЕРИКАНСКОГО ПРОИЗНОШЕНИЯ НА ОСНОВЕ ПРОСОДИЧЕСКИХ ХАРАКТЕРИСТИК В РАМКАХ СПЕЦКУРСА «АМЕРИКАНСКИЙ ВАРИАНТ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА»

Данная глава посвящена разработке технологии обучения студентов релевантным, педагогически значимым особенностям общеамериканского произношения на основе просодических характеристик в рамках спецкурса «Американский вариант английского языка», где рассматриваются компоненты содержания обучения студентов произношению американского английского, определяется основное средство обучения особенностям общеамериканского произношения, предлагается учебная модель обучения студентов произношению американского варианта английского языка на основе просодических характеристик, описан ход опытного обучения студентов особенностям американского произношения, представлены учебная модель и апробация методики обучения школьников общеобразовательных школ общеамериканскому произношению.

2.1. Номенклатура педагогически значимых произносительных навыков и умений общения на американском английском

В настоящей работе содержание обучения рассматривается как некая модель естественного общения, участники которого обладают определенными иноязычными навыками и умениями, а также способностью соотносить языковые средства с нормами речевого поведения, которых придерживаются носители языка. Представляется, что

языковые средства и нормы речевого поведения соотносятся как системно-структурные и речевые особенности, которые должен знать обучающийся при овладении иноязычным произношением.

В ходе наших рассуждений мы уже отмечали, что овладение произношением GA и, следовательно, AE происходит на базе сформированных навыков и умений RP, что предполагает сопоставление языковых систем AE и BE, т.е. обращение к теории константности/вариативности, а только потом развитие речевых навыков и умений на AE. Ниже мы уточняем, какие знания о фонетико-фонологическом уровне американского варианта английского языка, навыки и умения общеамериканского произношения следует получить обучающемуся для осуществления им коммуникации на AE.

Так, исторически сложилось, что AE и BE имеют ряд различий на всех уровнях языковой системы¹. Однако, по мнению исследователей, наибольшие различия касаются нормы реализации фонетического уровня. А.С. Бо, Л.Л. Графова, А.Д. Швейцер отмечают, что такой факт, как наличие расхождений в области интонации между AE и BE, не вызывает сомнений (Бо А.С., 1978; Графова Л.Л., 1982; Швейцер А.Д., 1983; Егорова

¹AE и BE относятся между собой как вариант/инвариант (т.е. разновидности языка существуют как равноправные сущности, ни одна из которой ни является эталоном для другой). Однако исторически это соотношение было иным, что и объясняет характер наблюдаемых между ними различий. Формирование нормы в английском литературном языке завершилось в XVII в. Раньше всех других вариантов английского языка стал складываться американский – XVII – XVIII вв. Формирование его нормы пошло своим путем, не совпадающим с тем, по которому развивался BE. Следовательно, с самого начала тем общим, что объединяло AE и BE, была общая система, характерная для ранненовоанглийского состояния языка. Отношения между AE и BE было всегда одним и тем же: оба представляли собой абсолютно равноправные варианты, соотносимые с инвариантом. Этим в первую очередь объясняется факт наибольших отличий AE от BE (Шахбагова Д.А., 1992, с.14).

Л.Ф., 1995). Исследователи обращают внимание на то, что контраст в интонации между АЕ и ВЕ наиболее заметен, чем контраст в произнесении звуков (Фесенко Е.А., 1987; Суворова И.В., 1989).

Как отмечается в специальной литературе, речь на британском английском характеризуется как более отрывистая (*abrupt*), контрастная, широкодиапазонная (*the width of the scale in speech tune*), более богатая мелодикой и более оживленная в противоположность **монотонной**¹, узкодиапазонной (*narrow range*), менее оживленной (*not so animated, unemphatical and unimpassioned manner*), **растянутой** американской речи (Шахбагова Д.А., 1992, с.183). Перечисленные характеристики речи на американском английском являются педагогически значимыми особенностями произношения GA.

Надо сказать, что мелодику, в аспекте функционального принципа, считают главным компонентом интонации и рассматривают в плане горизонтальной (линейной) дискретности, известной под названием контурного анализа, и с позиций вертикальной дискретности, что традиционно называют уровнем (ярусным) анализом. Основной единицей контурного анализа является мелодический контур. Обладая определенной структурой, он может быть расчленен на ряд компонентов: предъядерную или предтерминальную часть и ядерный тон с заядерной

¹ Происхождение американского монотона объясняется неоднозначно. Одной из старейших является гипотеза о том, что монотон, похожий на гудение волынки (*bag pipe drone*), был вместе с назализацией завезен в Новый Свет пуританами – иммигрантами и распространился далее на запад страны, хотя на северо–востоке страны он был более маркирован. Другая гипотеза объясняет происхождение американского монотона своеобразной ритмической организацией многосложных слов. Исследователи американского монотона сходятся во мнении, что более ровная дистрибуция тонов в слогах отражает более древнее произношение многосложных английских слов. Ф. Крепп, например, считает, что более ровный контур мелодики американской речи имеет своих исторических

частью, которые составляют терминальную часть контура (Васильев В.А., 1969, с.62; Шагбагова Д.А., 1971).

Возвращаясь к методике обучения иностранным языкам, следует заметить, что существует мнение, согласно которому обучение английской интонации следует начинать на материале системно-структурных особенностей эмоционально-нейтральных контуров, в которых главная целеустановка выражена лексико-синтаксической структурой (Антипова А.Н., 1979). Мы полагаем, что подобное утверждение полностью соотносится с лингвистическими данными, поскольку многочисленные исследования просодических характеристик, и особенно интонации английского языка приводят к необходимости различать интонацию эмоционально-нейтральную, минимально связанную с выражением эмоций, и эмоциональную, передающую различные значения (коннотации) и эмоции.

По-видимому, сам факт выделений этих двух видов интонации весьма условен, т.к. речь всегда эмоциональна. Однако нельзя не отметить необходимость использования подобного разграничения, поскольку для лингвистического анализа интонации важны не конкретные эмоции, а выражение относительной степени насыщенности высказывания средствами интонации (Торсуев Г.П., 1950; Шагбагова Д.А., 1992). Также отмечается, что наибольшие различия между национальными вариантами английского языка наблюдаются в эмоционально-нейтральной речи (Armstrong L, Ward I, 1926; Лукина Н.Д. 1971; Антипова А.М., Торсуева И.Г., 1971; Васильев В.А. 1980 и др.).

Согласно данным ряда экспериментов, различные эмоциональные состояния и их интонационные реализации имеют зонную природу выражения от более сильных до более слабых эмоциональных состояний,

предшественников в Англии и не является типично американской чертой (Шагбагова Д.А., 1992, с.190-191).

что в графическом изображении выражается в виде вертикальной шкалы. Так, на основе этого установлена трехзонная градация эмоциональной насыщенности высказывания: 1) эмоционально-нейтральное; 2) эмоционально-оживленное; 3) эмоционально-окрашенное.

Ниже мы приводим существующие различия в оформлении однотипных мелодических единиц между RP и GA, знание которых необходимо обучающемуся, поскольку владение данными различиями характеризует педагогически значимые произносительные навыки и умения в процессе общения.

На уровне системно-структурных особенностей эмоционально-нейтральной интонации в интонационной системе английского языка выделяются два «нейтральных» предъядерных контура, характеризующихся высокой частотностью употребления – нисходящий и ровный (монотон). Характерными структурными признаками нисходящего контура является постепенность, ступенчатость. Нисходящий контур реализуется, как правило, в средней уровневой зоне и часто воспринимается как имеющий расширенный диапазон. Характерными структурными признаками ровного контура (волнообразного и скользящего) являются: 1) плавность движения тона и 2) средний уровень реализации контура (Шахбагова Д.А., 1992).

Экспериментально доказано, что нисходящий ступенчатый контур и его разновидности являются наиболее частотными (значит, «нейтральными») в речи носителей RP. Функциональными аналогами нисходящего ступенчатого контура в речи носителей GA является **ровный контур (монотон)** и его разновидности, которые наиболее часто употребляются в речи. Однако из фонетической литературы по интонации RP известно, что ровные контуры используются его носителями в эмоционально-окрашенной речи (O'Connor J.D., Arnold G.F., 1966; Crystal D. 1969; Gimson A.C. 1973; Kingdon R. 1958; Антипова А.М., 1979).

На уровне эмоционально-нейтральной речи в интонационной системе английского языка «нейтральные» предъядерные контуры сочетаются с определенным набором нисходящих и восходящих тонов. Характерными признаками нисходящего тона являются плавность и завершенность. Характерными признаками восходящего тона являются плавность и реализация тона в низкой уровневой зоне.

Плавный завершенный нисходящий тон используется в эмоционально-нейтральной речи RP. В речи носителей GA этот тон выступает как средство эмфатического подчеркивания или контрастного выделения определенного элемента синтагмы (или фразы). И наоборот, нисходящий тон незавершенного типа в конце высказывания наиболее характерен в эмоциональной речи носителей GA, в то время как высказывания, заканчиваемые этим контуром, воспринимаются носителями RP как незавершенные, т.к. в RP тон незавершенного типа используется в категоричных утверждениях. Носители GA воспринимают его как завершенный тон (Шевченко Т.И., 1996).

Что касается восходяще-нисходящего тона завершенного типа в GA, то функционально он соответствует высокому нисходящему тону в RP, имеющему определенную модально-эмоциональную окраску.

Как отмечается в лингвистических исследованиях, нисходящий ступенчатый предъядерный контур в сочетании с низким восходящим тоном, имеющим в RP нейтральную эмоциональную окраску, воспринимается носителями GA как произнесенный с удивлением, недоумением, в то время как нейтральный ровный предъядерный контур, сочетающийся с ровным или ровным-восходящим терминальным тоном, воспринимается носителями RP как имеющий целую гамму отрицательных эмоций (Предтеченская Н.В., 1984; Фесенко Е.А., 1987). Вышеизложенное свидетельствует, что употребление интонационных контуров предполагает наличие социокультурных знаний.

Межвариантный сопоставительный анализ терминальных контуров в эмоционально-нейтральной речи показывает, что основные различия между RP и GA относятся к структурным характеристикам вышеуказанных тонов, а именно:

1) общему направлению движения тона в терминальном контуре:

- нисходящий (чистый) в RP противопоставлен восходяще-нисходящему тону в GA;

- восходящий (чистый) в RP противопоставлен ровному или ровному восходящему тону в GA;

2) тональным переходам в структурах «ядерный слог+заядерные слоги»:

- плавный нисходящий в RP противопоставлен ступенчатому в GA;

3) уровню начала контура ядерного слога:

- низкий, средний для нисходящего тона в RP противопоставлен среднему в GA;

- низкий уровень для восходящего тона в RP противопоставлен среднему в GA;

4) уровню локализации заядерных слогов:

- в RP заядерные слоги после нисходящей структуры имеют тенденцию либо оставаться на том же низком уровне, что и ядерный слог, либо продолжать понижение, начатое в ядерном слоге; в GA они характеризуются ступенчатым понижением и интонированием ниже уровня ядерного слога.

Итак, мы проследили отличия мелодического контура эмоционально-нейтральной речи между RP и GA, которые выявила лингвистическая наука в результате экспериментов. Употребление тех или иных контуров затрагивает социокультурные особенности языка. Знание релевантных особенностей мелодического контура RP и GA и владение ими является педагогически значимым для речевой деятельности учителя.

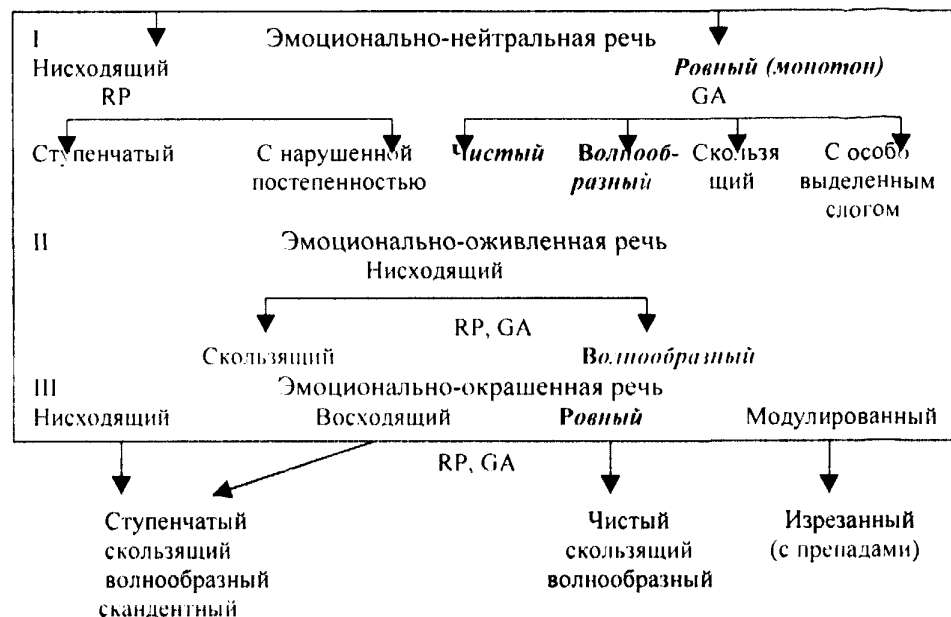
В плане нарастания эмоциональной насыщенности высказывания эмоционально-оживленная речь относится исследователями к промежуточной зоне. Путем экспериментов доказано, что в эмоционально-оживленной речи во всех вариантах английского языка преобладает использование нисходящей (плавной) предъядерной структуры, в которой линия ударных слогов нисходящая, а безударные слоги произносятся на более низком тональном уровне, чем ударные слоги, к которым они примыкают (Антипова А.М., 1979). Отмечено, что нисходящий контур – как волнообразный, так и скользящий – выполняет идентичные функции во всех вариантах английского языка. Однако каждый вариант английского языка имеет свои более типичные контуры, отличается способом проявления общеязыковых интонационных характеристик, конкретной формой их реализации.

Анализ эмоционально-окрашенной речи позволил выявить большое разнообразие эмоционально-окрашенных контуров, при помощи которых оформляются различные коммуникативные типы предложения для тех или иных целей (Кантер Л.А., 1973; Медведева Т.Г., 1977; Предтеченская Н.В., 1984). Как отмечают исследователи, межвариантный сопоставительный анализ мелодических контуров эмоционально-окрашенных высказываний указывает на сходство структурных элементов, а иногда и на полное их совпадение, что свидетельствует о наличии константных признаков между АЕ и ВЕ.

Характеристики мелодических контуров эмоционально-нейтральной речи, а также эмоционально-оживленной и эмоционально-окрашенной представлены в таблице 2, иллюстрирующей релевантные особенности интонационных контуров по зонам эмоциональной насыщенности в GA и RP.

Таблица 2

Релевантные особенности интонационных контуров в GA и RP



Пояснение к таблице 2: курсивом выделены мелодические контуры GA, которые в наибольшей степени отражают монотонность американской интонации и являются педагогически значимыми для речи учителя.

В таблице 2 показана дистрибуция контуров по зонам эмоциональной насыщенности в GA и RP.

Таким образом, на уровне воспринимаемых качеств интонации интонационные различия между GA и RP несут информацию о вариантной принадлежности говорящего. Они относятся в основном к эмоционально-нейтральной речи. С возрастанием эмоциональной насыщенности высказывания число вариантных различий уменьшается.

Следующим компонентом интонации, относящимся к супraseгментным единицам, является фразовое ударение, которое обнаруживает некоторые различия или вариативные признаки между RP и GA, владение которыми также является педагогически значимым для речи учителя. Так, межвариантный сопоставительный анализ степени выделенности фразовых ударений показывает, что в RP ударные слоги

воспринимаются как более «сильные», выделенные в сравнении с GA (Торсуев Г.П., 1950; Предтеченская Н.В., 1984).

Относительно распределения ударений во фразе можно сказать, что здесь, как отмечают исследователи, различия между RP и GA наблюдаются в следующем:

1. Для RP гораздо более типична, чем для GA, выделенность вспомогательного глагола в общих вопросах (Крюкова О.П., 1981).

RP	GA
'Do you 'want any ,food?	Do you ,want any ,food?
'Are you 'ready to eat?	Are you ,ready to ,eat?
'Is it a 'good beach?	Is it a ,good ,beach?

2. Для RP характерно значительно более частое использование сложного ритма, при котором происходит группировка ударных слогов по два, даже в коротких фразах (Антипова А.М., 1979; Графова Л.Л., 1982).

RP	GA
'Half a 'pound of a ,butter.	'Half a 'pound of a ,butter.
'All the 'way ,home.	'All the 'way ,home.
'Thank 'you 'very ,much.	'Thank you 'very ,much.

3. В разделительных вопросах, оканчивающихся на don't you, can't you, won't you, в RP ударными, как правило, являются don't, can't, won't; в GA ударным является местоимение, а вспомогательный глагол безударен (Дикушина О.И., 1965).

RP	GA
I' think it's 'funny, ,don't you?	I 'think it's 'funny, don't ,you?

Итак, мы проследили ряд различий, выделяемых между GA и RP на уровне фразового ударения и относящихся к педагогически значимым особенностям речи учителя и знание которых частично характеризует его профессиональную деятельность.

Ритм, являясь компонентом интонации, также обнаруживает ряд различий между RP и GA. Сопоставительный анализ показал, что RP и GA обнаруживают различную степень воспринимаемой изохронности

акцентных структур. В RP начальные ритмогруппы нисходящей структуры длиннее конечных, в отличие от GA. В RP наиболее выделенным бывает первый или последний слог в ритмогруппе, в отличие от GA. В RP длительность всех ударных гласных более чем вдвое превышает длительность всех безударных гласных. В то же время в GA длительность ударных гласных превышает длительность безударных гласных в пределах 70% (Графова Л.Л., 1982; Предтеченская Н.В., 1984).

Сравнивая систему ритма в британском и американском вариантах английского языка, И. Уорд отмечает, что для американцев, которые меньше используют слабые формы и нейтральные гласные, характерно более растянутое, протяжное произнесение кратких и безударных гласных. Для RP в целом характерна большая степень качественной редукции в безударных словах (Ward 1972, 167).

В темпе как компоненте интонации также присутствуют различия. Исследования показали, что темп в речи носителей RP выше темпа речи носителей GA (Крюкова О.П., 1981). Е.А. Фесенко отмечает, что фраза, произнесенная в соответствии с особенностями GA, по времени на 0,19 мс длиннее аналогичной фразы, произнесенной в соответствии с особенностями RP (Фесенко Е.А., 1987).

Исследователи не раз замечали, что речь носителей американского английского воспринимается как более **медленная, растянутая, монотонная (ровная)**. Это обусловлено структурными особенностями речевых реализаций. Впечатление монотонности создается как за счет тональных характеристик, так и за счет растянутости ударных и в особенности безударных слогов. При этом отмечается, что чем эмоциональнее речь, тем меньше проявляются различия в использовании возможностей всей системы. Различия в большей степени сконцентрированы в эмоционально-нейтральной речи, и в меньшей

степени – эмоционально-оживленной речи (Леонтьева Н.А., 1982; Шахбагова Д.А., 1992).

Так, для эмоционально-нейтральных контуров РР наиболее характерным является:

1) использование постепенно нисходящего ступенчатого контура в предтерминальной части и плавного – в ядерном тоне;

2) использование низкоуровневого восходящего тона;

3) межслоговое понижение тона в переходах между ритмическими группами, при котором безударные слоги интонируются, как правило, на одном с ударным слогом уровне ритмической группы;

4) расширенный диапазон всей фразы;

5) большая степень выделенности ударных слогов по сравнению с неударными слогами синтагмы;

6) более «чеканная» ритмическая организация фразы, эффект которой создается акцентно-мелодическим построением ритмической группы, а именно, чередованием простых ритмических групп, в которых ударные слоги получают большую выделенности и значительную мелодическую самостоятельность;

7) убыстренный темп речи.

Для эмоционально-нейтральной интонации ГА наиболее характерным является:

1) использование разновидности ровных структур (волнообразно-ровная, ровная, скользяще-ровная) среднего уровня в предтерминальной части в сочетании с восходяще-нисходящим тоном неполного завершения или ровной-восходящей структурой, начало реализации которой локализуется на среднем тональном уровне;

2) внутрислоговое (плавное) понижение тона в переходах между ритмическими группами, при котором безударные слоги обнаруживают

тенденцию оторваться от линии ударных слогов и интонируются на более низком тональном уровне;

3) плавность предтерминальной части, противопоставленная ступенчатости ядерно-заядерных структур;

4) более узкий диапазон всей фразы;

5) большая степень выделенности (по сравнению с RP), растянутость неударных слогов синтагмы;

6) своеобразная ритмическая организация фразы, эффект которой создается акцентно-мелодическим построением сложной ритмической группы, где все слоги получают большую выделенность и тяготеют к одному тональному уровню;

7) более медленный темп речи (Фесенко Е.А.. 1987).

Обучающимся следует знать, что совокупность указанных константных признаков интонации создает впечатление монотонов.

Итак, мы проследили интонационные сходства и различия, которые присутствуют между RP и GA. Как показывают лингвистические исследования, наибольшие различия в интонации RP и GA обнаружены в эмоционально-нейтральной речи.

К супraseгментным единицам, помимо интонации, относится словесное ударение, которое также обнаруживает ряд отличий между RP и GA (Вольфсон И.И., 1960). Однако, по мнению Д.А. Шахбаговой, словесное ударение является наиболее устойчивым компонентом фонетической системы английского языка, проявляя константные признаки:

1) в природе английского словесного ударения;

2) в его фонетической реализации,

3) в его фонологической значимости,

4) в инвентаре акцентных типов и акцентных структур слова.

Также константным является степень артикуляторной напряженности непосредственно артикулирующих органов речи и противопоставление ударности и безударности, в то время как вариативным звеном в системе английской акцентуации являются:

- 1) место ударения,
- 2) степень ударения определенного слога,
- 3) количество ударений (Шахбагова Д.А., 1992).

Приведем наиболее типичные дистрибутивные различия в использовании главного ударения:

1. В двусложных структурах главное ударение в RP падает на первый слог, в GA – на второй:

RP [' - -]	GA [- ' -]
'Bourgeois	Bour'geois
'Frontier	Fron'tier
'Cafe	Ca'fe

И наоборот, акцентный тип [' - -] используется в GA в словах, где в RP им соответствует акцентный тип [- ' -] (Jones D, 1957; Торсуев Г.П., 1960, 1977).

RP [- ' -]	GA [' - -]
A'ddress	'Address
Dic'tate	'Dictate
A'lly	'Ally
Re'search	'Research
Lo'cate	'Locate

2. В трехсложных структурах:

- главное ударение находится на первом слоге в RP, в GA – на втором.

RP [' - - -]	GA [- ' - -]
'Composite	Com'posite
'Subaltern	Su'baltern

- главное ударение находится на первом в RP, на третьем - в GA (Wells J.C., 1982).

RP [' - - -]

'Cabaret

'Caviar

GA [- - ' -]

Caba'ret

Cavi'ar

3. В четырехсложных структурах главное ударение падает на первый слог в RP и на второй в GA (Thomas C.K., 1958).

RP [' - - - -]

'Aristocrat

'Primarily

GA [- ' - - -]

A'ristocrat

Pri'marily

Различия во второстепенном ударении, как отмечается, имеют место, но фактически невозможно вывести четкие правила или закономерности (Вольфсон И.И., 1960; Крюкова О.П., 1981; Шахбагова Д.А., 1992). Однако межвариантный сопоставительный анализ показывает, что акцентные варианты сосуществуют как равноправные члены того или иного акцентного типа в единой системе английского ударения.

RP [- , - - ' - -]

Gesticulation

Illegibility

Incredibility

GA [- , - - ' - -]

Gesticulation

Illegibility

Incredibility

Дистрибутивные различия в третичном ударении проявляют определенные закономерности.

В большинстве случаев третичное ударение в GA используется в словах с определенными суффиксами (-ary, -ory, -ery, -mony, -ariy, -on), в то время как в RP они безударные (Turner G.W., 1972).

RP [' - - - -]

'Dictionary

'Ordinary

'Category

'Territory

'Cemetery

'Monastery

'Ceremony

'Matrimony

'Customarily

'Necessarily

RP

- day [dI] [' - -]

GA [' - - , - -]

'Dictio,nary

'Ordin,ary

'Cate,gory

'Terri,tory

'Ceme,tery

'Monas,tery

'Cere,mony

'Matri,mony

'Custo,marily

'Nece,ssarily

GA

- day [deI] [' - -]

RP

[' - - - -] [' - - - -]

Ad'ministrative

'Decorative

[' - - -]

'Birmingham

'Buckingham

'Edinburg

'Hollywood

'Anybody

'Blackberry

GA

[' - - , - -] [' - - , - -]

Ad'minis,trative

'Deco,rative

[' - - , -]

'Birming,ham

'Bucking,ham

'Edin,burg

'Holly,wood

'Any,body

'Black,berry

'Sunday	'Sun,day
'Monday	'Mon,day
'Birthday	'Birth,day

Также обучающимся следует знать о том, что в английском словаре существует большая группа слов, дистрибутивные различия акцентных типов слов которых можно отнести к смешанному разряду. Так, в одних вариантах произношения эти слова соответствуют акцентному типу «главное ударение + слабое ударение», в других – акцентному типу «главное ударение + третичное ударение» и т.д., например:

RP [' - -], [' - - -]	GA [' - ' -], [' - ' - -]
'Rainproof	'Rain'proof
'Westminster	'West'minster

Таким образом, в лингвистических исследованиях отмечается наличие как константных, так и вариативных черт в словесном ударении между GA и RP. Между тем употребление правильного ударения в словах характеризует культуру речи говорящего, уровень его образованности. Представляется, что знание студентами константных/вариативных признаков значительно облегчит овладение педагогически значимыми особенностями американского произношения, а также будет способствовать развитию знаний, навыков и умений владения нормой произношения американского английского.

Мы уже отмечали, что различия между GA и RP не ограничиваются только особенностями единиц супrasegmentного уровня американского и британского вариантов английского языка, они наблюдаются также и на сегментном уровне (Шахбагова Д.А., 1992) и выражены тем, что один и тот же звук графически выражается одинаково в AE и BE, но произносится по-разному в GA и RP, например:

RP		GA
[ɑ :]	[a]	[æ]
	Ask, answer, can't, half,	
[ju:]	[ew]	[u:]
	New, dew	

[ɔ]	[o]	[ʌ]
	Hot, not, top	
[-]	[r]	[r]
	Car, Port, Sister	
[t]	[t]	[d]
	Better, City	

Однако различия на сегментном уровне замечены в артикуляционных особенностях одного и того же звука, знание которых также является педагогически значимым для речи учителя. Отмечено, что консонантные системы GA и RP проявляют больше сходства, чем различий, поскольку в рамках консонантной системы варьирует ограниченное число согласных. В таблице 3 приводится вариантная характеристика варьируемых согласных на основе педагогически значимых особенностей произношения.

Таблица 3

Релевантные особенности согласных GA и RP

Националь- ные варианты	GA Эрный тип произношения	RP Безэрный тип произношения
/l/	Твердый оттенок во всех позициях	Темный и светлый оттенок
/r/	Во всех позициях	В предвокальной и интервокальной позиции, а также связующее /r/
/ʔ/	Glottal stop – в функции заменителя после /m, n, l, r, j, w/	Glottal stop – в функции усилителя конечных взрывных согласных /p, t, k, t/
/m/	В контексте слов, начинающихся с диграфа wh	Факультативное

В таблице 4 приводится сопоставление гласных GA и RP по степени подъема и ряду на основе релевантных особенностей произношения.

Таблица 4

Релевантные особенности гласных звуков GA и RP

	Национальные варианты	GA			RP		
Поль- ем	Ряд	Перед- ний	Централь- ный	Задний	Перед- ний	Централь- ный	Задний
	Разновидность	Монофтонги					
Высо- кий	Узкая						
	Широкая	ɪ		ʊ	ɪ		
Средн- ий	Узкая				e	ɜ:	
	Широкая	ɛ	ə ʌ			ə	ɔ
Низ- кий	Узкая			ʊ		ʌ	
	Широкая	æ	ɑ		æ		ɑ : ɒ
Дифтонгоиды и дифтонги							
Высо- кий	Узкая	ɪi		ʊu	ɪi		ʊu
	Широкая				ɪə		ʊe
Средн- ий	Узкая	eɪ		oʊ	eɪ		
	Широкая				ɛə	əʊ	
Низ- кий	Узкая			ɔɪ			ɔɪ
	Широкая		ɑlɑʊ		ɑl		ɑʊ

Пояснение к таблице 4: в таблице заштрихованы обозначения педагогически значимых звуков, которые являются наиболее частотными в употреблении (Д.А. Шахбагова, 1992; Л.Ф. Егорова, 1995).

Таблица 4 также иллюстрирует наличие константных и вариативных признаков в артикуляции гласных звуков в GA и RP. Знание существующих вариативных признаков между GA и RP является педагогически значимым для речи учителя, говорящего на GA.

Итак, мы рассмотрели различия между GA и RP. К педагогически значимым особенностям произношения GA относится сочетание следующих признаков общеамериканского произношения: владение монономом, растянутостью речи, произнесением гласных и согласных, в том числе ретрофлексии. Исходя из этого, в таблице 5 представлен перечень навыков и умений американского произношения, соответствующий всем компонентам супrasegmentного и segmentного уровней, а также

охватывающий просодические характеристики GA, которыми должен обладать обучающийся для осуществления общения согласно особенностям общеамериканского произношения.

Таблица 5

Перечень навыков и умений общеамериканского произношения для осуществления общения согласно особенностям GA

Компоненты произношения	Произносительные навыки и умения GA
Интонация	Владение мелодикой эмоционально-нейтральной, эмоционально-оживленной и эмоционально-окрашенной речи, владение монономом
<i>Мелодика</i>	
<i>Фразовое ударение</i>	Невыделение вспомогательного глагола в общих вопросах; Выделение каждого значимого слова; Выделение местоимений в конце разделительных вопросов
<i>Ритм</i>	Растянутое, протяжное произношение кратких и безударных гласных (растянутость звучания)
<i>Темп</i>	Владение темпоральными характеристиками речи
Словесное ударение	Владение особенностями употребления главного, вторичного и третичного ударений
Звуки	Владение особенностями артикуляции вариативных гласных и согласных звуков, в т.ч. употребление ретрофлексии

Овладение обучающимися фонетико-фонологическим уровнем американского варианта английского языка предполагает овладение особенностями единиц супraseгментного уровня, т.е. знаниями, навыками и умениями употребления интонационных моделей и словесного ударения в GA, и особенностями единиц сегментного уровня, т.е. артикуляцией звуков.

Таким образом, знания, навыки и умения, которыми должен обладать обучающийся для осуществления речевой деятельности на AE, предполагают владение константными/вариативными признаками GA и

RP. Знание обучающимися вариативных признаков GA является педагогически значимым для речи учителя. Изучение релевантных произносительных особенностей GA в сопоставлении с RP начинается с овладения студентами системно-структурными особенностями эмоционально-нейтральных контуров, поскольку в них присутствуют наибольшие различия между GA и RP. Различия между GA и RP обнаруживаются при лингвистическом анализе, в то время как именно они характеризуют особенности GA и RP, которые для данных языков являются их произносительными нормами и выражены в текстах. Обращение к вариативным признакам GA необходимо при формировании у студентов знаний о фонетико-фонологической системе AE, навыков и умений владения педагогически значимыми особенностями произношения GA, которые включают монотон, растянутость звучания, произнесение определенных гласных и согласных, в частности ретрофлексию.

2.2. К вопросу отбора средств обучения студентов общеамериканскому произношению

Мы уже говорили, что содержание обучения взаимосвязано со средствами обучения. В качестве средств обучения студентов произношению GA выделяются аудитивные неаутентичные и аутентичные тексты, а также неаудитивные и аудитивные материалы учебного взаимодействия, формул речевого общения и спонтанной речи.

Основным средством обучения общеамериканскому произношению на основе просодических характеристик является устный текст, как неаутентичный, так и аутентичный.

Представляется, что обозначенные два этапа обучения произношению GA на основе просодических характеристик (см. раздел 1.3) предусматривают использование текстов определенного типа на каждом этапе. Так, аудитивные неаутентичные тексты следует использовать в самом начале обучения произношению GA, после чего

происходит плавный переход к аудитивным аутентичным текстам, что обусловлено, по мнению некоторых исследователей, как языковыми особенностями, так и языковой сложностью самих текстов (Лупач И.Я., 2000; Гордиенко О.Н., 2000). Так, на первом этапе следует использовать сначала аудитивные неаутентичные и аутентичные тексты, на втором – аудитивные аутентичные.

Обратим внимание на то, что использование неаутентичных текстов на первом этапе является важным моментом в процессе овладения произношением ГА, поскольку они способны подготовить обучающихся к восприятию и пониманию более сложных в языковом и содержательном плане аутентичных текстов. Образцом аудитивного неаутентичного текста могут явиться аудио- и видеозаписи, иллюстрирующие особенности общеамериканского произношения. В настоящем исследовании в качестве образца приводится письменная запись аудитивного текста, например¹:

The Refugee in Michurinsk

Michurinsk, Oct. 3 - He looked like the other men on the street in Michurinsk, striding with purpose but without expression. But when I asked him for directions to a hotel, he smiled and replied in English. After a few questions about my tour, he told me with hesitant pride that he had invented a way to fix a flat bike tire with neither tools nor patches. How can that be? He tried to explain while he delivered me to the hotel, but his technical English was wanting. "I'll tell you tomorrow," he said. I had no idea he was a refugee from Central Asia.

I meet him this morning in the little hotel cafe, a quiet joint with fresh flowers in hacked-off soda bottles. I like Ryndiouk Konstantin straight away - he

¹ Все аудитивные тексты, как неаутентичные, так и аутентичные, используемые в настоящем исследовании, получены по системе Internet

not only recognizes genuine cactus in my Arizona postcard, but he also knows the Latin name of the saguaro. Over tea and hard-boiled eggs, this compact Russian of 35 years tells me that he is not from Michurinsk, but from Dushanbe, Tadjikistan.

Tadjikistan borders Afghanistan and China. It is gorgeous country if you like arid valleys in the shadow of ice mountains that are over 24,000 feet high. Along with much of Central Asia, it was conquered by the tsarist armies in the 19th century during the Great Game, a race against the British pushing north from India. By the 1880s the Russian empire had swelled to three times the size of the United States. The Bolsheviks divvied it up in 1924 into the former Soviet republics and now independent republics of Uzbekistan, Turkmenistan, Kazakstan, Kyrgyzstan and Tadjikistan. All are inhabited by Turkic speaking peoples, except for the Tadjicks, whose roots lie closer with the Afghans and Persians. All made the move to independence without violence. Except the Tadjicks.

Дальнейшее овладение общеамериканским произношением на основе просодических характеристик предполагает использование аутентичных текстов, под которыми принято понимать тексты, созданные носителем языка (Халеева И.И., J. Harmer, C. Nuttal, C. Wallace, R.V. White, D. Wilkins и др.) и полученные из газет, журналов, публицистики. Заметим, что подобные тексты не рассчитаны на слуховое восприятие, что, по нашему мнению, не способствует развитию навыков и умений аутентичного общения как высшей степени владения навыками коммуникации (Лупач И.Я., 2000). Однако они способствуют развитию у обучающихся знаний, навыков и умений произношения GA. В связи с этим на втором этапе обучения также представляется необходимым использование аудитивных аутентичных

//www.discovery.com. Образцами текстов являются письменные записи аудитивных текстов.

текстов на американском английском, полученных по каналам спутникового телевидения и радио, а также по системе Internet.

Основным назначением теле- и радиотекстов является их использование как при развитии навыков аудирования, так и при обучении произношению ГА. В процессе обучения используются тексты общеобразовательного характера или посвященные проблемам молодежи, культуры, а также новости.

В качестве образца аутентичного текста мы приводим письменную запись аудитивного текста в виде монолога, полученного по системе Internet, посвященного проблеме молодежи:

Why, I ask as we walk on past the food stalls, the curls of dried fish and sacks of rice, why do foreigners scare you? "Listen to me! Those people are Vietnamese. And there are more men from the Caucasus. Moscow is flooded with non- Muscovites. They are taking over. The Russian is too... too... heart-minded. This word is my invention. It means they would not make you buy anything. Twenty years ago Moscow was a Russian city".

Следует заметить, что обращение к тексту как главному средству обучения произношению ГА является недостаточным, поскольку любой текст подразумевает какого-либо слушателя, в результате чего он обладает полным комплексом единиц супrasegmentного и сегментного уровней (Антипова А.М., 65). В связи с этим к средствам обучения педагогически значимым особенностям произношения ГА на основе просодических характеристик следует отнести неаудитивные и аудитивные материалы учебного взаимодействия, представленные выражениями классного обихода на занятиях по иностранному языку, а также формул речевого общения. Учебное взаимодействие на уроке в основном представлено побуждающими к действию или для привлечения внимания обучающихся выражениями, например:

- *Listen again and say it after me.*
- *Is my intonation appropriate in this sentence?*
- *How do you pronounce the next word?*
- *See how my mouth moves и др.* (Маслыко Е.А., 1990).

Можно предположить, что учебное взаимодействие является важным моментом при обучении иностранному языку, поскольку оно реализует субъектно-объектные отношения обучающего и обучающихся, а также является средством исполнения преподавателем его профессиональной деятельности, служит образцом владения иностранным языком.

Формулы речевого общения могут быть представлены определенными устоявшимися выражениями, использующимися, например, для ответа на заданный кем-либо вопрос. Образцом формул речевого общения может послужить письменная запись вопросов и отрицательных ответов на них:

- *Could you, please, tell me where the nearest post-office is?* - *I'm afraid I don't know.*
- *How much does a local call cost in New York?* - *I'm afraid I can't tell you.*
- *How do I get to Manhattan from here?* - *I couldn't say. Ask a policeman.*
- *Where could I get change for a dollar bill, please?* - *I can't help you, I'm afraid. I'm a foreigner myself.*
- *When do you think Richard will call me?* - *I have no idea. (I haven't the slightest idea).*
- *What is the population of Washington?* - *I'm sorry, I don't know.*

К формулам речевого общения можно отнести способы употребления нужного слова из ряда ему синонимичных, но несущих разные семантические оттенки. Для образца рассмотрим слово «кафедра»:

- *Кафедра*

The word department is the nearest equivalent. The word "chair" should not be used as a translation of кафедра. It is incorrect to say, for example:

- a) *a sitting of the chair*
- b) *students/teachers/members of the American English chair*
- c) *Our chair has decided...*

d) I saw her in the chair.

In all such cases department should be used.

Заведующий кафедрой may be translated into American English as head of department.

- Chair

This word denotes the position of professor, a professorship, and there may be several chairs in one department, depending on its size and importance.

e. g. a) The Chair of History at Southampton is held/occupied by Professor Thompson.

b) The Chair of American Literature at Leeds has become vacant.

c) Applications are invited for a third chair in the Department of French.

d) The university announced the creation of a chair in experimental chemistry.

e) I wonder who'll get the chair (colloquial, meaning: who will be appointed professor).

f) Professor Sanderson has been appointed to the new Chair of Italian and Headship of the Department of Italian.

К средствам обучения студентов общеамериканскому произношению также относятся неаудитивные и аудитивные материалы спонтанной речи. Под спонтанной речью понимается устная речь за исключением воспроизведения письменных текстов (Лаптева О.А., 1989; Леонтьева Н.А., 1989; Месхишвили И.В., 1989). Так, по мнению О.А. Лаптевой, всякая устная речь, если она не является воспроизведением письменного текста, спонтанна и обладает особенностями, выводящими ее за пределы кодифицированного литературного языка. Исследователь отмечает, что огромное число устно-речевых явлений на письме не может быть выражено и никак не представлено (Лаптева О.А., 1989, с. 7-8).

Замечено, что при воспроизведении письменных текстов интонационные и артикуляционные особенности выражены ярче и присутствуют в большем количестве, чем в спонтанной речи, где в распоряжении коммуникантов находится обширный арсенал невербальных средств. В чтении письменных текстов интонация обладает большей избыточностью, нежели в спонтанных текстах, поскольку письменные

тексты предполагаемый слушатель воспринимает на слух, без опоры на зрительное восприятие. В спонтанной речи, кроме слухового восприятия, большую роль играет и зрительное восприятие невербальных знаков, из-за которых в спонтанной речи используется меньшее количество интонационных средств (Антипова А.М., 1965). Образцом спонтанной речи может служить следующий диалог между таксисом и туристом:

- *Taxi! Hey, taxi! Are you free?*
- *Yes, sir, where to?*
- *To the airport, please! Drive as fast as you can, I am short of time.*
- *Traffic is heavy here.*
- *No wonder, It's a rush hour. Let's turn into that street. Look at the traffic lights! The light is green now.*
- *Mind your own business, please. Who is the driver here? You have your job, I have mine.*
- *Oh, here is the police man! Bad luck!*
- *Don't worry! I'll see to it.*
- *Your driver's license!*
- *Here you are!*
- *You are fined for speeding!*

Исходя из вышеизложенного мы делаем вывод, что неаудитивные и аудитивные материалы учебного взаимодействия, формул речевого общения и спонтанной речи, в добавлении к аудитивным неаутентичным и аутентичным текстам являются важным средством обучения студентов педагогически значимым особенностям произношения ГА на основе просодических характеристик.

Обращаясь к текстам и спонтанной речи как главному средству обучения американскому произношению, следует несколько слов сказать о том, каким именно фонетико-фонологическим материалом должен овладеть обучающийся при изучении произношения ГА в сопоставлении с RP.

Так, обучение произношению ГА на основе просодических характеристик предполагает:

1) сопоставительный анализ фонетико-фонологических систем АЕ и ВЕ;

2) сопоставление интонационных моделей GA и RP;

3) овладение интонацией побудительных, повествовательных (утвердительных и отрицательных) и вопросительных предложений GA, интонацией сложноподчиненных и сложносочиненных предложений;

4) овладение эмфатической интонацией GA, выражающей радость, удивление, огорчение, а также выражающей основные коммуникативные намерения:

Приветствие	Пожелание	Сожаление
Обращение	Вопросы	Просьба
Прощание	Сообщения	Побуждение
Знакомство	Благодарность	Разрешение
Извинение	Согласие	Отказ
Поздравление	Несогласие	и др.

5) сопоставительный анализ словесного ударения, акцентных типов слов в GA и RP, а именно:

- места ударения,
- степени ударения определенного слога,
- количества ударений в слове,
- частотности употребления акцентного типа слов;

6) овладение особенностями словесного ударения GA;

7) сопоставительный анализ звукового строя GA и RP;

8) овладение звуками GA на основе звуков RP;

9) овладение особенностями артикуляции звуков GA.

Итак, главным средством коммуникативно-ориентированного обучения студентов релевантным особенностям произношения GA на основе просодических характеристик являются аудитивные

неаутентичные и аутентичные тексты, поскольку в них находят отражение все существующие различия между GA и RP, а также неаудитивные и аудитивные материалы учебного взаимодействия, формул речевого общения и спонтанной речи.

2.3. Учебная модель коммуникативно-ориентированного обучения студентов американскому произношению на основе просодических характеристик в рамках спецкурса по вариантологии

В данном разделе мы попытаемся представить учебную модель обучения студентов 3-го курса (5-й и 6-й семестры) педагогически значимым особенностям произношения американского варианта английского языка на основе просодических характеристик в рамках спецкурса, которая должна отразить содержание основных этапов обучения произношению GA.

Как уже отмечалось выше, необходимость последовательного овладения фонологическими особенностями, произносительной нормой, фонетическими особенностями обуславливает выделение определенных этапов обучения студентов произношению американского варианта английского языка в рамках спецкурса:

первый этап (5-й семестр): основное внимание уделяется формированию фонологических навыков и умений и произносительной нормы американского варианта английского языка;

второй этап (6-й семестр): дальнейшее формирование фонологических и произносительных навыков и умений, а также формирование фонетических навыков и умений.

Следует заметить, что оба этапа направлены на овладение социокультурными знаниями произношения GA, что предполагает владение социокультурными особенностями употребления тех или иных мелодических конструкций в речи в GA, о которых мы говорили в разделе

1.2.1 и обращению к социокультурному компоненту содержания обучения общеамериканскому произношению.

Мы уже отмечали, что последовательное формирование фонологических навыков и умений, ознакомление с особенностями произносительной нормы американского варианта английского языка, формирование фонетических навыков и умений во взаимосвязи с обучением основным видам речевой деятельности предполагают обучение произношению от абстрактных явлений к конкретным и способствуют развитию у студентов иноязычной коммуникативной способности согласно обозначенным нами закономерностям познания. Однако недостаточно говорить только о развитии иноязычной коммуникативной способности, поскольку для студентов педагогических вузов необходимо, помимо практического владения языком, еще и наличие знаний методики обучения школьников общеамериканскому произношению. Данный факт позволяет нам говорить о том, что у студентов должна быть развита иноязычная коммуникативная профессиональная способность. Такой подход, на наш взгляд, может обеспечить нужный уровень владения иностранным языком, изучаемым в рамках спецкурса, будущим учителем согласно уровню повседневного и профессионального общения, предполагающего использование языка как средства общения, так и орудия обучения школьников произношению GA.

Представляется, что модель иноязычной коммуникативной профессиональной способности может быть получена в результате синтеза сопоставительной, фонологической, фонетической и педагогической способностей (Сафонова В.В., 1996; Астафурова Т.Н., 1996).

Рассмотрим каждый из компонентов более подробно.

Мы считаем, что сопоставительная способность предполагает умение сопоставлять особенности произношения, характерные для GA и RP, для определения их сходства и различия. Заметим, что в большей

степени это относится к норме реализации мелодического контура в GA и RP. Сопоставление произносительных особенностей американского и британского вариантов английского языка предполагает обращение к социокультурному компоненту содержания обучения общеамериканскому произношению.

Дальнейшее овладение GA на основе просодических характеристик предусматривает развитие фонологической способности, которая может быть представлена фонологическими или системно-структурными знаниями, навыками и умениями на родном и иностранном языках (Сафонова В.В., 1996). Согласно нашей точке зрения, фонологическая способность предполагает владение фонологическими особенностями GA на фонетико-фонологическом уровне языковой системы.

Все полученные знания, сформированные навыки и умения должны реализоваться в высказываниях на АЕ, что предполагает умение порождать и воспроизводить аудитивные тексты в соответствии с особенностями GA и характеризует фонетическую способность.

Следующим компонентом иноязычной коммуникативной профессиональной способности является педагогическая способность. Как мы уже отмечали, иноязычная коммуникативная профессиональная способность предусматривает не только наличие навыков и умений фонетической или речевой деятельности на GA, но и подразумевает наличие теоретических знаний об особенностях фонетико-фонологического уровня АЕ, а также знание психологических особенностей школьника при обучении его иностранному языку и знаний методики обучения школьников.

Таблица 6

Характеристика компонентов иноязычной коммуникативной
профессиональной способности учителя АЕ

Сопоставительная способность	Способность сопоставлять фонетико-фонологические особенности ГА и РР для определения их сходства и различия
Фонологическая способность	Способность владеть системно-структурными особенностями ГА на фонетико-фонологическом уровне языковой системы
Фонетическая способность	Способность порождать аудитивные тексты в соответствии с произносительными особенностями ГА
Педагогическая способность	Способность к речевой деятельности на ГА; наличие теоретических знаний об особенностях фонетико-фонологического уровня языковой системы АЕ; а также знание психологических особенностей школьника при обучении его иностранному языку. Знание методики обучения школьников ГА

Таким образом, иноязычная коммуникативная профессиональная способность учителя АЕ должна представлять собой синтез способностей (сопоставительной, фонологической, фонетической, педагогической), которые взаимодействуют и отражают коммуникативно-ориентированную и профессиональную направленность обучения.

Теперь более подробно опишем последовательность развития компонентов иноязычной коммуникативной профессиональной способности у студентов.

Овладение фонологическими особенностями ГА на основе просодических характеристик предполагает развитие сопоставительной и фонологической способностей.

Сопоставительная способность включает получение студентами первоначальных знаний о фонетико-фонологическом уровне АЕ, а также формирование произносительных навыков и умений ГА. Напомним, что произносительные знания, навыки и умения в первую очередь включают знания, навыки и умения интонационного оформления высказывания. Фонологическая способность предполагает овладение фонологическими особенностями ГА, которые находят свое выражение во всех уровнях языковой системы. Фонологические особенности, безусловно, связаны с произносительной нормой ГА.

Итак, на первом этапе обучения студентов произношению ГА на основе просодических характеристик в первую очередь развиваются сопоставительная и фонологическая способности, которые направлены на формирование фонологических навыков и умений, а также на ознакомление с произносительной нормой ГА. Очевидно, что выделенные способности находятся во взаимодействии.

Заметим, что произносительные навыки и умения формируются от абстрактных явлений фонетико-фонологического уровня языковой системы к конкретным, от общего к частному, что предполагает применение на первом этапе обучения упражнений на сравнение фонологических систем американского и британского вариантов английского языка, начиная с интонационных особенностей ГА и RP.

На втором этапе формируются фонетические навыки и умения, т.е. речь. В отличие от первого этапа обучения, второй этап предполагает формирование фонетических навыков и умений как от общего к частному, так и наоборот и предусматривает взаимодействие прямого и обратного алгоритмов обучения ГА. Кроме того, происходит дальнейшее развитие сопоставительной и фонологической способностей, а также развиваются фонетическая и педагогическая способности, необходимые учителю

иностранного языка как для повседневного общения, так и в сфере профессиональной коммуникации.

Так как на втором этапе происходит формирование фонетических навыков и умений, то фонетическая способность является важным компонентом иноязычной коммуникативной профессиональной способности, поскольку позволяет производить высказывания в соответствии с произносительными особенностями GA.

Напомним, что под иноязычной коммуникативной профессиональной способностью учителя мы понимаем не только владение языком как средством общения и орудием обучения, но и знание школьника как субъекта обучения, а также наличие лингвистических знаний и знаний методики обучения школьников.

Таким образом, развитие сопоставительной, фонологической, фонетической и педагогической способностей предполагают развитие иноязычной коммуникативной профессиональной способности учителя иностранного языка.

Учитывая вышесказанное, попытаемся изобразить учебную модель коммуниктивно-ориентированного обучения студентов общеамериканскому произношению на основе просодических характеристик (рисунок 1).



Рис. 1. Учебная модель коммуниктивно-ориентированного обучения студентов педагогически значимым особенностям общеамериканского произношения на основе просодических характеристик.

Пояснение к рисунку 1. Коммуниктивно-ориентированное обучение студентов педагогических вузов педагогически значимым особенностям произношения американского варианта английского языка на основе просодических характеристик включает два этапа. На первом этапе основное внимание уделяется овладению знаниями о фонетико-фонологическом уровне языка, формированию фонологических навыков и умений, что предусматривает овладение произношением согласно прямому алгоритму, т.е. от интонации к артикуляции звуков, а также ознакомлению и обучению с произносительной нормой GA. На втором

этапе обучения, предполагающем взаимодействие прямого и обратного алгоритмов обучения, происходит дальнейшее формирование фонологических и нормативных навыков и умений, а также происходит формирование фонетических навыков и умений. Овладение социокультурными особенностями произношения происходит на всех этапах обучения. Фонологические, нормативные и фонетические навыки и умения формируются во взаимосвязи с основными видами речевой деятельности.

Развитие иноязычной коммуникативной профессиональной способности происходит путем развития сопоставительной, фонологической, фонетической и педагогической способностей. Формирование компонентов иноязычной коммуникативной профессиональной способности обеспечивает владение студентами релевантными особенностями произношения GA, чтобы AE являлся не только средством общения, но и орудием обучения школьников произношению GA.

Таким образом, в соответствии с предложенной учебной моделью, коммуникативно-ориентированное обучение студентов педагогически значимым особенностям произношения GA на основе просодических характеристик предусматривает последовательное овладение знаниями, формирование фонологических, нормативных и фонетических навыков и умений согласно закономерностям познания, где переход от изучения абстрактных явлений фонетико-фонологического уровня языка к изучению конкретных предопределяет переход от изучения конкретных явлений к изучению абстрактных. Овладение социокультурными особенностями произношения GA происходит на всех этапах. Фонологические, нормативные и фонетические навыки и умения формируются во взаимосвязи с основными видами речевой деятельности. Параллельно с овладением общеамериканским произношением происходит поэтапное

развитие компонентов иноязычной коммуникативной профессиональной способности.

2.4. Приемы обучения студентов релевантным особенностям общеамериканского произношения на спецкурсе

2.4.1. Первый этап обучения студентов произношению американского варианта английского языка

Согласно предложенной нами учебной модели, на первом этапе должно происходить обучение в основном фонологическим особенностям и норме языка. Навыки и умения, которые при этом формируются, составляют сопоставительную и фонологическую способности.

Развитие сопоставительной способности необходимо при обучении GA, поскольку овладение общеамериканским произношением происходит на базе сформированных навыков и умений RP, что предполагает становление приемов интонационной разметки фразы, составление акцентной структуры слов, а также транскрибирования. Навыки и умения сопоставительной способности являются базой для развития фонологической способности. Фонологическая способность предполагает формирование фонологических навыков и умений GA, социокультурных знаний, навыков и умений употребления интонационных моделей, что косвенно включает знание как фонетико-фонологического уровня языка, так и знание особенностей лексического (эквивалентная лексика AE и BE) и грамматического (эквивалентные грамматические структуры GA и RP) уровней.

Рассмотрим взаимосвязанное развитие сопоставительной и фонологической способностей.

Заметим, что сопоставительная способность предполагает сопоставление не только между GA и RP, но и особенностей произношения GA и RP и родного языка. Так, нами определена следующая

последовательность формирования навыков и умений сопоставительной и фонологической способностей:

1) формирование навыков и умений определения сходств и различий между GA и RP, что предполагает способность сопоставлять фонетико-фонологические особенности GA, RP и родного языков;

2) формирование навыков и умений интонационной разметки фразы в соответствии с особенностями GA и сравнение их с особенностями RP и родного языка;

3) формирование навыков и умений составления акцентного типа слов GA и сопоставление с акцентным типом слов RP;

4) формирование навыков и умений транскрибирования в соответствии с особенностями GA и сравнение с особенностями RP.

Необходимость формирования произносительных навыков и умений GA вызвана тем, что студенты четыре семестра изучали BE и, соответственно, RP. В процессе работы по формированию навыков и умений произношения GA на основе просодических характеристик следует придерживаться временной последовательности обучения в соответствии с дидактическим методом, т.е. от интонации и словесного ударения к артикуляции звуков, или прямого алгоритма на первом этапе обучения, в то время как дальнейшее овладение произношением на втором этапе предполагает взаимодействие прямого и обратного алгоритмов. Так, особое место на первом этапе обучения студентов должны занимать упражнения на выявление сходств и отличий на фонетическом уровне между GA и RP.

При последовательном обучении от «интонации к артикуляции» используются упражнения на запись интонационной разметки фразы, произнесенной согласно нормам GA и RP, а также упражнения на применение транскрипции. Интонационная разметка и транскрипция дают возможность сравнивать фонетико-фонологические особенности GA, RP и

родного языков. Основанием применения транскрипции в качестве приема обучения фонологическим особенностям языка служит то, что для каждой фонемы американского варианта английского языка существуют такая же или похожая фонема британского английского и близкая фонема в русском языке.

Примеры упражнений на формирование релевантных произносительных навыков и умений GA на основе просодических характеристик:

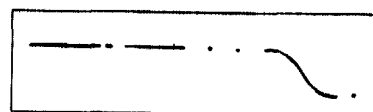
- Вам предложены интонационные разметки фраз согласно фонологическим особенностям GA и RP. Сравните их и выделите общие моменты:

Come and see me tomorrow.

GA

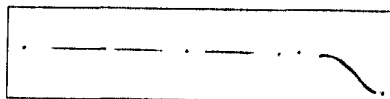


RP

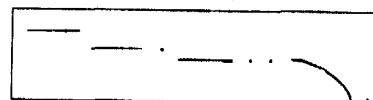


I don't want to go to the theatre

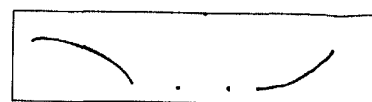
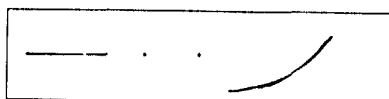
GA



RP



- По предложенным двум интонационным разметкам фразы Shall we stay here? определите, какая разметка принадлежит американскому, а какая британскому типу произношения:



Каковы фонологические (системно-структурные) особенности данных разметок, что вы можете сказать об их социокультурных особенностях?

- Сделайте самостоятельно интонационную разметку фраз Do you like it? , Really? согласно фонологическим особенностям GA и RP. Сравните полученные разметки.

- Прослушайте внимательно отрывок текста/диалога:

I'm only two miles out from Tanya's hotel when I see a sign no larger than a loaf of bread. Cafe, it says – and an arrow points to what looks like a warehouse, immensely attractive when it's 40 degrees outside. It's dark and quiet, and for my pleasure the owner hits both the light and the music/ I have a tomato salad and tea while listening to the disco hit "I Need a Superhero Lover". When my eyes adjust to the 25-watt bulb, I see that the walls are covered with Formica and shower curtains – all the easier, I imagine, to hose off after a boisterous wing-ding.

На каком варианте английского он прозвучал? По каким особенностям произношения вы это определили?

- Озвучьте диалог согласно произносительным особенностям GA:

- *It's been a long day! Sightseeing is exciting but tiring.*
- *Didn't you use Tourmobile?*
- *I sure did. But walking was the best part of it.*
- *You must be tired.*
- *What should I do tomorrow?*
- *Tomorrow ... Getting around by metro may be best for you.*
- *You don't call it the "subway"?*
- *Washingtonians call it the Metrorail, the Metro for short.*

- Произнесите слова customarily, necessarily, ordinarily, dictionary, laboratory, aristocratic, gesticulation, соблюдая акцентный тип, артикуляционные особенности GA. Сравните с RP.

Итак, развитие сопоставительной способности предполагает сравнение фонетико-фонологических особенностей двух вариантов английского языка – АЕ и ВЕ. Овладение социокультурными

особенностями произношения GA происходит на всех этапах обучения. Важность социокультурных особенностей выражается в том, что один и тот же мелодический контур в RP и GA может выражать противоположные эмоции, а владение правильным произношением характеризует уровень образованности говорящего. Развитие фонологической способности предусматривает формирование фонологических навыков и умений, а также предполагает ознакомление с произносительной нормой GA.

Поскольку отработка релевантных произносительных навыков и умений GA происходит во взаимосвязи с основными видами речевой деятельности, что, в свою очередь, предполагает наличие фонетических, лексических и грамматических навыков и умений, то можно говорить о взаимодействии всех уровней языковой системы АЕ при обучении произношению GA на основе просодических характеристик. Заметим, что формирование фонологических навыков и умений предполагает знакомство с произносительной нормой GA. Из этого следует, что на первом этапе обучения происходит формирование фонологических и нормативных навыков и умений, что соответствует основному способу исследования, предполагающему учет закономерностей познания, где движение знаний от изучения абстрактных явлений фонетико-фонологической системы языка предопределяет движение знаний от изучения конкретных явлений. Напомним, что фонологическая способность является шагом к развитию фонетической способности.

Так, примерами упражнений, направленных на формирование фонологических навыков и умений, могут быть следующие:

- *Какой тип американского произношения (общеамериканский, восточноамериканский, южноамериканский) представлен в следующем звучащем тексте?*

- *Что общего в интонационных разметках фразы, сделанной согласно системно-структурным особенностям GA и RP.*

- - Какому варианту английского языка принадлежит следующая структура интонационной разметки фразы?
 - Сделайте интонационную разметку фразы, произнесенной актером/диктором/учителем согласно особенностям GA.
 - Согласно двум интонационным разметкам одной и той же фразы, сделанным в соответствии с интонационными особенностями GA и RP, проследите движение мелодического контура, фразового ударения и ритма. В чем структурная особенность данных разметок?
 - Прослушайте фразу, произнесенную в GA и RP. Переведите ее и сделайте интонационную разметку данной фразы согласно системно-структурным особенностям GA, RP и родного языка. Сравните их.
 - Перед вами структурная разметка эмоционально-нейтральных контуров, сделанная с учетом особенностей GA. Как разметки данных эмоционально-нейтральных контуров выглядят в RP?
 - Прослушайте звукозапись фразы и скажите, к какому типу речи (эмоционально-нейтральной, эмоционально-оживленной, эмоционально-окрашенной) она может относиться в AE и BE. По каким системно-структурным признакам вы это определили? Что можно сказать о социокультурном статусе диктора, произносящего данные фразы?
 - Сравните акцентные типы одного и того же слова в GA и RP. В чем состоит особенность каждого? Есть ли между ними общие моменты?
 - Постарайтесь определить место главного и второстепенного ударения у предложенных слов в AE и BE.
 - Произнесите следующие слова в соответствии с особенностями GA и RP, обращая внимание на ударение.
 - Соотнесите транскрипцию и написание слова в AE и BE, оцените, насколько они совпадают/отличаются.
-
-
-

- Прослушайте звукозапись слов, произнесенных в GA и RP. Поднимите руку, когда услышите ретрофлексию.

- Прослушайте звукозапись, где диктор произносит попеременно звуки GA и RP. Услышав звуки GA, поднимите руку.

- Сравните артикуляционные особенности следующих звуков в GA и RP.

Упражнения на формирование нормативных произносительных навыков и умений:

- Прослушайте текст/диалог, определите, на каком варианте английского он прозвучал, человеку какой профессии может принадлежать услышанный тип произношения? Воспроизведите его по памяти, соблюдая культуру произношения GA.

- Прочитайте следующие предложения два раза, соблюдая нормы произношения британского и американского вариантов английского языка.

- Прослушайте текст/диалог в GA. Оцените, насколько верно употреблены в нем интонационные модели согласно социокультурным особенностям GA. Постарайтесь исправить ошибку (если такая присутствует).

- Прочитайте выразительно отрывок текста/диалога в GA, соблюдая нормы и социокультурные особенности произношения американского варианта английского языка. Сделайте интонационную разметку предложений согласно американскому и британскому вариантам английского языка.

- Трансформируйте предложенные фразы так, чтобы они соответствовали грамматической норме AE, определите, на какие слова будет падать фразовое ударение.

- Замените выделенные слова во фразах, соответствующие норме ВЕ, эквивалентами слов из АЕ, проследите изменения в интонационном оформлении фразы.

- Расставьте ударения в словах согласно нормам GA и RP.

- Прослушайте слова, запишите их в два столбика согласно орфографическим нормам АЕ и ВЕ.

- Заполните пропуски в словах недостающими буквами, согласно нормам АЕ.

- Протранскрибируйте слова в соответствии с произносительными нормами GA и RP.

- Прочитайте слова, соблюдая артикуляционные особенности GA.

Итак, первый этап коммуникативно-ориентированного обучения студентов педагогически значимым особенностям произношения GA характеризуется ознакомлением с фонологическими особенностями, произносительной нормой американского варианта английского языка и социокультурными особенностями употребления интонационных моделей GA. На первом этапе обучения произношению у студентов происходит развитие в основном сопоставительной способности, что является предпосылкой для развития фонологической способности. Используемые при этом упражнения для формирования навыков и умений произношения GA на основе просодических характеристик направлены на развитие сопоставительной и фонологической способностей. Сопоставительная и фонологическая способности развиваются в процессе обучения основным видам речевой деятельности. Педагогически значимые произносительные навыки и умения GA формируются от общего к частному или от интонации и словесного ударения к артикуляции звуков, что соответствует прямому алгоритму.

2.4.2. Второй этап обучения студентов произносительным особенностям американского английского

В соответствии с учебной моделью коммуникативно-ориентированного обучения студентов педагогически значимым особенностям произношения ГА на основе просодических характеристик, на втором этапе обучения происходит как дальнейшее формирование фонологических и фонетических навыков и умений, так и формирование фонетических навыков и умений. При этом должны быть развиты фонетическая и педагогическая способности.

Так, второй этап коммуникативно-ориентированного, профессионально-направленного обучения студентов релевантным особенностям произношения ГА ориентирован на развитие фонетической способности, что предполагает дальнейшее знакомство с социокультурными особенностями общеамериканского произношения и способствует формированию фонетических навыков и умений ГА от общего к частному и наоборот, т.е. предусматривает взаимодействие прямого и обратного алгоритмов. Фонетическая способность предопределяет развитие педагогической способности, для которой характерно владение основными видами речевой деятельности на АЕ и, соответственно, произношением ГА. Также педагогическая способность предполагает наличие у учителя иностранного языка знаний психологических особенностей школьников при обучении их АЕ и, в том числе, произношению ГА, лингвистических знаний и знаний методики обучения школьников.

Приведем образцы упражнений, направленных на развитие указанных компонентов иноязычной коммуникативной профессиональной способности.

Фонологическая способность направлена на формирование фонетических навыков и умений и на дальнейшее изучение социокультурных особенностей произношения GA.

Развитие фонетической способности является последним шагом к развитию педагогической способности. Мы уже отмечали, что для педагогической способности студентов характерно владение основными видами речевой деятельности на АЕ и, соответственно, произношением GA. Представляется, что данный момент должен отразиться в системе упражнений.

Упражнения на формирование фонетических навыков и умений:

- *Прослушайте звукозапись текста/диалога. На каком варианте английского языка она прозвучала? По каким особенностям вы это определили (фонетика: монотон, растянутость звучания, произнесение гласных, согласных, в т.ч. ретрофлексии; лексика; грамматика).*

- *Прочитайте предложение, соблюдая интонационные особенности GA. Для какого типа предложения характерен предложенный порядок слов?*

- *Прослушайте текст/диалог. Постарайтесь понять, о чем идет речь. Воспроизведите его по памяти, сохраняя фонетические особенности американского варианта английского языка (монотон, растянутость звучания, произнесение гласных и согласных, в т.ч. ретрофлексии).*

- *Прослушайте текст в RP и с максимальной точностью воспроизведите его в GA.*

- *Выпишите из прослушанного текста слова, характерные для АЕ, и используйте их для пересказа услышанного текста. При пересказе соблюдайте особенности произношения GA.*

- *Перед вами диалог с пропущенными словами. Вставьте нужные слова, характерные для АЕ. Озвучьте диалог, соблюдая особенности произношения GA.*

- Прослушайте текст и найдите в нем слова, характерные для АЕ. Озвучьте их, соблюдая особенности ГА.
- Перед вами слова из ВЕ. Дайте эквиваленты этих слов из АЕ и произнесите их, соблюдая особенности произношения ГА.
- Произнесите следующие слова, соблюдая их акцентный тип, характерный для ГА. Сравните его с акцентным типом слов в RP.
- Протранскрибируйте слова ... в ГА. Замените необходимые звуки так, чтобы произношение слов соответствовало RP.
- Сравните положение артикуляционного аппарата при произнесении звука [...] в ГА и RP.
- Представьте, что вы диктор. Произнесите предложенные слова и фразы в ГА, обращая внимание на социокультурные особенности общеамериканского произношения.
- Составьте и произнесите предложение в соответствии с произношением ГА согласно предложенной грамматической конструкции и интонационной разметке. Определите количество синтагм и место логического ударения.
- Составьте свой диалог в соответствии с особенностями ГА по аналогии с прослушанным в RP. Запишите его, внося необходимые изменения, озвучьте его, соблюдая социокультурные особенности употребления интонационных моделей ГА.
- Без подготовки поговорите с другом на тему..., строя свои высказывания согласно особенностям АЕ и, соответственно, ГА.
- Прослушайте текст описательного характера, звучащий на АЕ. Постарайтесь понять его основное содержание и в паре с другом побеседуйте по содержанию текста без подготовки, строя свои высказывания согласно особенностям АЕ и, соответственно, ГА.
- Выразите свое отношение к прочитанному тексту/отрывку текста, строя свои высказывания на АЕ.

- *Прослушайте текст на АЕ, затрагивающий проблему... Обменяйтесь своими мнениями по данной проблеме, строя свои высказывания согласно особенностям АЕ и, соответственно, ГА.*

- *Передайте содержание видеофрагмента с опорой на предложенные слова из АЕ. Соблюдайте особенности произношения ГА.*

Фонетические навыки и умения, которые формируются на втором этапе обучения во взаимосвязи с основными видами речевой деятельности, направлены на осуществление речевого действия. На втором этапе коммуниктивно-ориентированного, профессионально-направленного обучения студентов произношению ГА на основе просодических характеристик формирование фонетических навыков и умений происходит как от общего к частному, так и наоборот, от частного к общему, что возможно благодаря взаимодействию двух противоположных алгоритмов. На втором этапе продолжается овладение студентами социокультурными особенностями произношения ГА.

Итак, для второго этапа обучения студентов произношению ГА на основе просодических характеристик характерно взаимодействие прямого и обратного алгоритмов обучения общеамериканскому произношению. На втором этапе коммуниктивно-ориентированного обучения студентов релевантным особенностям произношения ГА во взаимосвязи с основными видами речевой деятельности основное внимание уделяется развитию фонетической способности, предопределяющей развитие педагогической способности, которая заключается не только во владении всеми видами речевой деятельности на АЕ, нормой и социокультурными особенностями произношения ГА, но и знанием психологических особенностей обучения школьников и методики обучения школьников произношению ГА. Так, в разделе 2.5.1 описана апробация методики обучения школьников произношению ГА.

2.5. Ход и результаты опытного обучения студентов педагогически значимым особенностям

американского произношения

на спецкурсе «Американский вариант английского языка»

Для проверки рациональности предложенной технологии обучения студентов педагогических вузов релевантным особенностям произношения ГА на основе просодических характеристик было проведено опытное обучение.

Опытное обучение проводилось в группе студентов, получающих специальность «учитель иностранного языка в общеобразовательной школе», в 1999-2001 году на базе кафедры иностранных языков Мичуринского государственного педагогического института. В опытном обучении приняли участие 64 студента 3-го курса филологического факультета лингвистического отделения, регулярно посещавших спецкурс «Американский вариант английского языка».

Практические занятия по подготовке учителей общеобразовательных школ, владеющих педагогически значимыми особенностями произношения ГА, в рамках спецкурса велись два раза в неделю (4 часа аудиторных занятий). Из-за ограниченности количества часов, выделенных на спецкурс, все необходимые теоретические знания студенты получали на лекционных занятиях, проходивших параллельно с занятиями на спецкурсе по вариантологии.

Общий курс обучения студентов педагогических вузов британскому варианту английского языка предполагает педагогическую практику. Таким образом, находясь на педагогической практике в общеобразовательной школе, студенты могли апробировать эффективность внедрения в школьную практику учебной модели обучения школьников иноязычному произношению от изучения абстрактных явлений фонетико-фонологического уровня языковой системы к изучению

конкретных, от общего к частному на материале общеамериканского произношения.

В ходе опытного обучения студентов необходимо было проверить эффективность разработанной технологии коммуникативно-ориентированного обучения студентов педагогических вузов релевантным особенностям произношения GA от интонации к артикуляции звуков в соответствии с дидактическим методом на первом этапе обучения и взаимодействие обучения произношению GA от интонации к артикуляции и от артикуляции к интонации на втором этапе обучения.

Спецкурс по коммуникативно-ориентированному, профессионально-направленному обучению студентов произношению GA на основе просодических характеристик строился согласно предложенной нами учебной модели и включал два этапа. Первый этап (5-й семестр) был направлен, в основном, на формирование фонологических навыков и умений, знакомство и изучение произносительной нормы GA. Второй этап (6-й семестр) предполагал, помимо дальнейшего формирования фонологических и нормативных навыков и умений, формирование фонетических навыков и умений. Овладение социокультурными особенностями произношения GA осуществлялось на двух этапах одновременно.

Опытное обучение включало проведение исходного, промежуточного, итогового и отсроченного срезов, тесты которых даны в приложении. При этом под методическими срезами понимаются «методические (учебные) тесты любых видов, являющиеся органичной частью эксперимента и знаменующие собой границы определенных его этапов» (Штульман А.Э., 1976). Результаты выполнения специально разработанных тестов служат показателем уровня сформированности необходимых навыков и умений.

В ходе тестирования измерение осуществлялось при помощи оценочных шкал и путем присвоения баллов за владение педагогически значимыми особенностями произношения ГА, т.е. правильное употребление монотона, растянутости звучания, произнесение варьируемых гласных и согласных, в том числе ретрофлексии. Оценочные шкалы состояли из перечня качественных характеристик, описывающих степень проявления навыков и умений, которым соответствует тот или иной уровень тестируемого. Приведем шкалы, которые оценивают навыки и умения произношения в области употребления монотона, растянутости звучания, гласных и согласных, в том числе ретрофлексии (таблицы 7, 8, 9, 10).

Таблица 7

Оценочная шкала навыков и умений употребления монотона

5 баллов	Правильное использование монотона в соответствующих конструкциях. Ошибки отсутствуют при интонационном оформлении высказывания. Соблюдены социокультурные особенности языка
4 балла	Использование монотона не полностью соответствует предложенным структурам. Ошибок немного при интонационном оформлении высказывания. Практически соблюдены социокультурные особенности языка
3 балла	Монотон использован только в некоторых изученных грамматических структурах. Присутствуют ошибки в употреблении монотона, которые затрудняют понимание. Почти не соблюдены социокультурные особенности языка
2 балла	Монотон используется в ограниченном диапазоне изученных грамматических структур. Много ошибок, затрудняющих понимание высказывания. Не соблюдены социокультурные особенности языка
1 балл	Почти ничего не понятно

Таблица 8

Оценочная шкала навыков и умений употребления растянутости звучания

5 баллов	Временная протяженность звучащей фразы соответствует норме произношения ГА. Соблюдены социокультурные особенности языка
4 балла	Временная протяженность звучащей фразы практически соответствует норме произношения ГА. Практически соблюдены социокультурные особенности языка
3 балла	Временная протяженность звучащей фразы не соответствует норме произношения ГА. Социокультурные особенности языка практически не соблюдены
2 балла	Ошибки во временной протяженности звучащих фраз – либо слишком быстро, либо слишком затянато. Социокультурные особенности языка не соблюдены
1 балл	Ничего не понятно

Таблица 9

Оценочная шкала навыков и умений произнесения

вариативных гласных ГА

5 баллов	Ясное произнесение гласных. Употребление ретрофлексии. Не встречается подмена одного звука другим. Соблюдены норма и социокультурные особенности произношения иностранного языка
4 балла	Произнесение гласных достаточно ясное, практически без ошибок. Практически соблюдены норма и социокультурные особенности произношения иностранного языка
3 балла	Произнесение гласных удовлетворительное. Присутствуют ошибки в произнесении гласных звуков и ретрофлексии. Из потока речи понятны лишь отдельные гласные. Ошибки в ретрофлексии. Практически не соблюдены социокультурные особенности произношения языка
2 балла	Плохое произнесение гласных, много ошибок в произнесении звуков. Практически ничего из услышанного не понятно. Из потока речи понятны только отдельные гласные звуки. Не соблюдены норма и социокультурные особенности произношения иностранного языка
1 балл	Произнесение гласных неправильное

Таблица 10

Оценочная шкала навыков и умений произнесения
вариативных согласных GA

5 баллов	Произнесение согласных ясное. Из потока речи понятны все согласные звуки и их сочетания. Соблюдены норма и социокультурные особенности произношения иностранного языка
4 балла	Произнесение согласных достаточно ясное, практически без ошибок. Непонятое произнесение отдельных согласных затрудняет общее понимания услышанного. Практически соблюдены норма и социокультурные особенности произношения иностранного языка
3 балла	Произнесение согласных удовлетворительное. Присутствуют незначительные ошибки в произнесении согласных звуков. Смысл услышанного понятен лишь частично. Практически не соблюдены норма и социокультурные особенности произношения иностранного языка
2 балла	Произношение плохое. Из потока речи понятны отдельные согласные. Ошибки при произнесении сочетаний согласных звуков затрудняют понимание. Не соблюдены норма и социокультурные особенности произношения иностранного языка
1 балл	Почти ничего не понятно

Результаты тестов обычно выражаются количественно в виде баллов. В настоящем исследовании максимальный балл по тесту составлял 60 баллов (по 15 баллов за употребление монотона, растянутости звучания, произнесению вариативных гласных и согласных, и в том числе ретрофлексии).

Далее опишем результаты опытного обучения.

Объектами контроля исходного, промежуточного, итогового и отсроченного срезов явились навыки и умения в области употребления педагогически значимых особенностей произношения GA у студентов педагогических вузов, посещавших спецкурс по вариантологии, направленный на подготовку учителя английского языка в общеобразовательной школе, владеющего произношением

GA. Уровень сформированности указанных навыков и умений оценивался в баллах.

На первом этапе опытного обучения был проведен исходный срез, цель которого - определение уровня сформированности навыков и умений в области употребления педагогически значимых особенностей произношения GA при озвучивании высказываний или осуществлении речевого действия.

Результаты¹ исходного среза, проведенного в сентябре пятого семестра, представлены в таблице 11.

Таблица 11

Результаты исходного среза (№1)

Номер испытуе мого	Монотон	Растянутасть звучания	Гласные	Согласные	Общий балл
1	9	9	12	9	39
2	9	9	12	8	38
3	12	9	13	9	43
4	9	10	13	9	41
5	9	9	11	6	35
6	9	9	12	8	38
7	10	11	14	11	46
8	12	9	13	9	43
9	10	8	12	8	38
10	12	9	13	9	43
11	8	8	10	7	33
12	10	8	12	8	38
13	10	9	13	9	41
14	9	9	11	6	35
15	9	9	12	8	38
16	10	11	14	11	46
17	10	9	11	9	39
18	10	9	12	7	38
19	11	9	14	9	43
20	10	8	12	8	38
21	9	10	10	6	35

¹ Результаты срезов округлялись до сотых долей.

22	9	6	10	8	33
23	9	9	12	9	39
24	8	8	10	7	33
25	10	9	12	7	38
26	9	9	12	9	39
27	12	9	13	9	43
28	10	11	14	11	46
29	9	10	13	9	41
30	10	10	15	11	46
31	9	9	11	6	35
32	10	9	13	9	41
33	10	11	14	11	46
34	9	9	12	8	38
35	8	8	10	7	33
36	9	10	10	6	35
37	10	8	12	8	38
38	9	9	11	6	35
39	10	10	15	11	46
40	9	9	12	9	39
41	10	9	13	9	41
42	11	9	14	9	43
43	9	9	11	6	35
44	10	9	11	9	39
45	9	9	12	8	38
46	10	9	11	9	39
47	9	9	12	9	39
48	9	9	12	9	39
49	12	9	13	9	43
50	9	6	10	8	33
51	12	9	13	9	43
52	9	9	11	6	35
53	9	9	12	8	38
54	10	8	12	8	38
55	10	8	12	8	38
56	10	11	14	11	46
57	10	9	13	9	41
58	8	8	10	7	33
59	10	9	13	9	41
60	10	8	12	8	38
61	9	9	12	8	38
62	8	8	10	7	33
63	9	9	12	8	38

64	10	9	13	9	41
Средний балл	9,63	9	12,13	8,38	39,14

Анализ результатов исходного среза свидетельствует, что в целом уровень сформированности навыков и умений произношения ГА можно оценивать как удовлетворительный. Однако это является недостаточным для студентов, изучающих английский язык как специальность.

Промежуточный срез, проведенный в декабре пятого семестра, состоял из ряда заданий, схожих по структуре с заданиями исходного среза, но отличающихся содержанием, и предусматривал оценку сформированных педагогически значимых навыков и умений произношения ГА при озвучивании высказываний и речевых действий. Результаты промежуточного среза представлены в таблице 12.

Таблица 12

Результаты промежуточного среза (№2)

Номер испытуемого	Монотон	Растянность звучания	Гласные	Согласные	Общий балл
1	12	11	13	11	47
2	15	15	15	14	59
3	12	12	14	12	50
4	14	15	15	15	59
5	9	9	12	10	40
6	12	13	13	15	53
7	15	12	14	14	55
8	13	11	14	12	50
9	11	10	13	10	44
10	12	11	13	11	47
11	12	10	12	10	44
12	13	13	13	14	53
13	14	15	15	15	59
14	9	9	11	11	40
15	13	13	13	14	53
16	15	12	15	13	55
17	11	12	13	11	47

18	9	9	12	10	40
19	12	12	14	12	50
20	15	12	14	14	55
21	13	11	14	12	50
22	12	10	12	10	44
23	9	9	12	10	40
24	11	12	13	11	47
25	12	9	13	10	44
26	13	13	13	14	53
27	12	11	13	11	47
28	9	9	12	10	40
29	9	9	11	11	40
30	12	11	13	11	47
31	11	10	13	10	44
32	12	9	13	10	44
33	12	12	14	12	50
34	11	11	12	10	44
35	15	12	15	13	55
36	14	15	15	15	59
37	9	9	12	10	40
38	11	10	13	10	44
39	11	11	12	10	44
40	12	12	14	12	50
41	13	13	13	14	53
42	12	11	13	11	47
43	14	15	15	15	59
44	15	12	14	14	55
45	11	10	13	10	44
46	15	12	14	14	55
47	12	13	13	15	53
48	12	12	14	12	50
49	12	10	12	10	44
50	14	15	15	15	59
51	13	13	13	14	53
52	12	11	13	11	47
53	12	12	14	12	50
54	9	9	12	10	40
55	15	12	14	14	55
56	15	12	14	14	55
57	11	10	13	10	44
58	12	10	12	10	44
59	14	15	15	15	49

60	12	10	12	10	44
61	13	13	13	14	53
62	12	10	12	10	44
63	11	10	13	10	44
64	15	15	15	14	59
Средний балл	12,25	11,5	13,25	12	49

Анализ результатов промежуточного среза выявил, что показатели уровня сформированности навыков и умений произношения ГА несколько улучшились в области употребления педагогически значимых особенностей произношения ГА, что объясняется рациональностью обучения на первом этапе фонологическим особенностям, а также произносительной норме ГА от общего к частному. Однако педагогически значимые навыки и умения общеамериканского произношения еще недостаточно сформированы для преподавания ГА в школе, т.к. уровень сформированности навыков и умений общеамериканского произношения еще не достиг нормы.

Результаты итогового среза, проведенного в марте шестого семестра, свидетельствуют о том, что уровень сформированности педагогически значимых навыков и умений иноязычного произношения у студентов, изучающих АЕ в рамках спецкурса, значительно увеличился, в сравнении с исходным и промежуточным срезами. Результаты итогового среза представлены в таблице 13.

Таблица 13

Результаты итогового среза (№3)

Номер испытуемого	Монотон	Растяннутость звучания	Гласные	Согласные	Общий балл
1	13	14	15	13	55
2	12	11	14	12	49
3	14	14	14	13	55
4	15	14	15	15	59
5	12	11	14	12	49
6	14	14	15	15	58

7	15	15	15	15	60
8	14	14	14	13	55
9	14	15	14	15	58
10	15	15	15	15	60
11	13	11	13	12	49
12	14	15	14	15	58
13	15	15	15	15	60
14	13	11	13	12	49
15	15	14	15	15	59
16	15	14	15	15	59
17	13	15	14	13	55
18	12	11	14	12	49
19	15	15	15	15	60
20	13	12	12	12	49
21	14	13	15	13	55
22	15	15	15	15	60
23	13	14	15	13	55
24	15	15	15	15	60
25	12	11	14	12	49
26	15	15	15	15	60
27	14	14	14	13	55
28	15	14	15	15	59
29	15	15	15	15	60
30	13	15	14	13	55
31	14	15	14	15	58
32	13	14	15	13	55
33	15	14	15	15	59
34	15	15	15	15	60
35	12	11	14	12	49
36	14	13	15	13	55
37	13	12	12	12	49
38	13	11	13	12	49
39	14	15	14	15	58
40	14	15	14	15	58
41	15	15	15	15	60
42	13	11	13	12	49
43	15	14	15	15	59
44	15	15	15	15	60
45	15	14	15	15	59
46	12	11	14	12	49
47	13	11	13	12	49
48	13	14	15	13	55

49	15	15	15	15	60
50	12	11	14	12	49
51	14	14	14	13	55
52	13	14	15	13	55
53	15	14	15	15	59
54	14	14	14	13	55
55	15	15	15	15	60
56	15	15	15	15	60
57	13	11	13	12	49
58	14	15	14	15	58
59	15	15	15	15	60
60	15	14	15	15	59
61	12	11	14	12	49
62	14	14	14	13	55
63	13	14	15	13	55
64	14	14	15	15	58
Средний балл	13,88	13,63	14,38	13,75	55,64

Итоговый срез показал улучшение показателей уровня сформированности педагогически значимых навыков и умений произношения ГА, что объясняется рациональностью обучения произношению от интонации к артикуляции звуков на первом этапе и взаимодействием прямого и обратного алгоритмов обучения на втором этапе.

После окончания опытного обучения студентов, в мае шестого семестра был проведен отсроченный срез, цель которого заключалась в определении стабильности сформированных педагогически значимых произносительных навыков и умений. В таблице 14 представлены результаты отсроченного среза.

Таблица 14

Результаты отсроченного среза (№4)

Номер испытуемого	Монотон	Растянность звучания	Гласные	Согласные	Общий балл
1	13	13	15	12	53
2	15	13	15	15	58
3	13	14	14	13	54

4	11	11	13	12	47
5	11	11	13	12	47
6	15	13	15	15	58
7	15	15	15	15	60
8	13	15	14	15	57
9	13	15	14	15	57
10	13	13	15	12	53
11	12	11	13	12	48
12	13	14	14	13	54
13	15	15	15	15	60
14	15	15	15	15	60
15	15	13	15	15	58
16	12	11	13	12	48
17	15	13	15	15	58
18	12	11	13	12	48
19	11	11	13	12	47
20	12	11	13	12	48
21	15	15	15	15	60
22	15	15	15	15	60
23	13	13	15	12	53
24	13	15	14	15	57
25	13	15	14	15	57
26	15	15	15	15	60
27	15	15	15	15	60
28	13	13	15	12	53
29	13	14	14	13	54
30	15	15	15	15	60
31	13	14	14	13	54
32	15	13	15	15	58
33	15	15	15	15	60
34	13	15	14	15	57
35	11	11	13	12	47
36	15	15	15	15	60
37	13	14	14	13	54
38	11	11	13	12	47
39	15	15	15	15	60
40	13	13	15	12	53
41	15	13	15	15	58
42	13	14	14	13	54
43	13	15	14	15	57
44	15	15	15	15	60
45	13	15	14	15	57

46	15	15	15	15	60
47	11	11	13	12	47
48	13	14	14	13	54
49	12	11	13	12	48
50	15	15	15	15	60
51	15	13	15	15	58
52	13	13	15	12	53
53	13	14	14	13	54
54	13	13	15	12	53
55	11	11	13	12	47
56	15	15	15	15	60
57	11	11	13	12	47
58	13	15	14	15	57
59	12	11	13	12	48
60	12	11	13	12	48
61	15	15	15	15	60
62	15	13	15	15	58
63	12	11	13	12	48
64	13	13	15	12	53
Средний балл	13,38	13,38	14,25	13,63	54,64

Сопоставление результатов всех четырех срезов представлены в таблице 15.

Таблица 15

Сопоставление результатов исходного, промежуточного, итогового и отсроченного срезов

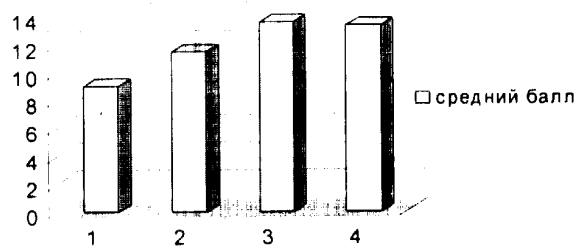
Номер среза	Монотон	Растяннутость звучания	Гласные	Согласные	Общий балл
1	9,63	9	12,13	8,38	39,14
2	12,25	11,5	13,25	12	49
3	13,88	13,63	14,38	13,75	55,64
4	13,38	13,38	14,25	13,63	54,64

Ниже диаграммы 1, 2, 3, 4 показывают сопоставление результатов исходного, промежуточного, итогового и отсроченного срезов в области развития педагогически значимых навыков и умений общеамериканского произношения при озвучивании высказывания.

Сопоставление средних результатов четырех срезов
в области развития у студентов педагогически значимых
навыков и умений общеамериканского произношения на основе
просодических характеристик

Использование монотона

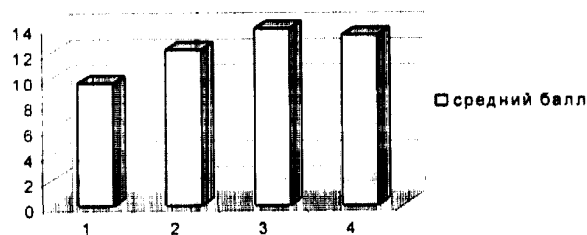
Диаграмма 1



срез срез срез срез

Растянность звучания

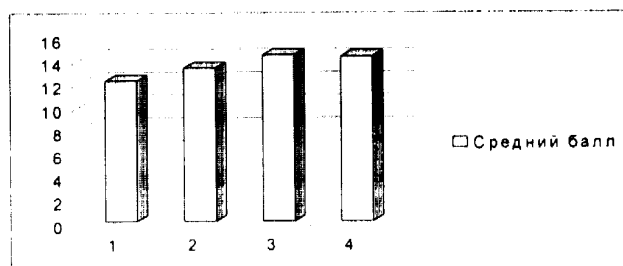
Диаграмма 2



срез срез срез срез

Произнесение вариативных гласных звуков

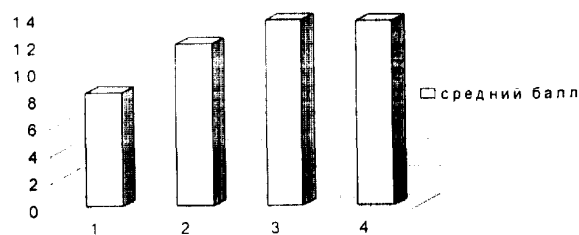
Диаграмма 3



срез срез срез срез

Произнесение вариативных согласных звуков,
в т.ч. ретрофлексии

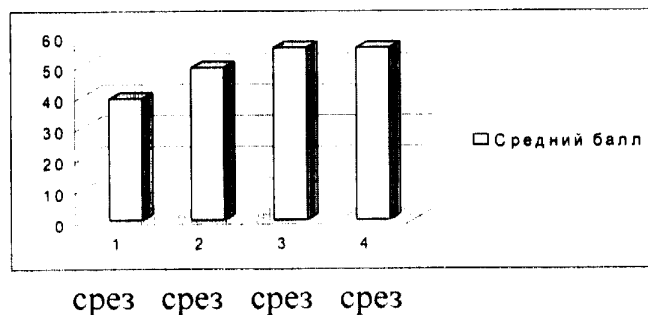
Диаграмма 4



срез срез срез срез

Сопоставление результатов среднего балла исходного, промежуточного, итогового и отсроченного срезов в области сформированности у студентов педагогически значимых навыков и умений произношения GA

Диаграмма 5



Отметим, что необходимый уровень владения иностранным языком считается достигнутым, если испытуемый в ходе тестирования набрал не менее 90% баллов от максимально возможного количества баллов (Поляков О.Г., 1999). Результаты итогового среза показали, что в среднем учащиеся набрали 55,64 баллов из 60 возможных, что составляет 92,73%, в то время как 90% составляют 54 балла. Согласно данным итогового среза, больше 54 баллов набрали 48 испытуемых, что от общего количества участвовавших в опытном обучении составляет 75%. Также отметим, что в дидактике материал считается усвоенным, если им владеют 70% обучающихся (Гурвич П.Б., 1980), в нашем случае он равен 75%.

Как видно, результаты исходного, промежуточного и итогового срезов показывают, что не все обучающиеся набрали нужное количество баллов, однако по результату среднего балла в итоговом срезе можно судить, что обучающиеся достигли нужного уровня владения релевантными особенностями общеамериканского произношения.

Оценивая данные отсроченного среза (таблица 14), можно сказать, что наблюдается устойчивое превосходство среднего балла, который выше отметки 54, что свидетельствует о стабильности сформированных

педагогически значимых навыков и умений произношения GA при озвучивании высказывания.

Таким образом, на основе результатов опытного обучения студентов педагогических вузов, получающих специальность «учитель иностранного языка в общеобразовательной школе», установлено, что предложенная технология обучения студентов педагогических вузов релевантным особенностям произношения GA на основе просодических характеристик в рамках спецкурса по вариантологии способствует развитию иноязычной коммуникативной профессиональной способности, а следовательно, является рациональной. Студенты в достаточной степени овладели фонологическими, нормативными и фонетическими навыками и умениями, необходимыми учителю иностранного языка для его коммуникативно-ориентированной, профессионально-направленной деятельности.

Итак, положительные результаты опытного обучения студентов подтвердили предположение о том, что поэтапное, последовательное обучение студентов педагогических вузов абстрактным и конкретным явлениям, общим и частным свойствам фонетико-фонологической системы американского варианта английского языка на основе просодических характеристик во взаимосвязи с основными видами речевой деятельности и с учетом релевантных особенностей общеамериканского произношения способствует формированию педагогически значимых произносительных навыков и умений у обучающихся.

Заметим, что успешность развития педагогической способности у студентов в плане обучения школьников общеобразовательных школ произношению GA, была проверена при апробации методики обучения школьников произношению GA на факультативе «Американский вариант английского языка». Апробация методики проводилась в старших классах

студентами, изучающими педагогически значимые особенности произношения GA на основе просодических характеристик в рамках спецкурса по вариантологии. В ходе апробации методики обучения школьников проводились исходный и итоговый срезы, по результатам которых оценивались не только знания, которые получили школьники по GA, но и педагогическая способность студентов, т.е. насколько правильно они смогли объяснить необходимый материал, чтобы школьники его усвоили.

2.5.1. Учебная модель и апробация методики обучения школьников общеамериканскому произношению на факультативе «Американский вариант английского языка» в общеобразовательной школе

В пункте 1.1 мы отмечали, что американский вариант английского языка еще не стал обязательным школьным предметом для изучения. Представляется, что на данном этапе изучение школьниками общеобразовательных школ произносительных особенностей GA на основе просодических характеристик возможно в рамках факультатива «Американский вариант английского языка». Изучение GA начинается в старших классах и происходит согласно учебной модели обучения студентов, что предполагает развитие тех же самых способностей, за исключением педагогической способности в том смысле, как понимаем ее мы.

Однако мы предлагаем учебную модель обучения школьников в общеобразовательных школах, где изучение AE возможно с первого класса.

Мы полагаем, что обучение школьников первого класса такому компоненту произношения, как интонация, следует начинать со структурных типов. Напомним, что это связано с тем, что обучение интонации представляет достаточно сложный процесс (см. раздел. 1.4). К тому же школьники, в силу своего развития, не усваивают теоретических

объяснений весьма абстрактного для них понятия «интонация» (Зимняя И.А., 1991). Это вновь подтверждает наше предположение о том, что временная последовательность в обучении от общих свойств фонетической системы к частным предопределяет обратную последовательность обучения иноязычному произношению. Во многом это связано с моментом осознанного/неосознанного усвоения иностранного языка.

Л.С. Выготский пишет, что овладение родным языком происходит неосознанно, т.е. изучение родного языка проходит путь от «интуиции к знаниям» или от момента неосознанного употребления языковых средств до полного осознания их значимости, которое происходит в процессе изучения языка. «Можно сказать, что усвоение иностранного языка идет путем прямо противоположным тому, которым идет развитие родного языка... Ребенок усваивает родной язык неосознанно и ненамеренно, а иностранный – начиная с осознания и намеренности. Поэтому можно сказать, что развитие родного языка идет снизу - вверх, в то время как развитие иностранного языка идет сверху - вниз» (Выготский Л.С., 1982, с.265). Иными словами, психолог настаивает на том, что абсолютно все явления изучаемого иностранного языка должны осваиваться сначала осознанно, а уже потом переходить на уровень неосознанного употребления, что является диаметрально противоположным по сравнению с овладением родным языком.

В методической литературе существует несколько иное мнение, а именно: «то, что глубокое осознание учениками иноязычных средств, способов формирования и формулирования мысли, осмысление сущности языка должно быть обязательным компонентом обучения, не означает, что они всегда должны предварять непосредственное владение языком. Вопрос заключается в том, какое место в процессе обучения должно занимать осознание языковых средств и какова должна стать временная протяженность его» (Зимняя И.А., 1991, с.28). Иначе говоря, не все

изучаемые языковые явления иностранного языка сразу же поддаются осознанию, порой для этого требуется некоторый временной интервал, что очень характерно, на наш взгляд, для овладения произношением иностранного языка. При обучении школьников произношению GA важно учитывать вышесказанное.

Так, данная учебная модель обучения школьников произношению GA на основе просодических характеристик на уроках в общеобразовательных школах должна отразить содержание основных этапов обучения произношению GA, знание которых представляется необходимым в профессиональной деятельности учителя иностранного языка. Нами выделяются три этапа обучения школьников произношению GA:

первый этап (1 - 3 классы): формирование навыков и умений произношения GA на основе структурных типов, ознакомление с произносительной нормой GA;

второй этап (4 - 9 классы): ознакомление с произносительной нормой GA, формирование фонологических навыков и умений GA;

третий этап (10 - 11 классы): дальнейшее формирование фонологических навыков и умений и ознакомление с произносительной нормой, а также формирование фонетических навыков и умений GA.

Овладение социокультурными особенностями произношения GA происходит на всех этапах обучения школьников произносительным особенностям американского варианта английского языка.

Последовательное формирование навыков и умений произношения GA на основе структурных типов, фонологических навыков и умений, фонетических навыков и умений GA во взаимосвязи с основными видами речевой деятельности, предполагающее параллельное ознакомление с произносительной нормой GA, способствует развитию у школьников иноязычной коммуникативной способности. Такой подход, на наш взгляд,

может обеспечить требуемый уровень (Intermediate Level) владения иностранным языком выпускниками общеобразовательных школ.

Остановимся на последовательности развития компонентов иноязычной коммуникативной способности у школьников общеобразовательных школ.

Первый этап обучения характеризуется развитием произносительной способности на основе структурных типов мелодических контуров GA и акцентных типов слов и направлен на формирование навыков и умений произношения GA. Навыки и умения произношения GA формируются от интонации к звукам, от общего к частному, что представляет прямой алгоритм обучения и соотносится с дедуктивным методом. Также происходит знакомство с произносительной нормой GA.

Главная роль в обучении структурным типам мелодических контуров в GA на первом этапе отводится имитации, что предполагает неосознанное овладение школьниками произношением GA на основе просодических характеристик.

Второй этап обучения направлен на дальнейшее ознакомление с произносительной нормой GA, а также на формирование фонологических навыков и умений, предусматривает развитие фонологической способности. Формирование фонологических навыков и умений предполагает прямой алгоритм.

Третий этап предполагает дальнейшее знакомство с произносительной нормой GA, формирование фонологических навыков и умений, но в основном направлен на развитие фонетической способности. Формирование фонетических навыков и умений GA предполагает взаимодействие прямого и обратного алгоритмов.

Второй и третий этапы обучения характеризуются сознательным подходом в овладении произношением американского английского.

На основе вышеизложенного постараемся создать учебную модель обучения школьников произношению GA в общеобразовательных школах (рисунок 2).

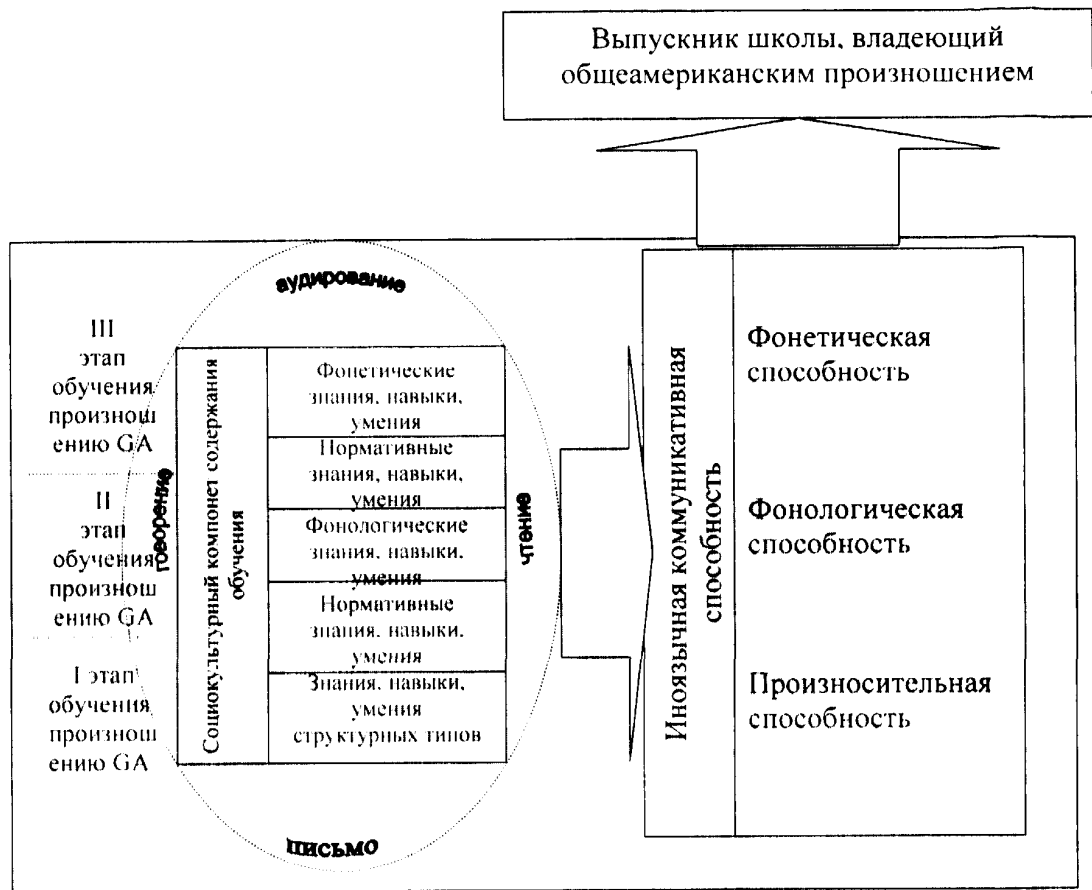


Рис. 2. Учебная модель обучения школьников общеамериканскому произношению на основе просодических характеристик.

Пояснение к рисунку 2: обучение школьников произношению GA на основе просодических характеристик предусматривает три этапа. На первом этапе происходит овладение знаниями, формирование навыков и умений употребления структурных типов интонации и акцентных типов слов, знакомство с произносительной нормой GA. На втором этапе продолжается знакомство с произносительной нормой GA, осуществляется формирование фонологических навыков и умений. Третий этап

предполагает дальнейшее ознакомление с произносительной нормой GA и формирование фонологических навыков и умений, а также предполагает формирование фонетических навыков и умений.

Овладение школьниками произношением GA, как показано на рисунке 2, способствует развитию иноязычной коммуникативной способности, которая включает произносительную, фонологическую и фонетическую способности. Развитие всех составных коммуникативной способности происходит во взаимосвязи с обучением основным видам речевой деятельности и обеспечивает требуемый уровень (Intermediate Level) владения АЕ, изучаемого школьниками в общеобразовательных школах.

Таким образом, согласно предложенной нами учебной модели, обучение школьников произношению GA на основе просодических характеристик предполагает последовательное формирование навыков и умений произношения GA от общего к частному, или от интонации и словесного ударения к артикуляции звуков на первом и втором этапах обучения, и взаимодействие прямого и обратного алгоритмов на третьем этапе обучения, что соответствует обозначенным нами способам исследования. Овладение социокультурными особенностями произношения GA происходит на всех этапах обучения школьников общеамериканскому произношению.

Как мы неоднократно отмечали, в процессе обучения студентов произношению GA у них развивается педагогическая способность, которая предполагает не только владение педагогически значимыми произносительными особенностями GA, но и знание психологических особенностей школьников, владение методикой обучения школьников общеамериканскому произношению. Так, с целью проверки своей педагогической способности студентам было предложено в течение года проводить уроки по обучению школьников американскому произношению

в общеобразовательной школе. Уроки по обучению произношению GA проводились студентами в старших классах на факультативе «Американский вариант английского языка», который посещали 25 школьников. В этот период студентами были проведены исходный и итоговый срезы. Исходный срез был направлен на то, чтобы выявить имеющиеся у школьников знания о АЕ и, соответственно, произношении GA до начала факультатива. Целью итогового среза являлась проверка сформированных у школьников навыков и умений произношения GA на основе просодических характеристик при изучении GA в рамках факультатива. Именно достижение необходимого уровня владения школьниками произношением GA свидетельствует о степени сформированности у студентов педагогической способности за время изучения произношения GA на спецкурсе по вариантологии.

Оба среза состояли из тестов, содержащих одинаковые задания следующего типа:

1. Знаете ли вы о существовании АЕ?
2. Как вы думаете, есть ли между АЕ и ВЕ различия, и если есть, то на каком уровне языковой системы они представлены в наибольшем количестве? Что вы знаете о социокультурных особенностях иностранного языка и иноязычного произношения в том числе?
3. Где присутствуют наибольшие различия между GA и RP – в интонации или артикуляции звуков?
4. Постарайтесь привести примеры различий между GA и RP на звуковом уровне.
5. Постарайтесь привести примеры различий между АЕ и ВЕ на лексическом и грамматическом уровнях.

Результаты срезов оценивались по пятибалльной шкале:

- 5 баллов – самый высокий уровень;
- 4 балла – высокий уровень;

3 балла – средний уровень;

2 балла – низкий уровень;

1 балл – ничего не усвоено.

Анализ результатов исходного среза показал наличие у учащихся знаний о существовании АЕ и о некоторых особенностях его языковой системы. Средний балл за исходный тест составил 3,7 из пяти возможных. В ходе итогового теста, который проводился по окончании факультатива «Американский вариант английского языка», средний балл составил 4,5 из пяти возможных. Так, если исходный срез показал уровень знаний 74%, что можно считать удовлетворительным, то по результатам итогового среза можно сказать, что уровень знаний повысился и составил 90%.

Итак, результаты итогового среза свидетельствуют не только о повышении уровня знаний школьниками произношения GA, но и о сформированной педагогической способности студентов, которые успешно смогли передать свои знания произношения GA ученикам общеобразовательной школы.

• Для осуществления коммуникации на американском английском обучающиеся должны обладать знаниями, навыками и умениями, предполагающими владение вариативными различиями между GA и RP. Изучение особенностей GA в сопоставлении с RP начинается с овладения студентами фонетико-фонологическим уровнем языковой системы АЕ, поскольку наибольшие различия между GA и RP присутствуют на данном уровне, и именно в области системно-структурных особенностей эмоционально-нейтральных контуров. Различия между GA и RP, обнаруживаемые при лингвистическом анализе, характеризуют особенности RP и GA, которые для данных языков являются их нормами и выражены в текстах. Обращение к фонетико-фонологическим особенностям АЕ необходимо при формировании у

студентов навыков и умений владения педагогически значимыми особенностями произношения GA.

- Главным средством коммуникативно-ориентированного, профессионально-направленного обучения студентов релевантным особенностям произношения GA на основе просодических характеристик являются аудитивные неаутентичные и аутентичные тексты, а также неаудитивные и аудитивные материалы учебного взаимодействия, формул речевого общения и спонтанной речи.

- В соответствии с предложенной учебной моделью коммуникативно-ориентированное обучение студентов релевантным особенностям произношения GA на основе просодических характеристик предусматривает последовательное овладение знаниями о фонетико-фонологическом уровне языка, формирование фонологических, нормативных и фонетических навыков и умений согласно закономерностям познания, где переход от абстрактных явлений к конкретным предопределяет переход от конкретных явлений к абстрактным. Параллельно с овладением общеамериканским произношением происходит поэтапное формирование компонентов иноязычной коммуникативной профессиональной способности.

- Учебная модель коммуникативно-ориентированного, профессионально-направленного обучения студентов произношению GA на основе просодических характеристик в рамках спецкурса по вариантологии предполагает два этапа обучения. На первом этапе основное внимание уделяется формированию фонологических и нормативных знаний, навыков и умений от общего к частному. Второй этап предусматривает дальнейшее формирование фонологических и нормативных знаний, навыков и умений, а также формирование фонетических знаний, навыков и умений от общего к частному и от частного к общему. Фонологические, нормативные и фонетические навыки

и умения формируются во взаимосвязи с обучением основным видам речевой деятельности. Овладение фонетическими знаниями, формирование фонологических, нормативных и фонетических навыков и умений воспроизводят закономерности познания, где переход от абстрактных явлений к конкретным предопределяет переход от конкретных явлений к абстрактным. Последовательное овладение знаниями, формирование фонологических, нормативных и фонетических навыков и умений направлены на развитие иноязычной коммуникативной способности. Знание студентами методики обучения школьников произношению ГА предполагает развитие иноязычной коммуникативной профессиональной способности, которая представляет собой синтез способностей (сопоставительной, фонологической, фонетической и педагогической), находящихся во взаимодействии.

- Приемы, характерные для первого этапа обучения студентов педагогических вузов релевантным особенностям американского произношения, направлены на формирование навыков и умений, необходимых для развития сопоставительной и фонологической способностей. Используемые при этом упражнения для формирования у студентов навыков и умений произношения ГА на основе просодических характеристик направлены на развитие вышеназванных компонентов иноязычной коммуникативной профессиональной способности.

- На втором этапе обучения студентов произношению ГА используются приемы, направленные на развитие фонетической и педагогической способностей, последняя заключается не только во владении педагогически значимыми произносительными особенностями ГА, нормой и социокультурными особенностями произношения ГА, но и знанием психологических особенностей и методики обучения школьников произношению ГА.

- Результаты опытного обучения студентов педагогических вузов релевантным особенностям произношения GA на основе просодических характеристик в рамках спецкурса «Американский вариант английского языка» свидетельствуют о том, что обучающиеся достигли требуемого уровня владения педагогически значимыми произносительными особенностями GA, необходимого для дальнейшего использования его как для общения, так и в качестве орудия обучения школьников произношению GA в общеобразовательных школах. Полученные положительные результаты дают основание полагать, что разработанная технология коммуникативно-ориентированного обучения способствует развитию у студентов педагогических вузов иноязычной коммуникативной профессиональной способности.

- Об уровне сформированности педагогической способности у студентов свидетельствуют положительные результаты, полученные в ходе апробации студентами методики обучения школьников общеобразовательной школы произношению GA на факультативе «Американский вариант английского языка».

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Настоящая диссертация посвящена концептуальному обоснованию и разработке технологии коммуникативно-ориентированного обучения студентов педагогических вузов релевантным особенностям общеамериканского произношения на основе просодических характеристик в сопоставлении с британской произносительной нормой в рамках спецкурса «Американский вариант английского языка».

В процессе моделирования системы коммуникативно-ориентированного обучения студентов педагогических вузов произношению GA решены следующие задачи:

- обоснован выбор общенаучных, частных и специфических принципов и подходов исследования;
- выявлен перечень произносительных навыков и умений, необходимый для общения на американском английском;
- проанализирована интеграция процесса овладения особенностями американского произношения в систему коммуникативно-ориентированного обучения студентов американскому варианту английского языка;
- представлена учебная модель обучения студентов педагогически значимым произносительным особенностям американского английского;
- охарактеризованы приемы обучения студентов общеамериканскому произношению;
- проверена в ходе опытного обучения рациональность предлагаемой методики овладения студентами релевантными особенностями общеамериканского произношения на основе просодических характеристик в рамках спецкурса «Американский вариант английского языка».

Итак, методологической основой настоящей работы является взаимосвязь общенаучных, дидактических и методических подходов на основе взаимосвязи общенаучных, дидактических и методических принципов исследования.

Общенаучные способы исследования, являясь компонентами подходов исследования, предполагают обращение к закономерностям познания и к анализу фонетико-фонологического уровня языковой системы. Основной закономерностью приобретения знаний является путь познания фонетико-фонологического уровня языка от абстрактных явлений к конкретным. Под фонологическими особенностями понимаются абстрактные явления фонетико-фонологической системы, под фонетическими – конкретные явления. Овладение иноязычным произношением предполагает овладение фонологическими и фонетическими особенностями. Анализ фонетико-фонологической системы языка происходит посредством обращения к общим и частным ее свойствам. Просодические характеристики, в частности интонация, рассматриваются как общее коммуникативно значимое свойство высказывания, звуки – как частные минимальные единицы фонетико-фонологического уровня языка. Способы исследования фонетико-фонологического уровня языка от общего к частному предопределяют обратные способы исследования. Дальнейшее изучение фонетико-фонологического уровня языка предполагает взаимодействие прямого и обратного алгоритмов. При обучении произношению ГА на основе просодических характеристик следует исходить из взаимосвязи общенаучных, частных и специфических подходов, а именно: системного, социокультурного и коммуникативного. На основе общенаучных принципов системности и развития обучение АЕ представляет развивающуюся систему, в которую, в соответствии с системным подходом, интегрируется процесс обучения общеамериканскому

произношению. Системно-деятельностный подход основное внимание уделяет обучению релевантным особенностям GA в процессе в процессе речевого взаимодействия людей. Социокультурный подход в обучении общеамериканскому произношению направлен на овладение социокультурными особенностями произношения GA. При обучении произношению GA на основе просодических характеристик следует обращать внимание на социальную значимость интонации и обучать типу произношения, которым обладает образованная часть населения. Коммуникативный подход призван научить понимать естественную речь носителей GA и общаться на американском английском.

Выделение двух этапов обучения студентов релевантным особенностям общеамериканского произношения на основе просодических характеристик имеет лингвистическое обоснование. Первый этап обучения произношению GA предусматривает в основном овладение фонологическими и нормативными особенностями фонетико-фонологического уровня американского английского, второй – фонетическими. Овладение социокультурными особенностями произношения GA происходит на двух этапах обучения. В работе делается вывод, что поэтапное формирование фонологических и фонетических навыков и умений GA во взаимосвязи с обучением основным видам речевой деятельности предполагает овладение общеамериканским произношением и обеспечивает развитие иноязычной коммуникативной способности у студентов.

Обучение произношению GA на основе просодических характеристик в рамках спецкурса по вариантологии носит специфический характер, поскольку осуществляется на базе сформированных навыков и умений произношения RP. Рациональное обучение студентов произношению GA на базе сформированных произносительных навыков и умений RP предполагает сначала выявление общих, константных

признаков фонетико-фонологических систем GA и RP, а затем предусматривает изучение вариативных особенностей GA. Обучение произношению GA от общих свойств фонетико-фонологического уровня к частным или от интонации к артикуляции звуков соответствует формированию слухопроизносительных навыков и умений в онтогенезе, представляет прямой алгоритм и согласуется с дедуктивным способом получения фонетических знаний. Второй этап предусматривает взаимодействие прямого и обратного алгоритмов.

Поскольку без владения фонетическим уровнем языка невозможно овладение основными видами речевой деятельности, то коммуникативно-ориентированное обучение студентов педагогических вузов релевантным особенностям общеамериканского произношения предполагает взаимосвязанное формирование навыков и умений основных видов речевой деятельности на американском варианте английского языка с произносительными навыками и умениями.

В настоящей работе приведены необходимые знания, навыки и умения для успешного осуществления обучающимися речевой деятельности в GA, что предполагает владение константными/вариативными признаками GA и RP. Знание вариативных особенностей GA и RP является педагогически значимым для речи учителя.

Аудитивный неаутентичный и аутентичный тексты, неаудитивные и аудитивные материалы учебного взаимодействия, формул речевого общения и спонтанной речи рассматриваются в качестве главного средства коммуникативно-ориентированного обучения студентов особенностям произношения GA.

Согласно разработанной учебной модели обучения студентов произношению GA на основе просодических характеристик приведены приемы коммуникативно-ориентированного обучения студентов

педагогических вузов релевантным особенностям произношения GA на спецкурсе «Американский вариант английского языка», направленные на развитие сопоставительной, фонологической, фонетической и педагогической способностей во взаимосвязи с основными видами речевой деятельностью, что определяет развитие иноязычной коммуникативной профессиональной способности. Последовательность развития названных компонентов иноязычной коммуникативной профессиональной способности характеризуется поэтапным формированием фонологических, нормативных и фонетических знаний, навыков и умений. В свою очередь, иноязычная коммуникативная профессиональная способность учителя общеобразовательной школы заключается не только во владении всеми видами речевой деятельности на АЕ, но и знанием психологических особенностей и личности школьника и методики обучения школьников общеамериканскому произношению. Для этих целей в работе предложена учебная модель обучения школьников произношению GA для общеобразовательных школ.

В ходе опытного обучения студентов подтвердилось предположение о том, что поэтапное, последовательное обучение студентов педагогических вузов абстрактным и конкретным явлениям, общим и частным свойствам фонетико-фонологической системы американского варианта английского языка на основе просодических характеристик во взаимосвязи с основными видами речевой деятельности и с учетом релевантных особенностей общеамериканского произношения способствует формированию педагогически значимых произносительных навыков и умений у обучающихся.

Положительные результаты, полученные в ходе апробации студентами методики обучения школьников произношению GA на основе просодических характеристик в рамках факультатива «Американский вариант английского языка» в общеобразовательной школе

свидетельствуют об уровне сформированности педагогической способности у студентов педагогических вузов. Также результаты апробации методики обучения школьников подтверждают тот факт, что поэтапное формирование фонологических и фонетических навыков и умений предполагает овладение общеамериканским произношением во взаимосвязи с основными видами речевой деятельности и с учетом релевантных особенностей общеамериканского произношения и обеспечивает развитие иноязычных произносительных навыков и умений у школьников.

Перспективность данного исследования состоит во внедрении основных положений настоящей работы в практику коммуникативно-ориентированного, профессионально-направленного обучения студентов педагогических вузов общеамериканскому произношению на основе просодических характеристик. Не менее интересным является моделирование процесса коммуникативно-ориентированного обучения студентов не только общеамериканскому произношению, но и другим произносительным типам американского варианта английского языка, а также анализ интеграции процесса обучения произносительным типам американского английского при овладении лексическим и грамматическим аспектами речи на американском английском в систему обучения национальным вариантам английского языка.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Агашкова Е.Б., Ахлибинский Б.В. Эволюция понятия системы // Вопросы философии, 1998. - №7. - С.170.
2. Азаров Ю.П. Теоретические проблемы воспитателя современной общеобразовательной школы: Дис. ... док. пед. наук. – М., 1973. – 361 с.
3. Алексеев Л.В., Панин В.В. Философия: Учебник для вузов. - М.: Теис, 1996. - 504 с.
4. Алхазишвили А.А. Основы владения устной иноязычной речью. – М., 1988. – 125 с.
5. Ананьев Б.Г. Психофизиология студенческого возраста и усвоения знаний // Вестник высшей школы, 1972. - № 7. - С.17-26.
6. Андреева И.П. Профессионально-направленное совершенствование диалогической речи студентов старших курсов языковых педагогических вузов: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Л., 1982. – 16 с.
7. Антипова А.М., Торсуева Е.И. Сущность нейтральной интонации в современном английском языке // Учен. записки / МГПИИЯ им. М. Тореца. - М., 1971. – Т. 63. – С.185-190.
8. Антипова А.Н. Система английской речевой интонации. – М.: Высшая школа, 1979. – 130 с.
9. Аракин В.Д. Сопоставительная типология скандинавских языков. – М.: Высшая школа, 1984. – 133 с.
10. Арзуманян С.В. Эволюция вокалической системы английского языка: Автореф. дис. ... канд. фил. наук. – М., 1985. – 18 с.
11. Артемов В.А. Курс лекций по психологии. – Харьков: Изд-во Харьк. гос. ун-та, 1958.
12. Артемов В.А. Психология обучения иностранным языкам. – М.: Просвещение, 1969.

- 13.Артемьева О.А. Активизация познавательной деятельности студентов вуза при обучении иностранному языку на основе учебно-ролевых игр. - Тамбов: Изд-во ТГУ им. Г.Р.Державина, 1997. - 192 с.
- 14.Артемьева О.А. Общепедагогические и лингводидактические основы активизации познавательной деятельности студентов вузов при обучении иностранному языку на основе системы учебно-ролевых игр: Автореф. дис. ... док. пед. наук. –С.-Петербург, 1999. - 50 с.
- 15.Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы. - М.: Высшая школа, 1980. - 368 с.
- 16.Астафурова Т.Н. Интерактивная компетенция в профессионально-значимых ситуациях межкультурного общения // Актуальные проблемы преподавания перевода и иностранных языков в лингвистическом вузе. (Тр./ МГЛУ). Вып.423. - М., 1996. - С.93-107.
- 17.Багрова А.Н. Коммуникативный подход к разработке компьютерных учебных материалов // Технические средства в учебном процессе по иностранному языку в неязыковом вузе. Тр. МГЛУ им. М. Тореца, вып. 405. - М., 1992. - С. 84-93.
- 18.Бахтин М.М. Проблема речевых жанров. – М., 1979. – 680 с.
- 19.Белова И.В. Историческое развитие и функционирование английского вокализма: Дис. ...канд. филол. Наук. - Тамбов, 1999.
- 20.Бельтюков В.И. Взаимодействие анализаторов в процессе восприятия и усвоения устной речи (в норме и патологии). – М.: Педагогика, 1977. – 174 с.
- 21.Бердичевский А.Л. Оптимизация системы обучения иностранному языку в педагогическом вузе. - М.: Высшая школа, 1989. - 101 с.
- 22.Берешвили Н.И., Чтение как средство обучения говорению в неязыковом вузе: Дис. ...канд. пед. наук. - М., 1983. - 241 с.

23. Берлин С.А., Вейхман А.С. Обучение английской интонации. – М.: Высшая школа, 1973. – 117 с.
24. Беспалько В.П., Татур Ю.Г. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалиста. – М.: Высшая школа, 1989. – 144 с.
25. Библер В.С. Диалог культур // Вопросы философии, 1993. – №5. – С.75-93.
26. Бим И.Л. Система обучения иностранным языкам в средней школе и учебник как модель ее реализации. – М.: Изд-во МГПИ им. В.И.Ленина, 1974. – 237 с.
27. Бим И.Л. Подходы к проблеме упражнений с позиции иерархии целей и задач // Иностранные языки в школе, 1985. – № 5. – С.30-37.
28. Блауберг И.В. Проблема целостности и системный подход. – М.: Эдиториал УРСС, 1997. – 448 с.
29. Бобырь С.А. Обучение логическому ударению как компонент профессионально-речевой подготовки учителя иностранного языка: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Киев, 1990. – 18 с.
30. Богатырева М.А. К проблеме выделения уровней профессионального владения иностранным языком (по материалам Совета Европы) // Иностранные языки в школе, 1997. – №2. – С.28-33.
31. Богуславская Г.П. Язык, культура и проблема понимания // Язык и культура. Вторая международная конференция. Тезисы. Ч.1. – Киев, 1993. – С.53-54.
32. Болтенкова И.Э. Вводно-фонетический курс: оптимизация последовательности усвоения содержания // Актуальные проблемы методики обучения иностранному языку как специальности. – М., 1990. – С. 72-80. (МГЛУ. – Вып.350).

33. Болтенкова И.Э. К вопросу о сложности/трудности фонетических явлений // Методы и организация обучения иностранному языку в языковом вузе. – М., 1991. – С.94 – 103. (МГЛУ. – Вып. 444).
34. Борисов В.С. Словарь-справочник по методике преподавания иностранного языка. - Коломна, 1999. – 137 с.
35. Бурукина О.А. Проблема культурно детерминированной коннотации в переводе: Дис. ... канд. фил. наук - М., 1998. - 280 с.
36. Васильев В.А. и др. Фонетика английского языка (на англ. яз.). – М.: Высшая школа, 1980. – 256 с.
37. Васильев В.А. Теория фонетического строя современного английского языка (в сопоставлении с русским): Автореф. дис. ... д-ра филол. наук. – М., 1969. – 71 с.
38. Введение в философию: Учебник для вузов. В 2-х ч. / Под общ. ред. И.И. Фролова. – М.: Политиздат, 1989.
39. Вейзе А.А. Смысловая компрессия текста в учебных целях. - М.: Высшая школа, 1982. - 128 с.
40. Веренинова Ж.Б. Обучение английскому произношению с опорой на специфику фонетических баз изучаемого и родного языков // Иностранные языки в школе, – 1994. - №5 – С.10-15.
41. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. - М.: Русский язык, 1990. - 167 с.
42. Визгин В. Знание как мир // Науковедение. 1999. - №2. - С.227-228.
43. Виноградов В.В. Лингвистические аспекты обучения языку. – М.: МГУ, 1976. - Вып. 2. – 57 с.
44. Витт Н.В. Эмоциональная регуляция речевого поведения // Вопросы психологии, 1981. – № 4. – С. 60-69.

- 45. Воловик А.В. Развитие лингвистической теории и проблемы коммуникативного обучения в современной зарубежной методике // Сб. науч. тр. / Моск. пед. ин-т иностр. яз. – 1988. – Вып. 323.- С.75-85.
- 46. Выготский Л.С. Мышление и речь. Собр. соч. в 6-ти томах. – М.: Педагогика, 1982. – Т. 1.
- 47. Выготский Л.С. Мышление и речь. – М.: Мысль, 1956.- 386 с.
- 48. Вольфсон И.И. Словесное ударение в английском языке: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – М., 1960. – 18 с.
- 49. Галочкина И.Е., О соотношении понятий эмоционально-модальной и коммуникативной функции интонации // Фонология и интонация. – М.: МГПИИЯ, 1985. – С. 130-153 (Вып. 216).
- 50. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. - М.: Наука, 1981. - 140 с.
- 51. Гальскова Н.Д. Практические и общеобразовательные аспекты обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе, 1995. - № 5. - С.8-13.
- 52. Гез Н.И. и др. Методика обучения иностранным языкам. – М.: Высшая школа, 1982. – 373 с.
- 53. Гез Н.И. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных исследований // Иностранные языки в школе, 1985. - № 2. – С.17-24.
- 54. Головин Б.Н. Введение в языкознание. - М.: Высшая школа, 1973. – 320с.
- 55. Графова Л.Л. Интонационная структура специальных вопросов в американском варианте английского языка (в сопоставлении с британским): Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – М.: – 1971. – 26 с.

- 56.Графова Л.Л. Ритмическая организация фразы в британском и американском вариантах английского языка // Сб. науч. тр. МГПИИЯ им. М. Тореца. – М., 1982. – Вып. 196. – С.32-37.
- 57.Гурвич П.Б. Теория и практика эксперимента в методике преподавания иностранных языков. - Владимир, 1980. - 103 с.
- 58.Гуревич П.С. Философия культуры: пособие для студентов гуманитарных вузов. - М.: Аспект Пресс, 1994. - 317 с.
- 59.Денисенко О.А. Урок самостоятельного чтения на среднем этапе обучения английскому языку // IV Державинские чтения: Филология. Материалы науч. конф. - Тамбов: Изд-во ТГУ, 1999. - С.70-71.
- 60.Диалектика социального познания. М.: Политиздат, 1988. 383 с.
- 61.Дидактика средней школы / Под ред. М.Н. Скаткина. – М.: Просвещение, 1982. – 319 с.
- 62.Дикушина О.И. Фонетика английского языка. Теоретический курс. М.-Л.: Просвещение, 1965.
- 63.Долгорукова А.М. Просодия английского общего вопроса в условиях интерференции: Автореф. Дис. ...канд. Фил. Наук. – Одесса, 1986 – 16с.
- 64.Дорохова М.В. Ритмическая организация американской речи: Дис. Канд. Фил. Наук.- М., 1996, 285 с.
- 65.Дридзе Т.М. Коммуникативные основания лингводидактического процесса // Вторая международная конференция ЮНЕСКО Евролингвауни. - М.: МГЛУ, 1995. - С. 77 - 84.
- 66.Егорова Л. Ф. Пространственно-временная организация английского вокализма: Дис. ... д- ра филол. наук. - Тамбов, 1995. - 323 с.
- 67.Егорова Л.Ф. Содержание обучения в группе референтов-переводчиков // Сборник научно-методических материалов. - Тамбов: ТВАИУ, 1996. - С.58-61.
- 68.Еловская С.В. О механизме взаимодействия между вокализмом и консонантизмом в ходе эволюции звукового строя английского языка

- (теоретико-экспериментальное исследование на материале британского английского): Автореф. дис. ... канд. филол. наук. - Тамбов, 1999. - 20 с.
- 69.Ерофеева Н.М. Методика обучения некоторым фонетическим явлениям английского речевого потока студентов I курса специального факультета: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. - М., 1982. - 16 с.
- 70.Жинкин Н.И. Механизмы речи. - М.: АПН РСФСР, 1958. - 370 с., 1958;
- 71.Жоглина П.Г. Развитие умений коммуникативной компетенции на основе использования аутентичных видеодокументов (французский язык, языковой вуз): Дис. ... канд. пед. наук. - Пятигорск, 1998. - 309 с.
- 72.Журавлев В.К. Диахроническая фонология: Состояние и перспективы //ВЯ, 1984. - Вып. 196. - С.113-125.
- 73.Журавлева П.Д. Развитие речевого слуха как компонента профессиональной подготовки преподавателей иностранных языков: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. - М., 1983. - 18 с.
74. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. - М.: Просвещение, 1985. - 160 с.
- 75.Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. - М.: Просвещение, 1991. - 222 с.
- 76.Зиндер Л.Р. Общая фонетика. - М., 1979 - 311 с.
- 77.Именадзе Н.В. Взаимодействие языков в процессе обучения. - Вильнюс, 1971. - 140 с.
- 78.Именадзе Н.В. Исследование эмоций в современной американской психологии. - Тбилиси, 1967. - 121 с.
- 79.Казначеева Е.В. Оптимизация системы профессионально-направленного обучения иноязычной текстовой деятельности (методика работы с гипертекстом на английском языке в военном инженерном вузе): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. - Тамбов, 2000. - 24 с.
- 80.Каменская О.А. Текст и коммуникация. - М.: Высшая школа, 1990. - 152 с.

- 81. Кантер Л.А. Экспериментально-фонетическое исследование интонационной структуры английских речевых единиц, выражающих положительные эмоции: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – М., 1973. – 17 с.
- 82. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – М.: Наука, 1987. – 264 с.
- 83. Кенжебулатова Г.К. Вариативность дифтонгов английского языка: системный и функциональный аспекты, их взаимодействие: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – М., 1992. – 22 с.
- 84. Клепикова Т.Г. Методика построения специализированного курса обучения чтению патентных документов (английский язык, неязыковой вуз): Дис. ... канд. пед. наук. – М., 1998. – 219 с.
- 85. Климов В.А. Основы психологии: Учебник для вузов. – М.: Культура и спорт, ЮНИТИ, 1997. – 295 с.
- 86. Климов Н.Д. Вводно-фонетический курс немецкого языка. Для институтов и факультетов иностранных языков. – М.: Высшая школа, 1978. – 131 с.
- 87. Клингберг Л. Проблемы теории обучения. М.: Педагогика, 1984. – 256 с.
- 88. Кобрин Р.Ю. Языковые отношения и базовые единицы языка // Вопросы языкознания, 1987. - № 4 - С.31-39.
- 89. Кодухов В.И. Введение в языкознание. – М.: Просвещение, 1979. – 351 с.
- 90. Кодухов В.И. Общее языкознание. М.: Высшая школа, 1974. – 303 с.
- 91. Козлова Р.П. Глагольное слово в лексической системе современного русского языка. – М.: МПУ, 1994. – 207 с.
- 92. Колшанский Г.В. Объективная картина мира в познании и язык. – М.: Наука, 1990. – 102 с.

93. Комиссаров В.Н. Теоретические основы методики обучения переводу. - М.: Рема, 1997. - 110 с.
94. Корочкина М.Г. Формирование межкультурной компетенции в техническом университете (английский язык): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Таганрог, 2000. – 20 с.
95. Коршунов А.М, Мантатов В.В. Диалектика социального познания. – М.: Политиздат, 1988. – 383 с.
96. Красильникова В.Г. Психолингвистический анализ семантических трансформаций при переводе и литературном пересказе художественного текста: Дис. ...канд. филол. наук. - М., 1998. - 237 с.
97. Краткий философский словарь. - М.: Просвещение, 1998. - 400 с.
98. Крутецкий В.А. Психология обучения и воспитания школьников. – М.: Просвещение, 1976.
99. Крюкова О.П. Фоностилистические особенности ораторской речи (экспериментально-фонетическое исследование на материале американского варианта английского языка): Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – М., 1981. – 24 с.
100. Кузьмина Н.В. Методы исследования педагогической деятельности. – Л.: Изд-во Ленинг. ун-та, 1970. – 114 с.
101. Куличенко Р.М. Социальный педагог: Профессионализация деятельности: Монография / Ин-т педагогики социальной работы Рос. Академии образования; Тамб. гос. ун-т им. Г.Р. Державина – Тамбов, 1998. – 240 с.
102. Куренкова Т.П. Профессионально-направленное совершенствование грамматической стороны устной иноязычной речи студентов III-IV курсов языковых педагогических вузов (на материале английского языка): Дис. ... канд. пед. наук. – Л., 1983. – 186 с.

103. Лapidус Б.А. Проблемы содержания обучения языку в языковом вузе. - М.: Высшая школа, 1986. - 144 с.
104. Лаптева О.А. Соотношение спонтанной и телевизионной речи. - М., 1989. - С.5-22. (МГЛУ. – Вып. 332).
105. Леонтьев А.А. Слово в речевой деятельности: некоторые проблемы общей теории речевой деятельности. – М.: Наука, 1965. – 245 с.
106. Леонтьев А.А. преподавание иностранного языка в школе: мнение о путях перестройки // ИЯШ. – 1988. -№4. – С. 50-53.
107. Леонтьев А.А. Язык не должен быть «чужим» // Этнолингвистические аспекты преподавания иностранных языков. – М., 1996 – С.41-47.
108. Леонтьев А.А. Язык. Речь. Речевая деятельность. - М.: Просвещение, 1969. - 214 с.
109. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. - М.: Изд-во политической литературы, 1977. - 303 с.
110. Леонтьева Т.П. Обучение будущих учителей иностранного языка педагогическому общению на уроке с использованием видеотренинга: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Минск, 1988. – 18 с.
111. Леонтьева Н.А. Роль просодии в организации радиоинтервью (экспериментально-фонетическое исследование на материале американского варианта английского языка): Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – М., 1982. – 24 с.
112. Лукина Н.Д. К вопросу об интонационных категориях // Обучение иностранным языкам в высшей школе. – М.: Изд-во МГПИИЯ им. М. Тареза, 1971. – Ч. II – С. 215-242.
113. Лупач И.Я. Социокультурный подход в методике преподавания иностранных языков в техническом университете (на материале

- немецкого языка): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Таганрог, 2000. – 18 с.
114. Любимова Н.В. Развитие умений экспрессивной устной речи на основе аутентичного текста // Специфика обучения различным видам речевой деятельности. Тр. МГИИЯ им. М. Тореца. - Вып. 349. - М., 1990. - С.20-26.
115. Мазина Л.З. Методика обучения студентов – иностранцев интонации русского языка: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 1984. – 253 с.
116. Маркова Т.В., Бим И.Л.. Некоторые научные предпосылки совершенствования программ по иностранным языкам // Иностр. языки в школе, 1988. - № 5. – С.29-32.
117. Мартине А. Принцип экономии в фонетических изменениях. – М.: Изд-во литературы на иностранных языках, 1960. – 260 с.
118. Маслыко Е.А. Учебное общение на уроке английского языка. - Минск: Вышэйшая школа, 1990. - 316 с.
119. Маслыко Е.А., Бабинская Л.К., Будько А.Ф., Петрова С.И. Настольная книга преподавателя иностранного языка. – Минск: Вышэйшая школа, 1996. - 522 с.
120. Медведева Т.Г. Просодические и спектральные характеристики эмоционально-окрашенной речи: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – М., 1977. – 24 с.
121. Месхишвили И.В. О структурной функции ритма в организации высказывания как целостной единицы в английской спонтанной речи. – М., 1989. С. 94-104. (МГЛУ. – Вып.332).
122. Мильруд Р.П. Методика обучения видам речевой деятельности на иностранном языке: Методические рекомендации. - Тамбов: ТГУ, 1995. - 95 с.

123. Мильруд Р.П., Методологические основы обучения иностранным языкам. – Тамбов, 1995. – 51 с.
124. Мильруд Р.П. Навыки и умения в обучении иноязычному говорению // Иностранные языки в школе. – 1999. - № 1. – С. 26-34.
125. Минина Н.М. Программа обучения активному владению иностранным языком студентов неязыковых специальностей и методические рекомендации. - М.: «НВИ» - «Тезаурус», 1998. - 62 с.
126. Миньяр-Белоручев Р.К. К проблеме формирования иноязычных лексических навыков // Иностранные языки в высшей школе. Сборник научно-методических статей. Вып. 22. - М.: Изд-во МПИ, 1989. - С. 3-9.
127. Миронова Т.В. Фонетическая вариативность и фонологический статус дифтонга в устной речи (экспериментально-фонетическое исследование на материале американского английского языка): Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – М., 1985. – 22 с.
128. Морозова О.Н. Формирование профессиональной готовности выпускников военных инженерных вузов в процессе овладения навыками технического перевода: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Тамбов, 2000. – 24 с.
129. Морякина И.А. Этикетность и этнокультурные особенности речевого поведения личности // Язык и культура. Вторая международная конференция. Ч.1. - Киев, 1993. - С.107-108.
130. Мыркин В. Я. Что значит иностранный язык как предмет обучения и знания // Иностранные языки в школе, 1994. – №1, - С. 32-35.
131. Неманова Р.П. Методика взаимосвязанного обучения речевой деятельности на начальном этапе языкового вуза (русский язык как иностранный): Дис. ... канд. пед. наук. - М., 1985. - 191 с.

132. Никульшина Н.Л. Темпоральная интерпретация действия как основа формирования системных видовременных представлений (у студентов неяз. факультета): Дис. ... канд. пед. наук. - Тамбов, 1999. - 237 с.
133. Нистратова Е.В. Методика работы с иноязычными специальными и художественными текстами в военном инженерном вузе (на материале английского и немецкого языков): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. - Тамбов, 2000. - 22 с.
134. Носонович Е.В., Мильруд Р.П. Параметры аутентичного учебного текста // Иностранные языки в школе, 1999. - №1. - С.1-18.
135. Общая методика обучения иностранным языкам в средней школе / Под ред. А.А. Миролубова и др. - М.: Просвещение, 1967. - 504 с.
136. Овчинников В.С. Психологические особенности формирования эмоциональной выразительной речи будущего учителя: Дис. ... канд. психол. наук. - Ярославль, 1981. - 183 с.
137. Ожегов С.И. Словарь русского языка / Под ред. Н.Ю. Шведовой. - М.: Русский язык, 1989. - 924 с.
138. Ожегов С.И., Шведова И. Ю. Толковый словарь русского языка. - М.: Азбуковник, 1999. - 944 с.
139. Основы дидактики / Под ред. Б.П. Есипова. М.: Просвещение, 1967. - 472 с.
140. Пассов Е.И, Кузовлев В.П., Царькова В.Б. Учитель иностранного языка: мастерство и личность. - М.: Просвещение, 1993. - 159 с.
141. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. - 2-е изд. - М.: Просвещение, 1991. - 223 с.
142. Педагогика (Под ред. Ю.К. Бабанского). - М.: Просвещение, 1988. - 479 с.
143. Педагогика (Под ред. В.А. Сластенина, И.Ф. Исаева, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянова). - М.: Школа - Пресс, 1997. - 512 с.

144. Педагогика (Под ред. Г. Нойнера, Ю.К. Бабанского) - М.: Педагогика, 1984. - 368 с.
145. Педагогика. - М.: Юрайт, 1999. - 464 с.
146. Погосян Э.А. Пути формирования профессионально-педагогической направленности личности будущего учителя: Дис. ... канд. пед. наук. – Ереван, 1982. – 182 с.
147. Поляков О.Г. Тестирование по английскому языку как иностранному (теория и практика). - Тамбов: Изд-во ТГУ им. Г.Р. Державина, 1999. - 113 с.
148. Популярный энциклопедический словарь. – М.: Большая Российская Энциклопедия, 1999 – 1583 с.
149. Потапова Р.К. Речь: коммуникация, информатика, кибернетика. М.: Радио и связь, 1997. - 528 с.
150. Предтеченская Н.В. Всегда ли американская интонация «монотонна»? // Сб. научн. тр. / МГПИИЯ им. М. Тореца. – М., 1984. – Вып. 230. – С. 152-155.
151. Предтеченская Н.В. Интонационное выражение восклицательности в американском варианте английского языка в сопоставлении с британским. Дис ... канд. филол. наук. – М., 1979. – 199 с.
152. Программа по иностранным языкам для вузов неязыковых специальностей. - М., 1995. - 157 с.
153. Профессиограмма учителя иностранного языка / Сост. С.Ф. Шатилов, К.И. Саломатов, Е.С. Рабунский. – Л., 1985. – 26 с.
154. Психология: Учебник для педагогических училищ / Крутецкий В.А. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1986. – 336 с.
155. Радугин А.А. Философия. Курс лекций. - М.: Центр, 1998. - 268 с.
156. Распопов И.П. Методология и методика лингвистических исследований. – Воронеж: Изд-во ВорГУ, 1976. – 78 с.

157. Расторгуева Т.А. Очерки по исторической грамматике английского языка. - М.: Высшая школа, 1989. - 160 с.
158. Реформатский А. А. Введение в языкознание. - М.: Просвещение, 1967. - 542 с.
159. Рогова Г.В., Верещагина И.Н. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в общеобразовательных учреждениях. - М.: Просвещение, 1998. - 232 с.
160. Рогова Г.В., Рабинович Т.М., Сахарова Т.В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. - М.: Просвещение, 1991. - 287с.
161. Рождественский Ю.В. Лекции по общему языкознанию. - М.: Высшая школа, 1990. - 381 с.
162. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. - М., 1946.
163. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. - М.: Учпедгиз Наркомпроса РСФСР, 1940.
164. Садовский В.Н. Основания общей теории систем. - М.: Наука, 1974. - 276 с.
165. Саломатов К.И. Методика профессионально-направленного обучения иностранному языку как педагогической специальности. - Куйбышев, 1984. - 93 с.
166. Сафонова В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. - Воронеж: Истоки, 1996. - 239 с.
167. Сепир Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии. - М.: Изд-во Группа Прогресс - Универс, 1993. - 656 с.
168. Серегина Т.И. Проблема учета психологических особенностей овладения близкородственным языком // Методы и организация

- обучения иностранному языку в языковом вузе (МГЛУ). Вып. 370 – М., 1991. – С.49-54.
169. Скопинцева Т.С. Территориальная вариативность английской интонации на Британских островах (экспериментально-фонетическое исследование на материале девяти территориальных типов британского произношения английского языка). - М., 1995. – 191 с.
 170. Словарь иностранных слов. – М.: Сирин, 1996 – 608 с.
 171. Смирнов В.И. Общая педагогика в тезисах и дефинициях.- М.: Педагогическое общество России, 1999. - 416 с.
 172. Смирнова Т.В. Взаимодействие принципов системности и коммуникативности в обучении устно-речевому общению на немецком языке: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. - М., 1990. - 17 с.
 173. Солнцев В.М. Вариативность как общее свойство языковой системы // ВЯ. М.: 1984. №2. С. 31-42.
 174. Солнцев В.Н. Язык как системно-структурное образование. - М.: Наука, 1977. - 340 с.
 175. Сохин Ф.А. Психолого-педагогические проблемы развития речи дошкольника // Вопросы психологии, 1989. - № 3.
 176. Спиркин А.Г. Основы философии. - М.: Политическая литература, 1988. - 591 с.
 177. Степанов Ю.С. Основы общего языкознания. - М.: Просвещение. 1975. - 271 с.
 178. Суворова И.В. Корреляция/некорреляция количественной характеристики гласных и мелодического контура в системе английского вокализма (экспериментально-фонетическое исследование): Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – М., 1989. – 24 с.

179. Сысоев П.В. Социокультурный компонент содержания обучения английскому языку (для школ с углубленным изучением иностранного языка): Дис. ... канд. пед. наук. - Тамбов, 1999. - 231 с.
180. Тарнопольская О.Б. Методика обучения английскому языку на первом курсе технического вуза. - Киев: Выща школа, 1989. - 160 с.
181. Тер-Минасова С.Г. Изучение иностранных языков на университетском уровне // Вестник МГУ. Лингвистика и межкультурная коммуникация. - М., 1998. - № 2. - С.7-19.
182. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. - М.: Слово, 2000. - 264 с.
183. Ткаченко Т.Н. Коррекция вокабуляра студентов языкового факультета на материале общеупотребительной лексики немецкого языка (начальный этап обучения): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. - Таганрог, 2000. - 20 с.
184. Томахин Г.Д. Лингвострановедение (культуроведение) и языковая личность // Язык и культура. Тезисы второй международной конференции. - Ч.2. - Киев, 1993. - С.127-128.
185. Томахин Г.Д. Реалии в языке и культуре // Иностранные языки в школе, 1997. - №3 - С.13-18.
186. Топуридзе Л.М. Психологическая проблема уровней владения неродным языком. - Тбилиси, 1983. - 145 с.
187. Торсуев Г.П. Фонетика английского языка. - М.: Изд-во литературы на иностранных языках, 1950. - 331 с.
188. Торсуева И.Г. Интонация и смысл высказывания. - М.: Наука, 1979. - 100 с.
189. Уемов А.И. Системный подход и общая теория систем. - М.: Мысль, 1978. - 272 с.
190. Узнадзе Д.Н. Общая психология. - Тбилиси, 1940. - 501 с.

191. Федосеева В.М. Просодия дидактического монолога а английском языке: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Минск, 1983. – 18 с.
192. Фесенко Е.А. Константные и вариативные признаки акцентно-мелодической структуры в интонационной системе английского языка (на материале национальных вариантов английского языка): Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – М., 1987. – 24 с.
193. Философия (Под ред. Н.И.Жукова). - Минск: НТЦ «АПИ», 1999. - 363 с.
194. Философия: Учебник / Под. ред. Губиной В.Д., Сидориной Т.Ю., Филатова В.П. – М.: Русское слово, 1996. – 432 с.
195. Философский словарь / Под ред. И.Т. Фролова. - 4-е изд. - М.: Политиздат, 1981. - 445 с.
196. Философский энциклопедический словарь (Под ред. С.С. Аверенцева, Э.А. Араб-Оглы, Л.Ф. Ильичева). - М.: Советская Энциклопедия, 1989. - 815 с.
197. Фурманова В.П. Межкультурная коммуникация и культурно-языковая прагматика в теории и практике преподавания иностранного языка : Автореферат дис. ...д-ра пед. наук. - М., 1994. - 58 с.
198. Фурманова В.П. Межкультурная коммуникация и лингвокультуроведение в теории и практике обучения иностранному языку. - Саранск: Изд-во Мордовского ун-та, 1993. - 124 с.
199. Хайруллин В.И. Лингвокультурологические и когнитивные аспекты перевода: Дис ...д-ра филол. наук. - М., 1995. - 355 с.
200. Халеева И.И. Лингвосоциокультурный компонент в подготовке переводчиков (из опыта МГЛУ) // Перевод и лингвистика текста. - М.: ВЦП, 1994. - С. 23-31.
201. Халеева И.И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчиков). - М.: Высшая школа, 1989. - 238 с.

202. Ханаева А.В. О целях подготовки бакалавров к профессиональному общению на иностранном языке // Пути реализации проблемного подхода в обучении иностранному языку в неязыковом вузе. Тр. МГЛУ им. М. Тореца. Вып. 418. - М., 1994. - С.95-104.
203. Хегболдт П. Изучение иностранных языков. - М., 1963. - С. 40-41.
204. Хомицкая А.Н. Профессионально-ориентированное совершенствование фонетической стороны иноязычной речи студентов старших курсов языкового педагогического вуза (на материале английского языка): Дис. ... канд. пед. наук. - Нижний Новгород, 1999. - 278 с.
205. Цатурова И.А. Многоуровневая система языкового образования в высшей школе: Дис. в виде научного доклада на соискание уч. степ. Д-ра. пед. наук., 1995. - 49 с.
206. Цховребадзе Н.Т. Обучение интонации немецкого языка на начальном этапе языкового вуза: Дис. ... канд. пед. наук. - М., 1979. - 265 с.
207. Чарльз К. Фриз. Преподавание и изучение английского языка как иностранного // Методика преподавания иностранных языков за рубежом. - М.: Прогресс, 1967. - С.33-51.
208. Чуксина О.В. Обучение профессионально-направленной переводческой деятельности в военном инженерном вузе (английский язык, курс по дополнительной специальности «переводчик в сфере профессиональной коммуникации»): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. - Тамбов, 2000. - 22 с.
209. Шапов А.Н. Система взаимосвязанного обучения лексическим навыкам устной речи на среднем этапе общеобразовательной школы (на материале немецкого языка): Дис. ... канд. пед. наук. - Нижний Новгород, 1999. - 262 с.

210. Шатилов С.Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе. – Л.: Просвещение Ленингр. отделение, 1977. – 295 с.
211. Шахбагова Д.А. Интонационная структура общего вопроса в американском варианте английского языка в сопоставлении с британским.: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – М., 1971. – 25 с.
212. Шахбагова Д.А. Фонетическая система английского языка в диаспоре и синхронии (на материале британского, американского, австралийского, канадского вариантов английского языка). - М.: Изд-во «Роллис», 1992. - 283 с.
213. Шахбагова Д.А. Фонетические особенности произносительных вариантов английского языка. – Varieties of English Pronunciation. - М.: Высшая школа, 1982. – Вып. 259. – С.30-41.
214. Швачкин Н.Х. Развитие фонетического восприятия речи в раннем возрасте // Изд-во АПН РСФСР. Вып. 13. Вопросы психологии восприятия и мышления. Труды института психологии. - М.-Л., 1948. – С.101-132.
215. Швейцер А.Д. Литературный язык в США и Англии. – М.: Высшая школа, 1971. – 200 с.
216. Швейцер А.Д. Очерк современного английского языка в США. – М.: Высшая школа, 1963. – 216 с.
217. Швейцер А.Д. Социальная дифференциация английского языка в США. – М., Наука, 1983. – 215 с.
218. Шевченко Т.И. Текст лекций по курсу «Теоретическая фонетика английского языка». – М., 1986. – 74 с.
219. Шевченко Т.И. Социолингвистическое изучение английской интонации. – М.: МГПИИЯ им. М. Тарасова, 1996. – 122 с.
220. Шейлз Д. Коммуникативность в обучении иностранным языкам. - Страсбург: Совет Европы Пресс, 1995. – 349 с.

- 221. Штульман Э.А. Методический эксперимент в системе методов исследования. - Воронеж: Изд-во Воронежского ун-та, 1976. - 153 с.
- 222. Щерба Л.В. Избранные работы по русскому языку. – М., 1957. – 186с.
- 223. Щукин А.Н. Методика краткосрочного обучения русскому языку как иностранному языку. – М.: Русский язык, 1984. – 126 с.
- 224. Armstrong L., Ward I., Handbook of English Intonation. – Cambridge: W.Heffer, 1926 – 124 p.
- 225. Crage M. Communicative interaction and second language acquisition: an Input example//TESOL quarterly. - Alexandria, Virginia, 1992. - Vol. 26. - № 3. - P.487–505.
- 226. Certificate in Advanced English. Cambridge examinations, certificates and diplomas. Handbook.-Cambridge: University of Cambridge Local Examination Syndicate,1995. - 100 p.
- 227. Crystal D. Prosodic System and Intonation in English. – Cambridge: Univ. Press, 1969. – 381 p.
- 228. Dodds J., Katan D. Cultural proficiency and interpreters : the x factor // Вторая международная конференция Юнеско Евролингвауни. - М.: Изд-во МГЛУ, 1995. - С.123-132.
- 229. Galperin I.R. Stylistic. - М., 1977. - 334 p.
- 230. Gimson A.C. An Introduction to the Prononciation of English. – Bristol: J. W. Arrowsmith, 1973. – 320 p.
- 231. Gimson A.C. A Practical Course of English Pronunciation (a perceptual approach). – London, 1975. – 80 p.
- 232. Chomsky Noam. Reflection on Language. – Cambridge: Massachusetts, 1976.
-

233. Gudykunst W.B. Applying anxiety/ uncertainty management (AUM) theory to intercultural to intercultural Adjustment training // International journal of intercultural relations, 1998. - Vol. 22. - № 2. - P.227-241.
234. Hymes D. On communicative competence // In J.B. Brice and J. Holmes(eds). sociolinguistics: Selected readings. - Harmondworth, UK.: Penguin, 1972. - P.269-293.
235. Kingdon R. The Ground Work of English Stress. – L.: Longmans Green and Co., 1958. – 224 p.
236. Kramsh C. Culture in language learning :A view from the United States // Foreign Language research in cross-cultural perspective.-Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins publishing company, 1991. - Vol. № 2. - 275p.
237. Neuner G. The Role of Sociocultural Competence in Foreign Language Teaching and Learning. - Strasbourg: Council of Europe/Council for Cultural Co-operation (Education Committee), CC-LANG (94)2. - 88 p.
238. O'Connor J.D., Arnold G.F. Intonation of Colloquial English: A Practical Handbook. – L.; Longman, 1966. – 272 p.
239. Pike K.L. The Intonation of American English. – Ann Arbor: The Univ. of Michigan Press, 1965, - 203 p.
240. Post R., Rathet I. On their own terms/ Using student Native culture as content in the EFL classroom // English teaching Forum. - 1996. - Vol. № 34. - №3-4. - P.12-17.
241. Sargent T. Communicating Success // The Internet TESL Journal, 1999. – <http://www.aitech.ac.jp/~iteslj/Techniques/Sargent-CommSuccess/>
242. van Ek J.A. Objectives for Foreign Language Learning. Vol. I: Scope. - Strasbourg: Council of Europe Press, 1986. - 89 p.
243. Sweet H. The practical study of languages. – L., 1964. – 91 p.

- 244. Thomas C.K. An Introduction to Phonetics of American English. – N.Y.: The Ronald Press Co., 1958.- 181 p.
- 245. Trudgill P., Hannah J. International English. – L.: Edward Arnold, 1982. - 130 p.
- 246. Turner G.W. Good Australian English and New Zealand. – L.: Longman's. – 1966. – 236 p.
- 247. Ward I. The Phonetics of English. - Cambridge: Heffer, 1972. – 176 p.
- 248. Ward C., Okura Y., Kennedy A. The U-Curve on trial: a longitudinal study of Psychological and sociocultural adjustment during cross-cultural translation // International Journal of Intercultural Relations, 1988. - Vol. 22. - №3. - P.277-293.
- 249. Wells J.C. Accents of English. – Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1982. – 673 p.
- 250. Widdowson H.G. Aspects of language teaching. – Oxford: Oxford University Press, 1990. - 213 p.

Приложение

Тесты, используемые в ходе опытного обучения студентов релевантным произносительным особенностям американского английского на основе просодических характеристик в рамках спецкурса «Американский вариант английского языка»

Примеры тестовых заданий исходного среза на спецкурсе

«Американский вариант английского языка»

I. Послушайте и постарайтесь определить, какие из высказываний могут принадлежать американцу, а какие - британцу. Какие особенности произношения GA вам известны (монотон, растянутость звучания, наличие ретрофлексии, произнесение вариативных гласных и согласных):

- 1) *I want to make a call to California – collect. How do I go about it?*
- 2) *I'm sorry, your number's engaged. Shall I try and put you through latter*
- 3) *After you have filled out the form, take the elevator to the second floor and there you may exchange your money.*
- 4) *Where can I find a phone box? I want to ring up my mother. It's going to be a trunk call and I want the charge reversed.*
- 5) *The toilet's on the ground floor. Go past the chemist's, the Lost Property, and there you'll see it.*
- 6) *There's no need for you to queue up with your telegram.*
- 7) *He's going to stay with us Saturday through Wednesday.*

II. Вам предложен диалог, в котором принимают участие британец и американец.

- A: - I want to call up a friend. Where's the phone booth?*
B: - You may ring up your friend from that phone box over there.
A: - It's going to be a long distance call, and I want to call collect.
B: - You mean you would like to make a trunk call with reverse charge, is that it?
A: - That's right, I guess. And where do I exchange my dollar bills for pound notes?
B: If you want to change money, you'll have to take the lift to the first floor, and there is the bank.

A: - *But we are on the first floor. What I need an elevator for?*

B: - *It's the ground floor, and not the first floor. We are on the ground floor, the bank is on the first floor, sir.*

Постарайтесь определить, какие фразы принадлежат британцу и американцу. Озвучьте диалог, соблюдая произносительные особенности GA (монотон, растянутость звучания, произнесение вариативных гласных и согласных) и RP.

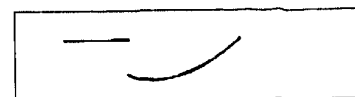
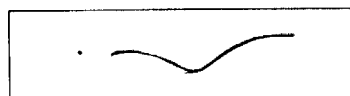
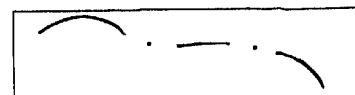
III. Представьте, что вы в Нью-Йорке/Лондоне. Постарайтесь заполнить пропуски в следующих фразах словами, данными в скобках, согласно нормам американского/британского вариантов английского языка:

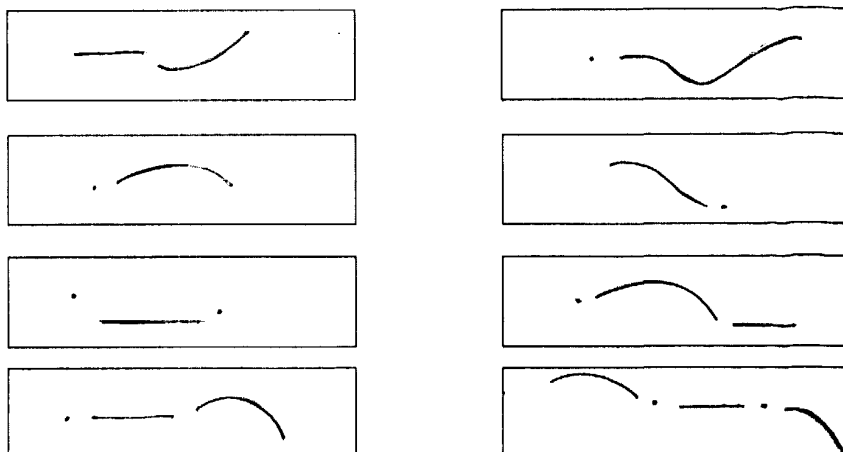
- *My ... is on the sixth floor (apartment, flat);*
- *She lives ... Main street (in, on);*
- *Can I do a ... (long distance, trunk call)?;*
- *I have booked a ... (one way ticket, single ticket);*
- *How can I get to the ... (theatre, theater)?;*
- *Where is the nearest ... (mailbox, letter-box)?;*
- *... you ... a brother (Have ... got, Do ... have).*

Попробуйте произнести данные фразы, соблюдая произносительные особенности GA и RP, запишите их, обращая внимание на различия в спеллинге.

Примеры тестовых заданий промежуточного среза на спецкурсе «Американский вариант английского языка»

I. Определите, какая интонационная разметка, сделанная в соответствии с фонологическими особенностями GA, соответствует интонационной разметке RP. Соедините соответствующие разметки стрелками:





Каждой интонационной разметке подберите нужную фразу из приведенных ниже, озвучьте их в соответствии с произносительными особенностями GA и RP, обращая особое внимание на употребление монотона, растянутость звучания, произнесение вариативных гласных и согласных):

- 1) *You're telling me;*
- 2) *Is that so?;*
- 3) *Good bye, now;*
- 4) *Yes, sir;*
- 5) *OK;*
- 6) *All right.*

II. Прослушайте диалог. Определите, на каком варианте английского он прозвучал:

- A: - We are dining out tonight, Vic.*
B: - What shall I wear?
A: - Have you got a dinner jacket?
B: - I don't know what you mean. I've bought a tuxedo in the States. Will it do?
A: - Well, it's the same thing. Have you got some dark trousers?
B: - Yes, I've got dark grey pants. Will they do?
A: - With us pants are something we wear under the trousers, not under the underwear. I think you can wear a waistcoat too.
B: - Do you mean a vest?
A: - You are sure to wear a vest under your shirt, but I'm speaking about something you wear over the shirt and under the jacket.
B: - Yes, it is the vest in American. Why are you laughing?

A: - *I Just Imagined you dressed in the things you named in your American English and attending the reception in a vest and pants.*

B: - *Does the different pertain to food to? Will I be getting a milk shake instead of a whisky and soda?*

A: - *Yes, this may happen. I'll give you a few examples of the difference: potato chips are called crips here. French fries are chips, instead of your favorite hamburgers you should ask for minced beef.*

B: - *Okay, that will do. But I'll have to consult you at dinner. If you don't mind.*

A: - *Of course, I don't. I'll do it with pleasure. Let's have a shack now. The dinner won't start before nine.*

B: - *Do you have a can-opener? I have some canned food here, which I'm sure you'll like.*

A: - *There must be in opener in the drawer over there. I'm used to tinned food, being a bachelor. The thing I hate is washing-up.*

B: - *In spite of being married, I have to do the dishes at home quite often.*

A: - *So. Why marry? By the way, do you know who pays the bill tonight?*

B: - *You mean the check? Is it Mr. Somerset?*

A: - *No, his firm.*

Обратите особое внимание на мелодические контуры, оформляющие эмоционально-нейтральную речь в GA и RP. Сравните их, сделав интонационные разметки.

III. Представьте, что вы пишете диктант с учениками. Прочитайте следующий текст четко, выразительно, соблюдая все произносительные особенности GA (монотон, растянутость, произнесение вариативных гласных и согласных):

Silence

Many Americans find silence uncomfortable. They will babble on to fill any silence if it extends for more than a moment. Students often study with their radios blaring; housewives leave the television on for the "companionship" of sound, even though they may be working in some other room. If you are silent for long periods, they will do their best to "draw you out" or will ask if you feel all right or if there is anything they can do to help you. One aspect of silence can be confusing however: if Americans disagree with what you are saying, many of them will remain quiet. They may not indicate agreement, often it only means that they consider it impolite to argue further.

IV. Какие из предложенных слов имеют разную акцентную структуру в GA и RP:

Sunday, administrative, dictionary, extend, require, necessary, ice-cream, magazine, hamburger, sidewalk.

Протранскрибируйте данные слова в соответствии с нормами GA и RP. Со словами, которые характерны для AE, составьте и запишите предложения согласно нормам американского английского.

Примеры тестовых заданий итогового среза на спецкурсе

«Американский вариант английского языка»

I. Из слов и словосочетаний, предложенных ниже, составьте свой диалог на американском варианте английского языка, предварительно определив, какие слова принадлежат AE, какие - BE. Озвучьте его, соблюдая все особенности произношения GA (монотон, растянутость, произнесение вариативных гласных и согласных):

Sidewalk, pavement, stop by, drop in, movie theater, cinema, give a ride, give a lift, underpass, subway, gas station, filling station, streetcar, tram, downtown, centre of the town.

II. а) Определите, американцу или британцу принадлежат следующие высказывания:

- 1) *I'd like a hamburger, please, and some French fries.*
- 2) *You aren't going to wear a tuxedo, are you?*
- 3) *He's going to wear a dinner jacket for the first time.*
- 4) *Will you do the dishes for me, darling?*
- 5) *I wonder who's going to the washing-up.*
- 6) *Have you got a tin-opener?*
- 7) *Give me the check, please.*
- 8) *The young guy in grey pants is my son.*

Сделайте интонационную разметку высказываний, прозвучавших в соответствии с произносительными нормами GA. Запишите данные высказывания, соблюдая нормы AE и BE.

б) Из прослушанных слов определите, какие произнесены согласно произносительным нормам GA, протранскрибируйте их, определив место главного и вторичного ударений:

Gesticulation, incredibility, aristocratic, departmental, primarily, defect, adult, address, birthday, Edinburg.

III. Озвучьте (инсценируйте) следующий диалог согласно произносительным особенностям ГА (монотон, растянутость, произнесение вариативных гласных и согласных), обращая внимание на действующих лиц. Постарайтесь произнести фразы так, как это сделали бы люди соответствующих профессий:

CUSTOMER: Uh, I would like to return this tape recorder and get a cash refund.

CLERK: Just what ... is the problem, ma'am?

CUSTOMER: It ... doesn't work.

MANAGER: Well, I'm very sorry, madam, but it's the store policy we don't refund the money, but ... of course, we will be happy to repair the machine for you.

CUSTOMER: I'm sorry, but this is the third time in six months that I've had to bring the thing back to be repaired. How that a ridiculous.

CLERK: Now...

MANAGER: But we will repair it free of charge.

CUSTOMER: I don't want it repaired. I want ... I just want my money back.

CLERK: Ma'am, uh, what seems to be the problem with the tape recorder?

CUSTOMER: I don't know. I don't know how to ... repair tape recorders. If I could do that I'd do it myself.

MANAGER: But our service department in our store is quite qualified to do that sort of thing.

CUSTOMER: Well, then, why haven't they fixed it?

CLERK: Well, can you explain what the trouble is?

CUSTOMER: It doesn't work. Try it yourself.

MANAGER: have you dropped it?

CUSTOMER: Of course not!

MANAGER: Left it in the rain?

CUSTOMER: Of... are you trying to be insulting young man? I think you're absolutely impertinent.

CLERK: Now, madam ... madam, calm down.

CUSTOMER: Let me speak to the manager.

CLERK: O- ... calm down.

CUSTOMER: I want to speak to the manager.

MANAGER: I am the manager.

CUSTOMER: I demand to speak ...

MANAGER: I am the manager.

CUSTOMER: You are not.

MANAGER: I am the manager. And it's our policy that we ...

CUSTOMER: You are n- ... I want to the speak to the store manager, please.

CLERK: Madam, could you just explain ...

MANAGER: The store manager isn't here.

CLERK: ... calm down, please. Don't ... don't get upset. I ...

CUSTOMER: Here it is. Try and work it yourself.

CLERK: Well, now, which button does not work here?

CUSTOMER: None of them! Look at this.

MANAGER: You're pressing the wrong button, madam.

Примеры тестовых заданий итогового среза на спецкурсе

«Американский вариант английского языка»

I. Переведите и произнесите следующие фразы по два раза, соблюдая произносительные особенности GA (монотон, растянутость, произнесение вариативных гласных и согласных) и RP:

1) *Я хочу открыть эту консервную банку.*

2) *Дайте мне счет.*

3) *я хотела бы конфет.*

4) *Он всегда моет посуду дома.*

5) *Не надевайте эти брюки. Они грязные.*

6) *вы наденете жилетку.*

7) *Он не одет. На нем майка и трусы.*

8) *Я бы съел жареной картошки.*

Запишите данные фразы, соблюдая особенности AE, предложите интонационную разметку фраз, соблюдая особенности GA и RP.

II. Прослушайте и определите, кому могут принадлежать (американцу или британцу) следующие высказывания, сделайте их интонационную разметку:

1) *The subway will take you to the railroad station, and there address yourself to the Lost and Found – they may have your briefcase.*

2) *These things are found in drugstores. There's one close to the gas station.*

3) *Ask the receptionist. She will direct you to the center of the city and tell you which Tube station is the nearest.*

4) *You should have bought a return ticket, there would be no need to queue for the ticket office.*

5) *Mr. Johnson would like to hire a car but he wonders where he can change money.*

6) *The coaches stop quite near the filling station, and if you read the timetable you'll see if we have time for the pub.*

7) *I want to get downtown. Will the streetcar take me there?*

III. Прослушайте диалог и определите, на каком варианте английского он прозвучал, по каким особенностям произношения вы это определили:

- *Brian, I feel confused sometimes. Which is British and which is American?*

- *Don't worry. It doesn't really matter very much.*

- *But sometimes people don't understand me. And yesterday I had a problem. I got the wrong floor.*

- *Did you really?*

- *Yes, I got into the elevator...*

- *Into the lift...*

- *Yes, into the lift. And I pressed the button to the fifth floor.*

- *And you got out the American Sixth?*

- *Right. Then I remembered that I was not in America.*

- *You should remember that there's also a ground floor in Britain.*

- *And I also made a mistake when I filled out the form.*

- *Filled in you mean.*

- *Oh, thanks, filled in. I wrote my date of Birth the American way.*

- *The month you were born in firs?*

- *Exactly. It's so difficult to keep every small difference in mind/*

- *I think you really needn't. If somebody doesn't understand you, he'll ask you about it.*

- *Thank you, Brien. You've helped me a lot.*

Сравните мелодические контуры, оформляющие эмоционально-нейтральную, эмоционально-окрашенную и эмоционально-оживленную речь на GA и RP.