

**Ирина В. Галыня**

Минский государственный лингвистический университет

## ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ОБУЧЕНИЮ ПРОСОДИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ

### SUMMARY

#### **Lingua-didactic Approaches to Teaching Foreign Language Prosody**

The article reveals the contents of methodological approaches to teaching foreign languages. Based on the author's research, it gives analysis of the basic and the most advantageous approaches to teaching the prosody of a foreign language. The author briefly provides the foundations for classifying lingua-didactic approaches, and, using a comparative analysis of the existing approaches to foreign language teaching, proves the advantage of implementing the activity and functional approaches in teaching the prosody of a foreign language. The author highlights the necessity of integrating lingua-didactic approaches at the crossroads of adjacent sciences, with universal laws of speech prosody formation and specific features of a given foreign language in focus.

**Key words:** approach, approach to learning, activity approach, behaviorism, conscious approach, functional approach, prosodic features, skills

### STRESZCZENIE

#### **Lingwodydaktyczne podejście w nauczaniu prozodii języków obcych**

W artykule prezentowane jest sedno podejścia metodycznego oraz analiza podstawowych i najbardziej perspektywicznych podejść w nauczaniu prozodii języków obcych. Autor przedstawia podstawy dla klasyfikacji podejść lingwodydaktycznych z wykorzystaniem analizy porównawczej podejść już istniejących w nauczaniu języków obcych, udowadnia skuteczność aktywnego i funkcjonalne-

go podejść w nauczaniu prozodii. Omawiając podejścia lingwodydaktyczne autor zwraca szczególną uwagę na uniwersalne lingwistyczne zasady kształtowania mowy oraz cechy szczególne konkretnego języka obcego.

Подход к обучению является одной из базисных категорий методики. Выступая связующим звеном между стратегической целью обучения и методикой обучения иностранного языка, теоретически обоснованный подход обеспечивает взаимосвязанное функционирование компонентов обучения. Конечной целью обучения фонетике иностранного языка в единстве ее фонетического и фонологического аспектов является автоматизация слухопроизносительных и ритмико-интонационных навыков, а также сведение акцентных характеристик речи, т.е. явления интерференции родного языка, до минимума<sup>1</sup>.

В современной методической литературе имеется несколько классификаций подходов к обучению. Самым лаконичным, и в то же время емким по содержанию, является определение подхода, данное в толковом словаре русского языка под редакцией С. И. Ожегова. *Подход* – это «совокупность приемов и способов в воздействии на кого-либо или что-либо, в изучении чего-либо»<sup>2</sup>. Подобным образом «подход» впервые интерпретируется Э. Энтони применительно к обучению иностранным языкам. *Подход к обучению* рассматривается им как «набор взаимосвязанных предположений относительно природы языка и овладения им» (цитата по М. Н. Шутовой)<sup>3</sup>. Соответственно, в методике обучения под подходом *в широком смысле* понимается направление в обучении, основывающееся на взаимосвязанных положениях лингвистических, дидактических и психолингвистических наук с учетом определенного видения природы изучаемого явления, в данном случае, иностранного языка. Подход к обучению выступает как «самая общая методологическая основа исследования в конкретной области знаний»<sup>4</sup>. Примерами могут служить общепризнанные в теории обучения бихевиористический и когнитивный подходы. Подход к обучению *в узком*

<sup>1</sup> М. Н. Шутова, *Лингвометодические основы обучения фонетике русского языка иностранных студентов-филологов на завершающем этапе: автореф. ... доктора пед. наук: 13.00.02*, Москва 2005, s. 48.

<sup>2</sup> С. И. Ожегов, *Толковый словарь русского языка*, 2011, s. 736.

<sup>3</sup> М. Н. Шутова, *Лингвометодические основы...*, s. 32.

<sup>4</sup> Э. Г. Азимов, *Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)*, Москва 2009, s. 200.

смысле связан с определенной стратегией в обучении, которая опирается на ведущую идею. Являясь базисной категорией методики, подход к обучению определяет стратегию обучения языку и выбор метода обучения, который данную стратегию реализует.

В связи с этим пониманием подхода выделяют лингвистические, психологические, дидактические и собственно методические подходы к обучению иностранным языкам, т.е. в основе каждого из них лежит определенная лингвистическая, психологическая, дидактическая либо методическая идея. С позиции психологии выделяют бихевиористский, когнитивный, индуктивно-сознательный и интегрированный подходы, с точки зрения объекта обучения, т.е. лингвистической идеи, принято говорить о языковом, речевом и речедетельностном подходах. К подходам, классифицируемым по способу обучения, относятся прямой (бихевиористский), сознательный (когнитивный) и деятельностный, в рамках которого развиваются коммуникативно-деятельностный, личностно-деятельностный и другие методические подходы. Конкретизация вышеперечисленных подходов порождает большое количество иных подходов, единая классификация которых является затруднительной.

Наиболее распространенным является деятельностный подход в различных его вариантах. Положения деятельностного подхода разрабатывались С. Л. Рубинштейном и А. Н. Леонтьевым на основе общепсихологической теории деятельности, ставшей следствием распространения марксистского диалектико-материалистического философского течения, в котором деятельности отводилась главенствующая роль в формировании сознания. В основе деятельностного подхода лежит принцип единства сознания и деятельности, впервые сформулированный С. Л. Рубинштейном<sup>5</sup>. В образовании нашла отклик интерпретация А. Н. Леонтьевым данного единства как общности внешней и внутренней деятельности<sup>6</sup>. Деятельность является материальным воплощением сознания, которое, в свою очередь, представляет собой образ накопленных свернутых (интериоризированных) действий, некогда бывших внешними. Из этого следует, что сознание не дано человеку непосредственно. Будучи высшей формой развития психики, оно также является формой предметной деятельности и потому подлежит изучению в рамках психологии подобно всем остальным видам деятельности. Одной из проблем, находящихся в поле деятельностного подхода, является проблема строения сознания-образа.

<sup>5</sup> Популярная психологическая энциклопедия, С. С. Степанов (red.), Москва 2005, s. 194.

<sup>6</sup> Э. Г. Азимов, *Новый словарь...*, s. 59.

Деятельностный подход в обучении ставит перед собой задачу «сформировать такие виды деятельности, которые с самого начала включают в себя заданную систему знаний и обеспечивают их применение в заранее предусмотренных пределах»<sup>7</sup>. По мнению А.Н. Леонтьева, «необходимо построить систему психологических операций, соответствующих обобщению, заключенному в содержании научного понятия»<sup>8</sup>.

На основе деятельностной теории учения М. Н. Шутовой была разработана методика обучения иностранных студентов фонетике русского языка с использованием ориентировочной схемы действия, направленной на формирование иноязычного сознания для предупреждения интерференции, т.е. влияния со стороны родного языка обучаемых. Одним из основных теоретических положений данной методики выступает теория поэтапного формирования умственных действий П. Я. Гальперина. Согласно теории П. Я. Гальперина, в процессе освоения какого-либо действия исполнительской части предшествует ориентировочная, иными словами, этап понимания, осознания схемы действия. Ведущим дидактическим принципом, выделяемым М. Н. Шутовой, выступает принцип учета прямых действий. Ориентировочная основа действия, представленная в виде схемы, служит не только для выполнения действия, но и для его контроля. Автором подчеркивается необходимость использования в обучении просодии, особенно на завершающем этапе, связного текста, так как на материале такого учебного текста возможно обучение и контроль самого высокого уровня владения произносительными навыками. Смысловые отношения, выраженные в тексте, отражаются в его интонационно-синтагматическом членении, а его эмоционально-стилистический фон определяет выбор интонационных средств, интонационное варьирование.

Описанный выше подход к овладению содержанием обучения, на наш взгляд, принципиально отличается от сознательного подхода, направленного, в первую очередь, на передачу знаний и формирования способности пользоваться ими для решения практических задач и всестороннего анализа явлений действительности. Сознательность в обучении заключается в осознании процессов умственной и практической деятельности, последовательности приемов и операций, необходимых для ее выполнения, однако носит внешний характер и не отражает взаимообусловленности сознания и деятельности.

Бихевиористский подход также не обнаруживает связи выполняемых действий с их внутренней структурой. Бихевиористическая модель форми-

<sup>7</sup> М. Н. Шутова, *Лингвометодические основы...*, s. 32.

<sup>8</sup> *Популярная психологическая энциклопедия...*, s. 197.

рования и совершенствования навыков имеет односторонний характер, механическое выполнение операций в ответ на предъявляемые стимулы и автоматизм действий не приводит к формированию прочных связей в сознании. Это, на наш взгляд, объясняет явление деавтоматизации навыка при отсутствии регулярного подкрепления, когда выполнение ранее автоматизированного действия становится невозможным без сознательного контроля, имеет место естественное забывание элементов навыка. Данное явление свидетельствует о существенной роли сознания-образа в овладении способами выполнения действий и деятельностью в целом.

Функциональный подход в обучении берет свое начало в функциональной (структурно-функциональной) лингвистике, рассматривающей язык как «целенаправленную систему средств выражения», выполняющих экспрессивную, аппелятивную и репрезентативную функции и определяемых функциями речевой коммуникации (роль говорящего, адресата, ситуации, кода и сообщения)<sup>9</sup>. Благодаря появлению и развитию функционального подхода к изучению языка стало актуальным фонологическое описание речи в рамках функциональной фонетики. Функциональный подход в его широком понимании позволяет рассмотреть и осмыслить содержание и назначение фонетических единиц и средств в языке, их роль в стилистическом оформлении речи.

Функциональный подход в методике обучения иностранным языкам определяется как способ подачи языкового материала и формирования речевых навыков и развития умений, при котором содержание высказывания и речевые интенции определяют выбор языковых средств<sup>10</sup>, при этом смысловозначительная значимость принадлежит отдельным частям высказывания. Согласно данным некоторых современных исследований, несовпадение функциональности одних и тех же просодических явлений в разных видах речевой деятельности (чтение и устное неподготовленное высказывание) является немаловажным условием для преодоления внутриязыковой интерференции. О. В. Соклаковой с этой целью используется жесткое управление с помощью алгоритма и сопоставительный анализ организующей функции интонации в двух видах речевой деятельности<sup>11</sup>.

<sup>9</sup> В. Н. Ярцева, *Большой энциклопедический словарь. Языкознание*, Москва 1998, s. 566.

<sup>10</sup> Э. Г. Азимов, *Новый словарь...*, s. 343.

<sup>11</sup> О. В. Соклакова, *К обучению интонации устного неподготовленного монологического высказывания (на материале английского языка)*, «Иностранные языки в школе» 2003, № 3, s. 12-17.

В развитие идей функционального подхода в обучении интонации китайского языка В. В. Ткачуком<sup>12</sup> в 1980 году был обоснован функционально-операционный подход. Его основой стало положение о специфике и фонологической значимости слогового тона как компонента речевого сигнала. В современной фонологии китайского языка за тонированным слогом закреплён статус основной смыслоразличительной единицы китайской речи. Этот факт объясняет большую по сравнению с европейскими языками фонологическую нагрузку просодии китайской речи и других тональных языков<sup>13</sup>. В. В. Ткачук подчеркивает целесообразность исследования особенностей порождения и восприятия тонов носителями китайского языка и людей, для которых он является иностранным. Он указывает на необходимость сопоставления релевантных и нерелевантных признаков речевого сигнала, с тем, чтобы выявить закономерности и механизмы развития у русскоязычных студентов фонологической чувствительности, формирования у них сенсорно-моторных механизмов «для адекватного выражения и отождествления тональных признаков».

При организации содержания обучения, в частности, для последовательного введения тонов, В. В. Ткачуком использовался метод фонологических оппозиций. Он заключался в соположении и сопоставлении тонов, контрастирующих по высотному регистру, от наиболее контрастных сочетаний, к сочетаниям тонов с наименьшей разницей регистровых признаков. Сопоставление основных дифференциальных просодических признаков в родном и иностранном языках с опорой на системность данных различий и построение на их основе фонологических оппозиций<sup>14</sup> имеет большое значение для разработки методики обучения ритмико-интонационному оформлению устной речи.

Определение В. В. Ткачуком используемого им подхода как функционально-операционного теоретически доказано поэтапностью овладения обучаемыми действиями и операциями с частотно-модулированными знаками на основе «принципа от простого к сложному» при ведущей роли «принципа речевой направленности» и «принципа функциональности». На начальном этапе обучения просодии китайской речи используется серия высказываний-стимулов, каждая из которых, увеличиваясь на один

<sup>12</sup> В. В. Ткачук, *Обучение интонации китайского языка: автореф. ... канд. пед. наук /13.00.02, Москва 1980, s. 23.*

<sup>13</sup> С. Е. Перепечкина, *Обучение иноязычной интонации: фонологический подход*, «Культура народов Причерноморья» 2009, № 154, s. 125.

<sup>14</sup> Там же, s. 123.

знак, требует при ответе добавления к реплике-реакции одного частотно-модулированного знака, т.е. лексической единицы.

Современные исследователи видят необходимость в интеграции методов обучения ритмико-интонационной организации речи в рамках единого подхода. В центре внимания деятельностного подхода находится субъектная (личностная) деятельность как способ обучения, функции (фонологичность) просодических явлений составляют социолингвистическую основу функционального подхода, в то время как для системного подхода первостепенное значение имеет природа просодии и особенности ее усвоения как психолингвистическое обоснование обучения просодии иностранного языка. Вместе с тем, в более современных исследованиях прослеживается тенденция алгоритмизации знаний о фонетических явлениях и схематизации деятельности обучаемых по овладению произносительной стороной устной речи, что по сути, свидетельствует о признании авторами необходимости интеграции того или иного подхода с сознательным подходом в обучении просодии иностранного языка.

Эффективный подход к обучению просодии иноязычной речи предполагает максимальное использование потенциала базисных для методики обучения и других наук, что сделает возможной дальнейшую разработку эффективных методик обучения, адекватных цели обучения и минимизирующих временные затраты и интеллектуальные усилия обучаемых и преподавателей. В целом, подход к обучению произносительной стороне речи, включая ее просодическую организацию, должен стремиться к универсальности.

Возможность разработки подхода, приемлемого для обучения просодии различных языков, объясняется, прежде всего, общностью речевого онтогенеза и места, которое в нем занимает просодическое оформление речи. Результаты экспериментальных исследований детской речи свидетельствуют о том, что овладение просодическими навыками речевых сообщений предшествует усвоению звуковой организации слов<sup>15</sup> и, как полагают некоторые исследователи, обладает наибольшей степенью бессознательности<sup>16</sup>. Г. В. Кретиной, помимо индуктивного способа формирования интонационных навыков на материале американского произносительного варианта английского языка, используется дедуктивный путь, который предполагает первоначальное усвоение интонационных кон-

<sup>15</sup> Л. Г. Фомиченко, *Просодический фрейм в когнитивной модели порождения речи*, «Вестник ВолГУ» 2008, серия 2, № 1 (7), s. 85.

<sup>16</sup> С. Е. Перепечкина, *Обучение иноязычной интонации...*, s. 123.

струкций с последующим осознанием артикуляции звуков и овладением произносительной стороной речи в рамках коммуникативно-ориентированного подхода<sup>17</sup>. По мнению Л. Г. Фомиченко, внешнее развертывание «просодической программы» оформления звучащей речи происходит параллельно с формированием глубинных синтаксических структур<sup>18</sup>.

Во-вторых, следует отметить универсальность просодических характеристик, участвующих в выражении эмоций. Она свидетельствует об общности происхождения людей от одной расы, схожестью их душевного склада. Известно, что общение посредством мимики у людей предшествовало становлению у них речи. Особенность эмотивной просодии во всех языках основывается на одновременности мимического и просодического выражения эмоций у людей в силу зависимости уклада речевых органов от работы лицевых мышц.

Целесообразной является адаптация наиболее общего подхода обучения просодии к использованию для обучения группе языков, характеризующихся типологической схожестью и обладающих в силу этого общими просодическими свойствами. В тональных языках основным функциональным просодическим признаком является реализация слогаобразующей гласной на том или ином уровне голоса (регистровый тон) и изменение частоты основного тона на протяжении звучания одного гласного звука (контурный тон) или сочетание данных просодических явлений в реализации тона, как, например, в китайском языке. Дополнительные сложности возникают при овладении ритмообразующей и смысловозначительной функциями силового ударения языков, обладающих системой тонов.

В результате анализа и интерпретации имеющихся исследований по проблеме обучения просодии, нами было выделено несколько основных подходов, варьирующихся в рамках определенных теоретических направлений в области обучения иностранным языкам. По своей сути данные подходы не противоречат друг другу, но берут за основы разные идеи. Мы считаем необходимым комплексное рассмотрение просодии как объекта изучения с различных перспектив научного знания – психологической, лингвистической, дидактической и методической. Нам представляется значимым выявление и учет наиболее общего и специфичного в просодических системах языков с целью определения оптимального методического подхода к обучению просодическому оформлению речи того или иного ино-

<sup>17</sup> Н. А. Кретьнина, *Методика обучения студентов педагогических вузов общеамериканскому произношению на основе просодических характеристик: диссерт. ... кандидата пед. наук: 13.00.02*, Тамбов 2001, s. 200.

<sup>18</sup> Л. Г. Фомиченко, *Просодический фрейм...*, s. 84.



странного языка. Теоретически верно обоснованный подход, опирающийся на логику овладения фонетикой родного и иностранного языка, будет служить прочной основой для построения качественных методик обучения просодии иноязычной речи применительно к различным языкам.

## Литература

- Азимов Э. Г., *Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)*, Москва 2009.
- Кретинина Н. А., *Методика обучения студентов педагогических вузов общеамериканскому произношению на основе просодических характеристик: диссерт. ... кандидата пед. наук: 13.00.02*, Тамбов 2001.
- Ожегов С. И., *Толковый словарь русского языка*, 2011.
- Перепечкина С. Е., *Обучение иноязычной интонации: фонологический подход*, «Культура народов Причерноморья» 2009, № 154.
- Популярная психологическая энциклопедия*, С. С. Степанов (red.), Москва 2005.
- Соклакова О. В., *К обучению интонации устного неподготовленного монологического высказывания (на материале английского языка)*, «Иностранные языки в школе» 2003, № 3.
- Ткачук В. В., *Обучение интонации китайского языка: автореф. ... канд. пед. наук /13.00.02*, Москва 1980.
- Фомиченко Л. Г., *Просодический фрейм в когнитивной модели порождения речи*, «Вестник ВолГУ» 2008, серия 2, № 1 (7).
- Шутова М. Н., *Лингвометодические основы обучения фонетике русского языка иностранных студентов-филологов на завершающем этапе: автореф. ... доктора пед. наук: 13.00.02*, Москва 2005.
- Шутова М. Н., *Лингвометодические основы обучения фонетике русского языка иностранных студентов-филологов на завершающем этапе: автореф. ... доктора пед. наук: 13.00.02*, Москва 2005.
- Ярцева В. Н., *Большой энциклопедический словарь. Языкознание*, Москва 1998.