

На правах рукописи

Малых Оксана Андреевна

**ФОРМИРОВАНИЕ ФОНОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ УЧЕБНОГО ТРИЛИНГВИЗМА
(КИТАЙСКИЙ ЯЗЫК, ЯЗЫКОВОЙ ВУЗ)**

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

АВТОРЕФЕРАТ
диссертации на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Москва – 2019

Работа выполнена на кафедре французского языка и лингводидактики института иностранных языков Государственного автономного образовательного учреждения высшего образования города Москвы «Московский городской педагогический университет».

Научный руководитель: доктор педагогических наук, профессор
Тарева Елена Генриховна,
заведующий кафедрой французского языка и лингводидактики института иностранных языков ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

Официальные оппоненты: доктор педагогических наук, доцент
Гурулева Татьяна Леонидовна
профессор кафедры дальневосточных языков ФГКВОУ ВО «Военный университет» Министерства обороны РФ;
доктор филологических наук, профессор
Алексахин Алексей Николаевич, заведующий кафедрой китайского, вьетнамского, лаосского и тайского языков ФГАОУ ВО «Московский государственный институт международных отношений (университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации»

Ведущая организация: ФГАОУ "Казанский (Приволжский) федеральный университет"

Защита состоится 17 сентября 2019 года в 13 часов 00 минут на заседании диссертационного совета Д 850.007.14 на базе ГАОУ ВО МГПУ по адресу 105064 г. Москва, Малый Казенный пер., д. 5 Б.

С диссертацией можно ознакомиться в Фундаментальной библиотеке и на официальном сайте ГАОУ ВО МГПУ <https://www.mgpu.ru/dissovets/d14/about/>.

Автореферат разослан « ____ » июня 2019 года.

Ученый секретарь диссертационного совета
кандидат педагогических наук, доцент

О.О. Корзун

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность исследования. Сформулированный на сегодняшний день в нормативных документах социальный заказ, направленный на модернизацию системы обучения иностранному языку в высшей школе, свидетельствует о том, что активное позиционирование России в мировом политическом, экономическом, культурном и образовательном пространстве предполагает усиление широкомасштабной подготовки профессиональных кадров, готовых и способных эффективно участвовать в диалоге культур, мобилизуя при этом разнообразные языковые способности для успешности межкультурного общения. В сложившихся условиях велика потребность в выпускниках вузов, владеющих на высоком профессиональном уровне *китайским языком*. В силу этих обстоятельств постоянно растет численность образовательных организаций, в которых изучается китайский язык, активно ведется подготовка к введению единого и основного государственных экзаменов по китайскому языку на уровне общеобразовательной школы. Как следствие вызовов сегодняшнего дня, возникают все новые направления исследования вопросов совершенствования подготовки студентов, овладевающих китайским языком в вузах лингвистического профиля, а разработка концепций и стратегий, обеспечивающих повышение качества обучения этому языку, становится одной из наиболее актуальных проблем лингводидактики.

Общеизвестно, что необходимый уровень готовности к межкультурному общению в профессиональной среде предусматривает, прежде всего, корректное, адекватное норме, т.е. *орфоэтическое* оформление устного высказывания. В структуре иноязычной коммуникативной компетенции субкомпонент, отвечающий за способность оперировать звуковым кодом иностранного языка, является одним из базовых: корректность произносительной стороны иноязычной речи всегда рассматривалась как фактор, обеспечивающий эффективность межкультурного диалога.

В области разработки теории и методики формирования соответствующей способности, имеющей целый спектр номинаций в различных исследованиях (фонетическая, фонологическая, фонетико-фонологическая, произносительная и др.^{*}), в лингводидактике сделано немало: исследован процесс обучения основам фонологической

^{*} В нашем исследовании мы придерживаемся термина «фонологическая компетенция», подробно объясняя свой выбор в тексте диссертации (п. 1.1).

компетенции студентов-лингвистов в адаптивном вводном курсе (К.Ю. Вартанова 2005), раскрыты особенности формирования иноязычной фонетико-фонологической компетенции у студентов-лингвистов (Н.Л. Гончарова 2006), изучен вопрос формирования фонетической компетенции в языковом вузе на основе мультимедиа (А.А. Хомутова 2007), создана методика совершенствования темпа речи будущих переводчиков (О.О. Корзун 2008), разработана методика совершенствования фонологической компетенции у студентов-лингвистов на старшем этапе обучения (О.А. Лаврова 2010), описана модель становления интонационных умений у будущих лингвистов-преподавателей (А.С. Дмитриевский 2011), защищена концепция обучения студентов неязыковых вузов просодической организации публичных выступлений (Т.А. Полушкина 2018). Примечательно, что все работы в рассматриваемой области основываются на материале английского языка.

Применительно к методике обучения китайскому языку имеется ряд исследований, нацеленных на обучение различным аспектам иноязычного общения. Представлены, во-первых, работы общетеоретического содержания, в которых рассматриваются проблемы формирования личности новоевразийского типа (Т.Л. Гурулева 2011), проектирования предметной линии школьных учебников (Ц.Ц. Соктоева 2011), воспитания толерантности (О.А. Масловец 2009), оптимизации содержания обучения (И.В. Есаулов 2009) и другие аспекты общей методики преподавания китайского языка (Н.А. Демина 2006, И.В. Кочергин 2012, О.А. Масловец 2017). Во-вторых, имеются исследования прикладного характера, нацеленные на решение частных вопросов, связанных, например, с обучением интонации (В.В. Ткачук 1980), монологической (И.В. Кочергин 1984), диалогической (В.П. Меньшиков 1989) речи, переводу деловых писем (В.В. Алексеева 2006), пониманию китайских идиом чэньюй (Ш. Чэнь 2007), с формированием проектировочной компетенции (Ю.Г. Комендровская 2010), устному последовательному переводу (Е.В. Тихонова 2014), с развитием слухо-произносительных навыков (С.И. Байрамова 2016).

Анализ перечисленных направлений исследований показывает неразработанность вопроса, связанного с *формированием фонологической компетенции студентов* языкового вуза, которые овладевают китайским языком в условиях *учебного трилингвизма*. Имеется в виду сосуществование в учебном контексте и, как следствие, в сознании обучающегося трех взаимодействующих фонологических систем: родного

(русского) языка, первого (английского) языка, освоенного в школе, и китайского языка, изучаемого в вузе «с нуля». Производимые в рамках такого трилингвизма сравнения потенциально способны обеспечить выявление зон переноса и интерференции, и с их учетом облегчить и ускорить формирование у студентов способности к адекватному произношению.

В настоящее время лингводидактические возможности указанных условий учебного трилингвизма крайне слабо используются в образовательной практике. В основном китайский язык изучается только с опорой на родной язык без сопоставления с изученным в школе первым иностранным (как правило, английским). Сегодня в отечественной науке лишь намечаются ориентиры исследования в сопоставительном плане фонологических систем китайского и английского языков как в лингвистических (И.Ю. Павловская 2016), так и лингводидактических (Е.К. Тимофеева 2011, И.Ю. Павловская, Е.К. Тимофеева 2016) целях.

Сказанное привело к возникновению ряда **противоречий**, которые на сегодняшний день назрели в отечественной системе обучения китайскому языку в языковом вузе и которые требуют своего разрешения. Речь идет о противоречиях между:

- предъявляемыми требованиями ФГОС ВО (направление Лингвистика) к уровню подготовки выпускников со знанием китайского языка и недостаточной сформированностью у них необходимого уровня владения иноязычной коммуникативной компетенцией как средством межкультурного общения;

- существующими в лингводидактике концепциями формирования у студентов фонологической компетенции и недостаточной их (концепций) экстраполяцией в область обучения китайскому произношению и адаптацией для данного образовательного контекста;

- имеющимися исследованиями в области би- и трилингвального сопоставления элементов фонетико-фонологических языковых систем и недостаточной степенью учета полученных результатов в практике преподавания китайского языка;

- необходимостью опоры на имеющийся языковой (в области русского и английского языков) опыт студента при овладении произносительной стороной речевой деятельности на китайском языке и применением преимущественно традиционных образовательных моделей в данной области, в основном ориентированных на обучение произносительной стороне китайской речи в сопоставлении исключительно с русским – родным языком для обучающихся.

Данные противоречия определили постановку **проблемы** исследования, заключающейся в ответе на вопрос: как применить потенциал учебного трилингвизма для повышения качества и уровня сформированности фонологической компетенции студентов, изучающих китайский язык?

Объект: процесс формирования фонологической компетенции у студентов языкового вуза, изучающих китайский язык.

Предмет: методика формирования фонологической компетенции у студентов, изучающих китайский язык в языковом вузе в условиях учебного трилингвизма, т.е. в условиях взаимодействия фонетико-фонологических систем трех языков: родного (русского), освоенного в школе первого иностранного (английского) и китайского.

Цель: разработать и обосновать эффективность методики формирования фонологической компетенции у студентов, изучающих китайский язык на основе сопоставления компонентов фонетико-фонологических систем трех языков: родного, первого иностранного (английского) и китайского.

Гипотеза исследования, основана на предположении о том, что формирование фонологической компетенции у русскоязычных студентов будет эффективным, если:

– определены сущность и содержание фонологической компетенции выпускников языкового вуза, изучающих китайский язык;

– на основе анализа тенденций обучения иноязычному произношению доказана перспективность учета условий учебного трилингвизма для формирования фонологической компетенции обучающихся;

– установлены и описаны для целей обучения произношению специфические параметры трилингвального образовательного контекста, предполагающего произвольное целенаправленное взаимодействие фонологических систем трех языков: родного (русского), первого иностранного, изученного в школе (английского), китайского, изучаемого «с нуля»;

– предложена обоснованная и экспериментально проверенная оригинальная методическая система формирования фонологической компетенции студентов, изучающих китайский язык, которая построена с учетом специфических параметров учебного трилингвизма.

Задачи исследования:

1. На основе анализа психолого-педагогической, философской, лингвистической и лингводидактической литературы выявить основные

направления исследования процесса обучения студентов произносительной стороне иноязычной речи.

2. Определить параметры учебного трилингвизма как лингвообразовательного контекста, характерного для процесса обучения студентов, профессионально овладевающих произношением китайского языка.

3. Выявить параметры и потенциал учебного трилингвизма при формировании фонологической компетенции студентов языкового вуза.

4. Установить содержание, структуру и компонентный состав фонологической компетенции студентов, изучающих китайский язык в условиях учебного трилингвизма.

5. Разработать процессуальный компонент методики формирования фонологической компетенции студентов, изучающих китайский язык в условиях учебного трилингвизма, и проверить эффективность разработанной методики в ходе опытно-экспериментального обучения.

Методологическую основу исследования составили идеи и теоретические положения компетентностного (И.А. Зимняя, А.В. Хуторской, van Ek J.A); коммуникативно-когнитивного (А.В. Щепилова, Ю.А. Ситнов, О.А. Скрябина); личностно-деятельностного (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, И.А. Зимняя, А.Н. Леонтьев, А.А. Леонтьев); межкультурного подходов к обучению иностранному языку (Н.И. Алмазова, Н.Д. Гальскова, Г.В. Елизарова, Е.Г. Тарева, В.П. Фурманова, И.И. Халеева); теории речевой деятельности (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, А.А. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн); теории учебной самостоятельности изучающих иностранный язык (Н.Ф. Коряковцева, Е.Г. Тарева, Т.Ю. Тамбовкина); концепции языковой и вторичной языковой личности (Г.И. Богин, Ю.Н. Караулов, И.И. Халеева, К.Н. Хитрик).

Теоретической базой исследования послужили исследования в области востоковедческой лингвистики (А.Н. Алексахин, В.И. Горелов, А.А. Драгунов, Е.Н. Драгунова, О.И. Завьялова, Т.П. Задоевко, А.М. Карапетьянц, В.А. Курдюмов, М.К. Румянцев, А.Л. Семенов, В.М. Солнцев, М.В. Софронов, Н.А. Спешнев, Тань Аошуан); положения методики преподавания китайского языка (В.В. Алексеева, С.И. Байрамова, И.В. Кочергин, О.А. Масловец, В.В. Ткачук, Линь Хайянь, Мао Шичжэнь, Сун Хайянь, Чэнь Шуан); методики обучения второму иностранному языку (Н.В. Барышников, Б.А. Лapidус, А.В. Щепилова, Р. Christophersen); теории и методики формирования и развития

фонологической компетенции (К.Ю. Вартанова, Н.Л. Гончарова, О.А. Лаврова, А.А. Хомутова); теории межкультурной коммуникации (О.А. Леонтович, В.П. Фурманова, И.М. Шеина); труды, посвященные вопросам речевосприятия и речепорождения (С.И. Бернштейн, Л.В. Бондарко, О.В. Веселова, Л.В. Величкова, В.А. Виноградов, Н.И. Жинкин, А.А. Залевская, И.А. Зимняя, Л.Р. Зиндер, Л.В. Щерба); исследования в области фонетики русского, английского и китайского языков (А.Н. Алексахин, Л.В. Бондарко, Е.А. Бурая, Л.А. Вербицкая, И.Е. Галочкина, М.В. Гордина, А.А. Драгунов, Е.Н. Драгунова, М.К. Румянцев, Н.Д. Светозарова, Н.А. Спешнев, Г.П. Торсуев, Е.Л. Фрейдина, Т.И. Шевченко, Хань Даньсин, С.С. Fries, R. Lado); труды по теории двуязычия, многоязычия (Т.А. Бертагаев, В.Д. Бондалетов, Е.М. Верещагин, А.А. Залевская, М.М. Михайлов, Л.В. Щерба); теории языковой интерференции (Л.В. Бондарко, У. Вайнрайх, Л.А. Вербицкая, А.Е. Карлинский, М.В. Разумова).

Для решения поставленных задач и проверки гипотезы использовались следующие **методы исследования**:

- методы теоретического познания: анализ отечественного и зарубежного опыта формирования и совершенствования подготовки будущих лингвистов, анализ отечественной и зарубежной литературы по лингвистике, психологии, психолингвистике, лингводидактике и методике обучения иностранному языку, анализ и синтез теоретического и эмпирического материала, вероятностное прогнозирование, моделирование;

- методы эмпирического познания: изучение научной литературы, учебников и учебных пособий, программ и стандартов по иностранным языкам, анализ передового педагогического опыта, изучение результатов деятельности, сравнительно-сопоставительный анализ фонетико-фонологических систем русского, английского и китайского языков, опрос, беседа со студентами и преподавателями, наблюдение за деятельностью студентов и преподавателей, самонаблюдение, анкетирование, тестирование, опытно-экспериментальная работа, методы математической статистики.

Научная новизна исследования определяется тем, что в нем впервые на научной основе рассмотрен процесс формирования фонологической компетенции студентов, изучающих китайский язык в условиях учебного трилингвизма; методологически обоснованы возможность и целесообразность учета особенностей трилингвального образовательного контекста при формировании фонологической компетенции студентов, изучающих китайский язык; создана методика

формирования фонологической компетенции применительно к условиям обучения китайскому языку русскоязычных студентов в языковом вузе, инновационность которой обусловлена учетом не только родного языка, но и предшествующего (в области освоенной в школе англоязычной фонологии) опыта обучающихся.

Теоретическая значимость исследования:

- получила дальнейшее развитие методика обучения восточным языкам благодаря развитию теории формирования фонологической компетенции студентов при овладении китайским языком;

- вскрыт потенциал учебного трилингвизма как контекста, необходимого для целей формирования фонологической компетенции студентов, осваивающих китайский язык;

- уточнены и существенно пополнены компоненты содержания обучения произносительной стороне студентов, овладевающих китайским языком в языковом вузе, с учетом взаимосвязи трех языковых фонетико-фонологических систем: родного, английского и китайского языков;

- установлена методическая типология фонологических явлений с учетом возможностей «трилингвального» переноса и «трилингвальной» интерференции;

- разработана содержательная и процессуальная составляющие методики формирования фонологической компетенции студентов, изучающих китайский язык в языковом вузе в условиях учебного трилингвизма.

Практическая значимость исследования заключается в разработке комплекса упражнений и заданий для формирования фонологической компетенции студентов, изучающих китайский язык в условиях учебного трилингвизма. Разработанная теория и методика могут послужить основой для создания специализированного учебного пособия, разработки материалов комплексной диагностики «полилингвистической» способности студентов. Материалы работы способны выступить базой для применения потенциала учебного трилингвизма в условиях овладения обучающимися теми объектами, которые относятся к другим уровням языковой системы (лексическому, грамматическому), а также при взаимодействии иных языков. Авторская методика может быть использована на курсах переподготовки и повышения квалификации преподавателей китайского языка.

Апробация исследования. Промежуточные результаты исследования обсуждались на заседаниях кафедры французского языка и лингводидактики ГАОУ ВО МГПУ (2015–2019), в ходе IX-X Научных сессий института иностранных языков ГАОУ ВО МГПУ «Актуальные проблемы лингвистики, литературоведения, лингводидактики: через знания к лидерству» (Москва 2015–2016), международной научной конференции «Язык, коммуникация, речевая культура» (Ярославль 2015), международного научно-методического симпозиума «Лемпертовские чтения – XVIII» (Пятигорск 2016), научной конференции института иностранных языков ГАОУ ВО МГПУ «Научный старт – 2017: инвестиции в профессиональный потенциал» (Москва 2017), международной научно-практической конференции «Готлибовские чтения: Азиатско-Тихоокеанский регион в контексте глобального развития» (Иркутск 2017), семинарах научной школы «Межкультурное иноязычное образование как фактор социальных трансформаций» (Москва 2018), II международной научно-практической конференции «Актуальные вопросы преподавания китайского и восточных языков в XXI веке» (Казань 2018), XI международной конференции «Россия – Китай: история и культура» (Казань 2018), IV международной научно-практической конференции «Магия ИННО» (Москва 2019).

С целью представления результатов исследования широкой педагогической общественности автор участвовал в различных конкурсах и событиях: конкурс научных проектов среди научно-педагогического состава МГПУ «Лучший инициативный проект 2016 года» (победитель), «Лучший инициативный проект 2018 года» (победитель) (Москва 2016, 2018), I международный конкурс научно-исследовательских работ «Перспективы науки – 2015» (лауреат) (Казань 2015), конкурс инновационных образовательных проектов среди аспирантов «Образовательные стартапы как форма внедрения научных результатов» (лауреат) (Москва 2017). Автор является одним из разработчиков концепции и содержания основного и единого государственного экзамена по китайскому языку.

Внедрение полученных результатов в практику осуществлялись в ходе опытно-экспериментальной работы с обучающимися кафедры китайского языка ГАОУ ВО «Московского городского педагогического университета», среди студентов I курса, направление 45.03.02 «Лингвистика», степень «бакалавр», профиль «Перевод и переводоведение».

На защиту выносятся следующие **положения**:

1. Диахронический анализ тенденций и закономерностей обучения студентов произносительной стороне иноязычной речи свидетельствует о поступательном развитии теории формирования фонетической / фонологической / произносительной компетенции, обусловленном сменой ведущих лингводидактических парадигм. На современном этапе становления данная теория обогащается за счет необходимости учета имеющегося опыта обучающихся в овладении фонетико-фонологическими явлениями ранее (в школе) освоенного языка при освоении в вузе произносительной стороны иностранного языка, изучаемого «с нуля». Формирование произносительной способности студентов, изучающих китайский язык, происходит в условиях *учебного трилингвизма*, обеспечивающего взаимодействие в сознании обучающихся элементов фонетико-фонологических систем трех языков: родного, английского, освоенного в школе, и китайского. Такой трилингвизм способен оптимизировать формирование фонологической компетенции студентов благодаря выявлению зон переноса и интерференции в ходе произвольного целенаправленного сопоставления фонологических явлений трех языков.

2. Учебный трилингвизм как контекст для формирования фонологической компетенции студентов, осваивающих китайский язык, является: по характеру компонентов *неоднородным* (контактирующие языки являются типологически отдаленными), по времени овладения *взрослым* (формируется не в детстве, а в сознательном возрасте), по форме функционирования *двуединым* (предполагает коммуникацию как в устной, так и в письменной формах), по критерию числа действий *продуктивным* (достигается уровень самостоятельного осмысленного порождения речи), по характеру взаимодействия лингвистических систем *субординативным* (каждое явление первого иностранного осваивается на базе родного языка, каждое явление второго иностранного – на основе родного и первого иностранного языков), по характеру связи языка с мышлением *смешанным* (происходит смешение языков, их взаимопроникновение).

3. В условиях взаимодействия контактирующих языков (русский – английский – китайский) в зоне *положительного переноса* оказываются следующие явления: на уровне русского языка – система согласных звуков и наличие редукции гласных; на уровне английского языка – неподвижность ударения, артикуляционный уклад, отсутствие оглушения согласных на конце слога, типы интонационных конструкций,

темп речи. В зоне *отрицательного переноса (интерференции)* находятся следующие явления: на уровне русского языка – подвижность ударения и артикуляционный уклад; на уровне русского и английского языков – а) представление о слоге (китайский слог – базисная единица языка, являющаяся отдельной морфемой), б) вокализм китайского языка, который отличается своей главенствующей ролью в слогаобразовании (в контактирующих языках гласные играют иную роль), в) консонантизм: отсутствие оппозиции звонкий / глухой в китайском языке (при наличии данной оппозиции в контактирующих языках), г) мелодика (в русском и английском языках осуществляется за счет понижения или повышения тона голоса при произнесении слова/слога, в китайском языке – за счет смещения регистра, т.е. изменения общей высоты фразы).

4. Содержание и структура фонологической компетенции студентов, осваивающих китайский язык в условиях учебного трилингвизма, характеризуются сложным набором компонентов: *универсального, специфического, трилингвального/полилингвального*, представленных на разных уровнях фонологической компетенции: *мотивационно-ценностном, когнитивном и прагматическом*. Содержание универсального компонента каждого из уровней отражает инвариантные составляющие фонологической компетенции (общие для всех языков); специфический компонент содержит те ее стороны, которые проявляются в процессе оперирования китайским языком; трилингвальный/полилингвальный включает параметры фонологической компетенции, определяемые взаимодействием трех контактирующих языков. Наличие данных компонентов свидетельствует о сформированности *полилингвистической способности* студентов осуществлять аналитико-синтетическую деятельность по сравнению, сопоставлению, обобщению и классифицированию языковых (на фонологическом уровне) фактов в трех языках с целью оптимизации процесса овладения произношением на китайском языке.

5. Методика формирования фонологической компетенции студентов, изучающих китайский язык в условиях учебного трилингвизма: 1) основана на целесообразных *принципах обучения*, среди которых к частным относятся принципы обучения фонемам китайского языка в потоке речи, комплексного развития слухо-произносительных навыков студентов, гармоничного сочетания сознательности и имитативности, прагматической направленности формирования фонологической компетенции студентов, сопоставительного анализа языковых явлений и имеющегося языкового опыта, интенсификации

когнитивной и рефлексивной деятельности обучающихся; 2) реализуется через совокупность *методов* (эвристический, проблемного изложения, информационно-рецептивный, исследовательский, репродуктивный) и *приемов* обучения (эвристическая беседа, анализ студентами собственных волевых качеств; предъявление и анализ эталонной и антиэталонной звучащей речи, объяснение преподавателем особенностей фонетической системы китайского языка в сопоставлении с языковыми фактами русского и английского языков, составление карт звуков, выполнение индивидуального/группового проектного задания, ведение дневника полилингвистических наблюдений и др.), лежащих в основе *упражнений* для каждого из этапов обучения (мотивационно-ценностной установки, когнитивного, тренировочного, продуктивного).

Цель и задачи исследования определили структуру и содержание диссертации, состоящей из введения, двух глав, выводов по каждой главе, заключения, списка использованной литературы и приложений. Работа содержит 23 таблицы и 12 рисунков (схем, диаграмм).

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

В современных условиях смещения вектора образовательно-ценностных ориентаций в область компетентностных целевых ориентиров в отечественной лингводидактике остро встает проблема уточнения и существенного дополнения теории формирования *фонологической компетенции* как субкомпонента межкультурной коммуникативной компетенции. Изучение в диахроническом аспекте подходов к обучению произношению людей, осваивающих иностранный язык, показало неравномерность распределения внимания ученых к различным аспектам данного вопроса лингводидактики, противоречивость многих позиций и неоднозначность трактуемых явлений. Одновременно очевидным стал вывод о поступательном развитии методики обучения иноязычному произношению, эволюция которой полностью соответствует этапам развития научного знания: классическому, неклассическому и постнеклассическому (постмодернистскому).

Классический этап известен широко развитой и детально исследованной *системой фонетических и фонологических явлений* (сегментных и супraseгментных элементов) того или иного языка, которая легла в основу содержания обучения слухо-произносительной стороне иноязычной речи и построения упражнений для формирования соответствующих навыков (М.Д. Берлиц 1926, Г. Пальмер 1930, С.И.

Бернштейн 1937, Л.В. Щерба 1937, Н.И. Жинкин 1958). Неклассический этап, акцентирующий внимание на деятельностной стороне процесса обучения, связан с *определением и утверждением сущности фонологической компетенции* и с обоснованием теории и технологии ее формирования (К.Ю. Варганова 2005, Л.Л. Присная 2008, О.А. Лаврова 2010, А.Н. Шукин, Г.М. Фролова 2015). Постнеклассический этап нашел свое выражение в акцентуации *особых характеристик личности* в процессе овладения фонологической компетенцией (психических процессов, способностей, мотивов, ценностных ориентиров и т.п.) (Н.Л. Гончарова 2006, А.А. Хомутова 2007).

Аккумуляция всех взглядов на существо *фонологической компетенции выпускника языкового вуза* позволяет интерпретировать ее как *способность человека вести межкультурный диалог в соответствии с произносительными нормами изучаемого языка, включающая комплекс знаний о звуковой системе этого языка, высокий уровень развитости произносительных навыков оперирования изучаемым иностранным языком, а также комплекс внутренних мотивов, убеждений и ценностей в отношении произносительной корректности речи, обеспечивающей высокое качество профессиональной межкультурной деятельности.*

Формирование фонологической компетенции студента языкового вуза напрямую зависит от образовательного контекста, который прежде всего обусловлен параметрами осваиваемого языка. Особенности *фонологической системы китайского языка* исследуются весьма интенсивно и разносторонне с опорой на различные авторские концепции (А.Н. Алексахин, А.А. Драгунов, Е.Н. Драгунова, М.К. Румянцев, Н.А. Спешнев). По результатам анализа данных работ установлено, что *тонируемый слог (слогофонема)* является минимальной фонетической единицей китайского языка. Любая слогофонема китайского языка имеет: 1) четкую структуру (на первом месте – согласный – инициаль, на втором – финаль (состоящая из медиали и субфинали), 2) свое значение и соответствует одному иероглифу, где значение и иероглиф определяется тоном, с которым произносится слог (слогофонема = слогоморфема). Именно эти особенности лежат в основе теории и практики обучения произношению студентов, осваивающих китайский язык (А.Н. Алексахин, Н.А. Спешнев, Ма Тяньюй, Н.Н. Воропаев, Хань Даньсин).

Для обучения китайскому языку в специальном вузе следует учесть, что *фонологическая способность обучающихся в абсолютном*

большинстве случаев формируется «с нуля». Китайский язык становится для студентов вторым иностранным языком после английского, изученного в школе. Такое своеобразие образовательного контекста не учитывается на практике, и преподавание ведется по традиционной модели обучения китайскому как первому иностранному языку без учета школьного опыта освоения иного иностранного языка.

Обучающийся оказывается в ситуации сосуществования *трех языковых систем*, непосредственно или опосредованно, явно (произвольно) или косвенно (непроизвольно) взаимодействующих между собой. Природа таких связей позволяет говорить о наличии *учебного трилингвизма*, особого трилингвального контекста, обуславливающего как положительное, оптимизирующее, так и отрицательное, сдерживающее, воздействие на формирование фонологической компетенции у студентов, изучающих китайский язык.

Проблеме исследования би- и трилингвальных связей при обучении иностранному языку в науке уделено немалое внимание. Изучены такие аспекты данного направления исследований, как обучение грамматической стороне речи немецкого языка в условиях субординативной триглоссии (Т.А. Лопарева 2006), концепция билингвального языкового образования в высшей школе для неязыковых специальностей (И.В. Брыксина 2009), обучение японскому языку в условиях формирования функционального многоязычия в языковом вузе (Л.В. Молчанова 2009), лингводидактические основы обучения интонации русского языка в условиях учебного трилингвизма (И.И. Трубчанинова 2012), трилингвальное сопоставление для целей обучения аудированию на втором иностранном языке (Ю.Ф. Маметова 2013). Несмотря на имеющийся опыт изучения межъязыковых связей и зависимостей, до сих пор слабо разработан вопрос о том, как может быть использован фактор взаимодействия трех языков применительно к обучению студентов иноязычному произношению. Теория и практика обучения произношению в ситуациях би- и трилингвизма с участием китайского языка на сегодняшний момент только начинают осмысливаться в научном плане (Е.К. Тимофеева 2011, И.Ю. Павловская, Е.К. Тимофеева 2016).

Анализ работ позволил заключить, что к качественным характеристикам *трилингвизма*, действующего в условиях обучения русскоязычных студентов китайскому языку в специальном вузе, относятся:

- его *учебный* характер: весь процесс формирования

фонологической компетенции проходит в условиях постоянного произвольного целенаправленного сравнения трех взаимодействующих языковых систем: родного (русского) языка, первого (английского) языка, освоенного в школе, и китайского языка, изучаемого «с нуля»;

- его *смешанный* характер: при овладении фонологической базой китайского языка в процессе межъязыковых сравнений происходит переход от одних языков (русского и английского) к другому, на фоне чего происходит определенного рода смешение языков;

- его *неоднородный* характер: в процессе формирования фонологической компетенции контактируют языковые системы неродственных языков;

- его *двуединный* характер: объекты овладения как компоненты фонологической компетенции проявляются как в устной (при речепорождении и речевосприятии), так и в письменной форме (при письме фонологический образ определяет выбор иероглифа);

- его *индивидуальный* и *взрослый* характер: формирование фонологической компетенции в условиях трилингвального образовательного контекста происходит не массово и в вузе.

В дидактических целях контекст учебного трилингвизма предопределяет потребность в проведении *контрастивно-сопоставительного анализа фонологических систем* русского, английского и китайского языков с целью выявления *зон интерференции* и *переноса* при формировании фонологической компетенции студентов, овладевающих китайским языком как специальностью. В исследовании проведен такой анализ с опорой на труды ведущих ученых – специалистов в области фонетики и фонологии русского, английского и китайского языков (А.Н. Алексахин, Л.В. Бондарко, Е.А. Буряя, Л.А. Вербицкая, М.В. Гордина, А.А. Драгунов, Е.Н. Драгунова, М.К. Румянцев, Н.Д. Светозарова, Н.А. Спешнев, Г.П. Торсуев, Е.Л. Фрейдина, С.С. Fries, R. Lado).

К зоне *переноса*, действующей в пределах взаимодействия компонентов фонологических систем русского, английского и китайского языков, относятся: неподвижность ударения в английском языке¹; артикуляционный уклад, характерный для английского языка; системы вокализма русского и английского языков; разнообразие системы согласных звуков русского языка; ассимиляция в русском и английском языке, отсутствие оглушения согласных на конце слога в

¹ Применительно к китайскому языку «ударение» рассматривается в исследовании чисто в методических целях, поскольку вопрос о выделении ударения в данном языке имеет спорный характер.

английском, наличие редукции гласных в русском; интонация – два типов интонационных конструкций как в русском, так и в английском; темп речи английского языка.

К зоне *интерференции*, действующей в пределах взаимодействия компонентов фонологических систем русского, английского и китайского языков, относятся: представления о роли слога в русском и английском языках; подвижность ударения в русском языке; артикуляционный уклад русского языка; второстепенная роль вокализма в русском и английском языках; оппозиция звонкий/глухой согласный в русском и английском языках; мелодика русского и английского языков.

Зоны переноса и интерференции, выявленные при контрастивно-сопоставительном анализе трех взаимодействующих фонетико-фонологических систем, свидетельствуют о том, что учет субординации «*русский язык – английский язык – китайский язык*» способен существенно интенсифицировать процесс обучения, позволяя преподавателю сократить долю дидактических действий в отношении положительно переносимых из прежнего языкового опыта элементов и усилить свое внимание к интерферентным явлениям с целью снижения негативного воздействия последних на процесс формирования фонологической компетенции изучающих китайский язык.

С учетом трилингвального учебного контекста уточнению и группировке подлежат *компоненты* рассматриваемой фонологической компетенции как объекты овладения. В работе предложены *три группы* таких компонентов:

1) *группа универсальных компонентов*, включающая мотивационно-ценностный, рефлексивный, психологический подкомпоненты;

2) *группа специфических компонентов*, состоящая из когнитивного, деятельностного, социокультурного подкомпонентов;

3) *группа трилингвальных (полилингвальных) компонентов*, связанных с: а) постоянной рефлексией студента об уровне сформированности собственной фонологической компетенции в каждом из языков; б) исследовательским, сравнительно-сопоставительным характером овладения новым фонологическим кодом второго иностранного языка; в) межязыковой, межкультурной аналитической способностью студента к переосмыслению уже имеющихся у него знаний как о своем родном, так и о первом иностранном языках с позиций новых знаний о фонологической базе второго иностранного языка.

Данные группы компонентов фонологической компетенции представлены в виде трех уровней: *мотивационно-ценностного*, *когнитивного* и *прагматического*, каждый из которых соотносится с деятельностной и личностной основами структурной организации компетенции как цели овладения.

В процессе освоения компонентов, по-своему себя проявляющих на всех трех уровнях, у студентов активизируются когнитивные процессы, которые связаны с взаимодействием трех языков, и благодаря этому формируется качественно новая *полилингвистическая способность*: развитые благодаря изучению нескольких иностранных языков умения и опыт осуществления аналитико-синтетической деятельности по сравнению, сопоставлению, обобщению и классифицированию языковых (в работе – на уровне фонетики и фонологии) фактов. На рисунке 1 (с. 19) представлен *статус фонологической компетенции*, формируемой у русскоговорящих студентов, которые изучают китайский язык в условиях учебного трилингвизма, в структуре компонентов межкультурной коммуникативной компетенции.

Методика формирования фонологической компетенции студентов, изучающих китайский язык в условиях учебного трилингвизма, имеет следующие специфические параметры:

1) она основана на целесообразных *принципах* обучения: общедидактических (наглядности, доступности, сознательности и активности, систематичности и последовательности, прочности, научности, связи теории с практикой), дидактических (дифференцированного подхода в обучении, управления процессом обучения, вычленения конкретных ориентиров, комплексного подхода к мотивации в обучении иностранным языкам, речемыслительной активности, индивидуализации, функциональности, ситуативности, новизны) и частных. К группе последних относятся принципы обучения фонемам китайского языка в потоке речи, комплексного развития слухо-произносительных навыков студентов при овладении китайским языком, гармоничного сочетания сознательности и имитативности, а также учета прагматической направленности при формировании фонологической компетенции студентов, сопоставительного анализа языковых явлений и своего языкового опыта, интенсификации когнитивной и рефлексивной деятельности обучающихся;

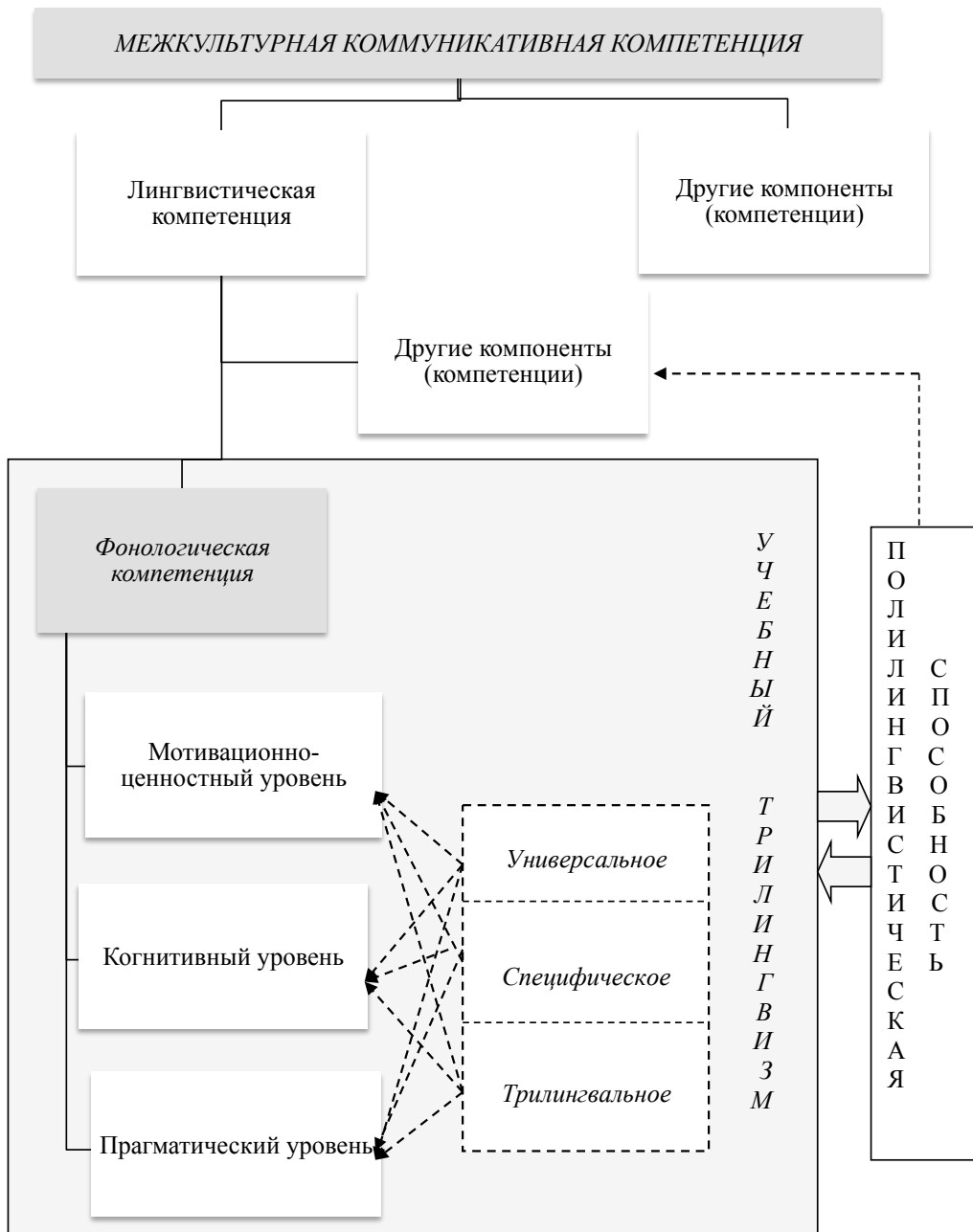


Рис. 1. Статус фонологической компетенции студентов, формируемой в условиях учебного трилингвизма

2) она реализуется через совокупность *методов* (эвристический, проблемного изложения, информационно-рецептивный, исследовательский, репродуктивный) и *приемов* обучения (эвристическая беседа, анализ студентами собственных волевых качеств; предъявление и анализ эталонной и антиэталонной звучащей речи, предъявление и объяснение преподавателем особенностей фонетической системы китайского языка в сопоставлении с аналогичными / противоположными языковыми фактами в родном и английском языках, составление карт звуков, выполнение индивидуального / группового проектного задания, ведение дневника полилингвистических наблюдений и др.). Соотнесение методов и приемов с уровнями фонологической компетенции представлено в таблице 1 (с. 20).

Система методов и приемов послужила основой для разработки серии *упражнений* для каждого из *этапов обучения*: мотивационно-ценностной установки, когнитивного, тренировочного, продуктивного. Этапы представлены в исследовании в форме описания характера деятельности преподавателя и студентов при выполнении действий по формированию произносительных навыков с учетом трилингвальной специфики учебного контекста. Среди всех приемов ведущая роль отводится *ведению дневника полилингвистических наблюдений*. В ходе ведения дневника через сопоставление, сравнение, анализ, обобщение и классифицирование фонологических фактов родного, первого и второго иностранных языков студент развивает ряд умений, значимых для его полилингвистической способности, которая может быть перенесена в область освоения иных объектов: при формировании грамматических, лексических навыков и пр., а также в ходе развития межкультурной, учебно-познавательной и других компетенций.

Таблица 1.

Методы и приемы обучения студентов фонетической стороне речи на китайском языке в условиях учебного трилингвизма

Уровни компетенции	Методы обучения	Приемы обучения	
Мотивационно-ценностный уровень	эвристический метод	ВЕДЕНИЕ ДНЕВНИКА ПОЛИЛИНГВИСТИЧЕСКИХ НАБЛЮДЕНИЙ	<ul style="list-style-type: none"> • эвристическая беседа: выявление индивидуальных мотивов, имеющегося языкового опыта, потребностей учебной деятельности; • анализ студентами собственных волевых качеств;
	метод проблемного изложения		<ul style="list-style-type: none"> • предъявление и анализ эталонной и антиэталонной звучащей речи.
Когнитивный уровень	информационно-рецептивный метод		<ul style="list-style-type: none"> • предъявление и объяснение преподавателем особенностей фонетической системы китайского языка в сопоставлении с аналогичными / противоположными языковыми фактами в русском и английском.
	исследовательский метод		<ul style="list-style-type: none"> • составление карт звуков; • выполнение индивидуального / группового проектного задания.
Прагматический уровень	репродуктивный метод		<ul style="list-style-type: none"> • выполнение фонетических и условно-речевых упражнений

На основе результатов отбора компонентов содержания обучения в работе представлены *критерии*, определяющие *сформированность каждого уровня фонологической компетенции* студентов, изучающих китайский язык в языковом вузе (таблица 2, с. 21).

Методика формирования фонологической компетенции студентов, изучающих китайский язык в условиях учебного трилингвизма, прошла апробацию в ходе опытно-экспериментального обучения, которое проводилось в течение 2017-2018 учебного года среди студентов 1 курса института иностранных языков МГПУ (направление 45.03.02 «Лингвистика», степень «бакалавр», профиль «Перевод и переводоведение»). Всего участвовали 143 студента и 12 преподавателей, на собственно формирующем этапе – 41 студент.

Таблица 2

*Критерии овладения студентами компонентами содержания фонологической компетенции на начальном уровне обучения в языковом вузе**

<i>Уровни компетенции</i>	<i>Критерии овладения компонентами содержания</i>
<i>Мотивационно-ценностный уровень</i>	М1 – развитость потребности в самореализации и саморазвитии в профессии лингвиста за счет сформированности ФК в области КЯ в трилингвальном образовательном контексте; М2 – глубина осознания необходимости развития полилингвистической способности в области произносительной стороны речи, М3 – уровень готовности к постоянной рефлексии относительно успешности формирования собственной ФК; М4 – развитость позитивного отношения к учебной деятельности по формированию и развитию произносительных навыков и умений, совершенствования собственной ФК.
<i>Когнитивный уровень</i>	К1 – владение знаниями об особенностях произносительной базы КЯ в сравнении с РЯ и АЯ; К2 – владение знаниями об артикуляции звуков КЯ и их сочетаний, четкое дифференцирование артикуляционной базы КЯ; К3 – владение знаниями о процессах изменения звуков в потоке речи, интонации, ритме, мелодике КЯ в сравнении с РЯ и АЯ; К4 – владение знаниями об основах осуществления межъязыковой аналитико-синтетической деятельности сравнения, сопоставления, обобщения и классифицирования фонетических явлений.
<i>Прагматический уровень</i>	П1 – сформированность произносительных навыков на уровне китайского слога в единстве инициали, финали и тона; П2 – сформированность произносительных навыков на уровне китайских двусложных, трехсложных лексических единиц в области сандхи тонов, ударения; П3 – сформированность ритмико-интонационных навыков на уровне предложения, плавность, беглость, ритмичность и выразительность речи на КЯ.

Опытно-экспериментальное обучение предполагало включение разработанной методики в естественный контекст аудиторных занятий (1–

* В таблице использованы следующие аббревиатуры: ФК – фонологическая компетенция; КЯ – китайский язык, АЯ – английский язык; РЯ – русский язык.

2 раза в неделю) по дисциплине «Практическая фонетика». Участники эксперимента были разбиты на две группы: экспериментальную группу (ЭГ – 21 студент), которая работала в течение учебного семестра согласно разработанной нами методике, и контрольную группу (КГ – 20 студентов), работа с которой в области формирования фонологической компетенции производилась традиционно без применения созданной методики.

В ходе проведения опытно-экспериментальной работы последовательно реализованы *этап мотивационно-ценностной установки*, а также *когнитивный, тренировочный и продуктивный этапы*, в ходе которых соблюдены необходимые требования выявления и оценки исходных данных, внедрения авторской методики, мониторинга получаемых данных, их статистико-математической обработки, наглядного представления результатов.

В процессе определения динамики уровня сформированности качеств личности у студентов ЭГ и КГ, по критериям овладения компонентами содержания *мотивационно-ценностного уровня* фонологической компетенции (М1 – М4), было выявлено, что уровень развития данных качеств у студентов ЭГ выше в среднем на 19,5%, чем у студентов КГ. При определении путем тестирования показателей *когнитивного уровня* фонологической компетенции установлено, что студенты ЭГ на 29,8% (по среднему значению) продемонстрировали более высокое владение знаниями по проверяемым критериям. Устанавливая уровень развитости производительных навыков студентов ЭГ и КГ по критериям сформированности *прагматического уровня* фонологической компетенции, удалось выявить, что процент правильности выполненных заданий в ЭГ выше, чем в КГ в среднем на 4,9 %. Итоговые данные сведены в формат диаграммы (рис. 2).

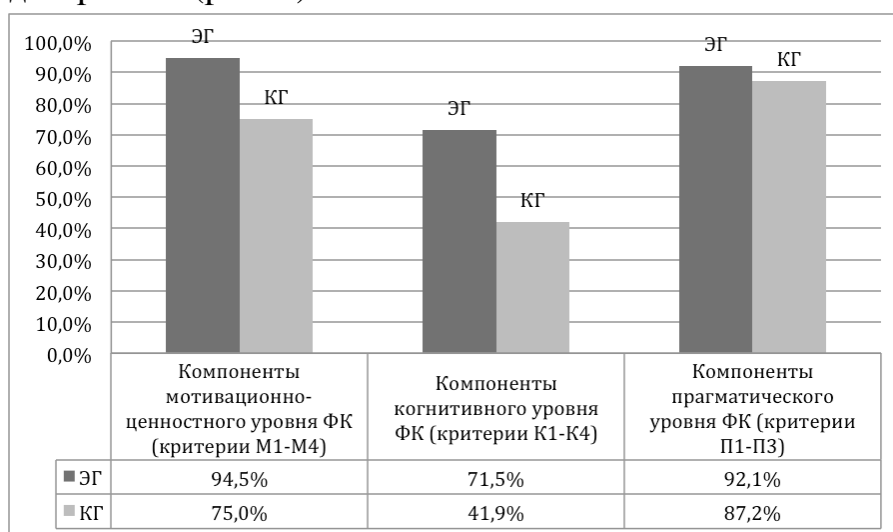


Рис. 2. Уровень сформированности фонологической компетенции студентов ЭГ и КГ

Полученные результаты свидетельствуют, что по всем критериям всех уровней фонологической компетенции отмечены существенные статистически достоверные улучшения у студентов ЭГ при сравнении с данными студентов КГ. Следует констатировать продуктивность и результативность предложенной методики формирования фонологической компетенции студентов, изучающих китайский язык в условиях учебного трилингвизма. Подтвержден факт повышения эффективности процесса формирования фонологической компетенции у будущих лингвистов, что позволит повысить качество и результативность их участия в разнообразных межкультурных контактах с целью решения профессиональных задач в ситуациях межкультурного общения.

Основные положения диссертации отражены в публикациях автора (общим объемом 3,95 п.л.):

1. **Малых О.А. К вопросу о подходах к формированию фонетической компетенции студентов, изучающих китайский язык / О.А. Малых // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: «Филология. Теория языка. Языковое образование». – 2015. – № 4 (20). – С. 109-114. (0,4 п.л.)**

2. **Малых О.А. Особенности трилингвизма студентов, изучающих китайский язык / О.А. Малых // Kant. – 2017. – № 2 (23). – С. 45-48. (0,3 п.л.)**

3. **Малых О.А. Обучение студентов произносительной стороне речи на китайском языке в условиях учебного трилингвизма / О.А. Малых // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – № 57-5. – С. 224-230. (0,4 п.л.)**

4. Малых О.А. Подходы к изучению проблемы формирования фонологической компетенции в языковом ВУЗе / О.А. Малых, Е.Г. Тарева // Язык и социальная динамика. – 2013. – № 13-1. – С. 310-312. (0,1 п.л. / 0,05 п.л.)

5. Малых О.А. Особенности фонологической компетенции студентов, изучающих китайский язык / О.А. Малых // Современная наука: актуальные проблемы и пути решения: Сб. научных статей. – Липецк: Максимум информационные технологии, 2014. – № 9. – С.114-116. (0,1 п.л.)

6. Малых О.А. Китайский язык: далекий и близкий / О.А. Малых, Е.Г. Тарева // Перспективы науки – 2015: Сборник докладов I международного заочного конкурса научно-исследовательских работ. – Казань: ООО «Рокета Союз», 2015. – Том 2 (Социально-гуманитарные науки). – С. 400-405. (0,3 / 0,2 п.л.)

7. Малых О.А. Формирование фонетической компетенции студентов, изучающих китайский язык: в поисках новых подходов / О.А. Малых // Язык, коммуникация, речевая культура: Материалы

международной конференции. – Ярославль: Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова, 2015. – С. 143-147. (0,4 п.л.)

8. Малых О.А. Обучение иноязычному произношению: диахронический анализ тенденций / О.А. Малых // «Традиции и инновации в обучении иностранным языкам и культурам: гармонизация или противоборство?»: коллективная монография по материалам международного научно- методического симпозиума «Лемпертовские чтения – XVIII» под общей редакцией Н.В. Барышникова (19-20 мая 2016 г.). – Пятигорск: Издательство Пятигорского государственного университета, 2016. – С. 82-85. (0,2 п.л.)

9. Малых О.А. Формирование произносительной компетенции студентов, изучающих китайский язык: анализ современных подходов и принципов / О.А. Малых // Россия – Китай: история и культура: сборник статей и докладов участников IX Международной научно-практической конференции. – Казань: Издательство «Фэн» Академии наук Республики Татарстан, 2016. – С. 235-240. (0,4 п.л.)

10. Малых О.А. Пути решения актуальных проблем обучения произношению в процессе преподавания китайского языка / О.А. Малых // Китайский язык: лингвистические и методические аспекты: материалы международной научной конференции, 27 октября 2016 г. – Чита: Издательство Забайкальского государственного университета, 2016. – С. 66-72. (0,3 п.л.)

11. Малых О.А. Фонологическая компетенция студентов, изучающих китайский язык: к вопросу отбора содержания / О.А. Малых // Готлибовские чтения: Азиатско-Тихоокеанский регион в контексте глобального развития: материалы Международной научно-практической конференции, 18–20 октября 2017 г. / ФГБОУ ВО «ИГУ»; [отв. ред. Е. Ф. Серебренникова]. – Иркутск: Издательство Иркутского государственного университета, 2017. – С. 204-210. (0,4 п.л.)

12. Малых О.А. Принципы обучения произносительной стороне речи на китайском языке в условиях учебного трилингвизма / О.А. Малых // Международный форум восточных языков и культур: сборник статей и докладов участников форума. – Казань: Издательство «Фэн» Академии наук Республики Татарстан, 2018. – С. 139-145. (0,4 п.л.)

13. Малых О.А. Структура фонологической компетенции студентов, изучающих китайский язык в условиях учебного трилингвизма / О.А. Малых // Ежемесячный научный журнал «Евразийский союз ученых», 2018. – № 10 (55). – 4 часть. – С. 39-42. (0,4 п.л.)