УДК 811.112.2'243'342:378.147

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ИНТЕГРИРОВАННОГО ВВОДНО-ФОНЕТИЧЕСКОГО КУРСА НЕМЕЦКОГО КАК ВТОРОГО ИНОСТРАННОГО В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Плеханова М.В., Маренкова Е.В.

Национальный исследовательский Томский политехнический университет, Томск, e-mail: plehanova@tpu.ru

В представленной статье обосновывается актуальность, рассматриваются условия и основные принципы построения интегрированного вводно-фонетического курса немецкого языка при реализации факультативной дисциплины «Немецкий язык как второй иностранный» в неязыковом вузе. Анализируются понятия положительного переноса и интерференции фонетических навыков с позиции искусственной субординативной триглоссии: русский язык как родной, английский язык как первый и немецкий язык как второй иностранный.

Ключевые слова: немецкий язык как второй иностранный, неязыковой вуз, субординативная триглоссия, положительный перенос и интерференция фонетических навыков, интегрированный вводно-фонетический-курс

FEATURES OF THE INTEGRATED INTRODUCTIVE PHONETIC COURSE OF GERMAN AS A SECOND FOREIGN LANGUAGE AT THE NON-LANGUAGE HIGH SCHOOL

Plekhanova M.V., Marenkova E.V.

National Research Tomsk Polytechnic University, Tomsk, e-mail: plehanova@tpu.ru

In the article the importance, the conditions and the basic principles of integrated introductive phonetic course of German in the implementation of the optional discipline «German as a second foreign language « at non-language high school are discussed.. The paper analyzes the concepts of the transfer and the interferenceof phonetic skills which arise under condition of threelinguism.

Keywords: German as a second foreign language, non-languge high school, threelinguism, transfer, interferece, integrated introductive phonetic course

Лидирующие позиции английского языка как lingua franca в академической и профессиональной сферах международного общения привели к тому, что неязыковые вузы все чаще переводят немецкий язык в статус факультатива, исключая его из списка базовых дисциплин. Вместе с тем прочность связей нашего государства с немецкоязычными странами, развитое академическое партнерство оказывают влияние на то, что популярность данной факультативной дисциплины и интерес к ней обучающихся увеличивается.

Изучение нескольких иностранных языков в неязыковом вузе выявило актуальную проблематику обучения иностранным языкам в билингвальной, а также в полилингвальной аудитории. Её актуальность обусловлена как внешними факторами и процессами, указанными выше, так и внутренними лингводидактическими процессами и явлениями, например, такими как субординативная триглоссии (трилингвизм, триязычие), возникающая при изучение второго иностранного языка (ИЯ2), вследствие чего родной язык, первый иностранный (ИЯ1), ИЯ2 вступают во взаимодействие и создают данное уникальное лингвистическое явление. Триглоссия определяется как «способность индивида пользоваться тремя языками (родным и двумя иностранными)» [1].

Перенос (трансфер, трансференция) является важным механизмом усвоения второго иностранного языка. В его основе лежит обобщение принципов, программ, способов действий, знаний, навыков и умений на родном языке и понимание стратегий овладения иностранным языком. Взаимодействие языковых систем родного языка и двух иностранных образует искусственный субординативный трилингвизм. Типичными характеристиками такого образования являются: а) искусственный характер; б) субординативность; в) смешанный тип владения языками. Субординативный трилингвизм характеризуется неразрывной связью всех трех контактирующих языков [2].

В нашем случае мы говорим о следующей субординации языков: русский язык как родной – английский как первый – немецкий как второй иностранный язык, поскольку как показывает практика, трое из четырех, изучающих немецкий язык как ИЯ2, изучали английский язык в качестве ИЯ1 и потенциально могут использовать полученный опыт, знания, умения и навыки, которые могут быть перенесены во ИЯ2 и значительно облегчить его изуче-

ние [1], поскольку данные языки относятся к одной языковой группе – германской. Мы во многом разделяем данное мнение, но в рамках настоящей статьи мы бы хотели сфокусировать наше внимание на фонетическом аспекте овладения немецким как ИЯ2 и проанализировать, действительно ли знание фонетических основ и высокий уровень сформированности фонетических навыков в английском обеспечивает успешное формирование соотвествующих навыков в немецком языке. В связи с этим предметом нашего исследования является межъязыковая интерференция на фонетическом уровне, а также пути и способы её профилактики и преодоления при изучении немецкого языка как ИЯ2 в неязыковом вузе.

Важным основанием анализа вышеуказанной проблемы для нас является тезис, что в современной лингводидактике большинство исследователей склоняется к мнению, что влияние ИЯ1 на изучение ИЯ2 сильнее, чем влияние родного языка [3, с.86]. Как отмечает Е.Е. Шаврукова, при соответствующем уровне сформированности навыков в ИЯ1 вероятность переноса их из этого языка увеличивается, а влияние родного языка ослабевает, Вместе с тем степень влияния со стороны ИЯ1 определяется уровнем владения им обучащимися [4]. Наряду с положительным переносом (трансфером, трансференцией) английского языка на немецкий, облегчающим формирование навыков и развитие умений, наблюдается, как мы уже отмечали ранее, и его интерферирующее, негативное влияния, которое охватывает все уровни языка, а также речевое и неречевое поведение. М.В. Щербакова различает четыре уровня переноса: на уровне речемыслительной деятельности, на уровне языка, на уровне учебных умений и на социокультурном уровне [3, с.85].

Выбор фонетического аспекта в нашей ситуации не случаен. Многолетний опыт и практика обучения немецкому языку как ИЯ2 в неязыковом вузе, а также анализ исследований по данной тематике [5, 9] подтверждают, что наиболее устойчиво явление интерференции английского языка на немецкий наблюдается именно на фонетическом уровне, что приводит к нарушению коммуникации как с позиции рецепции, так и с позиции продуцирования речи, поскольку отклонения от произносительной нормы немецкого языка, возникающие вследствие действия фонетических навыков, сформированных на базе английского или же русского как родного языков вызывают у собеседников определённые затруднения в понимании, переключая их внимание с содержания на форму.

Несмотря на важность и значимость обучения произношению нельзя не согласиться с мнением немецких исследователей Х. Дилинг и У. Хиршфельд, которые говорят о том, что несмотря на большое значение корректного построения интонационного рисунка, а также правильно артикуляции звуков для речевой коммуникации, комплексное развитие фонетической компетенции по-прежнему играет второстепенную роль в процессе обучения иностранному языку, свидетельствуя тем самым о низком статусе «приемного ребенка дисциплины иностранный язык» [6, с.10]. Для изменения отношения к роли произношения и повышения эффективности иноязычной коммуникации на немецком языке в целом нам представляется актуальным и необходимым выявление оптимальных путей и способов профилактики и преодоления интерферирующего влияния английского языка на немецкий и определение методики обучения фонетике при изучении немецкого языка как ИЯ2 в неязыковом вузе.

Исследователи фонетического аспекта языка полагают, что произношением с минимальным акцентом могут овладеть любые целевые группы, поскольку для достижение поставленной цели должны присутствовать лишь два фактора: наличие высокой мотивации и выбор эффективной методики обучения фонетике [7, с.60]. Факт выбора в качестве факультативной дисциплины немецкого языка уже подразумевает достаточно высокий уровень мотивации обучающихся как к изучению немецкого языка, так и заинтересованность в освоении и совершенствовании его фонетического аспекта. Что же касается методики, то для её оптимального построения исключительно важно изучение механизма стихийного переноса в процессе переключения кодов, определение его закономерностей и смежных явлений. Это позволять выявлять возможности системного управления переносом при овладении вторым иностранным языком. [2].

Процесс обучения иноязычному произношению можно структурировать поразному. Суммируя накопленный дидактико-методический опыт, Крестинский И.С. выделил следующие этапы познания, усвоения и активизации фонетических навыков, находящие свое отражение в определённых разделах целостного фонетического курса, состоящего из вводно- и переходно-фонетического, курса интонационной выразительности и словесно-фразовых ударений, коррективного и фоностилистического курсов [7].

Безусловно, для достижения высокого уровня сформированности фонетических

навыков, важны и необходимы все указанные разделы, но исходя из организационно-нормативных условий обучения немецкому как ИЯ2 в вузе неязыкового профиля, подразумевающих достаточно ограниченное количество аудиторных часов, как правило, нецелевое значение фонетики, заложенное в программах дисциплины, говорить о построение целостного и изолированного фонетического курса, на наш взгляд, нецелесообразно. Наиболее оптимальным путем формирования слухопроизносительных и ритмико-интонационных навыков немецкого языка должен стать интегрированный вводно-фонетический курс (ИВФК), базирующийся на специальных дидактико-методических принципах и компонентах.

Как правило, целью вводно-фонетического курса является первичная выработка навыков произношения и общее ознакомление с фонетическим строем иностранного языка; изучение характеристик звуков в их противопоставлении со звуками родного языка, развитие умений и навыков транскрибирования и интонирования текстов, умений и навыков слышать и исправлять фонетические ошибки; знакомство с принципами обучения произношению [7]. В нашем же случае, основой ИВФК должно являться осознанное сопоставление двух фонетических систем и их контрастивных характеристик, базирующееся на принципах обучения ИЯ2: когнитивном принципе, принципе опоры и компаративной связи с ИЯ1, а также принципе индивидуализации [8]. Кроме этого, важным признаком ИВФК является его включенность в занятие, что подразумевает ознакомление и отработку фонетических явлений, совершенствование фонетических навыков на базе тех речевых структурах, которые в данный момент изучаются.

Первым и необходимым этапом построения ИФВК является отбор его содержания, основанный на анализе потенциальных отклонений от языковой нормы немецкого языка на фонетическом уровне, вызываемых интерферирующим влиянием родного языка и ИЯ1 и наибольшим образом затрудняющих коммуникацию. Для определения таких фонетических явлений используется компаративный анализ, сопоставление языков. Сравнение фонетических систем изучаемых языков, позволяет спрогнозировать с большой долей вероятности, какие отличительные и схожие признаки могут вызывать положительный и отрицательный перенос. Важным является также и определение индивидуальных сложностей и особенностей артикуляции звуков обучающимися, обуславливаемых в том числе и проблемой устойчивости навыков, точнее неравнозначность устойчивости умений и навыков в изучаемых языках, заключающейся в том, что из двух систем умений и навыков, сталкивающихся между собой, побеждает та, которая обладает наибольшей устойчивостью.

Осмысление, выявление причин появления интерференции происходит исходя из нескольких позиций: особенностей артикуляции звуков, смыслоразличительного значения ударения, интонационного рисунка и его значения, особенностей артикуляции отдельных отсутствующих в родном и ИЯ1 звуков. Приведем лишь некоторые примеры интерферирующего влияния английского языка на немецкий, с которыми мы сталкиваемся наиболее часто: произношение звонких согласных в конце слова (und, Geld, Diaolog) и слов с буквами и буквосочетаниями «w», «v», «r», «ch» «st» «sp», «ng», произносящихся в английском языке иначе, некорректное ударение в интернациональных словах и словах германского происхождения, имеющих общие корни (stúdent-Studént, músic-Musík), Сложности часто возникают как с артикуляцией букв, отсутствующих как в родном и ИЯ1, так и с их рецепцией, аудитивным восприятием, например, буквы с умлаутами, дифтонг. Тяжело дается обучающимся и выстраивание отличного от английского и русского языков интонационного рисунка немецких предложений (например, интонация незавершенности, вопросительная интонация). Анализ подобный сложностей и отклонений от языковой нормы немецкого языка и должен лечь в основу содержания интегрированного вводно-фонетического курса.

При изучении ИЯ2 ранее усвоенные фонетические образцы родного языка и ИЯ1 служат своеобразным эталоном или фильтром, существующим в нашем сознании. Обучающийся пытается упорядочить новые знание в соответствии с уже имеющимися образцами. Всем схожим фонетическим явлениям автоматически присваиваются признаки уже существующих в сознании [9]. Отсюда и возникновение ошибок как на уровне восприятия, так и артикуляции. Обращая внимание на схожие и отличительные признаки фонетических явлений, на их осознанное выявление, восприятие и целенаправленную аудитивную и артикуляционную тренировку, обучающийся может редуцировать влияние интерференции, а также использовать эти знания как основание для положительного переноса.

Опираясь на вышесказанное, отметим основополагающие компоненты ИВФК немецкого языка как ИЯ2 – это, во-первых, упражнения, подготавливающие к иденти-

фикации, распознаванию новых фонетических явлений на слух (например, осознанно и целенаправленно прослушать, увидеть особенности артикуляции отдельных звуков; различить интонацию и связанную с ней интенцию; распознать и выбрать слова с заданными звуками и пр.) во-вторых, упражнения на самостоятельное воспроизведение артикуляции и интонации (например, повторение за эталонным произношением, репродуктивные и продуктивные задания с концентрацией на определенные звуки, интонацию и пр.). При работе над фонетикой, для преодоления интерференции со стороны ИЯ1 важными и необходимыми являются дифференцированные упражнения, сопровождающиеся разъяснением о различиях артикуляции сопоставляющихся звуков и интонационных рисунков [4]. Количество упражнений и продолжительность тренировки определяется особенностями конкретной целевой группы обучающихся.

Как правило, современные учебно-методические комплексы, используемые в процессе обучения немецкому как ИЯ2, содержат некоторое количество упражнения и заданий, направленных на формирование фонетических навыков. Однако при более подробном анализе с позиции необходимости тренировки и профилактики интерферирующего влияния ИЯ1 выявилось то, что отбор фонетических явлений, предлагаемых для освоения, не базируется на сопоставление соизучаемых языков и прогнозировании возможных сложностей, а кроме этого, и дидактико-методический инструментарий для отработки фонетики достаточно однотипен и ориентирован в основном на упражнения имитативного характера, без учета интерферирующего влияния родного и первого иностранного языков, что в очередной раз подтверждает актуальность пересмотра подхода к обучению фонетической стороне немецкого языка как ИЯ2 в рамках преподавания данной факультативной дисциплины в неязыковом вузе.

Список литературы

1. Барышников Н.В. Профессиональная межкультурная коммуникация. – Пятигорск: ПГЛУ, 2010. – 264 с.
2. Лопарева Т. А. Обучение грамматической стороне речи немецкого языка как второго иностранного языка в условиях субординативной триглоссии (специальный вуз): Автореф. дис. … канд. пед. наук. – Ярославль, 2006.
3. Щербакова М.В. Особенности обучения второму иностранному языку студентов языковых факультетов // Вестник ВГУ, Серия лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2003. – № 2. – С. 85–88.
4. Шаврукова Е.Е. Особенности обучения немецкому языку, как второму иностранному языку, студентов неязыковых вузов [Электронный ресурс]. – URL: http://www.rusnauka.com/29_DWS_2011/Philologia/1_94932.doc.htm, дата обращения 14.01.2014.
5. Ямщикова О.А. Психологические особенности и типы фонетической интерференции при обучении второму иностранному языку: Автореф. дис. … канд. психол. наук. – Иркутск, 2000.
6. Helga Dieling, Ursula Hirschfeld Phonetik lehren und lernen. Goethe-Institut, 2000.
7. Крестинский И.С. Обучение фонетике иностранного языка: значение и подходы (1) – Вестник ТвГУ. Серия «Филология». – 2012. – № 10. Вып. 2. – С. 58-64.
8. Плеханова М.В., Хмелидзе И.Н. Принципы обучения немецкому языку как второму иностранному в техническом вузе. – Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2011. № 2 (9). – С. 135-138.
9. Hans Barkowski , Patrick Grommes , Beate Lex , Sara Vicente , Franziska Wallner , Britta Winzer-Kiontke DLL 03: Deutsch als fremde Sprache. Fort- und Weiterbildung weltweit. Klett-Langenscheidt, 2013.

УДК 800:378.662

ЦИКЛИЧЕСКОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ КУРСОВ

Плеханова М.В., Прохорец Е.К.

Национальный исследовательский Томский политехнический университет, Томск, e-mail: plehanova@tpu.ru, lenpro@tpu.ru

В статье анализируются различные модели электронного обучения, рассматриваются модели, используемые в Томском политехническом университете. Предложен рефлексионный цикл в качестве основного дидактико-методического принципа для моделирования электронных образовательных курсов, в частности, на иностранном языке; указаны особенности цикла в зависимости от конкретной модели в системе электронного обучения в вузе.

Ключевые слова: модели смешанного обучения, система электронного обучения в вузе, структурные элементы рефлексионного цикла, электронный курс

MODELING OF ELECTRONIC COURSES BASED ON THE REFLECTIVE CYCLE

Plekhanova M.V., Prokhorets E.K.

National Research Tomsk polytechnic university, Tomsk, e-mail: plehanova@tpu.ru, lenpro@tpu.ru

The article deals with the different models of virtual environment integration in the educational process including these in the National Research Tomsk polytechnic university. The authors present the reflective cycle as the basic principle of electronic course design; analyze specifics of the cycle structure elements according to the described models.

Keywords: blended learning models, virtual learning environment, cycle structure elements, electronic course