

ИНТЕГРАТИВНО-КОНТЕКСТНАЯ МОДЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ИНОЯЗЫЧНОЙ ЗВУЧАЩЕЙ РЕЧИ В КУРСЕ НАУЧНОЙ КОММУНИКАЦИИ



Аннотация

Цель статьи – показать преимущества интегративно-контекстной модели формирования у студентов просодической компетенции как неотъемлемой составляющей культуры научного речевого общения. Рассматриваются актуальные изменения в области целеполагания в обучении звучащей стороне речи и компоненты содержания обучения просодии в ее новом статусе. С позиции современных тенденций проанализированы специфика и трудности обучения просодии научной речи в неязыковом вузе. Приводятся доводы в пользу выбора контекстного подхода в качестве теоретико-методологической основы созданного комплекса упражнений. Делается вывод о большом потенциале контекстуализации просодических характеристик научной речи как способа повышения их функционально-прагматической значимости для студентов и аспирантов неязыкового вуза.



Abstract

INTEGRATING CONTEXT-BASED PROSODY TEACHING INTO A SCHOLARLY COMMUNICATION COURSE

The article discusses the important role of context approach in developing students' L2 prosodic competence viewed as an integral part of a communicating scientist's profile. The study considers the current changes in pronunciation teaching and course design. This is followed by the analysis of specifics and difficulties of teaching L2 prosody in a scholarly communication course in terms of modern trends. Arguments are provided in favor of using context approach as a theoretical and methodological framework. The conclusion is drawn about the wide potential of context-based teaching in raising learners' awareness of functional and pragmatic meaning of prosodic competence.



Ключевые слова

контекстное обучение, интегративно-контекстная модель, просодическая компетенция, научная коммуникация



Keywords

context approach, CLIL, prosodic competence, scholarly communication

В эпоху постмодернизма образование претерпевает постоянную переоценку содержательно-целевых ориентиров, вызванную непрерывными ценностными сдвигами и поисками оснований образовательных тенденций [3, с. 277]. Закономерно, что современная лингводидактика проявляет повышенный интерес к сферам, отличающимся стремительной динамикой

изменений, среди которых не последнее место занимает звучащая речь как наименее конвенционально обусловленная. Широкие возможности для глобальной релокации (трудовая миграция, социальная, профессиональная и академическая мобильность), политика культурного разнообразия, эволюция медиaprостранства кардинальным образом перекроили диалектный ландшафт английского языка, укрепив позиции фонетической вариативности. Беспрецедентный рост числа людей, использующих английский язык в качестве *lingua franca*, сформировал особый фонетический портрет неносителя языка и привел к необходимости переосмыслить содержательно-целевые ориентиры обучения иноязычной звучащей речи.

Одним из наиболее заметных достижений в этом направлении стал подход, провозгласивший **понятность речи** (*intelligibility principle*) доминантой целеполагания в области формирования фонетико-фонологической компетенции в противовес безакцентной речи, максимально приближенной по своим характеристикам к речи носителя языка (*nativeness principle*) [8; 13]. Впервые идея о том, что критерием достаточного владения произношением является комфортность восприятия звучащей речи (*comfortable intelligibility*) была высказана D. Abercrombie [6, с. 3] и в последующие годы получила поддержку многих исследователей, пытавшихся научно обосновать принцип понятности [17]. Одновременно в этом же русле развивалась и отечественная педагогическая мысль. Центральную позицию в сформулированном И. Л. Бим сознательно-имитационном подходе к обучению фонетической стороне речи занял *принцип коммуниктивности*. В соответствии с постулатами этого подхода, обучение произношению не является самоцелью, а должно быть подчинено нуждам речи и направлено на развитие коммуникативных умений на ситуативно-тематической основе [2, с. 158]. Современный статус *принципа понятности* официально закреплён в Общевропейских компетенциях владения иностранным языком [7] посредством формулировки цели обучения иноязычной звучащей речи. На первый план выходит *способность говорящего понятно выразить запланированное коммуникативное намерение, в том числе при помощи просодических средств, а также интерпретировать смысл сообщения адресата*.

Ключевыми параметрами, по которым оценивается произношение, выступает триада *intelligibility* (понятность высказывания на уровне распознавания), *comprehensibility* (степень сложности интерпретации коммуникативного намерения говорящего), *accentedness* (отличия между произносительной нормой/моделью и произношением неносителя) [8; 11; 13]. При этом наличие акцента имеет значение только при возникновении затруднений в понимании речи. Пестрый фонетический портрет неносителей языка способствовал переходу произносительных стандартов (*Received Pronunciation* и *General American*) из категории норм в разряд моделей [10, с. 147]. Рекомендуется рассматривать их не как жесткое предписание, а как ориентир (один из ориентиров), что избавляет от необходимости называть речь, которая не соответствует норме, но при этом является понятной и адекватно передающей намерение говорящего, неправильной или «плохой». Как следствие, от носителей языка по отношению к неносителям ожидаются проявления языковой толерантности и фонетической эмпатии (термин Д. Кристала). Таким образом, диахронический взгляд на развитие концепции понятности речи позволяет охарактеризовать его не как сиюминутный процесс, а как поступательную смену целеполагания, начавшуюся в 50-х гг. XX века и наращивающую свой потенциал по мере ускорения глобальных трансформаций.

В связи с переоценкой образовательных ориентиров встает вопрос об излишней упрощенности набора просодических умений в рамках развития культуры иноязычного академического общения, основанного на принципах аргументации, направленности, дискурсивного оформления речи и др. [4, с. 53]. Достаточно ли умения понятно изъясняться для высококлассного конкурентоспособного специалиста? Отвечая на этот вопрос, рассмотрим набор параметров, которые, по убеждению приверженцев подхода, в наибольшей степени оказывают влияние на понятность речи [12]. К их числу относятся *словесное, фразовое ударение, синтагматическое членение, изменение высоты тона, темп речи, интонационное оформление нефинальных синтагм*. Среди супrasegmentных критериев (параметров), которыми можно пренебречь, это интонация вопросительных предложений, относящаяся к числу коммуникативно незначимых. Важно отметить, что все указанные параметры относятся к просодическим, которые, как известно, способствуют в большей степени понятности высказывания и правильной интерпретации коммуникативного намерения, обеспечения и поддержке интеракции. Поскольку комплекс, обеспечивающий понятность речи, включает полный спектр просодических характеристик, то **целью обучения** просодической стороне речи в рамках курса научной коммуникации выступает **формирование у обучающихся просодической компетенции – способности оперировать просодическими средствами (интонацией, ритмом, громкостью, темпом) и приемами (такими, как контраст и эмфаза), необходимыми для реализации ключевых речевых стратегий в сфере научной и профессиональной коммуникации.**

Перейдем к рассмотрению специфики формирования просодической компетенции в новой целевой проекции. Важнейшим условием обучения звучащей стороне речи является учет контекста будущей профессиональной деятельности обучающихся [9], что предопределяет выбор теоретико-методологической основы практикума по научной коммуникации. В данном случае оптимальным решением нам видится опора на *общие принципы* контекстного обучения (моделирование в учебной деятельности будущей профессиональной деятельности специалистов, проблемности, ведущей роли совместной деятельности и диалогического общения и др.) [1, с. 47], а также на *специфические принципы* интегративно-контекстной модели иноязычного обучения будущих инженеров (культуросообразность, интегративность моделируемой профессиональной и реальной иноязычной деятельности, междисциплинарную интеграцию, оперативность принятия профессиональных решений с использованием иностранного языка, рефлексии, вариативность, гибкость и динамичность образовательных технологий) [5, с. 11]. В полной мере сообразуясь с постнеклассическим подходом к отбору содержания обучения [3, с. 281], интегративно-контекстуальная платформа располагает всеми необходимыми ресурсами для организации открытого, индивидуализированного, рефлексивного овладения культурой звучащей научной речи.

Принимая *проблемную ситуацию* за основную единицу содержания обучения, мы сталкиваемся с необходимостью преодоления инерционности и консервативности, свойственных традиционному подходу к обучению просодической стороне речи. Известно, что в сознательно-имитационном подходе доминирующим способом обучения является совершение механических действий по имитации иноязычных образцов речи носителей языка, а это лишает обучающегося возможности выступать в качестве полноправного организатора обучения, не дает ему полного представления о реальной коммуникации, не позволяет установить четкую связь между изучаемыми просодическими единицами и выполняемыми ими функциями в рамках устного академического дискурса, затрудняет овладение просодией на уровне личностных смыслов.

На фоне неопределенности, непредсказуемости межкультурной коммуникации нельзя обеспечить студентов статичным набором коммуникативных компетенций «на всю жизнь». Если раньше ответственность за фонетическую правильность и успешность коммуникации лежала исключительно на продуcente, то, в отличие от прошлых установок, сегодня продуцент и реципиент на паритетных правах вступают в сложное взаимодействие субъектностей на пути к достижению понимания. Потенциал новой дидактической реальности сложно переоценить. Будучи неносителями языка, обучающиеся отныне могут сами выступать в роли полноправных партнеров по коммуникации, разделяя ответственность за ее успешность, что в результате рефлексирования, само- и взаимооценивания позволяет им создавать новое знание на основе собственного опыта.

Неопределенность ситуации межкультурного общения наравне с диалектным и акцентным разнообразием требует нового взгляда и на средства обучения. Становится очевидным, что в качестве образцов речи в учебных материалах следует использовать записи речи не только носителей языка (в т. ч. носителей диалектов), но и неносителей [14]. При этом учебные аудио- и видеоматериалы должны включать не «стерильные» студийные записи, подготовленные профессиональными дикторами или преподавателями-фонетистами, а реальные контекстуализированные коммуникативные акты (включающие паузы хезитации, перебивы, незавершенные высказывания, оговорки, повторы, заикания — одним словом, примеры коммуникативных неудач), что поможет обучающимся погрузиться в ситуацию реальной коммуникации во всей полноте ее проявлений [15; 16].

Вполне ожидаемо, что формирование просодической компетенции с учетом всех ее особенностей может вызвать у преподавателей курса научной коммуникации определенные сложности, связанные со следующими факторами:

- 1) необходимостью *поиска оптимальных методов педагогического воздействия* в силу неочевидности для студентов неязыкового вуза преимуществ развития звучащей стороны культуры академического общения;
- 2) *отбором адекватных способов оценивания* уровня сформированности просодической компетенции в ее новом понимании;
- 3) *трудностями создания средств обучения* на основе контекста будущей профессиональной деятельности (особенно научно-технической);
- 4) *отсутствием связи* между актуальными исследованиями особенностей просодического оформления английской научной речи и внедрением научных результатов в практику обучения;
- 5) *неуверенностью преподавателей* в своей способности обучать произношению, выражающейся в игнорировании данного аспекта речевой деятельности в процессе обучения;
- 6) *временными ограничениями* курса научной коммуникации, затрудняющими формирование просодических *навыков*.

Для иллюстрации использования интегративно-контекстной модели овладения просодией обратимся к специально разработанному нами **циклу заданий и упражнений** для курса по научной коммуникации. Цель курса — сформировать у аспирантов технического вуза способность выступить на кандидатском экзамене с научным докладом, уделяя внимание проблемам исследования, целям методологии, актуальной и научной новизны, практической значимости исследования и др. Полугодовой курс ориентирован на аспирантов, обучающихся по направлению «Прикладная математика и физика (авиационные технологии)» и владеющих английским языком на уровне B2 — C1. Структура

блока просодических упражнений состоит из пяти разделов: 1) Introduction to prosody; 2) Introduction to rhythm and thought groups; 3) Introduction to focus words; 4) Introduction to intonation; 5) Introduction to prosodic techniques (emphasis/contrast).

С учетом вышеуказанной специфики в практикум вошли следующие задания и упражнения:

1. *Презентация просодических единиц.* Данный комплекс нацелен на имплицитное ознакомление студентов с элементами просодической компетенции, их функцией в стратегиях научной публичной речи и развитие внутренней мотивации реализовывать коммуникативное намерение посредством просодических средств и приемов (просмотр и анализ аудио- и видеозаписей, критическое аудирование, анализ кейсов, эвристическая беседа, рефлексия).
2. *Восприятие просодических единиц и формирование их слухового образа.* Комплекс направлен на овладение умениями, которые обеспечат эффективность слуховой рецепции звучащей иноязычной речи, сформируют слуховой образ просодических средств и приемов, реализуемых в контексте учебного академического дискурса (просмотр и анализ аудио- и видеозаписей, критическое аудирование, сравнение и слуховая дифференциация);
3. *Системное усвоение просодических средств,* реализуемых в контексте научного дискурса (синтагматическое членение, интонационные упражнения, подготовленное чтение вслух, визуализация интонационных контуров, движений тона, самозапись и самоанализ и др.);
4. *Речевые упражнения* во взаимосвязи чтения и монологического говорения. В этих упражнениях тренируется системное использование просодических средств, типичных для научного публичного высказывания (моделирование ситуаций будущей профессиональной коммуникации, само- и взаимооценивание, рефлексия).

На первый взгляд представленный комплекс не отличается особой новизной, однако использование контекста академического дискурса, учета направления подготовки обучающихся, моделирование ситуаций реальной профессиональной деятельности и учет параметров, значимых для достижения понимания, придает им новый импульс в русле современного подхода по формированию просодической компетенции.

В качестве примера приведем серию упражнений из тематического блока Introduction to prosodic techniques (emphasis/contrast), направленных на овладение приемом эмфатического ударения.

На первом этапе обучающиеся знакомятся с приемом, типичным для научной публичной речи, с последующим распознаванием его в разговоре и формированием слухового образа. Студентам предлагается а) прослушать описание проблемы исследования турбулентного пограничного слоя, записанное носителем языка в двух вариантах: без использования эмфатического ударения (1а), с использованием эмфатического ударения (1б); б) проанализировать степень убедительности говорящего (2а-с).

1. Listen to the problem statement said in two different ways.

- a) A bulk of studies were not focused on the interaction of the flow past protruding bodies and the turbulent boundary layer. To this day little is known about the turbulence-turbulence interaction. Thus, there is still a considerable gap between the studies on the subject and reliable predictions of the wall-pressure disturbance caused by protruding bodies.

b) A bulk of studies **were not focused** on the interaction of the flow past protruding bodies and the turbulent boundary layer. To this day **little is known** about the turbulence-turbulence interaction. Thus, **there is still a considerable gap between** the studies on the subject and reliable predictions of the wall-pressure disturbance caused by protruding bodies.

2. a) Which problem statement demonstrates the problem significance in a more efficient way? Give your arguments.

b) What technique helps the speaker to draw attention to specific points?

c) Why are these words stressed (*were not focused, little is known, there is still a considerable gap between*)?

В ходе интерактивной парной работы обучающиеся анализируют различия, тем самым устанавливая связь между изучаемым приемом и функцией, которую он выполняет в научной публичной речи. В ходе выполнения заданий у студентов повышается эффективность слуховой рецепции данного просодического приема, формируется внутренняя мотивация использовать его для реализации коммуникативного намерения. Ведущим методом на этом этапе является эвристический, актуализирующийся за счет приемов критического анализа эталона и антиэталона просодического оформления публичной речи, анализа эвристической беседы.

Следующий этап посвящен развитию у студентов умения использовать эмфатическое ударение в речи с помощью таких приемов частично-поискового метода, как анализ продуктов речевой деятельности, самодиагностика, рефлексирование (3).

3. Read the extract from the problem statement. Mark where you think the lecturer will add emphasis and say why. Then listen to check.

The main benefit of the research is that design office can use the results obtained and improve the geometry of the existing maneuverable aircraft. The analysis of the flowfield around the aircraft will give a better understanding of aerodynamic features.

По мере уменьшения опор обучающиеся переходят к самостоятельной работе на основе текста своей проблемы исследования (4–6). Ведущими приемами на данном этапе являются подготовленное чтение с листа и цитирование наизусть, имитация, самозапись, анализ, сравнение, дискуссия и рефлексирование.

4. Add emphasis to most important points in your problem statement / research objectives / ...

5. Record yourself. Submit to LMS for peer review.

6. Listen to your partner's problem statement / research objectives / ... What words are emphasized? Why? Compare answers with your partner.

Необходимо заметить, что предлагаемые упражнения носят рекомендательный характер. Отбор содержания обучения, тематических блоков, приемов и способов оценивания в каждом конкретном случае должен производиться на основе анализа индивидуальных потребностей обучающихся с целью обеспечения оптимального, продуктивного, результативного процесса обучения.

Резюмируя концептуально-технологические аспекты овладения просодической компетенцией как составляющей научной культуры речи, хочется отметить, что за кажущейся простотой *принципа понятности речи как цели обучения просодии* скрывается чрезвычайно сложный конструкт. В ходе

своих размышлений мы убедились, что данный принцип не противопоставлен традиционному подходу, а усложнен дополнительными признаками. *В первую очередь*, наиболее важной сущностной характеристикой «по-нятно-центричности» является выход за рамки однотипных репетитивных действий на уровень личностно обусловленного опыта деятельности. *Во-вторых*, потребность контекстуализации содержания обучения приводит к множественности его вариантов и, как следствие, разветвленной системе измерения результатов обучения. *В-третьих*, помимо просодической компетенции новые дидактические условия способствуют формированию у обучающихся комплементарных компетенций: рефлексивной, интерпретационной, кооперативной и др. *Наконец*, смена целевых установок в обучении произношению предполагает расширение профессиональной программы преподавателя иностранного языка за счет компетенций, необходимых для реализации личностно и профессионально значимого обучения звучащей речи.

Полагаем, что обозначенные тенденции должны повлиять на модернизацию учебных программ по обучению иностранному языку для академических и специальных целей. Несмотря на постепенное переосмысление подходов к формированию просодической компетенции, эта область по-прежнему остается *terra incognita* для широкого педагогического сообщества. Положительным моментом нам видится то, что эволюция цели обучения произношению задает новый вектор дальнейших исследовательских поисков и открывает большие возможности для продуктивных творческих реализаций в разработке актуальных учебных материалов.



Литература

1. **Вербицкий А. А.** Компетентностный подход и теория контекстного обучения. – М.: ИЦ ПКПС. – 2004. – 84 с.
2. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность / Под ред. А. А. Миролюбова. – Обнинск: Титул, 2010. – 464 с.
3. **Тарева Е. Г.** Языковое образование в эпоху постмодернизма: кризис системности или новая системность // Язык и культура. – 2021. – № 53. – С. 270-289.
4. **Твердохлебова И. П.** Академическая речь студентов на английском языке: проблемы обучения и современные технологии цифрового оценивания // Иностр. языки в школе. – 2020. – № 7. – С. 46-54.

5. **Тенищева В. Ф.** Интегративно-контекстная модель формирования профессиональной компетенции: автореф. дис.... доктора педагогических наук: 13.00.01. – Москва: 2008. – 47 с.
6. **Abercrombie D.** Teaching Pronunciation // English Language Teaching. – 1949. – №3. – Pp. 113-122.
7. Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment/Companion volume with new descriptors. – 2020. – Council of Europe. – 235 p.
8. **Derwing T., Munro M.** Accent, Intelligibility, and Comprehensibility: Evidence from Four L1s // Studies in Second Language Acquisition. – 1997. – № 19 (1). – Pp. 1-16.
9. **Hodgetts J.** Pronunciation instruction in English for Academic Purposes: an investigation of attitudes, beliefs and practices. Springer Nature, 2020. – 251 p.
10. **Jenkins J.** Teaching pronunciation for English as a Lingua Franca: A sociopolitical perspective/In: The globalization of English and the English language classroom, C. Gnutzmann and F. Intemann (eds.). – Tübingen: Gunter Narr, 2009. – Pp. 141-154.
11. **Levis J. M.** Changing contexts and shifting paradigms in pronunciation teaching // TESOL Quarterly. – 2005. – № 39 (3). – Pp. 369-377.
12. **Levis J. M.** Intelligibility, oral communication, and the teaching of pronunciation. – Cambridge, UK & New York, NY: Cambridge University Press, 2018. – 316 p.
13. **Munro M. J., Derwing T. M.** Foreign Accent, Comprehensibility, and Intelligibility in the Speech of Second Language Learners // Language Learning. – 1995. – № 45 (1). – Pp. 73-97.
14. **Seidlhofer B.** Understanding English as a Lingua Franca. – Oxford: Oxford University Press, 2011. – 240 p.
15. **Shockey L.** Sound patterns of spoken English. – Oxford: Blackwell, 2003. – 168 p.
16. **Shockey L.** Understanding L2 and the Perspicacious Pole/In J. Arabski & A. Wojtaszek (Eds.), The acquisition of L2 phonology. – Bristol: Multilingual Matters, 2011. – Pp. 27-36.
17. **Smith, L. E., Nelson C. L.** International intelligibility of English: directions and resources // World Englishes. – 1985. – № 4 (3). – Pp. 333-342.

