

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Бурятский государственный университет»

На правах рукописи

Байрамова Светлана Игоревна

**ФОРМИРОВАНИЕ СЛУХОПРОИЗНОСИТЕЛЬНЫХ НАВЫКОВ НА
ОСНОВЕ КОГНИТИВНОГО ОБРАЗА МОРФЕМЫ
(китайский язык, неязыковой вуз)**

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

Диссертация

на соискание ученой степени кандидата педагогических наук

Научный руководитель:

доктор педагогических наук,
профессор Г.И. Тунгусова

Улан-Удэ - 2016

Содержание

Введение	3
Глава 1. Теоретические основы формирования слухопроизносительных навыков с опорой на когнитивный образ китайской морфемы в аудитории русскоговорящих студентов	13
1.1 Специфика формирования слухопроизносительных навыков китайского языка на начальном этапе обучения у русскоговорящих студентов.....	13
1.2 Когнитивный образ как результат интеграции знаний	34
1.3 Когнитивный образ морфемы как основа становления слухопроизносительных навыков китайского языка	51
Выводы по 1 главе.....	73
Глава 2. Методика формирования слухопроизносительных навыков китайского языка на основе когнитивного образа морфемы	78
2.1 Методическая система формирования слухопроизносительных навыков при обучении китайскому языку русскоговорящих студентов	78
2.2 Технология формирования слухопроизносительных навыков китайского языка на основе когнитивного образа морфемы	99
2.3 Результаты экспериментальной апробации методики формирования слухопроизносительных навыков китайского языка на основе когнитивного образа морфемы	122
Выводы по главе.....	144
Заключение	148
Список литературы	151

ВВЕДЕНИЕ

В настоящее время сотрудничество России и Китая стремительно развивается, растет потребность в профессиональных кадрах, владеющих китайским языком. Подготовке качественно новых трудовых ресурсов, способных занять достойное место на мировом рынке труда способствует академическая мобильность студентов, являющаяся важным инструментом формирования глобального образовательного пространства. Особенно популярной становится программа по присуждению двойных дипломов, в соответствии с которой студенты часть обучения проходят в вузах КНР. После завершения обучения по программе вузы-партнеры выдают выпускникам документы, фиксирующие присуждение совместной академической степени. Для эффективного обучения в китайском вузе студенты должны научиться полноценно понимать содержание лекций, презентуемых на китайском языке, а также приобрести умения общаться на изучаемом языке с представителями китайской культуры.

Учитывая, что нормативно сформированные слухопроизносительные навыки являются обязательным условием для адекватного понимания речевого сообщения коммуниканта и точного выражения мысли, важно правильно организовать процесс обучения произношению на начальном этапе. Это обуславливает объективную необходимость в разработке новых методических подходов, технологий обучения, способствующих максимальной актуализации потенциала студентов.

В отечественной и зарубежной методике обучения иностранным языкам проблема формирования фонетических навыков всегда осознавалась методистами как актуальная. В отечественной методике этой проблеме уделяли большое внимание такие ученые, как Н.А. Бернштейн, Н.И. Жинкин, И.А. Зимняя, Н.Д. Гальскова, Н.А. Любимова, Н.И. Самуйлова, И.Л. Бим и др. Однако в методике преподавания китайского языка в русскоязычной аудитории проблема формирования слухопроизносительных навыков остаётся еще не решенной.

Большой вклад в методику обучения китайскому произношению русскоязычных учащихся внесли И.В. Кочергин, А.Н. Алексахин, Т.П. Задоевко, Хуан

Шуин, М.К. Румянцев, Н.А. Спешнев, М.В. Софронов. Вместе с тем, следует отметить, что в настоящее время еще нет специальных исследований, посвященных методике формирования слухопроизносительных навыков в аудитории русскоязычных студентов, овладевающих китайским языком в нефилологических вузах. На современном этапе культурологические, социальные и политические причины определяют объективную необходимость разработки новых методических подходов к обучению китайскому языку.

Обучение китайскому языку предполагает получение знаний о языке и формирование умений и навыков использования китайского языка в ситуациях учебно-познавательной деятельности учащихся, включающих элементы реального общения. В связи с комплексной организацией учебного процесса необходим учет психологических особенностей и познавательных предпочтений студентов. Эта учебная ситуация личностно ориентированной концепции обучения позволяет обеспечить включение в учебный процесс когнитивный подход, который связан со структурированием знаний. Когнитивный подход позволяет учащимся в процессе обучения фонетике китайского языка осознавать закономерности усвоения иноязычного произношения. В связи с этим внимание акцентируется на том, что «организация учебного процесса на этапе осознания нового должна совпадать с естественным путем познания, свойственным психике человека» (Щепилова, 2003, с. 4).

Когнитивная специфика организации процесса обучения китайскому произношению предполагает формирование у учащихся когнитивного образа китайской морфемы (слога), который осознается как первоэлемент в процессе декодирования речевого процесса. Формирование когнитивного образа китайской морфемы опосредовано действием познавательных процессов, обеспечивающих когнитивную деятельность учащихся, включающую восприятие, внимание, мнемические процессы, воображение. Без активизации этих процессов интеллектуальная и учебная деятельность студентов, изучающих китайский язык, не будут актуализированы в той степени, которая может стимулировать формирование иноязычных слухопроизносительных навыков. Оптимально процессы формирования слухо-

произносительных навыков и осознания национальной специфики китайской морфемы могут быть организованы при помощи мультимедийных технологий.

Изучение современной теории и практики формирования слухопроизносительных навыков китайского языка, а также анализ фонетической подготовки студентов позволили выявить следующие противоречия:

- между высокими требованиями к уровню владения слухопроизносительными навыками китайского языка и недостаточной фонетической подготовкой студентов в неязыковом вузе;

- между необходимостью повышения качества владения русскоязычными студентами китайскими слухопроизносительными навыками и отсутствием эффективных педагогических технологий, обуславливающих формирования этих навыков;

- между потребностью организации процесса обучения в соответствии с требованием времени и отсутствием новых обучающих мультимедийных программ.

Выделение вышеназванных противоречий, отсутствие теоретических и методических разработок по их преодолению обусловили выбор **темы** и определили **проблему** исследования.

Объектом исследования является процесс обучения китайскому произношению в неязыковом вузе.

Предметом исследования является методика формирования слухопроизносительных навыков на основе когнитивного образа китайской морфемы у русскоговорящих студентов в неязыковом вузе.

Цель исследования состоит в теоретическом обосновании и практической разработке методики формирования слухопроизносительных навыков китайского языка на основе когнитивного образа морфемы у русскоязычных студентов в условиях неязыкового вуза.

Гипотеза исследования состоит в предположении, что процесс формирования слухопроизносительных навыков китайского языка у русскоговорящих сту-

дентов на начальном этапе обучения в неязыковом вузе будет более эффективным, если:

- студентами осознана национальная специфика фонетических явлений китайского языка;
- основой формирования слухопроизносительных навыков выступает когнитивный образ китайской морфемы;
- презентация нового фонетического материала и самостоятельная работа студентов организованы с использованием продуктов мультимедиа технологий с целью оптимизации процесса обучения.

В соответствии с целью и гипотезой исследования были определены следующие **задачи**:

1. Описать специфику формирования слухопроизносительных навыков, выявить и структурировать трудности овладения русскоязычными студентами китайским произношением.
2. Исследовать многообразную специфику образа, который является результатом познавательного акта, и рассмотреть возможность использования когнитивного образа в рамках учебно-познавательной деятельности учащихся.
3. Раскрыть сущность когнитивного образа китайской морфемы как основы формирования слухопроизносительных навыков китайского языка, выявить структуру когнитивного образа китайской морфемы и условия его формирования.
4. Описать основные компоненты методической системы формирования слухопроизносительных навыков китайского языка в русскоязычной аудитории.
5. Разработать технологию формирования слухопроизносительных навыков на основе когнитивного образа китайской морфемы с использованием мультимедийной программы-тренажера по фонетике китайского языка.

6. Проверить в процессе экспериментального обучения эффективность разработанной технологии формирования слухопроизносительных навыков на основе когнитивного образа морфемы.

Для проверки выдвинутой гипотезы и решения поставленных задач были использованы следующие **методы исследования**:

1) теоретические, в число которых входит анализ философской, психолого-педагогической, лингводидактической литературы для создания методологической основы; описание предметно-понятийного аппарата, организации процесса исследования; анализ, синтез и обобщение;

2) эмпирические методы - наблюдение, анкетирование, индивидуальные опросы, педагогический эксперимент, количественная и качественная обработка полученных данных.

Методологической основой исследования выступили положения:

- системного подхода (И.Л. Бим, Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, А.А. Миролубов, Е.И. Пассов, Г.В. Рогова, Е.Н. Соловова и др.);
- личностно-деятельностного подхода (А.Г. Асмолов, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, И.А. Зимняя, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Н.Ф. Талызина и др.);
- коммуникативного подхода в методике обучения иностранным языкам (И.Л. Бим, Н.И. Гез, Е.И. Пассов, Е.Н. Соловова, С.Ф. Шатилов и др.)
- когнитивного подхода (И.Л. Бим, Дж. Брунер, Ю.Н. Караулов, М.А. Холодная, А.Н. Шапов, А.В. Щепилова и др.)

Теоретической базой исследования послужили:

- труды по теории познания (П.В. Алексеев, Б.Г. Ананьев, Б.Ф. Ломов и др.);
- труды, посвященные вопросам речевосприятия и речепорождения (С.И. Бернштейн, З.Н. Джапаридзе, Н.И. Жинкин, А.А. Залевская, И.А. Зимняя, Л.Р. Зиндер, А.А. Реформатский, Л.А. Чистович, Л.В. Щерба и др.);
- научные положения когнитивной психологии (Дж. Андерсон, Дж. Брунер, Б.М. Величковский, В.Н. Дружинин, В.П. Зинченко, А.Р. Лурия, У. Найсер, Р. Солсо и др.);

- исследования в области когнитивной лингвистики (А.А. Залевская, Е.С. Кубрякова, И.А. Стернин);
- теории памяти (Р.С. Немов, А.Р. Лурия);
- теории умственного развития (Н.И. Чуприкова, М.А. Холодная и др.);
- теории языковой личности и вторичной языковой личности (Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, Ю.Н. Караулов, И.И. Халеева, К.Н. Хитрик и др.);
- концепции развивающего обучения (В.В. Давыдов, Л.В. Занков, Д.Б. Эльконин и др.);
- концептуальные положения методики обучения китайскому языку (А.Н. Алексахин, Н.А. Демина, Кай Гунвань, И.В. Кочергин, Лю Бисун, Н.А. Спешнев, Чжан Яцзюн и др.);
- исследования, направленные на создание и использование электронных средств обучения иностранному языку (В.П. Беспалько, М.Р. Мелемуд, Р.П. Мильруд, И.Ю. Низовая, Н.С. Попов, О.И. Руденко-Моргун, Л.Н. Чуксина и др.).

База исследования: основной базой данной работы явился Иркутский государственный университет, контингент студентов Международного института экономики и лингвистики, в аудитории которых осуществлялась опытно-экспериментальная работа по формированию слухопроизносительных навыков.

Этапы исследования: исследование проводилось в течение шести лет и включало три этапа.

Первый этап (2008-2010 гг.) – поисково-теоретический, связанный с постановкой и осмыслением исследовательской проблемы. На этом этапе проанализирована философская, психолого-педагогическая, лингвистическая, психолингвистическая и методическая литература по проблеме исследования; обобщен педагогический опыт в рамках проблемы исследования; определены исходные принципы и методология исследования; создана концепция методики формирования когнитивного образа китайской морфемы.

Второй этап (2010-2012 гг.) – опытно-моделирующий, который был связан с разработкой материалов для опытного обучения, проведением первичной апроба-

ции лингводидактических материалов, составивших впоследствии основу мультимедийной программы-тренажера по формированию слухопроизносительных навыков китайского языка.

Третий этап (2012-2014) – аналитико-обобщающий, включавший проведение методического эксперимента; анализ полученных данных с целью определения эффективности разработанной методики формирования слухопроизносительных навыков на начальном этапе обучения китайскому языку в рамках вводно-фонетического курса; корректировку предложенной методики по итогам апробации; систематизацию и интерпретацию результатов исследования; внедрение мультимедийной программы-тренажера в учебный процесс.

Научная новизна исследования заключается в следующем:

- на основе контрастивного анализа фонетических систем китайского и русского языков выявлены трудности овладения русскоязычными студентами китайским произношением;
- обоснована роль когнитивного образа китайской морфемы как основы в процессе становления слухопроизносительных навыков;
- теоретически и экспериментально обоснована методика формирования слухопроизносительных навыков на основе когнитивного образа китайской морфемы;
- определены и описаны структура и компонентный состав мультимедийной программы-тренажера для становления слухопроизносительных навыков китайского языка на начальном этапе обучения на основе формирования когнитивного образа китайской морфемы.

Теоретическая значимость исследования:

- выявлена многокомпонентная структура когнитивного образа китайской морфемы;
- определены стадии и условия формирования когнитивного образа китайской морфемы;
- доказана эффективность использования когнитивного образа китайской морфемы как основы для формирования слухопроизносительных навыков.

Практическая значимость исследования:

- разработана мультимедийная программа-тренажер для формирования слухопроизносительных навыков китайского языка, которая может быть использована как в аудитории, так и для самостоятельной работы студентов на начальном этапе обучения китайскому произношению;
- предложенная методика формирования слухопроизносительных навыков китайского языка на основе когнитивного образа морфемы может служить в качестве ориентира при создании учебно-методического комплекса по китайскому языку для нефилологических учебных заведений;
- разработанный комплекс тренировочных упражнений по фонетике может быть использован при создании учебных пособий для начального этапа обучения китайскому языку русскоязычных студентов.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Эффективность процесса формирования слухопроизносительных навыков китайского языка в значительной степени определяется правильным выбором единицы методической организации фонетического материала. При этом совокупность таких факторов, как слоговой характер китайского языка и его национальная специфика, наличие дополнительной смысловоразличительной просодической единицы, обеспечивающей общий фонетический облик китайского слога и превращающей слог в значимую единицу языка – морфему, позволяют рассматривать её в качестве исходной единицы для формирования слухопроизносительных навыков на начальном этапе обучения китайскому произношению.
2. Когнитивный образ китайской морфемы как универсальный формат знания даёт целостное представление о её национальной специфике, артикуляционной программе и буквенном обозначении. Это позволяет рассматривать когнитивный образ морфемы в качестве основы формирования слухопроизносительных навыков китайского языка. Когнитивные образы закрепляются в языковом сознании студентов и механически активизируются в их памяти в связи с конкретной ситуацией речевого общения. Этот образ помогает студентам продуцировать морфему с правильным интонационным контуром, идентифицировать зву-

ковой состав и тон морфемы в потоке речи, а также выделять и осознавать при восприятии на слух ее значение, опознавать графический образ при чтении слов в транскрипции на начальном этапе обучения.

3. Результативность процесса формирования слухопроизносительных навыков на основе когнитивного образа китайской морфемы обеспечивается такими факторами, как

- 1) установление на когнитивном уровне языкового сознания студентов определенных соответствий между языковой формой родного (русского) языка и внутренними законами китайского языка;
- 2) осмысление процесса переработки когнитивных структур родного языка для формирования основы, предопределяющей создание когнитивных речевых структур китайского языка;
- 3) применение разработанной технологии формирования слухопроизносительных навыков китайского языка в русскоязычной аудитории, обусловленной включением естественных процессов восприятия, механизмов интериоризации фонетико-фонологических знаний в процессе осознания национальной специфики и формирования когнитивного образа китайской морфемы;
- 4) использование разработанной мультимедийной программы тренажера в процессе формирования слухопроизносительных навыков китайского языка.

Обоснованность и достоверность научных результатов обеспечена продолжительностью исследования, исходными методологическими идеями и опорой на достижения лингводидактики, когнитивной психологии, педагогики, психолингвистики; полученными в ходе эксперимента качественными и количественными данными.

Апробация и внедрение результатов исследования. Основные положения диссертационного исследования докладывались и обсуждались на заседаниях кафедры восточных языков Международного института экономики и лингвистики Иркутского государственного университета, кафедры русского языка и методики преподавания Иркутского государственного университета, кафедры перевода и межкультурной коммуникации Бурятского государственного университета. Пред-

ставленные для обсуждения материалы исследования получили одобрение на различных научных конференциях, в том числе на международной научно-практической конференции «Межкультурная коммуникация в пространстве Азиатско-тихоокеанского региона» (Иркутск, 2010); на VII Восточно-Азиатском экономическом форуме (Иркутск, 2011); на международной научно-практической конференции – XIX педагогических чтений, посвященных памяти профессора В.Д. Кудрявцева (Иркутск, 2011), на I международной школе – семинаре «Актуальные вопросы международной интеграции в образовании» (Иркутск, 2013); на второй Всероссийской научно-методической конференции с международным участием «Углубление профессионализации, инновационная активность и академическая мобильность в условиях модернизации высшей школы: технологии социального партнерства вузов с субъектами регионального развития» (Иркутск, 2013), на международной научно-практической конференции «Культуры и языки стран Дальнего Востока: изучение и обучение» (Иркутск, 2014). Предлагаемая программа-тренажер успешно используется на начальном этапе обучения китайскому языку в Международном институте экономики и лингвистики Иркутского государственного университета.

Структура диссертации. Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения и списка литературы, включающего 195 наименований. Общий объем диссертации составляет 167 страниц.

ГЛАВА 1

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ СЛУХОПРОИЗНОСИТЕЛЬНЫХ НАВЫКОВ С ОПОРОЙ НА КОГНИТИВНЫЙ ОБРАЗ КИТАЙСКОЙ МОРФЕМЫ В АУДИТОРИИ РУССКОГОВОРЯЩИХ СТУДЕНТОВ

1.1 Специфика формирования слухопроизносительных навыков китайского языка на начальном этапе обучения у русскоговорящих студентов

С ростом межкультурных отношений объективной потребностью методистов становится поиск новых путей организации учебного процесса по овладению иностранным языком. Целью современной методической системы является не просто формирование у учащихся определенной системы знаний и необходимых навыков оперирования языковыми единицами с целью использования иностранного языка в различных ситуациях общения, но и развитие познавательной способности обучающихся и приобщение их к иному образу сознания. «Конечным результатом научно-познавательной деятельности в области методики обучения иностранным языкам должна стать определенная исторически обусловленная методическая система приобщения учащегося к лингвокультурному опыту, социально и культурно детерминированную в своем развитии» (Методика..., 2010, с. 24). Исходя из вышеизложенного, обучение китайскому языку предполагает формирование у студентов такого языкового сознания, которое позволяет осмысливать языковые явления изучаемого языка, успешно вступать в коммуникацию с носителями китайского языка - представителями иного лингвокультурного социума.

Языковое сознание, т.е. «значение формальных структур конкретного языка» (Кабанова, 1999, с. 34) различно у каждого народа, носителей разных языков, и неотделимо от национального менталитета. Это обусловлено историей становления сознания. Главным условием возникновения и развития сознания явилась совместная продуктивная деятельность древних людей, опосредованная общением и их взаимодействием в пределах одной территории. Эта деятельность пред-

полагала создание коллективными усилиями такого продукта, который не в состоянии были получить отдельно взятые особи (например, коллективная защита, коллективная охота). Для занятия общим делом участники коллективной деятельности должны были согласовывать друг с другом и координировать свои действия. Это стало возможным только при наличии языка как средства общения. Вначале слово приобретает общее значение для пользующихся им людей, а затем становится достоянием индивидуального сознания (Немов, 2003, с. 168). Кроме того, в результате взаимодействия коллектив людей одного лингвокультурного социума вырабатывает определенный способ восприятия мира и переработки информации, который используется ими и в дальнейшем.

Подобная интерпретация языкового сознания позволяет говорить о специфике национального способа формирования и формулирования мысли, скрытого в особенностях познавательной деятельности носителей языка, а также о характерном отношении национального лингвокультурного социума к своему языковому достоянию (Раевская, 2006, с. 3).

Т.К. Цветкова обращает внимание на то, что «без специальных усилий со стороны обучающего иноязычный материал будет вписываться в смыслообразующий контекст родного языка, а сообщения на нем интерпретироваться с точки зрения родной культуры. Мало кто из изучающих иностранный язык осознает, что воспринимает этот язык через фильтр системы смыслов, которые он усвоил, присваивая родную культуру» (Цветкова, 2001, с. 71).

В ключе этих рассуждений интересно мнение О.А. Корнилова (2003, с. 86) о существовании двух уровней владения языком:

1. Элементарное знание того фрагмента языковой картины мира, где зафиксированы клишированные формы общения, определяемые конкретными ситуациями общения.

2. Владение формальными средствами выражения чего-либо одновременно со знанием глубинных причин именно такой, а не иной формы выражения. На этом уровне знания язык уже не просто знаковая система, но вербализованная система мировидения конкретного этноса.

Первый уровень владения языком в интерпретации О.А. Корнилова ассоциируется с достаточно развитой для коммуникации языковой способностью. Второй уровень владения языком совпадает с новой концепцией, описанной И.И. Халеевой (Халеева, 1989), Н.Д. Гальсковой и Н.И. Гез (Гальскова, 2006, с. 23). На этом уровне у обучаемых формируется вторичное языковое сознание (вербально-семантический уровень языковой личности) и вторичное когнитивное сознание (как результат подключения к когнитивному, тезаурусному уровню). При обучении иностранному языку когнитивное сознание человека отрицает способ познания мира, навязываемый чужим языком. Языковое сознание не принимает чуждую ему языковую систему. Оставаясь во власти своего родного языкового сознания, учащиеся непроизвольно используют его при восприятии и порождении речи, мышлении, формировании мыслей. Вторичное языковое сознание у взрослого человека, живущего вне иноязычной языковой среды, формируется с большим трудом, поскольку у него уже сформированы определенные знания о мире в том виде, в каком это представлено в его родном языке. Эта языковая и ментальная данность позволяет М.Н. Шутовой говорить о том, что проблемы в обучении иностранным языкам возникают, когда учащиеся осуществляют прямой переход от языковой формы родного языка к формам чужого языка, минуя опосредующее звено иноязычного языкового сознания (Шутова, 2006, с. 161).

При обучении китайскому языку необходимо сознавать, что китайская цивилизация признается как возникшая независимо от других древних цивилизаций, прошедшая специфический, по сравнению со странами Средиземноморского региона, путь исторического развития и обладающая самобытными культурными традициями (Кравцова, 2003, с. 33). Поэтому можно предположить наличие у китайского народа специфического языкового сознания. Прежде всего, обращает на себя внимание закрепленный в сознании китайского народа первичный характер письменности, которая является важнейшим фактором развития китайской культуры. «В культурной традиции Китая звучащее слово – это, прежде всего, написанное слово, произнесенное вслух» (Софронов, 2007, с. 378).

С точки зрения нейрофизиологии, у народов с иероглифической письменностью доминирующей является роль правого полушария головного мозга. В.В. Иванов приводит данные, что при поражении левого полушария у японцев, которые традиционно пользуются одновременно иероглификой и слоговой азбукой, страдает именно слоговое письмо (хирагана и катакана), а не иероглифическое письмо (Иванов, 1978, с. 24). Интересное подтверждение роли правого полушария для народов с иероглифической письменностью мы находим в описании опыта обучения человекообразных обезьян языку жестов и системе условных знаков. Обезьяны принадлежат к животным зрительного типа, т.е. решение интеллектуальных задач у шимпанзе возможно при наличии в зрительном поле обезьяны одновременно всех необходимых предметов и орудий, что можно сравнить с характерной для правого полушария мозга человека установкой на конкретную ситуацию. В эксперименте обезьяна сама решила располагать свои сообщения – условные знаки (иероглифы) вертикально на доске (Иванов, 1978, с. 80). Известно, что традиционный способ расположения иероглифов на плоскости в Китае – вертикальный. Правое полушарие выступает ведущим для неречевого слуха (различение музыкальных тонов), зрительно-пространственной ориентации, невербальной памяти, критичности. Кроме того, правое полушарие ориентировано на взаимодействие с опытом и текущими событиями, что объясняет архаизм китайского этноса.

Российские студенты в познавательной деятельности опираются на семантическую память, логико-знаковое мышление, которое характерно для левого полушария мозга. Левое полушарие отвечает за последовательную обработку информации в связи со ступенчатым процессом познания и благодаря этому носит аналитический характер. Надо сказать, что такое мышление закладывается у русских в детстве и совершенствуется в школьные годы. Традиционная система образования в России базируется на рациональном способе постижения мира, что способствует развитию логико-знакового мышления. Особое внимание уделяется анализу однозначных причинно-следственных связей. Левополушарные формально-логические компоненты так организуют любой знаковый материал, что созда-

ется однозначный контекст, одинаково понимаемый всеми и необходимый для успешного общения (Силина, 2004, с. 59). Для многих русских оказывается сложным выйти потом из рамок однозначности. Кроме того, как замечает И.С. Якиманская, в современной школе мышление учащихся формируется под мощным влиянием развитой словесной культуры. Дети сравнительно рано перестают рисовать (если они не получают в дальнейшем специального художественного образования). Эскизы, наброски, схемы и т. п. редко используются ими для интерпретации своих мыслей, поэтому они мало прибегают к использованию графических средств (кроме уроков математики, черчения, изобразительного искусства) (Якиманская, 1985, с. 12). Это в свою очередь все более развивает левое полушарие.

Функциональная асимметрия полушарий головного мозга накладывает своеобразный отпечаток на мировосприятие и мироотношение. По мнению В.С. Ротенберга, благодаря логико-знаковому мышлению и однозначному закреплению понятий в языке, происходит самоидентификация и развитие «индивидуальности». Для представителей китайского этноса, наоборот, характерно ощущение неразрывной связи с другими людьми и менее выраженная самоидентификация, что обусловлено особым образом жизни и влиянием конфуцианства на морально-этические нормы китайцев. Ведя оседлый образ жизни и занимаясь сельским хозяйством, китайцы спланивались в большие семьи, которые и по сей день находятся в обособленном положении (Чжэн Чжилян, 2005, с. 86). Особенностью национального поведения китайцев является подчинение коллективу, выдвижение на первый план долга и игнорирование личных интересов. В.С. Ротенберг замечает, что у представителей различных этнических групп в результате воздействия определенного комплекса факторов социальной и природной среды формируется собственный способ переработки информации, обеспечивающий оптимальное функционирование субъекта в условиях данной среды. Китайская культура ориентирована на приспособление человека к миру и представление его как гармонически функционирующего организма, что способствует формированию коррелятивного мышления. В.В. Иванов экспериментально доказывает, что объединение разнородных предметов в один комплекс характерно для правого полушария

(Иванов, 1978, с. 45). Китайская культура группирует объекты, качества, явления в определенные коррелятивные ряды. Например, юг ассоциируется с такими понятиями, как лето, красный цвет, свадьба, огонь, солнце, феникс, министерство военных дел, легкие, бобы, крица и т.д. Левополушарная культура с акцентом на рациональное мышление приводит к формированию образа в рамках дуальных противоречий (да – нет, белое – черное, Восток - Запад). Для китайской культуры не характерно подобное строгое противопоставление. Принцип дуальных противоречий строится на взаимодействии двух противоположностей, в результате чего возникает новое качество: объединение взаимодополняющих категорий Инь и Ян в круговой символ. Доминирующий вклад правого полушария в мышление позволяет снять противоречия и два взаимоисключающих отношения становятся взаимодополняющими. Для ментальности китайцев характерна лиминальность мышления, которая характеризуется выявлением и одновременным слиянием различия и тождества.

Резюмируя вышеизложенное, можно констатировать, что, несмотря на то, что «средние» человеческие умы функционируют одинаково (Спрингер, 1983, с. 207), определенный способ переработки информации формируется в результате специфического распределения нервно-психических функций между полушариями мозга под влиянием комплекса биологических и социокультурных факторов, а также благодаря использованию однообразных стратегий при решении задач. Поэтому именно для русских студентов важно, чтобы процесс обучения иноязычному произношению был сознательным и строился на основе анализа. Осмысленное восприятие позволяет субъектам учебного процесса не совершать ошибок при интеграции полученных знаний в образы языкового сознания.

Так, например, именно иероглифическая письменность оказала влияние на возникновение особой строго фиксированной структуры китайского слога. Последовательность согласных и гласных в слоге строго упорядочена: в начале слога – согласная часть (инициаль), в конце слога – вокальная часть (финаль), внутри которой различают медиаль, слоговой гласный и конечный согласный. Идея выражения звучания китайского односложного слова через сочетание финаль – ини-

циаль восходит к традиционному (со 2 века н.э.) китайскому методу транскрипции иероглифов 反切. По этому методу звучание иероглифов устанавливается через два других иероглифа: от первого берется инициаль (согласный), от второго - финаль (остальная часть) (Алексахин, 2007, с. 19).

В русском языке вопрос о правилах слогораздела вызывает много споров и до сих пор не установлены объективные критерии слога деления внутри слова. Существует теория акустической интерпретации слога (А.Р. Аванесов) и артикуляторной природы слога (Л.В. Щерба). Расхождения в понимании слога объясняются тем, что в русском языке слог не является значимой единицей языка, так как русский язык, в отличие от китайского языка является языком фонемного, а не слогового типа. В русском языке слоговые и морфемные границы не всегда совпадают. Опираясь на привычное языковое сознание, русские студенты пытаются разделить китайское слово со сложной финалью типа «luan» на два слога «lu» и «an». Кроме того, в русском языке слова, состоящие из слогов, отделены друг от друга, тогда как в китайском языке отдельно пишется каждый слог. В связи с тем, что каждый слог в китайском языке имеет собственное значение, студенты испытывают большие трудности в определении границ многосложных слов.

Следует отметить, что в русском языке один графический знак передает одну фонему и служит для передачи лингвистических единиц плана выражения. В иероглифическом письме один знак обозначает значимые лингвистические единицы и передает план содержания лингвистических единиц. В связи с этой спецификой структуры и состава китайского слова не удивительно, что в языковом сознании китайского этноса прочно закрепился синтетический характер мышления, что создает возможность одномоментного «схватывания» многочисленных свойств объекта в их взаимосвязи друг с другом и во взаимодействии со свойствами других объектов, обеспечивая тем самым целостность восприятия. Благодаря такому взаимодействию образов сразу в нескольких смысловых плоскостях, они обретают свойство многозначности.

Учитывая изложенное выше, «перестройка» языкового сознания на китайский лад возможна при осмысленном овладении китайским языком, когда рус-

скоязычные учащиеся уясняют внутренние законы чужого языка, переосмысливают их в сравнении с законами русского родного языка и устанавливают определенные соответствия на когнитивном уровне языкового сознания.

Данный вывод подтверждает мнение П.Я. Гальперина, что основным методом изучения языка следует считать не последовательное изучение отдельных его явлений, а достаточно широкое сопоставление и одновременное, сравнительное изучение группы родственных явлений внутри изучаемого и родного языков (1967, с. 62). В учебном процессе посредством учебных заданий необходимо перестраивать языковое сознание учащихся на иноязычный лад посредством дифференциации языкового сознания народа, говорящего на изучаемом языке от собственного языкового сознания. Важно сформировать структурную специфику изучаемого языка в сравнении с элементами своего языкового сознания.

По мнению П.Я. Гальперина, если подобная дифференциация не происходит, то «формальные структуры обоих языков непосредственно увязываются с одними и теми же внеязыковыми объектами. И тогда последние начинают одновременно вызывать ассоциации с формальными структурами обоих языков, и большая или меньшая интерференция неизбежна» (Гальперин, 1977, с. 101).

Процесс формирования слухопроизносительных навыков китайского языка также обусловлен установлением определенных соответствий на когнитивном уровне языкового сознания обучаемого. Под слухопроизносительным (фонетическим) навыком мы будем понимать «способность правильно воспринимать звуковой образец, ассоциировать его со значением и адекватно воспроизводить», а показателем его сформированности – «доведение указанной способности до совершенства», которая характеризуется автоматизированностью, безошибочностью, быстротой и стабильностью (Азимов, 2009, с. 339). Эти «автоматизированные слуховые и речемоторные операции» обеспечивают «как восприятие, так и реализацию единиц разных уровней фонетического компонента данного языка в соответствии с его системой и нормой» (Любимова, 1993, с. 33).

Сравнительное изучение родственных явлений внутри родного (русского) и изучаемого (китайского) языков требует понимания преподавателем особенно-

стей китайской фонетической системы в сопоставлении с русским языком и выделения правильной фонетической единицы для формирования слухопроизносительных навыков на начальном этапе обучения.

Например, единицами методической организации языкового материала для обучения произношению европейских языков являются фонемы и интонаемы. Рекомендуется начинать усвоение европейских языков с отдельных звуков, так как, считается, что при произнесении изолированного звука легче добиться слухового контроля. После постановки нового звука проводят его первичное закрепление в упражнениях на произношение слогов и слов. Постановка китайского произношения на основе изолированных звуков не представляется целесообразной. Это обусловлено целым рядом причин:

Во-первых, в китайском языке помимо качественных единиц сегментной структуры – фонем, морфем, слов, словосочетаний – есть дополнительная единица суперсегментной структуры – слоговой тон, который выполняет ту же смысловозначительную функцию, что и фонема. Это означает, что один и тот же слог, произнесенный разными тонами, приобретает различные смысловые значения. Языковое сознание китайцев, «вращенное на слоговых тонах, несущих лексическую семантику» (Румянцев, 2007, с. 232), хорошо воспринимает движение частоты колебаний основного тона голоса. Русские слышат выделение слогов по силе их произнесения, тогда как китайцы воспринимают именно тональные характеристики слога. Русскоговорящим учащимся свойственно не уделять большое внимание тонам, которые воспринимаются ими как ударение. Несмотря на то, что, ударение в русском языке выполняет смысловозначительную функцию, неправильное ударение в слове, как правило, не затрудняет понимание смысла (исключения составляют лишь некоторые слова, например, *замок - замок*). В китайском языке неправильно произнесенный тон полностью меняет значение слова.

Во-вторых, в китайском языке согласные звуки не обладают автономией и не могут самостоятельно, без последующего гласного, реализовываться в речи. Это подчеркивает характерную особенность китайского языка: в китайском слого невозможно сочетание согласных, но возможно сочетание гласных. Произнесение

инициали отдельно от финали невозможно, в связи с чем, даже на начальном этапе постановки произношения, инициаль произносится вместе с финалью, образуя слог, например, не (b), а обязательно (bo). Эта данность определяет невозможность постановки произношения одного звука (инициали) отдельно от финали.

В-третьих, тон китайского языка служит не только для различения смысла, но и «является той внешней силой, которая поддерживает единство фонем в слоге, ... придает отдельной фонеме способность выступать как целый слог» (Софронов, 2007, с. 10).

В-четвертых, информация о фонеме не сосредоточена только в одном звуке по причине коартикуляции. Суть коартикуляции заключается в том, что артикуляционный аппарат надстраивается на произношение сначала одного звука, затем начинает принимать форму для произнесения следующего звука, после чего опять меняется для произнесения третьего звука и т.д. Поэтому исследователи склоняются к мнению, что фонемы (гласные и согласные) могут распознаваться параллельно, и основным фонетическим элементом является слог, как наиболее просто выделяемая из речевого потока линейная единица. Дифференциальные признаки фонем реализуются, как правило, в пределах слога. Это подтверждается исследованиями Л.А. Чистович, которые показывают, что характеристикой воспринимаемого речевого отрезка является гласная фонема, и человек способен выделять начало и окончание гласного в воспринимаемом стимуле (Чистович, 1976, с. 68).

Вышеперечисленные причины позволяют при обучении китайскому произношению отказаться от фонемы как основы для формирования слухопроизносительных навыков и обуславливают поиск фонетической единицы, на основе которой обучение китайскому произношению будет более продуктивным. Для решения этой проблемы были проанализированы существующие теории восприятия речи.

По мнению А.А. Леонтьева в качестве перцептивного эталона в процессах смыслового восприятия речи выступает звуковой облик целого слова. Он цитирует Н.А. Бернштейна, утверждающего, что «для опознавания и различения слов служат все произносимые и слышимые звуки, ... воспринимаемые в составе слов»

(цит. по Леонтьеву, 2003, с. 130). В качестве аргумента в пользу того, что слово, а не звук или слог, является единицей процесса речевосприятия, он приводит данные зарубежных исследователей, таких как Р.О. Якобсон, Г. Моль: «Слушающий не воспринимает в речи фонемы одну за другой, но идентифицирует и детерминирует значащие единства, т.е. слова» (там же, с.130).

В китайском языке в качестве перцептивного эталона при восприятии речи можно рассматривать как слог, так и слово, тем более что фонетическое деление китайской речи на слоги и семантическое деление на морфемы приводит к одним и тем же слоговым морфемам. Слоговые морфемы регулярно употребляются в качестве односложных слов в китайском национальном языке и служат материалом для формирования многосложных лингвистических единиц.

В русском языке, по экспериментальным данным Л.А. Чистович, при восприятии речи слуховая система человека осуществляет сегментацию непрерывного речевого потока на последовательность отрезков «гласных» и «негласных» (гласный + согласный или гласный + пауза), поэтому словесное ударение определяется длительностью гласного. В китайском языке тон характеризуется тремя акустическими признаками: высотой, длительностью и интенсивностью произношения. Согласно исследованиям Н.А. Спешнева под тоном следует понимать совокупность ряда взаимосвязанных акустических признаков, таких как регистр, частотный диапазон, определение интенсивности внутри финали, длительность слогаобразующего гласного, фарингализация (Спешнев, 1980, с. 16). Традиционно тон рассматривают как часть финали, но М.К. Румянцев экспериментально доказал, что в китайском языке акустическая информация о тоне рассредоточена между всеми элементами слога, а не только представлена в звучании одной гласной (Румянцев, 2007, с. 42). По его мнению, китайский слог – это не просто следование звуков речи друг за другом, а цельный компонент, построенный на взаимном проникновении его элементов.

Кроме того, особенность китайского языка такова, что произнести слог без тона невозможно. Так, например, простая финаль «а» при произнесении первым тоном будет обозначать – «ой»; вторым тоном – междометие, выражающее пере-

спрос; третьим тоном – междометие, выражающее удивление; четвертым тоном – междометие, выражающее согласие.

Вышеперечисленные характеристики китайского слога позволяют нам рассматривать его в качестве первоэлемента для дифференциации звучащей китайской речи. Та данность, что произнесенный определенным тоном слог становится значимой единицей языка – морфемой или односложным словом – влечет за собой использование морфемы в качестве главного объекта восприятия на начальном этапе обучения китайскому произношению. Кроме того, формирование слухопроизносительных навыков китайского языка на уровне морфемы позволяет параллельно осваивать и звуковой, и лексический состав морфем, обеспечивая тем самым коммуникативно-деятельностную направленность обучения. Тем более что «при обработке информации о слове контакт с репрезентацией этого слова в памяти происходит быстрее, чем контакт с репрезентацией отдельной буквы. Путь между словом и памятью занимает меньше времени, чем путь между буквой и памятью» (Величковский, 1982, с. 317).

Авторы «Большого энциклопедического словаря» дают следующее определение морфемы: «Одна из основных единиц языка, часто определяемая как минимальный знак, т.е. такая единица, в которой за определенной фонетической формой (означающим) закреплено определенное содержание (означаемое) и которая не членится на более простые единицы того же рода» (Языкознание, 1998, с. 312). План выражения морфемы представлен графической и фонетической формой. В китайском языке графическая форма морфемы состоит из иероглифического знака и буквенного обозначения (транскрипции). На начальном этапе обучения китайскому языку при постановке китайского произношения целесообразно использовать буквенное письмо, которое более привычно для студентов, так как передает звучание слога. Китайское иероглифическое письмо представляет собой знаки, состоящие из одного или большего числа графических элементов, которые в комплексе передают план содержания лексических единиц.

При обучении китайскому языку студентам приходится осваивать два вида китайской письменности: иероглифическое письмо и звукобуквенный стандарт

китайского языка. Алфавит китайского языка был официально принят в 1958 году, в нем для записи слов китайского языка пунхуа используют 25 латинских букв. Одновременное изучение произношения, транскрипции (звукобуквенного стандарта) и иероглифического письма вызывает большие затруднения у студентов на первых этапах обучения китайскому языку в неязыковом вузе. Поэтому на начальном этапе обучения целесообразно опираться на принцип устного опережения, организуя практические занятия таким образом, чтобы обучение устной речи с опорой на транскрипцию предшествовало обучению иероглифической письменности.

Для характеристики национальной специфики фонетической формы плана выражения китайской морфемы целесообразно проанализировать два аспекта: 1) артикуляционный аспект звучащей речи - модель образования звуковых единиц; 2) перцептивный аспект – характеристику звуков в интерпретации слушателя.

Выбор этих аспектов обусловлен особенностями речевой деятельности. По теории Н.И. Жинкина, первым звеном механизма речи является отбор элементов для составления слова по нормализованным правилам. При воспроизводстве речи - отбор речедвижений, при приеме речи – различение элементов воспринимаемого слова и узнавание его (Жинкин, 1958, с. 118).

Согласно авторам монографии «Физиология речи. Восприятие речи человеком» (Чистович, 1976, с. 14) классификация звуков речи базируется на ряде допущений:

- 1) каждый язык обходится весьма ограниченным набором артикуляционных жестов;
- 2) каждый артикуляционный жест заключает в себе характерное состояние речевого аппарата и ведет к возникновению определенного звука речи;
- 3) артикуляционные жесты выполняются один за другим.

Под артикуляционным жестом мы понимаем «двигательный акт, с помощью которого реализуется в речи целевая артикуляция» (Кодзасов, 2001, с. 62). Артикуляционные жесты характеризуются сложной координацией движений мышц гортани, голосовых связок, мягкого неба, языка, нижней челюсти и осуще-

ствляются сложной системой условных и безусловных рефлексов при работе этих мышц.

Процесс создания звуков начинается в гортани. Находящиеся внутри полости гортани голосовые связки, образуют голосовую щель различной формы, сходясь и расходясь под определенным углом. Площадь отверстия между голосовыми связками (голосовая щель) периодически изменяется, так как голосовые связки очень эластичны и могут укорачиваться и растягиваться. Эти движения играют большую роль в звукообразовании. Механизм, приводящий в движение голосовые связки, не определен до сих пор. Представители акустической теории речеобразования считают, что вибрировать голосовые связки заставляет энергия воздушного потока, в результате чего образуются звуки. Последователи нейромоторной теории называют основой колебательных движений не механический прорыв выдыхаемого воздуха, а серию нервных импульсов. В любом случае звуки возникают под влиянием движений голосовых связок. Кроме того, воздушный поток в процессе прохождения через весь речевой тракт может встречать или не встречать на своем пути препятствие, что приводит к образованию согласных или гласных звуков.

Согласно А.А. Алексахину (2006;2007) в артикуляции китайских гласных участвуют пять укладов голосовых связок. Работа разных укладов голосовых связок при произнесении китайских гласных происходит в согласовании с работой других активных органов артикуляции надгортанного резонатора. В результате взаимодействия дифференцированных укладов голосовых связок происходит коррелятивное размножение гласных. Гласные звукотипы существуют в тоновых сериях. Например, серия *i*-образных гласных состоит из четырех сильных и одной слабой фонемы, которые в китайском алфавите обозначаются в виде сочетания буквы и надстрочного значка, обозначающего тон: \bar{i} , \acute{i} , \check{i} , \grave{i} , \dot{i} . Всего в китайском языке четыре основных тона и один нулевой, на фоне которого противопоставляются остальные четыре. Гласные, вступая в тоновые оппозиции, различают слова китайского языка. А.Н. Алексахин указывает, что специальные экспериментальные исследования, осуществленные методом спектрографирования и рентгено-

скопии, показали различия серии однообразных гласных с разным тоном по тембровому качеству и форме надгортанных резонаторов (2007, с. 21).

В русском языке дифференциальными признаками, в зависимости от различных укладов голосовых связок, обладают согласные. Фонологическая система китайского языка характеризуется вокальной доминантой, поэтому русскоговорящие учащиеся испытывают трудности при восприятии и воспроизводстве китайских гласных.

Китайские гласные звуки, также как и русские, классифицируются по трем основным параметрам:

- 1) степени продвинутости языка вперед или назад – передние, средние, задние;
- 2) степени подъема языка – гласные верхнего, полуверхнего, среднего, полунижнего и нижнего подъема;
- 3) участием губ в процессе производства звука – огубленные и неогубленные.

За основу при сопоставлении артикуляционных характеристик звуков русского и китайского языков в таблицах были взяты исследования по фонетике русского языка - Л.Л. Касаткина (Русский язык..., 2001), по фонетике китайского языка – Лю Синьсун (吕心松, 1996).

Гласные звукотипы китайского языка можно расположить следующим образом (Таблица 1.1):

Таблица 1.1 – Гласные в китайском языке:

Степень подъема языка	Место подъема языка						Кончик языка		Ретрофлексный
	Передний		Средний		Задний		Передний	Задний	Передний
Верхний	i	ü				u	(z) -i	(zh) -i	
Полуверхний					e	o			
Средний									er
Полунижний	ê								
Нижний			a						
Лабиилизация	неогубл	огубл	неогубл	огубл	неогубл	огубл	неогубл	неогубл	неогубл

Простейшая таблица русских гласных выглядит следующим образом (Таблица 1.2):

Таблица 1.2 – Гласные в русском языке:

Степень подъема языка	Место подъема языка					
	передний		средний		задний	
Верхний	и		ы			у
Средний	э					о
Нижний			а			
Лабиализация	неогубл	огубл	неогубл	огубл	неогубл	огубл

Как видно из таблиц, в китайском и русском языках есть три гласных звука, которые совпадают по всем признакам, это «и» и «i», «а» и «a», «у» и «u». В русском языке нет огубленных передних гласных и неогубленных задних гласных. Кроме того, в русском языке при образовании гласных роль кончика языка пассивна, в китайском языке есть переднеапикальные и заднеапикальные гласные звуки, которые не могут самостоятельно образовывать слоги и ретрофлексный гласный.

Специфика вокальной фонологической системы китайского языка удачно отражена в пятичленных сериях, предложенных Т.П. Задоемко (Задоемко, 2004, с. 118), суть которых заключается в том, что китайские гласные «а» и «е» рассматриваются в качестве ядерных гласных в финалях. Эти гласные звуки, сочетаясь с конечными элементами дифтонгов, образуют пятичленные серии: серию «а» и серию «е» (Таблица 1.3). Гласный «о» являясь лабиализованным вариантом фонемы «е», встречается только с губными согласными или в сочетании с медиалью «и».

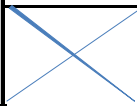
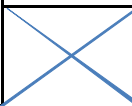
Таблица 1.3 - Система собственно финалей:

Серия "а"			Серия "е"		
ai		ao	ei		ou
	а			е/о	
an		ang	en		eng

Финали основного ряда, сочетаясь с медиалами, дают еще три ряда финалей. В качестве медиалей могут выступать только гласные «и», «і» и «ü» (Таблица 1.4).

Лабиальные финали серии «а» остаются в неизменном виде, финали серии «е» меняются. Без начального согласного финали *wei*, *wen*, *weng* произносятся как трифтонги, при наличии начального согласного гласный «е» редуцируется (в финалях *-uei*, *-uen* частично, в финали *-oeng* полностью). Такое изменение в звучании финалей находит отражение в алфавитной записи: они пишутся без гласного «е», как *-ui*, *-un*, *-ong*.

Таблица 1.4 - Сложные финали с медиалью «и»:

Серия "а"			Серия "е"		
ai		ao	ei		ou
wai			wei		
-uai			-uei		
	a			e/o	
	wa			wo	
	-ua			-uo	
an		ang	en		eng
wan		wang	wen		weng
-uan		-uang	-uen		-ueng

Еще больше финали серии «е» изменяются в сочетании с медиалью «і», образуя палатальный ряд сложных финалей: в носовых финалях гласный «е» редуцируется полностью, например *lin*, *ying* (Таблица 1.5)

Финали основного ряда, сочетаясь с медиалью «ü», образуют лабио-палатальный ряд сложных финалей, где также происходит редукция (Таблица 1.6).

Таким образом, наличие трех медиалей увеличивает количество гласных фонем в китайском языке до 36 (в русском языке гласных фонем всего 6).

В характеристику согласных звуков входит пять основных признаков: место образования – место, где воздушная струя воздуха встречает препятствие; способ образования – способ преодоления препятствия в полости рта на пути воздушной струи; уровень шума (сонорность/ шумность); глухость/ звонкость – отсутствие или наличие голоса при произнесении согласных; твердость/мягкость.

Таблица 1.5 - Сложные финалы с медиалью «i»:

Серия "a"			Серия "e"		
ai		ao	ei		ou
ai		yaο -iao	ei		you -iou
	a			e/o	
	ya -ia			ye -ie	
an		ang	en		eng
yan -ian		yang -iang	yin -in		yīng -ing

Таблица 1.6 - Сложные финалы с медиалью «ü»:

Серия "a"			Серия "e"		
ai		ao	ei		ou
ai		ao	ei		ou
	a			e/o	
	a			yue -üe	
an		ang	en		eng
yuan -üan		ang	yun -ün		yong -iong

В характеристику согласных звуков входит пять основных признаков: место образования – место, где воздушная струя воздуха встречает препятствие; способ образования – способ преодоления препятствия в полости рта на пути воздушной струи; уровень шума (сонорность/ шумность); глухость/ звонкость – отсутствие или наличие голоса при произнесении согласных; твердость/мягкость (Таблица 1.7, Таблица 1.8).

Как видно из таблиц, китайские согласные не образуют оппозиции по признаку звонкости-глухости как в русском языке. Китайские согласные отличаются отсутствием или наличием придыхания, т.е. противопоставляется «раздвинуто - напряженный уклад голосовых связок» и «сужено-расслабленный уклад» (Алексин, 2006, с. 11). Кроме того, в китайском языке отсутствуют палатализованные

ные согласные, образующиеся с дополнительным поднятием средней части спинки языка к твердому небу. Наиболее похожи по всем признакам согласные «м» - «т» и «ф» - «х».

Таблица 1.7 - Основные согласные звуки русского языка:

Степень участия голоса и шума	Способ артикуляции	Губные				Язычные								
		Губно-губные		Губно-зубные		Передне-язычные						Средне-язычные		Заднеязычные
						Зубные		Альвеолярные		Переднеязычные		Среднеязычные	Среднеязычные	Заднеязычные
		твердый	мягкий	твердый	мягкий	твердый	мягкий	твердый	мягкий	твердый	мягкий	мягкий	мягкий	твердый
Шумные звонкие	Смычно-взрывные	б	б'			д	д'						г'	г
Шумные глухие		п	п'			т	т'						к'	к
Шумные глухие	Смычно-щелевые Аффрикаты					ц				ч				
Сонорные	Дрожание							р	р'					
	Смычно-проходные Боковые							л	л'					
	Смычно-проходные Носовые	м	м'			н	н'							
Шумные звонкие	Щелевые			в	в'	з	з'			ж				
Шумные глухие				ф	ф'	с	с'			ш	ш'		х'	х

Таблица 1.8 - Основные согласные звуки нормативного китайского языка:

Степень участия голоса и шума	Способ артикуляции	Губные		Язычные					
		Губно-губные	Губно-зубные	Передне-язычные	Задне-язычные	Средне-язычные Свистяще-шипящие	Переднеязычные		
							Шипящие	Свистящие	
Шумные глухие	Смычные	не придыхат.	b		d	g	j	zh	z
		придыхат.	p		t	k	q	ch	c
	Щелевые		f			h	x	sh	s
Сонорные	Неносовые				l			r	
	Носовые		m		n	(ng)			

По месту образования, как в русском, так и в китайском языке есть губные и язычные согласные, подразделяющиеся в свою очередь на переднеязычные, среднеязычные и заднеязычные. Переднеязычные согласные в китайском языке апиально-верхнедесенные (кончик языка приподнят к верхним зубам), в русском

языке среди переднеязычных согласных есть дорсальные согласные (кончик языка опущен к нижним зубам), альвеолярные (кончик языка приподнят к альвеолам и загнут кверху), передненёбные (кончик языка вместе со спинкой приподнимается к верхним зубам).

Особенностью китайского консонантизма является наличие согласных, которые образуются смычками тыльной стороны кончика языка (апикса) с начальным участком твердого неба. Для их обозначения применяют диграфы zh, ch, sh, где буква «h» сообщает о загнутом назад кончике языка, т.е. ретрофлексном признаке (Алексахин, 2007, с. 46).

Согласные в китайском языке могут сочетаться не со всеми гласными, например, губные согласные не сочетаются с гласными переднего ряда, среднеязычные согласные - с гласными заднего ряда, заднеязычные согласные - с гласными переднего ряда.

Осознание национальной специфики китайской морфемы и контрастивный анализ фонетических систем китайского и русского языков позволяет прогнозировать трудности обучения русскоязычных студентов китайской фонетике с целью определения последовательности изучения фонетических явлений и эффективной технологии формирования слухопроизносительных навыков.

Как правило, трудности, возникающие при формировании слухопроизносительных навыков, методисты делят на четыре основные группы, охватывающие артикуляционные, позиционные и акустические трудности (Методика..., 2010, с. 217).

1. Трудности, возникающие при воспроизведении определенного звука.

В рамках этой группы звуки китайского языка можно разделить на три группы:

- 1) совпадающие со звуками родного языка:

Монофтонги [a], [i], [u], инициали [m], [f].

- 2) имеющие черты сходства, но не совпадающие со звуками родного языка:

Монофтонги [o], [e] и инициали [g], [k], [h] характеризующиеся более напряженным укладом голосовых связок; инициали [b], [p], [d], [t], отличающиеся по наличию и отсутствию придыхания (а не по «звонкости-глухости» как в русском языке); инициали [n], [l], [s], отличающиеся по месту образования.

3) отсутствующие в родном языке:

Монофтонг [ü], дифтонги [ai], [ei], [ao], [ou], [üe], [ie], [ua], [uo], [ia], трифтонги [iao], [uai], [iou], [uei], инициали [j], [q], [x], [z], [c], [zh], [ch], [sh], [r], особая апикулярная финаль [-i], ретрофлексная финаль [er].

2. Трудности в воспроизведении звука в различных фонетических условиях.

В китайском языке в финалях [ian] и [iang] звук [a] произносится по-разному. В первом случае происходит сдвиг артикуляции вперед, так как звук [a] находится в окружении двух передних звуков [i] и [n], во втором случае этого сдвига нет.

3. Трудности в произнесении оппозиции звуков, выделяющие их качества путем противопоставления.

Коррелятивные пары по наличию или отсутствию придыхания [b - p], [d - t], [g - k], [z - c], [zh - ch].

4. Трудности, связанные с дифференциацией звуков и звукосочетаний.

Финали [an] - [ang], [en] - [eng], [in] - [ing], которые различаются конечным заднеязычным или переднеязычным носовым. К трудностям, связанным с дифференциацией звуков, также можно отнести увеличение количества гласных фонем за счет четырех основных тонов.

Исследование лингводидактических особенностей преподавания китайского языка в контексте национально-культурной специфики языкового сознания учащихся актуализирует поиск эффективных путей организации учебного процесса по овладению фонетической стороной китайской речи. Продуктивность обучения произносительной стороне китайской речи можно повысить за счет учета комплекса познавательных процессов при когнитивной переработке информации.

Следует отметить, что совокупность знаний о фонетике китайского языка представляет собой систему разномодальных и разноуровневых компонентов. На начальном этапе обучения китайскому языку когнитивной базой для формирования слухопроизносительных навыков выступают знания о фонетической системе китайского языка, национальной специфике китайской морфемы, артикуляционной программе произнесения отдельных звуков, буквенном стандарте (транскрипции). Эти знания воспринимаются студентами разрозненно и хаотично, что вызывает необходимость оптимизации учебного процесса таким образом, чтобы воспринимаемые знания преобразовывались в сознании субъекта учебного процесса в четкую картину, отражающую специфику китайского произношения. Именно этап интеграции и структурирования знаний является важным на начальном этапе обучения китайскому произношению. Возможное решение данной проблемы, на наш взгляд, может быть найдено через обращение к такому понятию как «образ». Преимущество образа состоит в том, что он способен предъявить целостную картину изучаемого явления, в отличие от линейного словесного понятийного описания, которое не способно представить явление в совокупности всех его характеристик.

На начальном этапе формирования слухопроизносительных навыков в сознании студентов должно появиться соответствующее реальности сложное когнитивное явление - зрительно-слухо-моторный комплекс китайской морфемы, некий идеальный конструкт – образ (представление) т.е. «универсальный формат знания, дающий целостное представление об объекте, его связях и отношениях» (Голованова, 2014, с. 125). Этот образ должен функционировать в качестве эталона при производстве и восприятии речи.

1.2 Когнитивный образ как результат интеграции знаний

Тот факт, что образ является начальным звеном и результатом любого познавательного акта, позволяет исследователям использовать понятие «образ» как предмет осмысления в различных науках: философии, психологии, лингвистике,

педагогике, семиотике, культурологии, искусствоведении и др. По данным С.Л. Рубинштейна, при отсутствии представлений-образов как результата перцептивной деятельности, человек был бы привязан к ситуации, существующей в настоящий момент речи. Все его мысли и действия были бы во власти настоящего, а прошлое и будущее отсутствовали бы (Рубинштейн, 2008, с. 263). П.Я. Гальперин (2002, с. 152) рассматривает образы в качестве одного из основных элементов ориентировочной основы действия. Он считает, что любое идеальное действие производится в плане образов.

Значение образа первостепенно для протекания процессов сопоставления и обобщения, анализа и синтеза. Богатство образной сферы является показателем успешности человека в любой деятельности. С помощью оперирования образами более полно воссоздается многообразие различных фактических характеристик предмета. Как считают П.В.Алексеев и А.В. Панин, в образе может быть зафиксировано одновременно видение предмета с нескольких точек зрения (Алексеев, 2000, с. 304).

Более того, мышление в образах или образное мышление, входит как существенный компонент во все без исключения виды человеческой деятельности. Образы формируются в результате мысленного конструирования объектов. Например, художник, воплощающий в своем произведении реальность, переносит на полотно, в свой текст или в скульптурные произведения своё видение образа, своё отражение реальности, связанное с его личными переживаниями и эмоциями. Создается художественный образ, который, в свою очередь, воздействует на реципиентов. Рабочий на заводе, выпиливающий деталь, не обходится без образа этой детали в своей памяти, с которым он сверяет изготавливаемый образец.

Проблема образа была предметом многих исследований. В частности, эта проблема была актуальной даже тогда, когда психология еще не выделилась из философии как самостоятельная наука. За это время психологический тезаурус обогатился различными понятиями образа, такими как: идея, эйдос, представление, репрезентация, прототип, фрейм, когнитивная карта, сценарий и т.д. Как справедливо замечает Л.А. Венгер, образы, являющиеся обязательным фактором

психической деятельности человека, легко поддаются словесному описанию. Это позволяет использовать их в ходе экспериментальных исследований. В то же время внутренние процессы, приводящие к появлению этих образов, протекают скрытно, что затрудняет изучение структуры и специфики образов (Венгер, 1969, с. 4).

С античности и по настоящее время накоплено огромное количество разрозненных факторов, но не выработаны ни единая теория образа, ни единый понятийный аппарат. Эта ситуация обусловлена тем, что изучение образов напрямую связано с общепсихологическими концепциями восприятия соответствующей эпохи, а поэтому соотносится с конкретной социальной ситуацией. Представленный в данной работе обзор теории образа основан, во-первых, на исторической хронологии, а во-вторых, на рассмотрении значимых для данной диссертации результатов исследований ученых разных эпох.

Впервые природу образа пытались объяснить еще в античном мире. Психология в этот период развивалась в рамках философии, и предметом изучения была душа как источник активности тела, обладающая функциями познания и регуляции поведения. Демокрит рассматривал формирование образов как естественный физический процесс. От вещей, согласно Демокриту, отделяются тончайшие плёночки, копии, образы, по внешним признакам похожие на предметы. Они летают в пространстве и попадают в органы чувств. При этом встречный поток атомов души улавливает и ощупывает образы (Ждан, 2004, с. 39). В соответствии с этой концепцией, во времена Демокрита под образом понимали явления, которые возникают без участия субъекта, а лишь улавливаются им.

Платон, развивая понятие эйдоса (образа), рассматривает его как идеальный прообраз вещи, её совершенный образец. Эйдос понимается им как внутренняя форма, результат работы ума, то есть имманентный способ бытия вещей. Образ выражает самую сущность определенной вещи. Следовательно, вещь есть несовершенная копия идеи, а идея – недостижимый образец, к которому вещь стремится, но никогда его не достигает. Все идеи (образы) существуют в идеальном мире в своем совершенном образе и, в отличие от чувственных вещей, бестелесны,

а значит только умопостигаемы. Если чувственные вещи преходящи, то идеи, по мнению Платона, постоянны и целостны.

Концепцию Платона переосмыслил его ученик - Аристотель. Он предложил революционную в то время идею, которая заключается в том, что источником образа является не идеальный мир, а совокупность мира материального и чувственного опыта. «Мыслящее начало мыслит формы (идеи) в образах, и когда уму в образах проясняется то, к чему следует стремиться и чего надо избегать, то и в отсутствии ощущения при наличии у [мыслящего существа] этих образов, оно приходит в движение» (Аристотель, 1937, с. 101). Аристотель одним из первых указал на внутреннюю природу образа, тем самым ориентируя на его изучение с психологической точки зрения. Можно заметить, что уже с античных времен намечается противопоставление образа чувственного и образа умственного. При этом во времена Аристотеля еще не учитывалась активность субъекта в создании этих образов.

Подобного же мнения придерживались философы средневековья, которые находились под влиянием религии, что уменьшало возможности научного познания. Например, яркий представитель теологической философии этой эпохи Фома Аквинский считал, что «душа познает тела посредством интеллекта познанием нематериальным, универсальным и необходимым» (Аквинский, 2004, с. 344), поэтому образы, воспринимаемые чувствами, есть бестелесные впечатления души, они лишены материи и являются подобиями единичного предмета.

Образы как элемент сознания впервые рассмотрел Рене Декарт (XVII век). Душа по Декарту соединена с телом, но при этом ее деятельность больше всего связана с мозгом, который рассматривается им «... в качестве вместилища чувств, воспринимающего ... представления...» (Декарт, 1953, с. 49). С этого учения Рене Декарта начинается эпоха отождествления психики и сознания.

Переломный момент в развитии учения об образах начинается с трудов Д.Локка, который считал, что объектом сознания служат не внешние объекты, а идеи (образы, представления, чувства и т. д.), какими они являются "внутреннему взору" наблюдающего за ними субъекта. Идеям (образам) соответствуют качества

вещей. Первичные качества — это реальные качества, которые не зависят от того, воспринимаем мы их или нет. Вторичные качества - это цвета, звуки, запахи и т. д., на самом деле в вещах не находятся, но «на эти качества мы имеем основания смотреть как на реальные модификации и как на причины, возбуждающие все наши разнообразные ощущения от тел» (Локк, 1985, с. 429). При восприятии простых идей разум по большей части пассивен, сложные идеи образуются умом произвольно в результате соединения, суммирования, сравнения и обобщения простых идей (Локк, 1985, с. 426). Дальнейшее развитие эта мысль получила в ассоциативной психологии в работах Д. Беркли, Д. Юма.

Пассивность разума в познании простых идей отрицал Г.В. Лейбниц. Он считал, что образ есть результат восприятия окружающего мира, который включает собственные свойства и свойства, привнесенные субъектом. Хотя Г.В. Лейбниц констатирует активность субъекта, он не раскрывает суть этой активности, которая заключается в создании отражения образа в сознании субъекта.

Охарактеризовать процесс формирования образа удалось в XVIII веке И. Канту. Согласно его теории трансцендентальный субъект чувственным образом воспринимает воздействие на него некой вещи, предмета или явления, что порождает многообразие ощущений, которые упорядочиваются с помощью априорных форм созерцания, и рассудок облекает имеющиеся знания в форму понятий – образов. Кант одним из первых признал, что обязательным условием любого знания является формирование образа. После появления его работ исследователи перестали рассматривать образы просто как копии предметов.

С XIX века начинается история развития психологии как науки. Наука вытеснила религиозную идеологию, и образ как источник смысла и бытия стал изучаться в качестве основного явления в теории познания, психологии, искусстве на протяжении всего XIX века (Бодлер, Фихте, Шеллинг и др.).

Существенный вклад в понимание природы образа внес И.Ф. Герbart (XIX век). Он утверждал, что представление переходит в область сознания и становится осмысленным благодаря поддержке прошлого опыта. Если такой поддержки нет,

то новое впечатление не осознается. Процесс слияния представления с прошлым опытом И.Ф. Гербарт назвал апперцепцией.

В том же веке лингвист А.А. Потебня в качестве могущественного фактора апперцепции рассматривал слово. Слово, по его мнению, «заставляет человека пользоваться сокровищами своего прошедшего» (Потебня, 1993, с. 97). Внутреннюю форму слова А.А. Потебня рассматривал в качестве прототипа чувственного образа, тем самым включая в образ новые признаки – народность и историзм.

С развитием естествознания природу образа стали изучать с точки зрения участия в процессе познания нервной системы. Так, немецкий ученый (физик, математик и психолог) Г.Д. Фехнер задался целью выяснить, где проходит граница между материальным и идеальным. Он предложил следующую схему создания психического образа: Раздражение (физика) – Возбуждение (физиология) – Ощущение (психология) – Суждение (логика).

Тем самым Г.Д. Фехнер определил, что граница между материальным и идеальным проходит там, где начинается ощущение и происходит первый психический процесс. Величину стимула, при которой начинается ощущение, он назвал нижним абсолютным порогом и разработал методы эксперимента, которые до сих пор используют в психологии.

Биолог И. П. Мюллер связывал ощущения со специфическим характером функционирования нервной ткани. При этом он допустил существенную ошибку в выводах, признавая, что органы чувств и проводящие нервные пути обладают своей специфической энергией изначально, поэтому ощущение зависит не от природы раздражителя, а от нерва и является выражением его специфической энергии (Ждан, 2004, с. 216). Тем самым, теория И.П. Мюллера ставит под сомнение отражательную природу образа и формирование его под влиянием опыта.

Против рецепторной теории восприятия выступил Ч. Белл. По Ч. Беллу, способность ощущений является результатом соединения чувствительности и движения. Ч. Белл, опираясь на клинические опыты, смог доказать, что сенсорные эффекты и двигательная активность неразделимы. Мышечная активность, согласно Ч. Беллу, является непременным участником приобретения сенсорной инфор-

мации. Таким образом, зародилась идея предметности образа и активности его формирования посредством реального взаимодействия организма с внешним миром.

Эту теорию развил Г. Гельмгольц, который на богатом экспериментальном материале доказал тесную связь мышечных, чувственных и умственных факторов в построении картины мира. Он сформулировал теорию бессознательных умозаключений, согласно которой «связь между чувственными ощущениями и представлением об объекте... в значительной степени основана на приобретенном опыте, т.е. на психической деятельности» (Гельмгольц, 2001, с. 61).

Основоположник отечественной психологии, И.М. Сеченов, продолжая исследования Г. Гельмгольца, доказал, что способность воспринимать внешние влияния в форме представлений складывается по типу рефлексов. «Мышечные ощущения, помещаясь на поворотах чувствования, т.е. в промежутках между ощущениями иного рода, служат для них не только соединительными звеньями, но и определяют при объективировании ощущений взаимные отношения их внешних субстратов в пространстве и во времени» (Сеченов, 1952, с. 311), выступая не только как орган действия, но и как орган познания. Благодаря этому обоснованию, образ и действия рассматриваются как единая система. Тем самым была выявлена отражательная природа образа, его соответствие структуре внешней среды. Таким образом, И.М. Сеченов становится основоположником деятельностной концепции восприятия, согласно которой образ является активным началом, организующим сознание индивида. Его рефлекторная теория была развита П.К. Анохиным в теории функциональных систем. По его мнению, основой развития жизни являются повторяющиеся воздействия внешней среды на организм. Тем самым, «организация живых существ представляет собой в подлинном смысле слова отражение пространственно-временных параметров, их конкретной среды обитания» (цит. по К.К. Платонов, 1982, с. 50). Данная теория стала естественнонаучной базой для теории отражения, согласно которой образ является атрибутом сознания, субъективным явлением, связанным с понятием или понятиями.

Важный вклад в разработку категории образа внесла гештальттеория. Гештальт охватывал все уровни когнитивной организации психики – как сенсорный, так и интеллектуальный. Согласно теории «гештальта» образ является подведением сенсорных данных под врожденные субъективные формы. Согласно взглядам гештальтпсихологов – В. Келера, К. Коффки, М. Вертгеймера и др. – восприятие выступает как целостное образование, которое нельзя разделить на составные элементы. М. Вертгеймер писал: «Существуют связи, при которых то, что происходит в целом, не выводится из элементов, существующих якобы в виде отдельных кусков, связанных потом вместе, а напротив, то, что проявляется в отдельной части этого целого, определяется внутренним структурным законом этого целого» (цит. Марцинковская, 2004, с. 322). Эта целостность восприятия присуща индивиду до всякого опыта, т.е. основные характеристики образа восприятия являются врожденными, обусловленными непосредственно законами нервной организации. Признание врожденной детерминации не означает, что последующие изменения невозможны. Эти изменения могут наступать по мере созревания нервной системы, в результате обучения. Гештальтпсихологам удалось дать характеристику образа, выявить основные его качества, но раскрыть связь между образом и реальным предметным действием у них не получилось.

Изучением умственных образов занималась и глубинная психология, ориентированная на изучение бессознательных психических процессов. Австрийский психиатр З. Фрейд рассматривал образы как воспроизведение в сознании субъекта инстинктов и влечений. Психические образы, по его мнению, существуют вне и независимо от сознания, и именно бессознательное составляет предмет изучения глубинной психики посредством свободных ассоциаций. Таким образом, задачу психологической науки он видит в выявлении скрытого смысла «образа».

Другой взгляд на образ представлен основателем генетической психологии Ж. Пиаже. Он считает, что образ «может опираться лишь на перцепцию или более сложные сенсомоторные механизмы» (Пиаже, 2002, с. 9). М.Г. Ярошевский отмечает, что в системе Пиаже объяснен переход от внешнего действия к внутреннему, но нет перехода от действия к образу, что накладывает серьезные ограниче-

ния на конструкцию. Абсолютизация действия за счет образа ведет к субъективизации знания, так как действие идет от субъекта, а образ определяется внешней реальностью. Действие «не изготавливает» образ, а как бы позволяет непрерывно «снимать» его с реальности (Ярошевский, 1971, с. 243).

В марксистской психологии принцип деятельности приобрел новое содержание: в качестве определяющего фактора психического развития рассматривалась производственная деятельность, связанная с употреблением орудий. Основываясь на этом принципе, М.Я. Басов заключает, что психический образ того, к чему стремятся люди, а не внешние стимулы, влияющие на них в данный момент, подчиняет себе отдельные действия и переживания этих людей. Он указывал, что человек «в каждом своем проявлении отражает всю среду и всю многовековую культуру, его воспитавшую» (Басов, 1975, с. 60). Попытка М.Я.Басова ввести в психологию понятие деятельности получила дальнейшее развитие в трудах Л.С. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева и др.

С.Л. Рубинштейн включил деятельность в сферу психологического изучения. По его мнению «образ предмета не существует вне соответствующего процесса, помимо отражательной деятельности; с прекращением отражательной деятельности перестанет существовать и образ. Будучи продуктом, результатом психической деятельности, образ, фиксируясь (в слове), в свою очередь, становится идеальным объектом и отправной точкой дальнейшей психической деятельности» (Рубинштейн, 2008, с. 36).

Б.Ф.Ломов уточняет, что при деятельностном подходе деятельность является звеном, опосредующим связь объекта и образа. «В начале имеется объект, воздействующий на органы чувств, в конце – его образ, а между ними – нейрофизиологические процессы» (Ломов, 1984, с. 156).

Теория деятельности, которую разработал А.Н. Леонтьев, разделяет поток активности человека на три составляющие: мотивированная деятельность, действия и операции (Леонтьев, 1983, с. 153). Эта теория оказала определенное влияние на развитие когнитивной психологии. Б.М. Величковский, ссылаясь на известного западногерманского психолога Э. Шерера, отмечает, что «психологическая теория

деятельности, благодаря подвижности её функциональных единиц и акцентах на процессы онтогенетического развития, могла бы стать основой ... общей теории когнитивного подхода» (Величковский, 1982, с. 290).

С развитием когнитивизма категория образа получает новое теоретическое осмысление. Когнитивисты изучение образов связывают с тем, как информация представлена в памяти. С этой точки зрения образ является одним из способов хранения информации. В этих исследованиях также затрагивается проблема распознавания образов и формирования когнитивных структур, т.е. когнитивисты изучают внутренние психические процессы. Теоретические основы теории образа в когнитивной психологии базируются на структурализме, необихевиоризме, гештальтпсихологии и ассоциативной психологии.

Исследования когнитивистов касаются как первичных (перцептивных), так и вторичных (мысленных, умственных, ментальных) образов. Р.Л. Солсо в качестве первичных образов рассматривает паттерны, благодаря которым происходит узнавание предметов. «Самое обычное распознавание паттернов включает сложное взаимодействие ощущения, восприятия, кратковременной памяти, долговременной памяти и когнитивного поиска с целью идентификации стимула» (2006, с. 131). Он перечисляет несколько теорий распознавания паттернов:

Теория гештальта – распознавание основано на восприятии целого стимульного паттерна.

Обработка информации по принципу «снизу вверх» или «сверху вниз» - распознавание паттерна начинается с распознавания отдельных его частей, суммирование которых ведет к опознанию всего паттерна, либо распознавание паттерна ведет к опознанию его компонентов.

Сравнение с эталоном – распознавание происходит при наличии совпадения сенсорных стимулов с соответствующей внутренней мысленной формой.

Подетальный анализ – распознавание происходит после анализа элементарных свойств входящих стимулов.

Опознавание по прототипу – распознавание происходит при наличии совпадения воспринимаемого паттерна с абстрактным или идеальным умственным паттерном (Солсо, 2006, с. 135).

Мысленные образы, по Р.Л. Солсо, это репрезентация в уме отсутствующего объекта или события (2006, с. 328). К мысленным образам он относит когнитивные карты. Индивид способен «извлечь из когнитивной карты значимые признаки, расположить их в осмысленной последовательности и преобразовать эти образы в языковую информацию...» (там же, с. 28).

У. Найссер понимает восприятие, познание и действие как процессы циклического взаимодействия. Такое взаимодействие зависит от существующих структур, которые он называет схемами. Эти схемы и перцептивная активность субъекта включены в когнитивные карты окружения, которые позволяют субъекту предвосхищать события и изменения вида предметных сцен во время длительных перемещений в пространстве. Восприятие и воображение близки, но могут, по мнению У. Найссера, вступать в конфликт друг с другом в определенных ситуациях. Перцепты, по мысли У. Найссера, являются завершением цепи операций по переработке информации. С помощью памяти можно вызвать поток процессов где-то в середине перцептивной системы и, в конечном счете, он достигает того места, где находится сознание. Когда это случается, констатируют наличие умственного образа (Найссер, 1981, с. 142). Таким образом, перцепт и умственный образ отличаются тем, что в первом случае имеет место полный перцептивный цикл, во втором случае участвует одно его звено.

Д. Андерсон различает репрезентации, основанные на восприятии и репрезентации, основанные на значении, которые абстрагированы от перцептивных деталей и кодируют значение опыта (Андерсон, 2002, с. 111). Он приводит экспериментальные данные, которые доказывают, что воображаемая информация представлена и обрабатывается теми же способами, которыми представлена и обрабатывается перцептивная информация.

Когнитивисты экспериментально доказали, что между перцептивными и ментальными образами существует структурное и функциональное подобие. Как

в перцептивном образе, так и в ментальном сохраняются прежде всего пространственные (топологические) характеристики объекта (Когнитивная психология, 2002, с. 124). Рассуждая о природе образных репрезентаций, Ж.Ф. Ришар делает вывод, что ментальный образ и образ восприятия не совсем одно и то же, хотя они близки. Образные коды, по его мнению, это репрезентации более абстрактные, чем их физические прототипы. Они удерживают и заимствуют от последних только их топологические свойства (Ришар, 1998, с. 48).

В отечественной психологии когнитивный подход в психологии познания возник почти одновременно с появлением подобных исследований в США благодаря работам Б.Г. Ананьева (1960), Л.М. Веккера (1998), В.П. Зинченко (1987), А.Н. Леонтьева (1983), Б.Ф. Ломова (1984) и др. Мысленные образы как специфические способы кодирования, отличные от вербальных, исследовались в работах Б.Ф. Ломова (1966), А.А. Гостева (2001).

Проблеме конструирования образа посвящены исследования Н.Д. Заваловой, Б.Ф. Ломова, В.А. Пономоренко, которые ставили целью разработать проблему эффективного образа обучающей деятельности для решения задач подготовки летчиков, а также оптимизацию информационной модели полета (1986). Во второй половине XX века к исследованию мышления в образах обращаются инженеры, конструкторы, художники, врачи, архитекторы, педагоги и представители других профессий.

На существенное значение образов в трудовой деятельности обращал внимание Д.А. Ошанин, выделяя понятие оперативного образа и считая, что его сущностью является «некоторая наличная информация об объекте (образная информация), отраженная в сознании и активно взаимодействующая сигнальная информация, т.е. информация, поступающая исполнителю уже по ходу действия извне...» (Ошанин, 1969, с. 24)

По мнению А.А. Гостева образная сфера человека в многообразии своих компонентов непрерывно участвует во взаимодействии субъекта с объектом, «вычерпывая» из него новое содержание. Образы, по его мнению, имея собственную форму субъективности, определяющую особенности перенесения информации в

сознание, выступают особым психологическим инструментом глубинного познания (Гостев, 2001, с. 10).

Разработка проблемы образа важна не только для изучения процесса познания, но и для обеспечения процессов обучения человека. Согласно многим исследованиям психологов, именно через образ осуществляется преобразование человеком предметного мира, без чего невозможно усвоение и использование знаний, овладение умениями и навыками, формирование потребностей, убеждений, интересов (Якиманская, 1985, с. 10).

В ходе познания, обобщения и накопления нового языкового и речевого опыта образы могут обогащаться и уточняться. Учащиеся приобретают способность замещать действительное восприятие с помощью имеющихся у них образов (Шамов, 2005, с. 135).

Наиболее значительным вкладом в изучение проблемы образа стали работы А.Н.Леонтьева, в которых он развивает единую концепцию образа мира. Образ мира – это отражение мира в сознании человека, это Образ, который строит человек «активно «вычерпывая» его из объективной реальности» (Леонтьев, 1983, с. 255). Образ, по А.Н. Леонтьеву, это образ реальности, строящийся на основе того, как в процессе своей деятельности люди строят образ мира. Этот образ строится на базе чувственных образов, которые, проникая в сферу сознания, трансформируются, приобретая новые характеристики. (Леонтьев, 1983, с. 254).

Разработка понятия «образ мира» была продолжена С.Д.Смирновым. Он считает, что результатом любого познавательного процесса выступает не некоторый единичный образ, а модифицированный образ мира, обогащенный новыми элементами, то есть любой образ не может быть самостоятельной сущностью, каждый образ представляет собой элемент образа мира. (Смирнов, 1985, с. 145). В качестве основной характеристики С.Д. Смирнов выделяет активную, деятельную природу образа. В результате извлечения информации из окружающего мира стимуляция органов чувств служит не толчком к началу построения образа, а средством для подтверждения и коррекции перцептивных гипотез. Процесс построения образа не начинается до тех пор, пока не будет выстроена гипотеза. Именно по-

знавательное движение, по мнению С.Д. Смирнова является начальным звеном построения образа (там же, с. 146).

Проведенный обзор теорий показывает, что природа образа многогранна. На протяжении всей истории становления и развития философии и психологии природа образа претерпевала изменения - от понимания образа как копии предмета до осознания того, что в образе реальность выступает в преобразованном виде.

В процессе изучения образа исследователями отмечались ложные идеи, не подтвержденные экспериментально, выделялись рациональные зерна, обогащающие понятие образа.

Так, сенсуалисты доказали значимость ощущений в возникновении образа. Ощущение, по С.Л. Рубинштейну, это начальный момент сенсомоторной реакции и результат сознательной деятельности, которая проявляется в дифференциации, выделении отдельных внутренних качеств в процессе восприятия (Рубинштейн, 2008, с. 177). Учитывая изложенное, можно предположить, что на процесс формирования образа влияет существующая установка к восприятию, и, следовательно, в учебной деятельности процессом формирования образа можно управлять с помощью создания оптимальной установки.

Ассоциативная психология доказала значимую роль ассоциаций. Образ существует в сознании не изолированно, а предопределен ассоциативными связями.

Экспериментальная психология внесла свой вклад в раскрытие роли рецепторных аппаратов органов чувств и роли рефлексов головного мозга, приобретаемых в ходе индивидуального развития человека. Это влечет за собой необходимость хорошо продуманной преподавателем деятельности по формированию слухопроизносительных навыков, чтобы возможные произносительные отклонения не закрепились в сознании субъекта учебного процесса по принципу условного рефлекса.

Гештальтпсихология, во-первых, определила целостность и структурность образа, а также признаки врожденной детерминации, во-вторых, акцентировала внимание исследователей на возможности расчленения образа под действием активизации опыта и обучения.

Марксистская психология развивала идею о деятельностной природе образа, для возникновения которого недостаточно объекта, воздействующего на органы чувств, поскольку для создания образа необходимы встречные действия со стороны самого субъекта. Кроме того, образ связан с характером деятельности и представляет собой особую форму взаимодействия человека с окружающим миром.

Когнитивная психология обогатила категорию образа новыми экспериментальными данными по распознаванию образов и активизации прошлого опыта, значимого для их формирования.

В различных прикладных областях знаний вводятся и используются разные определения категории «образ». В философии образ – это «результат отражения объекта в сознании человека. Своеобразие образа заключается в том, что он есть нечто субъективное, идеальное, он не имеет самостоятельного бытия вне отношения к своему материальному субстрату - мозгу и объекту отражения» (Философский энциклопедический словарь, 1983, с. 405).

Образ в искусствоведении является «средоточием идейно-эстетического содержания определенной художественной формы, придающим ему индивидуальность и неповторимость» (Новиков, 1988, с. 17).

В психологии образ – это «результат чувственного отражения человеком соответствующего предмета или явления при его непосредственном воздействии на органы чувств или при извлечении его из памяти» (Немов, 2003, с. 72), а так же может быть «субъективная картина мира или части мира» (Гуревич, 2007, с. 418).

В современной психологии принято выделять чувственные образы, перцептивные образы, «внутренние» образы, образы восприятия, вторичные образы, представления, репрезентации, мысленные образы, ментальные образы, умственные образы. Многообразие терминов, употребляемых в отношении образа, приводит к тому, что одно и то же понятие в разных контекстах осознается по-разному.

Как правило, разграничение образов восприятия - чувственных (сенсорных) и перцептивных - не вызывает затруднений. Эти образы исследователи называют первичными «внутренними» образами. Выход за пределы чувственного восприятия приводит к возникновению вопроса: как соотносятся вторичные образы,

представления, репрезентации и мысленные образы (умственный, ментальный, когнитивный).

Л.М. Веккер под вторичными образами понимает извлеченные из памяти «первые сигналы», «которые воспроизводят прошлые первичные образы и тем самым изображают объекты, в данный момент не воздействующие на рецепторную поверхность анализатора» (Веккер, 2001, с. 347). Л.А. Веккер не разграничивает вторичные образы и представления. С точки зрения А.А. Гостева, вторичные образы – это образы, которые возникают «в субъективном мире человека в отсутствие непосредственно воздействующего на них стимула - прообраза» (Гостев, 2007, с. 25). При этом, по мнению А.А. Гостева, под представлениями можно понимать, как процесс репрезентации образа в памяти, так и результат этой репрезентации (Гостев, 2007, с. 25). Под вторичными образами А.А. Гостев понимает все образные явления: представления, воображения, сновидения, галлюцинации и др., и рассматривает вторичные и мысленные образы как одно понятие.

Р. Хольт рассматривает мысленные образы как смутное субъективное восприятие ощущения или восприятия при отсутствии адекватного сенсорного воздействия, которые в бодрствующем состоянии представлены как составная часть мыслительного акта (Хольт, 2002, с. 14). Это определение схоже с определением вторичного образа. Обращает на себя внимание то, что, как правило, характерной особенностью мысленных образов является отсутствие непосредственного чувственного воздействия.

Интересное определение мысленному образу дает Д. Ричардсон. По его мнению, это субъективное переживание, особая форма внутренней репрезентации, характеризующаяся способностью отображать и изменять информацию о внешнем облике объектов (Ричардсон, 2006, с. 89).

Т.Н. Березина высказывает предположение, что «образная информация проходит несколько уровней обработки, на каждом из которых формируются образы соответствующего порядка, являющиеся обобщением образов предшествующего порядка» (Березина, 2012, с. 13). Мы согласны с этой точкой зрения, так как по

нашему мнению, вторичный образ является образом промежуточного порядка между образами первичным и мысленным.

В результате учебно-познавательной деятельности у студентов формируется особый образ – когнитивный, на основе которого формируются глубокие знания об объекте изучения. В психологической литературе встречаются различные определения когнитивному образу. Например, А.Н. Шамов рассматривает когнитивный образ как совокупность информации (чувственной и интеллектуальной), содержащейся во внешней и внутренней структуре объекта (2005, с. 132).

И.Ю. Алексеева под когнитивным образом понимает ментальный образ (понятие), который содержит чувственную и абстрактную составляющие (Алексеева, 1992, с. 88). Также в психологической литературе можно встретить термины «познавательный образ», «умственный образ».

Для наиболее адекватного понимания сущности когнитивного образа необходимо определиться с терминами «мысленный», «ментальный», «умственный».

С.А. Кузнецов в «Большом толковом словаре русского» языка дает следующие определения этим терминам:

Мысленный – «представляемый в мыслях, воображаемый» (Кузнецов, 2000, с. 566).

Ментальный, производное от слова «менталитет», представляет собой «совокупность психических, интеллектуальных идеологических и других особенностей мышления народа, социальной группы, индивида, проявляющихся в культуре, языке, поведении и т.п.» (Кузнецов, 2000, с. 533).

Умственный - «относящийся к деятельности ума, сознания, к работе мысли, связанный с ними, интеллектуальный» (Кузнецов, 2000, с. 1388).

Данные определения позволяют сделать вывод, что «мысленный образ» – это более широкое понимание образа, представленного в памяти человека. К таким мысленным образам могут относиться и сновидения, и галлюцинации. Термины «ментальный» и «умственный» являются терминами более узкой направленности и отражают определенные характеристики мысленного образа, связанные с переработкой информации в сознании человека.

Суммируя вышеизложенное, мы определяем *когнитивный образ как специально формируемый умственный образ высокого порядка, который является результатом длительного процесса структурирования информации о нем.*

Сопоставим когнитивный образ с этапами формирования навыка. Под навыком мы понимаем «способность автоматизировано совершать действие» (Миньяр-Белоручев, 1996, с. 58). Любой навык проходит несколько этапов формирования. И.А. Зимняя описывает этапы развития навыка, предложенные Л.Б. Ительсоном (Зимняя, 2000, с. 243):

1. Ознакомительный - ознакомление с приемами выполнения действия.
2. Подготовительный (аналитический) – овладение отдельными элементами действия, анализ способов их выполнения.
3. Стандартизирующий (синтетический) – сочетание и объединение элементарных движений в единое действие.
4. Варьирующий (ситуативный) – овладение произвольным регулированием характера действия, автоматизация навыка.

Когнитивный образ выступает регулятором действия на третьем, синтетическом этапе развития навыка, когда отдельные элементы действия объединяются в единое целое и на основе образа, в результате многократного повторения, происходит автоматизация навыка.

1.3. Когнитивный образ морфемы как основа становления слухопроизводительных навыков китайского языка

Понимание когнитивного образа как специально формируемого в процессе обучения китайскому произношению умственного образа китайской морфемы делает возможным:

- рассматривать его как основу формирования правильных слухопроизводительных навыков;
- смоделировать процесс формирования когнитивного образа с учетом ведущих механизмов и специфики учебной деятельности;

- выявить условия обязательные для успешного формирования необходимых качеств когнитивного образа морфемы китайского языка.

Анализ национальной специфики функционирования морфемы в китайском языке и контрастивный анализ фонетических систем китайского и русского языков показал, что содержание когнитивного образа китайской морфемы включает знание о фонетической структуре морфемы, об её артикуляции, буквенном обозначении (транскрипции) и её значении.

На основе вышеизложенного, можно говорить, что структура когнитивного образа характеризуется многокомпонентностью. В данной работе под многокомпонентностью когнитивного образа понимается представленность в структуре образа не только перцептивной информации о морфеме, но и результаты обработки этой информации в сознании обучаемых. Рассмотрим эти процессы подробнее.

Так как обучение китайскому произношению является для студентов одним из видов познавательной деятельности, то формируемый образ китайской морфемы направляется и организуется восприятием. Осваивая новое фонетическое явление, учащимся необходимо совершить ряд перцептивных действий: обнаружить объект, выделить его, сопоставить и опознать. В результате восприятия китайской морфемы в сознании студентов отражается субъективный образ этой морфемы и от того, насколько этот образ будет похож на предъявляемый эталон, будет зависеть успешность обучения произношению. Можно предположить, что искаженный субъективный образ при восприятии, неверная репрезентация морфемы в памяти приведут к ошибкам при произношении.

Современные психологи выделяют три основных этапа переработки информации в памяти: кодирование (получение информации из внешнего мира), хранение (сохранение информации в памяти), извлечение (получение информации из памяти) (Ларичев, 2002, с. 151).

Получение информации из внешнего мира в отечественной психологии трактуется как отражение реальной действительности. В когнитивной сфере каждому уровню отражения соответствует определенный специфический образ. Б.Ф. Ломов выделяет три уровня психического отражения (Ломов, 1984, с. 164):

- сенсорно-перцептивные процессы;
- представления;
- речемыслительные процессы, понятийное мышление, интеллект.

Эти уровни отличаются по форме психического отражения, его «глубине», «объему», по условиям, необходимым для его формирования и развития, по особенностям проявления его регулирующей функции. Взяв за основу эти уровни психического отражения, предложенные Б.Ф. Ломовым, можно проследить стадии формирования когнитивного образа китайской морфемы.

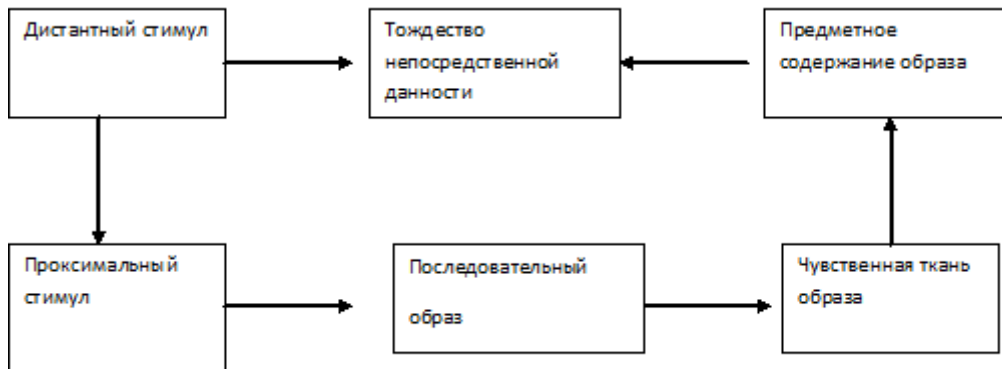
Результатом отражения первого уровня ощущений являются сенсорные образы. Сенсорные (чувственные) образы возникают при непосредственном воздействии раздражителя на органы чувств, при начальном обнаружении стимулов. Сенсорные образы позволяют регулировать протекание действия. И.П. Павлов, продолжая исследования И.М. Сеченова, раскрыл сигнальную, регулирующую функцию сенсорных образов по отношению к исполнительным эффектам рефлексов. Таким образом, по Л.М. Веккеру, сенсорный образ есть частный случай рефлекторных эффектов, а это значит, что в сенсорном образе отображаются только отдельные свойства, качества объектов (Веккер, 1998, с. 57).

Основной качественной характеристикой сенсорного образа является модальность. Первичная презентация морфемы позволяет задействовать как слуховую, так и зрительную модальности учащихся. Согласно А.И. Худякову, схема построения сенсорного образа выглядит следующим образом (Худяков, 2008, с. 296) (схема 1.1).

Дистантным стимулом является физический источник сигнала, в нашем случае это буквенное обозначение морфемы (транскрипция пиньин) и её звуковое оформление. Проксимальный стимул, сигнал, непосредственно вызывающий раздражение анализатора: звуковая волна, прошедшая предварительную обработку в ушной раковине и попавшая на мембрану и буквенное изображение морфемы, спроецированное линзой зрачка на сетчатку глаза. После

попадания сигналов на анализаторы возникает и сохраняется на некоторое время остаточное возбуждение – последовательный образ.

Схема 1.1 – Схема построения сенсорного образа



У. Найссер этот последовательный образ называет «иконическая память» - для зрительной модальности и «эхойческая память» - для слуховой модальности. Необработанная сенсорная информация хранится очень короткое время (около трети секунды) и помогает созданию перцептивного образа. Раздражение анализаторов вызывает физиологический процесс перекодировки информации в коды нервных сигналов, в результате чего возбуждаются соответствующие части коры головного мозга и формируется чувственная ткань образа.

Единичный процесс восприятия заканчивается вычленением предметного содержания образа: учащиеся слышат морфему и видят её буквенное изображение. Таким образом, между физическим источником сигнала и предметным содержанием образа устанавливается тождество непосредственной данности. Однако, для того, чтобы учащиеся смогли осознать чувственный образ морфемы его необходимо перевести в перцептивный образ.

Перцептивный образ изучаемой морфемы является результатом объединения сенсорных данных, получаемых от многих рецепторов и собственной активности субъекта, его перцептивных действий. Давление звуковой волны, химические реакции в рецепторах сетчатки под действием фотонов, механическое давление при артикуляции интегрируются в единый перцептивный образ.

Можно сделать вывод, что при восприятии китайской морфемы её перцептивный образ складывается из слухового, зрительного и моторного образов. Эти перцептивные образы достаточно субъективны. Под субъективностью мы понимаем влияние прошлого опыта человека при каждом акте восприятия, которое психологи называют апперцепцией, т.е. зависимость восприятия от содержания сознания, прошлого опыта и психофизиологических особенностей личности воспринимающего.

Дж. Брунер рассматривает восприятие как процесс категоризации, в ходе которого организм осуществляет логический вывод, относя сигналы к определенной категории, причем вывод часто делается бессознательно (Брунер, 1977, с. 23). Важно учитывать эти особенности перцептивного образа при обучении произношению, так как неправильно воспринятое иноязычное фонетическое явление может ошибочно восприниматься учащимися как эталон через призму родного языка.

Впервые воспринятый образ морфемы обладает целым рядом свойств, такими как предметность, целостность, константность и обобщенность. Это значит, что при осмыслении презентуемой морфемы студенты могут определить, что это китайская морфема, но не могут разделить её на фонемы. Константность перцептивного образа морфемы проявляется в том, что обучаемые способны узнавать морфему как в исполнении преподавателя, так и в аудио записи. Обобщенность перцептивного образа морфемы вынуждает учащихся соотнести этот новый образ морфемы с существующими в памяти эталонными образцами русского или другого изучаемого языка. Так, впервые воспринимая китайскую морфему, студенты создают искаженный её образ, например, китайский звук zh соотносят с русским «ж» или «дж». Некоторые студенты пытаются записывать китайские звуки русскими буквами. Согласно исследованиям В.П. Зинченко, процесс формирования перцептивного образа не мгновенный, он растянут во времени, и включает ряд перцептивных действий, начиная с выделения признаков и заканчивая собственно построением образа (Зинченко, 1969, с. 27). Это обуславливает целесообразность

длительной тренировки восприятия и узнавания предъявляемых эталонов на занятиях по фонетике китайского языка.

Перцептивный образ формируется в кратковременной памяти, что подтверждается исследованиями многих психологов. По Д.Э. Норману, в кратковременной памяти (первичной памяти по терминологии Д.Э. Нормана) происходит намеренная переработка информации, например, посредством повторения материала, помогающая запоминать её и интерпретировать (Норман, 1985, с. 26). Управляя циркуляцией информации в кратковременной памяти, можно удлинить время нахождения в ней информации. Чем дольше сохраняется материал в кратковременной памяти, тем прочнее формирующийся долговременный след. Этот перцептивный след позволяет учащимся сопоставлять воспринимаемую морфему с существующим эталоном в памяти.

Кроме того, во время опознавания объекта происходит процесс формирования ряда перцептивных гипотез и установок. Эти гипотезы, с одной стороны, способствуют повышению успешности процесса опознания, ограничивая зону поиска решения, но, с другой стороны, могут приводить к разного рода недоразумениям и ошибкам, когда установки расходятся с истинным положением вещей (Дружинин, 2002, с. 47). Этим объясняются ошибки некоторых студентов, которые на основе услышанных пародий на китайский язык, ожидая, что китайское произношение является специфическим, с трудом воспроизводят артикуляцию, намеренно коверкая слова.

А.Бэддели и Д. Хич (Величковский, 2006, с. 382, Гейвин, 2003, с. 81) выделяют в кратковременной (рабочей) памяти несколько компонентов: центральный процессор, артикуляторную петлю, визуально-пространственный блокнот, первичное акустическое хранилище. Центральный процессор принимает участие в обработке всех модальностей и определяет целесообразность использования других систем. Артикуляторная петля специализируется на переработке вербального материала. В артикуляторной петле автоматически поддерживается некоторое количество информации. Это количество зависит от времени, необходимого для вокализации вербального материала и составляет примерно 1.5 – сек.

Написанные слова перед попаданием в петлю сначала преобразуются в фонологический код.

По мнению А.Бэддели артикуляторная петля необходима при изучении иностранного языка, когда нужно удерживать пока еще бессмысленные фонетические структуры. Визуально-пространственный блокнот является зрительным аналогом артикуляционной петли, его введение в модель памяти обусловлено фактами запоминания информации в зрительной или наглядно-образной форме. Первичное акустическое хранилище необходимо для принятия воспринимаемой на слух информации. Таким образом, перцептивный образ, который складывается при восприятии китайской морфемы, аккумулирует все характеристики, существенные для восприятия и порождения речи и способен управлять произношением учащихся. Однако этот перцептивный образ легко разрушается, учащиеся часто жалуются на то, что, отработав произношение морфемы на занятии, дома они его не могут вспомнить.

Повторение перцептивных действий по отработке произношения одной и той же морфемы сопровождается стереотипизацией образа и редукцией моторных компонентов.

На следующей стадии информация о китайской морфеме переводится в долговременную память, что позволяет говорить о втором уровне отражения - вторичных образах (представлениях). Вторичные образы, по Л.М. Веккеру, являются необходимым связующим звеном, которые соединяют первосигнальные психические процессы, организованные в форму образов различных видов, и второсигнальные мыслительные психические процессы, составляющие «специально человеческий» уровень психической информации. Особенностью представлений является способность воспроизводить объекты, которые в данный момент не воздействуют на чувственные рецепторы человека (Веккер, 1998, с. 250). Эти представления, по мнению Л.А. Венгера, являются результатом применения и стереотипизации уже усвоенных перцептивных действий (1969, с. 183).

Вторичные образы (представления) обладают определенными свойствами: обобщенностью, фрагментарностью, избирательностью, бледностью, схематично-

стью (Ганзен, 1974, с. 16). Эти свойства характеризуют процесс, который происходит во время превращения перцептивных образов в представления. Отсеиваются случайные и закрепляются характерные признаки образа; в результате выполнения студентами упражнений происходит схематизация образа. Морфема, воспринимаемая учащимися как комплекс последовательных артикуляционных действий (положение языка относительно зубов, положение губ, выход струи воздуха и т.д.) трансформируется в целостный образ, который они при желании могут разложить на отдельные элементы - фонемы. Кроме того, происходит осознание национальной специфики слухомоторных комплексов китайского языка.

Б.Ф. Ломов отмечает еще одну особенность представления – его панорамность, которая дает субъекту возможность выходить за пределы наличной ситуации.

Формирование более сложного, по сравнению с представлением, когнитивного образа строится, с одной стороны, на основе сенсорно-перцептивной деятельности, а с другой стороны, он включает в себя результаты «теоретического осмысления действительности. Осмысление происходит через овладение историческим опытом, через овладение понятиями, представленными в системе» (Шамов, 2006, с. 129).

Понятие, по определению Р.С. Немова, это «мысль о наиболее общих, существенных и специфических свойствах (признаках) класса объектов или явлений» (Немов, 2003, с. 121). «Понятия служат для ориентации в логических структурах знания..., которые преимущественно связаны с прямо не наблюдаемыми объектами, являющимися результатом сложных ментальных операций» (Голованова, 2014, с. 125).

Понятийное мышление – одно из логических форм мышления, высший уровень обобщения. Решение любых задач на этом уровне происходит с помощью оперирования понятиями. Понятие «включается в фонетический тезаурус обучаемого» и «функционирует, адекватно реализуясь в процессе общения говорящего» на китайском языке с носителями языка (Тунгусова, 1999, с. 96).

Под фонетическим тезаурусом, вслед за Г.И. Тунгусовой, понимается «понятийная система, включающая совокупность градуированных национальных фонетико-интонационных единиц, которые составляют банк данных для отбора средств в процессе озвучивания высказывания на иностранном языке и могут выполнять функции регуляторов в выборе произносительных и интонационных ориентиров, а также являться основой для активации навыков самоконтроля» (1999, с. 11).

В когнитивном процессе образная и понятийная форма взаимосвязаны. По Л.М. Веккеру, мышление представляет собой оперирование символическими и образными операндами, в ходе которого осуществляется обратимый перевод с языка образного на вербальный язык и наоборот, и соответственно, раскрываются межпредметные отношения между операндами мышления, являющимися его главным содержанием. Состав этих операнд поставляется мышлению памятью (Веккер, 1998).

В процессе обучения произношению в сознании учащихся формируются чувственные компоненты образа, логические компоненты, раскрывающие особенности китайской фонологической системы, фонетической структуры и звукобуквенного стандарта китайских слов, а также смысловые компоненты (значения), являющиеся неотъемлемой частью морфемы. Любое слово родного языка вызывает у человека умственный образ. Даже если значение слова не совсем знакомо, смутный образ присутствует. Например, человек может никогда не видеть бобра, он не сможет описать это животное, его основные отличительные признаки, но смутный образ какого-то животного будет присутствовать.

Во время естественного процесса овладения родным языком маленькие дети не отделяют перцептивный (звуковой) образ слова и его значение. Разделять звуковое обозначение слова и значение их учат в школе, при обучении письму. Школьники знают не только слова родного языка, но и морфемы, их функциональное наполнение, например, знают, что с помощью морфемы «еньк» можно образовывать слова с уменьшительным значением.

В китайском языке морфема является односложным словом, поэтому очень важно, чтобы уже на начальном этапе овладения произношением студенты связывали перцептивный образ морфемы с её значением. В противном случае эта связь может не сформироваться, что будет мешать осмысленному восприятию речи.

Вышеизложенное позволяет сделать вывод, что когнитивный образ представляет собой многокомпонентную структуру. Структуру когнитивного образа морфемы можно представить следующим образом (схема 1.2):

Схема 1.2 - Структура когнитивного образа китайской морфемы



Сформированный когнитивный образ китайской морфемы является основой для формирования автоматизированных слухопроизносительных навыков студентов. Когнитивный образ закрепляется в языковом сознании учащихся, и механически активизируется в памяти в связи с конкретной ситуацией речевого общения. Этот образ позволяет обучаемым продуцировать морфему с правильным интонационным контуром, идентифицировать звуковой состав и тон морфемы в потоке речи, выделять и понимать при восприятии на слух ее значение, узнавать графический образ при чтении слов в транскрипции.

Представленный уровень обучения можно назвать элементарным уровнем наращивания лексической базы студентов, изучающих китайский язык. Кроме того, в условиях реального общения с носителями языка устойчивый когнитивный образ позволит студентам при восприятии речи, отличающейся от стандартного

произношения, выявить фонемы, которые искажаются, и адаптироваться к их восприятию.

Учитывая, что когнитивный образ китайской морфемы формируется для решения конкретных практических задач, а именно как основа для формирования устойчивых слухопроизносительных навыков, можно говорить, что он обладает регулирующей функцией и выступает для студентов в качестве эталонного образа морфемы при восприятии и продуцировании речи. Этот вывод подтверждается словами В.П. Зинченко, который отмечает, что модель, сформированная в результате автоматизации действий, постепенно приобретает функцию регулятора поведения. При дальнейшем обучении и тренировке эта модель выполняет функцию регуляции исполнительских действий все более и более совершенно (Зинченко, 1987, с. 185).

Помимо регулирующей функции, когнитивный образ может обладать рядом важных признаков. Проанализировав результаты исследования Н.Я. Майер (2003, с. 49), признаки когнитивного образа китайской морфемы можно сформулировать следующим образом:

объем – общее количество воспринятых элементов (одно-, двух-, трех-, четырехзвуковые морфемы);

точность – адекватность когнитивного образа оригиналу морфемы;

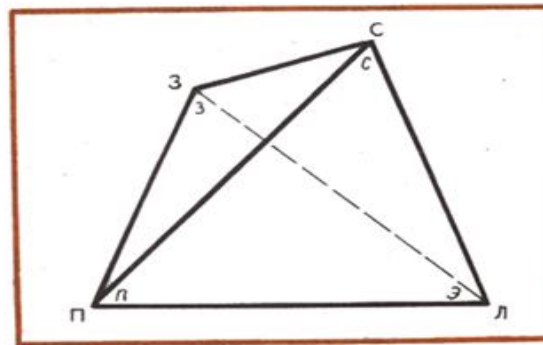
полнота – наличие в когнитивном образе всех признаков морфемы;

быстрота – скорость создания адекватного когнитивного образа и скорость опознания, совершающегося на основе построенного образа;

эмоциональная окрашенность – стереотип восприятия фонетического объекта через призму родного языка.

Представляется интересным исследование Ф.Е. Василюка в отношении образа. Он предлагает рассматривать его структуру в виде психосемиотического тетраэдра, где полюсами, «узлами» являются предметное содержание образа, личностный смысл, значение, слово (знак).

Схема 1.3 - Психосемиотический тетраэд Ф.Е. Василюка



Объем тетраэдра заполнен чувственной тканью, которая не статична, постоянно трансформируется, концентрируясь в центрах, приобретая характерные для этого полюса черты. «Чувственная ткань живет и движется в четырехмерном пространстве образа, задаваемом силовыми полями узлов, и, будучи, единой, она вблизи каждого из полюсов как бы уплотняется, концентрируется, приобретает характерные для данного измерения черты» (Василюк, 1993). Сформированный образ морфемы предполагает равнозначность этих полюсов.

Рассмотрим этот тетраэдр в аспекте формирования когнитивного образа китайской морфемы. Предметное содержание образа – это звуковое обозначение морфемы, которое стоит за графическим знаком (буквенным или иероглифическим) этой морфемы. Личностный смысл для студентов, входящих в китайскую субстанцию, обуславливает не только стереотип восприятия через призму родного языка, но и мотивацию, потребность студентов в обучении произносительным нормам китайского языка. Значение - это обобщенная форма отражения учащимися конкретной китайской морфемы, соотносимость с определенным понятием.

Ф.Е. Василюк рассматривает доминирование того или иного полюса образа вследствие психической патологии. В приложении к нашей ситуации можно говорить, что на различных этапах формирования когнитивного образа в учебно-познавательной деятельности также могут преобладать различные полюсы. Доминирование одного из полюсов позволит нам определить и предотвратить ошибки при формировании когнитивного образа китайской морфемы.

Так, например, в самом начале обучения китайскому произношению мы можем наблюдать доминирование полюса личностного смысла, которое проявляется в отторжении и непонимании незнакомого фонетического явления, обусловленном культурногенетической установкой. Доминирование полюса знака указывает на неспособность студентов ассоциировать буквенное или иероглифическое обозначение морфемы с её значением и адекватно воспроизводить её звучание. Образ с преобладанием полюса значения, наоборот, свидетельствует о том, что студенты концентрируют все свое внимание на лексеме и игнорируют в речевой деятельности её нормативное произношение. Преобладание в образе полюса предметного содержания наблюдается в случае, когда учащийся, воспринимая морфему как набор фонем, не осознает связи внутри её структуры.

Анализ факторов, влияющих на формирование когнитивного образа морфемы, можно углубить, если рассмотреть грани тетраэдра: связь знака и предметного содержания образа китайской морфемы, связь значения и личностного смысла. Этот анализ позволяет сделать вывод, что при формировании когнитивного образа китайской морфемы помимо установления связи между предметным содержанием (звуковым обозначением) морфемы и ее графическим (буквенным или иероглифическим) изображением, следует акцентировать внимание на проблеме субъективного восприятия русскоязычными студентами звуков китайского языка. Своеобразие родной «фонетической картины мира» (Балыхина, 2012, с. 97) русскоязычных обучаемых оказывает определенное влияние на формирование когнитивного образа китайской морфемы, что определяет важность установления на когнитивном уровне языкового сознания студентов соответствия между языковой формой родного языка и внутренними законами китайского языка.

Учитывая вышеизложенное, можно сделать вывод, что процесс формирования когнитивного образа китайской морфемы обусловлен спецификой возникновения, развития и функционирования нового для учащихся знания о фонетической системе китайского языка. Любые знания отражают действительность в сознании субъекта, к тому же это отражение является субъективным, так как происходит в процессе жизнедеятельности человека.

Процесс осознания структурной специфики китайского языка происходит с опорой на когнитивные структуры репрезентации знаний родного языка. Под когнитивными структурами репрезентации знаний мы понимаем: а) внутренние относительно стабильные психологические системы репрезентации знаний в самом широком смысле этого слова, которые вместе с тем являются системами извлечения и анализа текущей информации; б) складывающиеся в процессе жизни основы динамических процессов анализа, синтеза, абстракции и обобщения (Чуприкова, 1990, с. 31).

М.А. Холодная отмечает, что когнитивные структуры лежат в основе познавательного отражения и обеспечивают ту или иную активную форму упорядочения вновь поступающей информации. В то же время когнитивные структуры, будучи фиксированными формами прошлого опыта, отвечают за воспроизведение в сознании познающего субъекта типичных событий, предметов и т.д. (Холодная, 2002, с. 92). Таким образом, учащиеся должны уметь осуществлять группировку множества элементов и усваивать соотношения между различными элементами.

Приступая к изучению китайского языка, русскоязычные студенты опираются на сформированную когнитивную структуру родного языка. К этому моменту у студентов: 1) сложились навыки выделения различных дифференциальных признаков фонем родного языка; 2) сформировался аналитический уровень репрезентации отдельных смысловых признаков фонем родного языка; 3) сформировался словарь наиболее употребительных русских слов; 4) сложились навыки грамматически-правильной речи, а также синтаксических структур предложений. При правильной технологии обучения китайскому языку эта система знаний может не мешать, а помогать учащимся осваивать китайский язык.

Запоминание новой информации будет успешным, если связать его с какой-то информацией в долговременной памяти. Н.И. Чуприкова отмечает, что чем больше разных связей новых знаний может быть установлено с уже имеющимися в долговременной памяти, тем лучше усваивается материал (Чуприкова, 2003, с. 28). На начальном этапе обучения китайскому произношению учащиеся испытывают большие трудности с запоминанием того, что первый тон - высокий и ров-

ный, второй тон - восходящий, третий тон - нисходяще-восходящий, четвертый тон – нисходящий. Если сформировать у студентов связь между определенным тоном и понятием, то можно значительно облегчить процесс запоминания тонов. Например, первый тон связывать с голубым цветом, который ассоциируется с небом (высоким и ровным). Второй тон – с зеленым цветом, как всходы. Третий тон, имеющий в графическом изображении вогнутую форму, связывать с черным цветом, по аналогии с впадиной (ямой). Четвертый тон, который производит впечатление с категоричного приказа – с красным цветом. Легкий тон – с серым цветом как наиболее нейтральным.

То, что формирование навыков понимания и говорения на втором (иностранном) языке функционально и нейроанатомически базируется на использовании тех же структур мозга, что и первоначальное развитие речи, уже доказано многочисленными исследованиями (Величковский, 2006, с. 107). В контексте интересующей нас проблемы целесообразно рассмотреть развитие фонематического строя речи учащихся на родном языке.

Согласно В.П. Белянину, у ребенка в очень раннем возрасте начинает развиваться фонематический слух: сначала ребенок учится отделять звуки окружающего мира (скрип двери, шум дождя) от звуков обращенной к нему речи (Белянин, 2004, с. 44). Словесный язык ребенка в фонематическом отношении начинается с просодии, а не с сегментики. Ребенок вначале обладает чувствительностью к регулярным мелодическим формам, воспринимает высказывание как единое звуковое целое, опираясь на нефонемные акустические признаки (Чуприкова, 2003, с. 100). Параллельно происходит голосовое развитие ребенка, которое на первых порах осуществляется в рамках генетической программы. Так, стадия крика сменяется «гулением», которое потом переходит в лепет (слоговые фонации). На ранней стадии лепетного развития ребенок произносит звуки, которые есть в самых разных языках. Важная роль на этом этапе принадлежит эхोलалии, бессознательному подражанию звукам слышимой речи. Механизм эхोलалии реализуется на слоговом уровне, когда ребенок повторяет не звуки или слова, а слоговые образования. Экспериментально доказано, что к шестимесячному возрасту

в лепете младенцев уже хорошо представлены фонетические особенности родного языка (Горелов, 1997, с. 154). К 10 – 11 месяцам ребенок начинает выделять в первоначально едином, слитном звучании интонационное и фонемное содержание. В когнитивных структурах дифференцируются фонемные и интонационные решетки (Чуприкова, 2003, с. 100).

Сначала ребенок овладевает простым глобальным различием гласных и согласных, не воспринимая различий внутри классов. По мере развития эти классы неоднократно делятся, поскольку в систему входят все новые и новые контрасты (Слобин, 1976, с. 118). Таким образом, развитие фонематического строя языка происходит за счет иерархической дифференциации и расщепления звуков.

Развитие активной речи начинается с однословных высказываний, которые относятся к целостной ситуации. Членение однословных высказываний связано с появлением в речи слов относящихся к разным грамматическим категориям. В словах выделяются морфемы, и ребенок составляет разные новые комбинации, доказательством чему служат детские неологизмы. Когнитивные структуры обогащаются по мере того, как растет объем памяти ребенка. Таким образом, развитие речевой когнитивной структуры идет по принципу дифференциации.

Эффективно использовать данный принцип можно и при обучении китайскому произношению. Необходимо «формировать разностную дифференциальную чувствительность, новый эталон звука» (Шутова, 2006, с. 120) и обучать «сознательно расчленять целостные артикуляции на составные элементы» (Тунгусова, 1999, с. 9). Существующая когнитивная структура должна усложняться и совершенствоваться за счет усвоения новой информации. Чем лучше развита и структурно организована когнитивная система, тем дольше и прочнее сохранение материала в памяти обучаемого.

Данный подход соотносится с подходом к научению, который разработали Д. Норман и Д. Румелхарт (Норман, 1985, с. 103). Знания рассматриваются ими как схематические структуры. Различные формы научения они делят на три категории.

1. **Наращивание** – добавление нового знания к уже существующим схемам памяти. Новые знания вводятся в уже существующую когнитивную структуру.
2. **Создание структур** – образование новых понятийных структур, новое осмысление. Существующие схемы становятся недостаточными и должны быть созданы новые. Происходит обнаружение новых закономерностей, что позволяет расширить возможности их применения.
3. **Настройка** – тонкое приспособление знания к поставленной задаче. Настройка состоит в медленной непрерывной адаптации структур знания, делающих их более эффективными.

При обучении китайскому произношению этот подход может выглядеть следующим образом. Новые знания о национальной специфике китайских морфем наращиваются на имеющиеся знания о структуре русского слога в когнитивной речевой структуре учащихся. У всех людей одинаковые анатомические и физиологические особенности. Разница в произношении обусловлена различными артикуляционными жестами, поэтому предъявлять китайскую морфему следует в паре с русским слогом. Однако здесь требуется соблюдать осторожность, чтобы не произошло «подчинение чужой фонетики фонологическим навыкам своего языка» (Реформатский, 1969, с. 154). Знания в долговременной памяти используются на начальном этапе только в качестве опоры для создания речевой когнитивной структуры китайского языка. Если специально не контролировать этот процесс, или отказаться от использования родного языка, то учащиеся все равно начнут подстраивать чужие звуки под свое восприятие, но этот процесс будет хаотичным и неуправляемым. Поэтому особое внимание на начальном этапе следует уделять различению фонетических систем русского и китайского языков.

Г.И. Тунгусова указывает, что целесообразность представления фонетических единиц в оппозициях подтверждается данными ассоциативной психологии. В эксперименте, который У. Найсер назвал «метод парных ассоциаций» (1981, с. 152), доказано, что легче запоминаются и осваиваются объекты, находящиеся во взаимодействии. Структура оппозиции позволяет учащимся наблюдать за разни-

цей перцептивного эффекта при восприятии слогов русского и китайского языков, к тому же создает благоприятные условия для сравнения артикуляционных жестов и установления взаимозависимости моторной специфики и перцептивного эффекта. Например, в китайском слоге «ба» и русском «ба» противопоставляются начальные согласные. Оба согласных смычные, но в отличие от русского согласного, при произнесении китайского звука начало колебания голосовых связок происходит одновременно с разжиманием губ. Это можно почувствовать, закрыв уши руками или положив руку на область гортани, произнеся поочередно китайский слог и русский слог. При произнесении русского согласного голосовые связки начинают вибрировать до того, как губы разжимаются.

По мнению Н.И. Чуприковой, объективная система языка не может быть прямо и непосредственно «пересажена» в голову человека. Для того, чтобы овладеть языком, человек должен выработать, сформировать свои собственные психологические структуры (Чуприкова, 2003, с. 22). Возможность формирования собственных психологических структур нового знания возможна только в результате осмысленной переработки этих знаний. Чем больше особенностей новой информации будет выявлено, тем легче и понятнее будет поиск её в памяти и, соответственно, использование. Для этого учащимся необходимо научиться применять усвоенный способ кодирования к новой информации.

Например, кодирование информации позволяет увеличить объем кратковременной памяти. Известно, что объем кратковременной памяти составляет 7 ± 2 единицы. Впервые видя морфему, например *jian*, учащиеся воспринимают её как 4 буквы (4 звука – 4 единицы), которые занимают 4 ячейки в кратковременной памяти. По мере изучения информации о финалях и инициалах студенты запоминают морфему как один инициаль и одну финаль (2 звука – единицы). Объединение финали и инициали приводит к образованию односложного слова, что составляет одну единицу, которая уже занимает одну ячейку в кратковременной памяти. Таким образом, происходит увеличение объема кратковременной памяти за счет словесно-речевого кодирования буквенных последовательностей. Подобное коди-

рование возможно только с использованием информации из долговременной памяти.

Поскольку усвоение информации о фонетической системе китайского языка рассматривается с точки зрения овладения учащимися новым языковым кодом, то для определения условий успешного формирования когнитивного образа китайской морфемы применимы закономерности, существенные для приобретения новых кодовых систем, предложенные Д. Брунером (Брунер, 1977, с. 222). К этим условиям можно отнести: 1) наличие потребности; 2) отношение обучающегося к предмету, или целевая установка; 3) степень овладения исходной областью знаний, на основании которой происходит осмысление новых когнитивных структур; 4) разнообразие тренировки.

Рассмотрим эти условия подробнее. Р.С. Немов под потребностью понимает состояние нужды человека или животного в чем-либо, что необходимо для их нормального существования, физического или психического развития (Немов, 2007, с. 264). Потребность реализует побудительную функцию, т.е. активизирует деятельность человека. По мысли А.Н. Леонтьева «сама по себе потребность, однако, не может определить конкретную направленность деятельности. Потребность получает свою определенность только в предмете деятельности: она должна как бы найти себя в ней. Поскольку потребность находит в предмете свою определенность («опредметчивается» в ней), данный предмет становится мотивом деятельности, тем, что побуждает её» (цит. по Зимняя, 1989, с. 78).

Так, по нашему мнению, деятельность студентов, изучающих китайский язык, на начальном этапе направлена на усвоение фонетико-фонологических особенностей китайского языка для осуществления общения с представителями КНР. Эта потребность (усвоить произношение китайского языка) становится внутренним мотивом их учебной деятельности. Это касается тех учащихся, у которых есть друзья китайцы, и они имеют потребность к общению на китайском языке. Однако есть часть студентов, не испытывающих потребности в общении на момент учебы, но имеющие познавательную потребность. Тогда мотивом их деятельности становится расширение кругозора, постижение новых знаний. Стоит

особо подчеркнуть, что многие первокурсники, поступившие в университет, имеют потребность самоутвердиться в группе, достичь особого положения. Учеба для них является средством удовлетворения этой потребности, они концентрируются на ней, чтобы добиться успеха.

Одним из важных компонентов учебной мотивации является интерес, который рассматривается как эмоциональное переживание познавательной потребности. Важность создания интереса к учению отмечается многими преподавателями. На начальном этапе обучения все учащиеся испытывают повышенный интерес к китайскому языку, что объясняется его экзотичностью. Однако, по мере изучения, сталкиваясь с трудностями произношения, интонирования, запоминания тонов, интерес начинает пропадать. В целях сохранения интереса к предмету появляется необходимость использовать различные интерактивные учебники и мультимедийные программы, так как мотивационный аспект имеет решающее значение для активизации всех психологических процессов - восприятия, мышления, понимания и усвоения материала.

Под воздействием объективной ситуации удовлетворения потребности у субъекта возникает специфическое состояние, которое Д.Н.Узнадзе называет установкой (2004, с. 74). С.Л. Рубинштейн под установкой понимает отношение личности к стоящим целям или задачам, которая выражается в избирательной мобилизованности готовности к деятельности, направленной на их осуществление (2008, с. 520). Д.Н. Узнадзе экспериментально подтвердил, что у человека может вырабатываться внутреннее состояние, которое подготавливает его к восприятию. Эта установка, будучи целостным состоянием, ложится в основу совершенно определенных психических явлений, возникающих в сознании. Установка предвещает психические явления, определяя состав и течение этих явлений.

В начале обучения произношению у учащихся должна быть сформирована сознательная установка на то, что фонетический аспект имеет большое значение в речевой деятельности. Установка влияет на распределение внимания в процессе обучения, она как «фильтр, пропускает в сознание одни факты, специально задерживает другие» (Шамов, 2006, с. 111).

Правильная установка направляет внимание - «одно из важнейших условий успешности всякой деятельности» (Гальперин, 2002, с. 291). Р.С. Немов рассматривает внимание как процесс, обеспечивающий избирательное восприятие, переработку, запоминание и использование человеком сенсорной информации: ощущений, образов, мыслей, переживаний и т.д. (2007, с. 100). При знакомстве с китайской морфемой внимание учащихся привлекает необычная буквенная запись морфемы, необычный звуковой образ китайского слога. Таким образом, психологически происходит переключаемость с одного предмета на другой. Переключаемость относится к основным характеристикам внимания. Кроме него, восприятие характеризуется устойчивостью, концентрацией, распределением и объемом.

Устойчивость внимания проявляется в его способности в течение длительного времени сохраняться на постоянном уровне. Особенно это важно при восприятии речи на слух, когда никакие помехи (посторонние шумы, небольшой акцент говорящего, внешние раздражители) не должны отвлекать внимание говорящего от воспринимаемого.

Концентрация внимания проявляется в способности собраться, отвлекаясь от всего остального. Это свойство помогает учащимся при формировании моторного образа китайской морфемы, когда от учащихся требуется максимум сосредоточенности для успешного воспроизведения артикуляции китайской морфемы.

Распределение внимания проявляется в способности рассредоточения внимания на несколько объектов. При воспроизведении китайской морфемы на начальном этапе учащимся приходится следить за моторной артикуляцией и контролировать получившийся звук, сравнивая его с образом – эталоном.

Объем внимания характеризуется количеством объектов, которые человек может удержать одновременно в сфере своего внимания. Это свойство имеет большое значение при аудировании и чтении, и требует особой тренировки. Объем внимания увеличивается при укрупнении единиц информации в результате её кодирования.

На занятиях по китайскому языку учебная деятельность требует от учащихся определенных волевых усилий для концентрации внимания. П.Я. Гальперин

разрабатывал теорию внимания как функцию внутреннего контроля. По его мнению, внимание - это идеальная, сокращенная форма контроля, которая улучшает результативность любой деятельности (Гальперин, 2002, с. 301). Вниманию отводится значительная роль в процессе интериоризации, формировании внутренних когнитивных структур. Поэтому при формировании когнитивного образа китайской морфемы контролирующая функция внимания выполняет особую роль. Это объясняется еще и тем, что формирование когнитивного образа китайской морфемы достигается путем многократного выполнения тренировочных упражнений.

Так как когнитивный образ морфемы является основой формирования слухопроизносительных навыков, то выделение главных характеристик сформированного навыка позволит нам сформулировать признаки сформированности когнитивного образа морфемы.

Так, Д.Э. Норман в качестве главных характеристик сформированного навыка определяет: 1) плавность; 2) автоматизм; 3) умственное усилие; 4) влияние стресса; 5) интерпретация задачи (Норман, 1985, с. 93). И.А. Зимняя в качестве объективных показателей сформированного навыка перечисляет следующие критерии: 1) правильность и качественность навыков оформления (отсутствие ошибок); 2) скорость выполнения отдельных операций или их последовательности; 3) отсутствие направленности сознания на форму выполнения действия; 4) отсутствие напряжения и быстрой утомляемости; 5) выпадение промежуточных операций, т.е. редуцированность действия.

Таким образом, признаками сформированного когнитивного образа морфемы являются:

- 1) правильное звуковое воспроизведение морфемы с нужным интонационным контуром;
- 2) быстрота воспроизведения морфемы (учащиеся не думают об артикуляционных действиях, не вспоминают буквенное обозначение при написании) и узнавания изученных морфем в потоке речи;

- 3) автоматизм действий при воспроизведении, написании буквенного обозначения (учащиеся не осознают процесс «сборки» морфемы по звукам и буквам);
- 4) воспроизводство морфемы не вызывает напряжения речевых органов;
- 5) автоматизированные действия не нарушаются в экстремальных условиях, например, во время экзамена или в условиях реального общения с носителями языка;
- 6) учащийся способен правильно выражать свои мысли, не задумываясь о своем произношении.

Выводы по главе I

1. Методика формирования слухопроизносительных навыков китайского языка должна опираться на когнитивный подход. Этот подход позволяет эффективно организовать учебно-познавательную деятельность студентов, направленную на изучение новой фонетической системы, осознание национальной специфики произносительных норм китайского языка, формирование навыков использования новых знаний в процессе общения в соответствии с естественным путем познания, с учетом уже сформированных учебных знаний учащихся.
2. Усвоение любого языка невозможно без осознания и усвоения языкового сознания народа, который говорит на этом языке. Тщательное изучение особенностей языкового сознания как составной части когнитивного сознания, позволило сделать вывод о том, что, несмотря на то, что психологические и нейрофизиологические процессы, лежащие в основе мышления человека, универсальны, свойственны индивидуальному мышлению вообще, они являются особенностью языкового сознания и объясняются национальной, исторической и культурной спецификой, оказывая определенное влияние на понимание и репрезентацию смысла. Поэтому при обучении китайскому языку важно сконцентрировать обучаемых на восприятие языкового сознания, которое позволяет осмысливать национальную специфику языковых явлений изучаемого языка.

3. Учитывая, что русские студенты опираются на семантическую память, логико-знаковое мышление, переориентация языкового сознания в китайскую субстанцию возможна при осмысленном отношении самих обучаемых, овладевающих китайским языком. Обучаемые должны переосмыслить внутренние законы чужого языка, сравнивая их с законами родного русского языка и устанавливая определенные соответствия на когнитивном уровне родного языкового сознания. Эта работа ограничивает использование имитативного подхода к обучению фонетике для русских студентов, поскольку для получения хороших результатов требуется сопоставление и сравнительное изучение группы родственных явлений внутри русского и китайского языков.
4. Организация процесса обучения слухопроизносительной стороне китайской речи отличается от организации процесса обучения европейским языкам в связи с тем, что национальная специфика китайского языка выражается в его слоговом строе. Если при обучении европейским языкам постановка произношения начинается с изолированных звуков, то при обучении произносительным нормам китайского языка исходной единицей целесообразно рассматривать морфему. Это обусловлено целым рядом причин: наличием дополнительной смыслоразличительной просодической единицы – слогового тона, который преобразует слог в морфему; определенной структурой китайского слога; ограниченным количеством слогов фиксированного состава; способностью слоговой морфемы выступать в качестве односложного слова.
5. План выражения морфемы в китайском языке представлен графической и фонетической формой. Графическая форма морфемы состоит из иероглифического знака и буквенного обозначения (транскрипции). В связи с этой спецификой плана выражения китайской морфемы студентам приходится осваивать два вида китайской письменности: иероглифическое письмо и звукобуквенный стандарт китайского языка. На начальном этапе обучения китайскому языку при постановке китайского произношения целесообразно опираться на принцип устного опережения, организуя практические занятия таким образом, чтобы

обучение устной речи с опорой на транскрипцию предшествовало обучению иероглифической письменности.

6. Осознание национальной специфики китайской морфемы и контрастивный анализ фонетических систем китайского и русского языков дает возможность определить трудности, которые ожидают русскоязычных студентов в процессе овладения произносительными нормами китайского языка и определить основы для разработки методики формирования слухопроизносительных навыков. Выявленные трудности были разделены на четыре основные группы: возникающие при воспроизведении определенного звука; в воспроизведении звука в различных фонетических условиях; в произнесении оппозиции звуков, выделяющие их качества путем противопоставления; связанные с дифференциацией звуков и звукосочетаний.
7. База знаний о фонетике китайского языка представляет собой систему разно-модальных и разноуровневых компонентов. В связи с этим на начальном этапе обучения китайскому произношению эти знания воспринимаются студентами разрозненно и хаотично. Это обуславливает необходимость оптимизации учебного процесса таким образом, чтобы в сознании студентов формировался зрительно-слухо-моторный комплекс китайской морфемы, некий идеальный конструкт – образ, который сможет выполнять регулирующую функцию при производстве и восприятии речи.
8. Теоретический анализ философской, психолого-педагогической и лингводидактической литературы показал, что «образ» является объектом изучения различных наук и как существенный компонент входит во все виды человеческой деятельности. В результате учебно-познавательной деятельности русскоязычных студентов формируется когнитивный образ, на основе которого в их языковом сознании складываются глубокие знания об объекте изучения. Понимание когнитивного образа как специально формируемого умственного образа морфемы в процессе обучения китайскому произношению делает возможным рассматривать его как основу формирования правильных слухопроизносительных навыков.

9. Содержание когнитивного образа китайской морфемы включает знание о фонетической структуре морфемы, об её артикуляции, буквенном обозначении (транскрипции) и её значении. В результате восприятия китайской морфемы в сознании учащихся отражается субъективный образ этой морфемы. От того, насколько этот образ будет похож на предъявляемый эталон, зависит успешность обучения произношению. Задача преподавателя научиться управлять процессом формирования когнитивного образа морфемы, параллельно решая проблему обучения произношению.
10. Когнитивный образ морфемы складывается из зрительного, моторного и акустического образов. Следовательно, когнитивный образ представляет собой многокомпонентную структуру, которая формируется постепенно в результате сенсорно-перцептивной деятельности и теоретического осмысления нового фонетического явления.
11. Рассмотрение когнитивного образа китайской морфемы в виде психосемиотического тетраэдра позволяет выделить важные характеристики, на которые следует обратить особое внимание при формировании когнитивного образа. К этим характеристикам относятся как предметное содержание – звуковой состав морфемы, её графическое изображение, значение морфемы, так и личный смысл студентов, входящих в китайскую субстанцию. Анализ этих характеристик помогает осознать, что при формировании когнитивного образа китайской морфемы помимо установления связи между предметным содержанием (звуковым обозначением) морфемы и её графическим (буквенным или иероглифическим) изображением, следует акцентировать внимание преподавателя на проблеме субъективного восприятия русскоязычными студентами звуков китайского языка.
12. Изучение системы языка и когнитивных структур, лежащих в основе познавательного отражения, необходимо для разработки эффективной технологии формирования слухопроизносительных навыков китайского языка. Эта технология позволяет использовать при изучении китайского языка сформированные когнитивные структуры родного языка, такие, например, как навыки вы-

деления различных дифференциальных признаков фонем родного языка, аналитический уровень репрезентации отдельных смысловых различительных признаков фонем родного языка и др.

ГЛАВА 2

МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ СЛУХОПРОИЗНОСИТЕЛЬНЫХ НАВЫКОВ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА НА ОСНОВЕ КОГНИТИВНОГО ОБРАЗА МОРФЕМЫ

2.1 Методическая система формирования слухопроизносительных навыков при обучении китайскому языку русскоговорящих студентов

Методическая система обучения иностранным языкам представляет собой индивидуальную интерпретацию системы обучения, которая отражает определенную концепцию, обусловленную общественно-историческими факторами, уровнем развития науки, личностными свойствами её авторов (Бим, 1977, с. 134). Результатом любой методической системы является определенный продукт в виде учебников или теоретических положений. Методическая система обучения произносительной стороне китайской речи решает частную задачу обучения, направленную на становление, развитие и совершенствование фонетических навыков. По мнению Т.М. Балыхиной фонетический навык можно считать сформированным «если развился фонетический (смыслоразличительный) речевой слух и установились связи между слухоакустической, моторной и фонематической сторонами речи, в результате чего произношение приобретает достаточную степень четкости» (Балыхина, 2012, с. 98). Исходя из этого, основной целью обучения произносительной стороне китайской речи является постановка произношения, максимально приближенного к произношению носителей языка.

Методическая система формирования слухопроизносительных навыков китайского языка представляет собой совокупность пяти иерархически взаимосвязанных компонентов. Помимо целей обучения к этим компонентам относятся содержание; принципы, методы и приемы; средства обучения и организационные формы. Рассмотрим эти компоненты подробнее.

В соответствии с концепцией Г.В. Роговой в содержании обучения выделяются три основных компонента: лингвистический, психологический, методологический (Рогова, 1991, с. 34).

Лингвистический компонент содержания обучения фонетической стороне китайской речи на начальном этапе в неязыковом вузе включает фонетический минимум, отобранный на основе принципа соответствия потребности общения и стилистического принципа образцового произношения.

Обучение китайскому языку предполагает изучение национального языка путунхуа. Путунхуа – это официальный язык КНР, язык современной общественно-политической, научной и художественной литературы, язык радио, кино и телевидения. Путунхуа базируется на произносительной норме пекинского диалекта. Этот язык преподают во всех учебных заведениях Китая. В современном мире путунхуа широко пропагандируется среди слоев населения, говорящих на диалектах. Специфика строго фиксированной структуры слога в путунхуа ограничивает общее количество слогов в языке. В разных источниках при подсчете слогов авторы приходили к разным результатам - от 397 до 421. А.Н. Алексахин в своей работе, основываясь на списке слогов «Нормативного словаря современного китайского языка» приводит перечень из 403 слогов, которые отражают реально произносимые звукосочетания (Алексахин, 2007, с. 80). Наличие тонов увеличивает количество морфем в китайском языке до 1300, так как некоторые слоги употребляются в речи не со всеми тонами. Кроме того, не все слоги одинаково часто употребляются в нормативном китайском языке. Понятно, что в течение месяца в условиях ограниченного количества часов в неязыковом вузе невозможно усвоить все 1300 морфем, поэтому встает проблема отбора фонетического минимума, достаточного для осознания студентами национальной специфики фонетической системы китайского языка и постановки нормативных слухопроизносительных навыков. При отборе фонетического минимума мы основываемся на трех важных принципах: принцип соответствия потребностям общения, принцип учета особенностей родного языка и принцип соответствия фонетических явлений изучаемой лексике. Кроме того, на начальном этапе формирования слухопроизносительных навыков

китайского языка следует подбирать морфемы для постановки произношения руководствуясь принципом коммуникативности, т.е. так, чтобы из односложных слов можно было легко составить простое предложение, например: māma mà mǎ (Мама ругает лошадь), é bú è (Гуси не голодны), tā lèi le (Он устал) т. д.

Чжан Яцзюнь[张亚军, 1990, с. 237] приводит список 109 китайских слогов, коэффициент частотности употребления которых достигает 75%:

1. Наиболее часто употребляемые слоги в китайском языке:

de, shì, yì, wù, yóu, zhī, le, jì, zhè, wǒ, rén, lì, tā, dào.

2. Достаточно часто употребляемые слоги китайского языка:

zōng, zì, guó, shàng, gē, mēn, hē, wéi, yē, dà, gōng, jiǔ, jiàn, xiàng, zhū, lái, shēng, dì, zài, nǐ, xiǎo, kē, yào, wú, yú, jiē, jīn, chán, zuó, jiā, xián, quán, shuō.

3. Часто употребляемые слоги китайского языка:

qū, chū, èr, xíng, huì, zhèng, xī, dùn, fù, jīng, nà, fāng, bā, fā, yuán, mò, dòng, tóng, shū, jiāo, měi, yáng, huā, yān, hào, guān, hòu, chéng, xià, biān, tí, zhào, dāng, wēn, cháng, dù, nián, shēn, míng, huǒ, xīn, bì, duō, hǎi, duì, shǒu, xié, mǐn, mián, shē, xué, yīn, sì, yòng, qīng, néng, qián, tiān, kān, liáng, lǎo, gū.

Вышеизложенные признаки определили то необходимое количество китайских морфем для вводно-фонетического курса китайского языка, с помощью которых будет осуществляться постановка слухопроизносительных навыков китайского языка. Список этих морфем представлен в разработанной мультимедийной программе-тренажере.

Психологический компонент содержания обучения китайскому произношению включает формируемые навыки и умения, обеспечивающие учащимся пользование китайским языком при общении. На начальном этапе обучения китайскому произношению формируются слухопроизносительные навыки. Эти навыки входят автоматизированными компонентами в рецептивные и репродуктивные виды речевой деятельности. Слухопроизносительные навыки представляют собой двухкомпонентную структуру. Первый компонент – слуховые навыки - определяют действия и операции по узнаванию и различению отдельных морфем. Второй компонент – произносительные навыки - предполагают умения

правильно артикулировать и интонировать китайские морфемы. Сопоставительный анализ фонетических систем китайского и русского языков определяет обязательное формирование у учащихся следующих слухопроизносительных навыков:

- 1) восприятие и адекватное воспроизведение всех китайских морфем, т. е. доведенное до автоматизма владение артикуляционной базой китайского языка и интонацией;
- 2) различение придыхательных и не придыхательных инициалей;
- 3) различение восходящих и нисходящих дифтонгов;
- 4) узнавание всех известных учащимся односложных слов (морфем);
- 5) восприятие морфем и их буквенного соответствия.

Помимо автоматизированности, к основным характеристикам навыка следует отнести устойчивость, гибкость (способность к переносу), обусловленность и репродуктивность (функционирование в соответствии с созданным стереотипом).

Методологический компонент содержания обучения фонетической стороне китайской речи в неязыковом вузе связан с овладением учащимися приемами учения, познания новой для них фонетической системы, осознания национальной специфики произносительных норм китайского языка, развития у них способности к самокоррекции и самоконтролю и формирование навыков и умений использования новых знаний в целях общения. Присвоение знаний может осуществляться только через деятельность учащихся, преподаватель только направляет этот процесс. Внутренним двигателем познания, по мнению А.В. Щепиловой, выступает противоречие между существующим у студента представлением о языке и реальностью. Это происходит вследствие того, что предыдущие правила подвергаются сомнению из-за получения новых данных и анализа причин затруднений при коммуникации (Щепилова, 2005, с. 136). Задача преподавателя помочь учащимся преодолеть эти противоречия, организуя их деятельность в соответствии с естественным путем познания и извлечь максимум пользы из уже сформированных учебных знаний и умений учащихся. Естественный путь формирования представления о фонетической системе китайского языка включает «определенную последовательность ментальных действий: наблюдение нового, припоминание

знаний в данной проблемной области, констатация неадекватности имеющегося знания, выдвижение гипотезы, формирование первичного представления, его экспериментальная проверка и коррекция» (Щепилова, 2005, с. 135). Формирование нового знания «происходит из умения строить ментальную модель, которая репрезентирует нечто столь точно, что с её помощью или с опорой на неё можно выполнить действия » (Combre цит. по Т.А. Ребеко, 2004, с. 17). Л.А. Свеницкий под знанием понимает «совокупность информации как результат процесса познания, который обладает какой-либо индивид или группа лиц» (Свеницкий, 2008, с. 137). Усвоение новых знаний может идти только через деятельность, в которой учащиеся создают собственные знания, а преподаватель направляет этот процесс (Соловова, 2002, с. 23).

Студенты, приступившие к изучению китайского языка теряются от обилия информации об особенностях китайской фонетической системы, наличия звуко-буквенной транскрипции и иероглифической письменности. Известно, что информация, хранящаяся в памяти хаотично и бессистемно, с трудом извлекается и используется. Следовательно, новые знания должны быть специальным образом организованы. Итоговой формой организации знаний мы рассматриваем когнитивный образ, который позволяет структурировать знания и перевести их из теоретической сферы в практическую. На основе образа возможно более эффективное формирование слухопроизносительных навыков. Кроме того, в связи с тем, что восприятие китайских звуков, как было показано в предыдущей главе, происходит через призму родного (русского языка) и с трудом поддается дифференциации на начальном этапе обучения, выбор образа в качестве формата знания помогает в тех случаях, «когда у познаваемого предмета трудно выделить какой-то один отличительный признак, в силу этого он воспринимается целостно, а для его идентификации необходим другой, известный субъекту познания объект» (Голованова, 2014, с. 123). На начальном этапе обучения китайскому произношению этим известным объектом выступает фонетическая система родного (русского) языка.

Организация учебно-познавательной деятельности учащихся по овладению китайским произношением строится в соответствии с главной целью обучения иностранным языкам, которая заключается в формировании у субъектов учебного процесса «основных черт вторичной языковой личности, делающих их способными к адекватному социальному взаимодействию в ситуациях межкультурного общения» (Гальскова, 2006, с. 97). В связи с этим, целью начального этапа обучения фонетической стороне китайского языка является формирование у учащихся навыков произношения, чтения транскрипции и буквенной записи морфем на языковом материале, включающем в себя определенный элементарный запас лексики при соблюдении постепенного нарастания трудностей и создании условий для дальнейшего систематического изучения языка. Для достижения этой цели учащиеся усваивают определенный и достаточный объем знаний, автоматизируют эти знания, т.е. вырабатывают навыки.

Общую стратегию решения основной цели обучения определяют принципы обучения, которые являются основным ориентиром для преподавателя в процессе обучения иностранному языку. Принципы обучения подразделяют на дидактические, общие и частные методические принципы (Миньяр-Белоручев, 1990, с. 19). Дидактические принципы лежат в основе всего образовательного процесса и реализуются в каждой учебной дисциплине с учетом её специфики. При обучении иностранным языкам выявляются такие закономерности обучения, которые отражают специфику этого процесса. Эти принципы учитываются в методике обучения и называются методическими принципами обучения. Среди методических принципов выделяют общие принципы, действующие независимо от целей обучения иностранным языкам и частные методические принципы, учитывающие специфические условия обучения. Р.К. Миньяр – Белоручев к общим методическим принципам, которые вытекают из дидактических принципов, относит принцип дифференцированного подхода к обучению, принцип управления процессом обучения, принцип вычленения конкретных ориентиров (на основании которого построена теория поэтапного формирования умственных действий), принцип комплексного подхода к мотивации в обучении иностранным языкам. В процессе

обучения произносительной стороне китайской речи значимы следующие частные методические принципы: принцип коммуникативной направленности, принцип опоры на родной язык, принцип устного опережения, принцип опережающего слушания.

Анализ методической литературы показал, что при работе над произношением в российских учебных заведениях используют два подхода: имитационный и сознательно-имитационный (Методика..., 2010, с. 218). Эти подходы основаны на сочетании артикуляционного и акустического подходов. При артикуляционном подходе обучение начинается с изучения артикуляционных позиций, характерных для произнесения иноязычных звуков и овладения этими позициями для произнесения звуков. Звуки отрабатываются отдельно, чаще всего вне букв и располагаются по степени близости к звукам родного языка. Основные теоретические положения этого подхода были разработаны И.А. Грузинской и К.М. Колосовым. Выделяют пять этапов работы с фонетическим материалом: ориентировка – знакомство учащихся с артикуляцией иноязычных звуков; планирование – проигрывание в уме предстоящих операций; артикулирование – проговаривание звуков шепотом, затем громко; фиксирование – сохранение артикуляционных движений для развития мышечного чувства; контроль – сличение результатов действия с заданными условиями. К недостаткам данного подхода относят: большие временные затраты для проведения вводно-фонетических курсов; не соблюдение принципа коммуникативности, снижение мотивации учащихся за счет выполнения однообразных упражнений.

Акустический подход предполагает постановку произношения в процессе обучения устной речи с опорой только на слуховые анализаторы и имитативные упражнения. Этот подход, как правило, используется в условиях экономии учебного времени, на краткосрочных курсах, когда учащихся готовят для временной работы с языком. Недостатком этого подхода является плохое иноязычное произношение тех учащихся, у которых менее развит фонематический слух.

Сознательно-имитационный подход (дифференцированный подход) предполагает использование различных приемов обучения в зависимости от языкового

материала и этапа обучения. При сознательно-имитационном подходе звуки, подлежащие отработке, вычлняются из связного целого и объясняются на основе артикуляционного правила. Затем снова включаются в целое и проговариваются учащимися вслед за образцом. После этого следует интенсивная тренировка: слушание образца и осознанная имитация. Этот подход предполагает обильное аудирование, систематическую фонетическую зарядку и выполнение упражнений, количество которых зависит от трудностей, которые испытывают учащиеся на определенном этапе обучения. Это наиболее распространенный подход в отечественной методике обучения иноязычному произношению.

Методы, используемые в КНР при обучении иностранцев китайскому произношению, описал в своей монографии китайский методист, автор учебников по китайскому языку для иностранцев Чжан Яцзюнь (张亚军, 1990, с. 262):

1. Концентрированный метод обучения произношению.

В рамках этого метода на изучение всех китайских звуков отводится в среднем 10 дней. Этот метод близок к артикуляторному подходу, так как преподаватель сначала объясняет артикуляционные движения, используя артикуляционные схемы, затем учащиеся отрабатывают отдельные звуки в упражнениях. На этом этапе обучения учащиеся не изучают иероглифику, а опираются на транскрипцию pinyin. По мнению Чжан Яцзюнь, этот метод снижает мотивацию учащихся и приводит к их утомлению за счет монотонного повторения большого количества звуков. На основе этого метода был разработан следующий метод.

2. Обучение произношению в потоке речи.

В рамках этого метода изучение произношения звуков происходит параллельно с усвоением новой лексики. При этом последовательность предъявления фонетического материала опосредуется его нуждами для изучения новых лексических единиц. Этот метод делает процесс обучения более интересным, но Чжан Яцзюнь выделяет ряд существенных недостатков: бессистемность, т.е. отсутствие у учащихся общей картины фонетической системы китайского

языка; неравномерное распределение трудных и легких для усвоения китайских звуков, большой объем материала для запоминания на начальном этапе.

3. Интенсивный метод.

В рамках интенсивного метода обучение китайскому произношению происходит за короткий срок – 3 дня. Весь фонетический материал распределяется в зависимости от сложности усвоения. Сторонники этого метода опираются на тот факт, что при изучении китайской фонетики иностранные учащиеся осваивают китайскую транскрипцию, которая представляет собой звукобуквенный алфавит, основанный на латинских буквах. Иностранные учащиеся, как правило, знают латинский алфавит в силу того, что их родная письменность основана на латинском алфавите, либо в письменности знакомого учащимся иностранного языка используются латинские буквы. Этот факт позволяет китайским методистам сделать вывод, что овладение звукобуквенным стандартом китайского языка не вызывает особых трудностей у иностранных учащихся.

4. Акустико-визуальный метод.

На начальном этапе обучения произношению преподаватель не позволяет учащимся самостоятельно произносить звуки, а требует максимальной концентрации внимания на аудировании. Чжан Яцзюнь так описывает первое занятие по китайскому языку в рамках этого метода:

Преподаватель заходит в аудиторию, учащиеся успокаиваются. Преподаватель ничего не говорит ни на китайском языке, ни на иностранном языке. Все внимание студентов приковано к преподавателю. Преподаватель на доске пишет арабскую цифру «8». Все учащиеся знакомы с этой цифрой и каждый студент знает, что на разных языках произношение этой цифры отличается. Преподаватель, указывая на цифру, произносит это слово на китайском языке. Некоторые, особо не терпеливые студенты, сразу пытаются повторить это слово, но преподаватель показывает, что еще не следует читать, необходимо слушать. Он произносит слово несколько раз, после чего позволяет студентам повторить за ним. После многократного повторения слова «8», преподаватель пи-

шет на доске транскрипцию этого слова, тем самым знакомя студентов с буквенным обозначением звуков и тоном.

5. Метод, основанный на ведущей роли имитации и вспомогательной роли теории.

В рамках данного метода преподаватель опирается на имитативные возможности учащихся. Только в тех случаях, когда учащиеся испытывают трудности, преподаватель объясняет артикуляцию незнакомого звука (положение губ, положение языка относительно зубов, неба и др.). Объяснение теории, по мнению китайских методистов, помогает учащимся найти ошибку в собственном произношении и усвоить нормативное произношение звука. Знакомство с новым звуком подкрепляется достаточным количеством упражнений, направленных на его воспроизведение. Кроме того, преподаватель активно использует дирижирование, помогая жестами в освоении нового звука и тона. Этот метод наиболее близок к сознательно-имитационному подходу, который применяется в отечественной методике обучения иноязычному произношению.

Посещение занятий китайского языка показало, что российские и китайские преподаватели на начальном этапе обучения хотя и используют сознательно-имитационный подход, но делают больший упор на имитационную составляющую этого подхода. На практике использование схем и описание артикуляции не приводит к ожидаемым результатам, так как они имеют больше познавательную ценность, чем алгоритм совершения действия. Это связано с тем, что «сознательному управлению подчиняются только движения внешних органов речи – губ и кончика языка. Что же касается средней и задней спинки языка, то их произносительные эволюции не подконтрольны сознанию...» [Ильин, 1975, с. 96]. Более эффективны инструкции, в которых выделяются осязаемые элементы артикуляции звука, основанные на соответствующем положении органов речи, характерных для близкого звука родного (русского) языка. Кроме того, следует отметить, что китайские преподаватели, плохо владеющие русским языком и не знающие фонетические особенности русского языка, затрудняются выделить те звуки, которые по-настоящему трудны для русскоязычных студентов и руководствуются

общими критериями трудности, опираясь на учебные материалы, изданные в КНР. Так, например, в этих учебниках присутствуют упражнения на различение согласных «m» и «f», что в аудитории русскоязычных студентов не вызывает особых трудностей. Вместе с тем, многократное повторение слогов китайского языка в которых присутствует отрабатываемое фонетическое явление, но не имеющих лексического значения и выхода в реальную коммуникацию, делает занятия скучными, приводит к нарушению принципа коммуникативности и снижает мотивацию учащихся к изучению фонетики уже на самом начальном этапе обучения.

Техника презентации фонетического материала зависит также от возрастных параметров учащихся. В младшей школе чаще применяют метод имитации, для взрослых учащихся используют приемы объяснения и противопоставления. Это объясняется тем, что «при обучении взрослых иностранному языку речевой слух из «помощника» превращается в «тормоз», т.к. речевой навык родного языка у взрослых учащихся прочен и автоматизирован; при восприятии иностранной речи происходит искажение ее акустических характеристик» (Пашковская, 2009, с. 147). Период «языковой зрелости», по мнению С.С. Пашковской, наступает в 11-12 лет. Это делает принцип сознательности одним из ведущих принципов при обучении студентов неязыкового вуза китайскому произношению.

Процесс обучения является специфическим процессом познания, поэтому на восприятие информации при познавательной деятельности учащегося оказывают влияние многие факторы, такие как возраст обучаемых, опыт, скорость передачи информации, психологические факторы обучаемого и др. Сделать учебный процесс более продуктивным помогает правильно выбранные средства обучения. При обучении произношению используют различные аудитивные материалы, которые облегчают учащимся процесс постановки иноязычного произношения. Именно поэтому на протяжении многих лет успешно применяются в методике преподавания иностранных языков технические средства обучения. По определению И.А. Зимней, ТСО применяются в качестве вспомогательных средств оптимизации учебной деятельности учащихся в аудитории и в домашних условиях при выполнении самостоятельной работы (Зимняя, 1989, с. 100).

Использование ТСО в обучении иностранному языку обусловлено особенностями самого предмета. Во-первых, иностранный язык для учащихся на начальном этапе обучения представляет собой незнакомую систему, в которой еще не установлены отношения и связи между элементами языка, знаками и понятиями. Во-вторых, обучение языку происходит в условиях искусственной языковой среды, в которой реализация языка как средства общения происходит не в полной мере. Это вызывает необходимость применения различных технических вспомогательных средств, способствующих реализации наглядно-чувственного ознакомления, сознательного осмысления, активной тренировки и коммуникативно-направленного применения полученных знаний в условиях максимально приближенным к реальной языковой среде. К таким средствам можно отнести видеомагнитофоны, DVD-плееры, телевизоры, мультимедийные проекторы, интерактивные доски, планшеты, компьютеры, магнитофоны, проигрыватели, аудиопассивные и аудиоактивные устройства лингафонных кабинетов.

В современном мире развитие компьютерных технологий определяет новую ступень использования ТСО, которая характеризуется созданием универсальных компьютерных учебников и обучающих программ, призванных облегчить обработку всех видов информации, используемых человеком и способствующих лучшему усвоению материала. Компьютер или ноутбук присутствует сейчас почти в каждой семье, что делает возможным развитие нового направления в современной методике преподавания иностранных языков, связанного с созданием обучающих программ, основанных на мультимедийных технологиях.

Н.Г. Семенова характеризует мультимедиа как «особый вид компьютерных технологий, которые объединяют в себе как традиционную статическую визуальную информацию (текст, графику), так и динамическую (речь, музыку, видеофрагменты, анимацию), обуславливая возможность одновременного воздействия на зрительные и слуховые органы чувств обучающихся, что позволяет создавать динамически развивающиеся образы в различных информационных представлениях (аудиальном, визуальном» (Семенова, 2007, с. 3).

Использование двух модальностей позволяет обеспечить эффективное протекание перцептивных и мнемических процессов, способствуя ускоренному достижению основной цели обучения китайскому произношению на начальном этапе и формированию когнитивного образа морфемы.

Современные операционные системы быстро развиваются и расширяют возможности работы с графикой и текстом, видео и мультипликацией, появляются недорогие носители информации - CD-RW и USB флэш накопители, позволяющие хранить большие объемы информации на одном накопителе. Это позволяет расширить область применения компьютерных технологий в учебном процессе.

В педагогическом тезаурусе появилось современное понятие «новые информационные технологии». В монографии Н.С. Попова, Р.П. Мильруд, Л.Н. Чуксиной дается следующее определение новым информационным технологиям: «Научно-технические технологии получения, переработки и хранения информации в цифровом виде, использующие телекоммуникационные и мультимедийные средства для производства качественно новых продуктов и результатов в интеллектуальных сферах деятельности человека» (2002, с. 9). Авторы монографии отмечают, что расцвет мультимедиа начинается с 1990-х гг. в связи с развитием «всемирной паутины». В результате появления стандартов сжатия звука, цифровых цветных и черно-белых фотографий (JPEG и GIF), а так же цифровой видеозаписи (MPEG) пользователи получили возможность соединять графические, звуковые, видео-компоненты, обмениваться мультимедиа в сети Интернет (там же, с. 11).

В настоящий момент на рынке существует множество мультимедийных продуктов по разным предметам. Н.Г. Семенова формулирует следующие программные возможности мультимедийных продуктов в учебном процессе (Семенова, 2007, с. 12):

«гипертекст упрощает процесс навигации и предоставляет возможность выбора индивидуальных траектории и темпа изучения материала; **аудиосопровождение учебной информации** повышает эффективность восприятия материала;

визуальное представление информации способствует лучшему запоминанию и усвоению учебного материала;

анимация является одним из сильных средств привлечения внимания и эмоционального восприятия информации;

представление визуальной информации в цвете, являясь мощным средством психофизиологического и эмоционального воздействия на человека, служит эффективным средством приема и переработки зрительной информации;

компьютерное моделирование используется с целью обеспечения наглядности, доступности восприятия учебной информации, которую невозможно представить обычными средствами наглядности (репродуктивный уровень), и развития интеллектуального и творческого потенциала (продуктивный уровень);

интерактивность обеспечивает обратную связь и способствует организации совместной деятельности в триединстве «преподаватель – ПК – обучающийся»;

манипулирование информацией способствует организации повторения учебной информации;

многооконность дает возможность одновременного (параллельного) рассмотрения различных гипотез при проблемном обучении».

Таким образом, мультимедиа продукты могут в полной мере реализовывать основные дидактические принципы: принцип сознательности и активности, принцип наглядности, принцип доступности, принцип научности, принцип индивидуального подхода, принцип систематичности и последовательности, принцип прочности овладения знаниями, принцип связи теории с практикой. Рассмотрим реализацию вышеназванных принципов в мультимедиа технологиях подробнее.

О принципе сознательности мы уже упоминали: любое новое знание должно быть осознанно и осмысленно, чтобы занять свое место в когнитивной структуре человека. Использование в мультимедийных учебниках зрительной и слуховой наглядности, предоставление почти неограниченного времени для изучения нового материала, необычная подача материала, способствующая активизации

внимания и заинтересованности в его усвоении, создают благоприятные условия для сознательной переработки новой информации.

Активность в получении знаний с помощью мультимедиа технологий может проявляться по-разному. Б.Б. Андерсен и К.В. Бринк описывают несколько видов мультимедиа продуктов, имеющих разную структуру представления содержания (2007, с. 26). Продукты, имеющие линейную структуру представления содержания, представляют необходимые знания ступенчато. Обучаемые ограничены подачей материала и не могут самостоятельно выбирать тот материал, который хотят изучать. В пределах одного раздела информация изложена последовательно как в книге, не давая возможности управлять ходом изложения материала.

Нелинейное представление содержания представляет собой связанный материал, расположенный на основе технологии гипертекста. Отдельные элементы информации снабжаются дополнительными ссылками, позволяющими переходить с одного текста на другой. Учащиеся могут переходить на интересующие их разделы, создавая собственный план изучения материала.

К третьему типу мультимедиа продуктов относятся обучающие программы, ориентированные на закрепление практического материала. Подобные программы позволяют рассматривать материал и выполнять упражнения в удобном для обучаемых темпе, студенты имеют возможность использовать программу в соответствии со своими потребностями в настоящий момент. К такому виду продуктов относятся программы -тренажеры по изучению языка.

Четвертый вид мультимедиа продуктов предоставляет возможность создания собственных мультимедиа продуктов. Это становится возможным благодаря использованию специальных средств обработки текста, графики, видео и звука. Учащиеся могут создавать домашнюю страницу в Интернете или разработать деловую игру. Этот вид мультимедиа продуктов требует от учащихся профессионального владения информационно-коммуникативными технологиями.

Активность учащихся при использовании мультимедиа продуктов проявляется не только в том, что они могут самостоятельно выбирать раздел для изучения или самостоятельно создавать продукт. Мультимедиа технологии позволяют уча-

щимся самостоятельно контролировать свою деятельность и процесс усвоения знаний. Важной особенностью мультимедиа технологий является наличие функции обратной связи, которая обеспечивает учащегося информацией о ходе усвоения знаний с помощью специальных подпрограмм. При обучении произношению эта функция очень важна, так как позволяет проводить систематический внешний контроль формирования произносительных навыков.

По мнению И.А. Зимней, учебное действие становится произвольным и регулируемым только при наличии контролирования и оценивания в структуре деятельности. Этот контроль должен состоять из трех слагаемых: 1) модель, образ желаемого результата действия; 2) процесс сличения этого образа и реального действия; 3) принятие решения о продолжении или коррекции действия (Зимняя, 2004). Все эти три слагаемых возможно получить при использовании мультимедиа технологий, что позволяет говорить о приобретении учащимися метакогнитивного опыта.

Метакогнитивный опыт – это ментальные структуры, отвечающие за произвольную и произвольную саморегуляцию процесса переработки информации. Важная функция этих структур – контроль за состоянием индивидуальных интеллектуальных ресурсов и коррекция хода интеллектуальной деятельности (Дружинин, 2002, с. 277). Учащиеся могут самостоятельно оценивать свои успехи и на основе этого корректировать свою деятельность. Они могут вернуться к пройденному материалу или продолжить обучение дальше. Такой контроль оказывает стимулирующее воздействие, повышая мотивацию учащихся. Это способствует формированию механизмов, с помощью которых учащиеся осознают особенности своих познавательных функций, которые в когнитивной психологии называют метапознанием. Метапознавательные координации, по мнению Б.М. Величковского, позволяют реагировать на изменения в концептуальной картине мира и адаптироваться в ней (Величковский, 2006, с. 197).

Принцип наглядности может быть реализован в мультимедиа продуктах в полном объеме. Это обусловлено особенностями компьютера, как средства использования мультимедиа: 1) значительный объем памяти современных компью-

теров позволяет хранить и оперативно использовать большое количество видео и аудио материалов; 2) высокое быстродействие компьютера дает возможность использовать наглядность комплексно.

Принято различать естественную наглядность – естественные объекты или явления; изобразительную наглядность – макеты, схемы, таблицы; словесную наглядность – словесное описание, аудио материалы; практическую наглядность – показ тех или иных действий. Все эти виды наглядности можно объединить в одной мультимедийной обучающей программе.

В программе, целью которой является формирование когнитивного образа морфемы необходимо использовать такую наглядность, которая обеспечивала бы воздействие многочисленных раздражителей на слуховые, зрительные и моторные ощущения. Для этого можно использовать рентгенограммы речевого аппарата человека, артикуляционные схемы, словесные описания артикуляционных жестов, звуковые образцы, анимационные модели артикуляции, видеоизображения внешних органов речи (губ, языка), ситуативные иллюстрации китайских слов, словосочетаний, предложений, стихов, скороговорок.

Традиционно под **принципом доступности** понимается соответствие содержания и методов обучения уровню развития учащихся. Учитывая разную компьютерную подготовку учащихся, мультимедиа продукты должны быть максимально простыми в использовании. Следует обратить внимание на следующие моменты:

- Удобный, понятный интерфейс – способ взаимодействия учащегося с системой. Действия учащихся по использованию обучающей программы должны быть организованы как можно проще, чтобы им не приходилось заглядывать в руководство, отвлекаясь от основной задачи обучения. Для этого объекты интерфейса, которые отображаются на экране монитора, должны быть подписаны, и у учащихся должна быть возможность манипулировать объектами программы с помощью «мышки».
- Удобная система навигации – возможность перехода на другие разделы. Учащимся должна быть предоставлена возможность перехода по разделам,

темам для выбора интересующего их материала или повторного обращения к информации.

- Наличие четко структурированного учебного материала, расположенного по принципу от простого к сложному.

Принцип научности требует научности содержания и методов обучения. Кроме того, необходимо определить такое содержание обучения в мультимедиа продукте, которое соответствует современному знанию о языке, видам речевой деятельности. По мнению А.А. Миролюбова, применительно к обучению иностранным языкам принцип научности означает использование приемов обучения, соответствующих современным достижениям педагогики (Методика..., 2010, с. 51). Мультимедийные обучающие программы в образовательном процессе являются современными средствами обучения, которые рассматриваются как перспективные благодаря присущим им качествам интерактивности, гибкости, возможности учитывать индивидуальные особенности учащихся.

Принцип индивидуального подхода ориентирует на учет индивидуальных психологических особенностей учащихся в процессе обучения. Мультимедийная обучающая программа должна быть построена таким образом, чтобы учитывать особенности когнитивного реагирования субъекта учебного процесса, которые в психологии обозначают как познавательные стили. М.А. Холодная описывает четыре типа стилевых свойств интеллекта, такие как: стили кодирования информации, когнитивные стили, интеллектуальные стили и эпистемологические стили (Холодная, 2004, с. 145). В рамках данного исследования подробнее рассмотрим первые два.

Стили кодирования информации - это индивидуально-своеобразные способы представления информации в зависимости от доминирования определенной модальности опыта (слуховой, зрительной, кинестетической, чувственно-эмоциональной и др.) (там же). Мультимедийные технологии позволяют учащимся выбрать наиболее предпочтительный для них способ восприятия новой информации: визуалы читают словесное описание и рассматривают схему артикуляции,

аудиалы слушают описание артикуляции, кинестетики воспроизводят артикуляционные жесты согласно анимационной иллюстрации и словесного описания.

Когнитивные стили, по мнению М.А. Холодной, это индивидуально-своеобразные способы переработки информации о своем окружении в виде индивидуальных различий в восприятии, анализе, структурировании, категоризации, оценивания происходящего (Холодная, 2004, с. 38). В своих исследованиях М.А. Холодная выделяет десять когнитивных стилей, которые составляют основу феноменологии стилевого подхода. Рассмотрим те из них, которые имеют существенное значение для обучения китайскому языку:

- **Полезависимость/полenezависимость**

Полenezависимость проявляется в аналитичности познавательных образов: склонности детализировать и дифференцировать свои впечатления, точно выделяя деталь из целостной пространственной ситуации. У полenezависимых учащихся лучше развит словесно-логический способ кодирования информации. Представители полезависимого стиля с трудом преодолевают видимое поле при необходимости детализации, больше доверяют наглядным зрительным впечатлениям.

- **Импульсивность/рефлекторность**

Данный стиль характеризует индивидуальные различия в склонности принимать решения либо быстро, либо медленно. Импульсивные учащиеся быстро выдвигают гипотезы, быстро реагируют в ситуации множественного выбора. Для представителей рефлекторного стиля характерен замедленный темп реагирования, так как они принимают решения на основе тщательного предварительного анализа, благодаря чему допускают меньше ошибок. При использовании мультимедиа программы импульсивные учащиеся могут быстро проходить задания, не переживая, что ошибки отразятся на их оценках, так как задания можно проходить неоднократно. Тем самым импульсивные учащиеся учатся контролировать и обдумывать свои действия. Рефлекторные представители при использовании мультимедийной программы имеют достаточно времени для анализа, не переживая, что их будут подгонять.

- Аналитичность/синтетичность

Данный стиль характеризует индивидуальные различия в особенностях ориентации на черты сходства или различия объектов. Представители аналитического стиля склонны ориентироваться на выявления различий в ряду объектов, учащиеся с синтетическим стилем ориентируются на выявление сходства. Наличие в мультимедийной обучающей программе сравнительных описаний артикуляции русских и китайских звукотипов, сравнительные изображения артикуляций позволяют учащимся выявлять предпочтительные стандарты в оценке различных звуков.

- Толерантность/нетолерантность к нереалистическому опыту

Данный стиль характеризует меру принятия впечатлений в неопределенных, двусмысленных ситуациях. Толерантные учащиеся способны воспринимать материал, противоречащий их представлениям. Они оценивают опыт по их фактическим характеристикам. Нетолерантные учащиеся сопротивляются познавательному опыту, в котором исходные данные противоречат их наличному знанию. При обучении произношению нетолерантные учащиеся не слышат собственных ошибок, так как им кажется, что они все делают правильно. Наличие в мультимедийной программе при записи произношения учащегося не только слухового воспроизведения записи, но и визуального воспроизведения (осциллограммы) позволит нетолерантным учащимся осознать свои ошибки и исправить их.

Таким образом, мультимедийные продукты должны иметь личностно-ориентированную специфику. Они предоставляют учащимся возможность использовать свой предпочтительный стиль, предупреждая конфликтную ситуацию, когда стиль изложения материала преподавателя не совпадает со стилем представления и переработки информации учащегося.

Принцип систематичности и последовательности требует системного и последовательного изложения материала, строгой преемственности между частями, что позволяет создать цельную картину представлений. Данный принцип успешно реализуется в мультимедийных программах, так как созданию программы предшествует этап значительной подготовительной работы, когда весь необходи-

мый материал делят на взаимосвязанные блоки. Эти блоки размещают в строгой последовательности, позволяющей учащимся проходить этап за этапом, получая целостное представление об изучаемом материале. Мультимедийная программа устроена так, что переход к новому этапу будет возможен только после проверки усвоения знаний и достаточного количества правильных ответов.

Принцип прочности овладения знаниями предполагает способность учащихся воспроизводить при необходимости изученный материал и применять его в речевой деятельности. Р.Л. Солсо замечает, что хранение информации в долговременной памяти и извлечение из нее улучшается с практикой. В основе квалификации, по его мнению, лежат многие часы упорной тренировки. «Поговорка «повторение – мать учения» хотя и слишком проста, чтобы рассматривать её как научный принцип, имеет большое значение в развитии навыков и мастерства» (Солсо, 2006, с. 222). Особенность мультимедийных технологий позволяет разместить в программе большое количество самых разнообразных упражнений, которые учащиеся могут выполнять в качестве самостоятельной работы. Правильность выполнения упражнений учащиеся могут проверить сами благодаря функции обратной связи.

Принцип связи теории с практикой требует понимания значения теории в практической деятельности. Целью формирования когнитивного образа китайской морфемы является создание основы для развития слухопроизносительных навыков, которые, в свою очередь, составляют основу коммуникативного общения с носителями языка. Наличие в мультимедийных программах речевых упражнений, воспроизводящих ситуации реального языкового общения, позволяет учащимся практиковаться в применении полученных теоретических знаний.

Таким образом, мультимедийная программа может быть универсальным тренажером для формирования когнитивного образа китайской морфемы, которая позволяет:

- 1) задействовать чувственную сферу учащихся;
- 2) обеспечить возможности получения комплексных знаний;
- 3) активизировать внимание на ощутимых моментах артикуляции;

- 4) стимулировать развитие аналитических способностей учащихся;
- 5) развить процедурные знания;
- 6) повысить мотивацию учащихся;
- 7) развить наглядно-образное и наглядно-действенное мышление;
- 8) выполнять тренировочные упражнения, ориентированные на порождение и восприятие речи;
- 9) организовать контроль речевых действий продуктивного и рецептивного плана;
- 10) развить навыки осознанного самоконтроля;
- 11) эффективно использовать программу как в структуре аудиторного занятия, так и в условиях внеаудиторной самостоятельной работы.

Правильно разработанная мультимедийная программа-тренажер гораздо лучше, чем текстовая информация в учебнике, помогает учащимся под руководством преподавателя сформировать когнитивный образ китайской морфемы. К сожалению, создание мультимедийной обучающей программы довольно дорогостоящий процесс, так как требует участия большого количества специалистов разных специальностей (педагоги, программисты, дизайнеры, звукооформители и т.д.).

2.2 Технология формирования слухопроизносительных навыков китайского языка на основе когнитивного образа морфемы

Процесс формирования когнитивного образа морфемы характеризуется определенными закономерностями. Так, в ходе перцептивного отражения происходит переход от первоначально целостного, но диффузного восприятия китайской морфемы к выделению крупных эталонов. В результате проводимого анализа образ морфемы становится более точным, но все еще обобщенным, в котором не учтены более мелкие элементы морфемы, их соотношения и взаимосвязи. Как было показано в предыдущей главе, процесс переноса внешних действий в план отражения происходит через несколько стадий, воспринимаемая информация проходит несколько уровней обработки, на каждом из которых формируются образы

соответствующего порядка, обусловленные накопленным опытом субъекта. «... Слыша чужое незнакомое слово (или вообще отрезок чужой речи, по своему объему способный быть схваченный слуховым вниманием), слушающий пытается найти в нем комплекс (то есть последовательный ряд) своих фонологических представлений, то есть разложить на свои фонемы, и даже сообразно своим (то есть присущим родному языку слушающего) законам сочетаний фонем» (Поливанов, 1968, с. 236). Процессом формирования образа китайской морфемы на занятиях можно управлять посредством организации перцептивных действий учащихся, которые уже сформированы у них в процессе практического оперирования объектами восприятия, а также осваиваются и совершенствуются по мере накопления жизненного опыта.

Перцептивные действия, по мнению В.П. Зинченко, представляют собой своеобразные саморегулирующиеся действия, обладающие механизмом обратной связи и подстраивающиеся к особенностям исследуемого объекта (Зинченко, 2002, с. 219). У. Найсер считает, что перцептивными действиями управляет схема (Найсер, 1981, с. 42), которую можно назвать планом перцептивных действий. Эта схема может совершенствоваться благодаря выделяемой в результате обследования информацией.

Перцептивный план можно рассматривать как стратегию перцептивной деятельности субъекта. Д. Брунер выделяет три основные стратегии, применяемые в процессе познания. Стратегия приема информации направлена на то, чтобы обнаружить признаки, характерные для класса объектов, к которым можно было бы отнести новую информацию. Стратегия сканирования направлена на обработку альтернативных источников информации. Стратегия фокусирования предполагает выбор наиболее правильной гипотезы, объясняющей новое познаваемое явление (Брунер, 1977).

Содержание плана определяется типом перцептивной задачи, которая стоит перед индивидом. В учебном процессе у каждого учащегося вырабатываются собственные стратегии, обеспечивающие прием и обработку информации в рамках той задачи, которая стоит перед субъектом учебного процесса, и в пределах того,

как эта задача им понимается. Это значит, что при формировании когнитивного образа морфемы лучше сразу предоставить учащимся план, в котором будет обозначено: что, где, в какой последовательности, когда и как должно быть воспринято. Это поможет избежать ошибок, тормозящих процесс формирования образа. Учащийся сможет выделять только информативные, значимые признаки морфемы, которые в дальнейшем выполняют сигнальную функцию. При многократном повторении перцептивные планы приобретут устойчивую структуру, свернутся и автоматизируются. Особенности китайской морфемы будут автоматически выделяться, направляя соответствующие действия субъекта. Следует отметить, что, несмотря на устойчивую структуру, перцептивные планы могут изменяться при изменении условий восприятия. Однако сформированные оперативные единицы восприятия – когнитивные образы – эталоны могут оставаться в памяти неизменными.

Согласно теории уровневой переработки прочность и сохранность информации зависит от глубины её переработки. Когнитивная обработка воспринимаемой информации может осуществляться посредством перцептивного (зрительного и акустического) или семантического кодирования. В соответствии с этой теорией существует континуум уровней переработки, более «глубокое» семантическое кодирование материала приводит к лучшему запоминанию (Величковский, 2006, с. 58).

Предполагается, что семантический код лежит в основе памяти и организует структуру знаний. Кроме того экспериментально доказано, что он видоизменяет работу сенсорной и кратковременной памяти. Семантические признаки участвуют в группировке материала в более крупные единицы, что облегчает как сенсорную, так и лексически-образную переработку. Во многих исследованиях, проведенных на «новичках—экспертах» доказывалось, что эксперты выделяют иные (по сравнению с новичками) комбинации признаков и тем самым имеют возможность «держать в памяти» больше информации. Например, А.В. Соловьев на материале диагностики рентгеновских снимков продемонстрировал, что опытные врачи и новички выделяют разные паттерны признаков. В экспериментах Т.А. Ребеко было показано, что узнавание фрагмен-

тов одних и тех же бессмысленных геометрических фигур зависит от семантической интерпретации этих фигур (Дружинин, 2002, с. 110). В настоящее время еще нет единого мнения о том, что представляет собой семантический код. Одни ученые называют семантический код вербально - символическим, другие считают, что семантический код является амодальным.

Наряду с обработкой, которая ведет к более глубокому когнитивному анализу, существует и другой способ запечатления информации – временная циркуляция информации на одном уровне переработки. Чем дольше информация находится в кратковременной памяти, тем лучше она сохраняется. Как было показано в предыдущей главе, удерживать информацию можно благодаря концентрации внимания. Кроме того было установлено, что на уровень фиксации материала в памяти влияет не количество повторений, а организация повторений в соответствии с группами понятий (Величковский, 2006, с. 377). Таким образом, сохраняется надолго та информация, которая глубже обрабатывается, анализируется, обогащается ассоциациями или образами посредством организованных учебных действий.

Н.Ф. Талызина подразделяет все действия, входящие в учебную деятельность, на общие и специфические. Общие действия используются в разных областях, с разными знаниями, например, умение запоминать, умение быть внимательным, умение сравнивать. Специфические действия отражают особенности изучаемого предмета и поэтому используются в пределах данной области знаний (Талызина, 1998). При обучении китайскому произношению к таким специфическим действиям относятся: умение производить звуковой анализ морфемы и слова, идентифицировать тон слова, дифференцировать артикуляционные жесты. Эти действия базируются на определенных фонетических знаниях, которые в свою очередь являются продуктом выполнения определенных действий. Для того чтобы уметь производить звуковой анализ морфемы, необходимо знать особенности фонетической системы китайского языка.

Одно и то же действие в учебной деятельности сначала может выступать предметом усвоения, а затем стать его средством, например, в начале обучения

учащиеся учатся дифференцировать звуки в китайской морфеме, затем, на основе этого действия, учатся воспринимать на слух китайскую речь. Таким образом, важным этапом обучения является способность выделить те действия, которые помогут приобрести новые знания. Учащиеся, как правило, затрудняются сразу построить необходимый алгоритм действий, поэтому задача преподавателя им помочь. На этом принципе основана теория поэтапного формирования умственных действий, разработанная П.Я. Гальпериным.

П.Я. Гальперин выделяет 4 компонента операционной части ориентировки действия. Первый компонент – построение образа наличной ситуации, положения вещей, среди которых предстоит действовать. Второй компонент – выяснение основного значения отдельных компонентов этой ситуации для актуальных интересов действующего субъекта. Третий компонент — это составление плана предстоящих действий. Четвертый компонент – регуляция действия в процессе его исполнения. Это контроль за исполнением и наметки коррекции, исправления замеченных отклонений (Гальперин, 2002, с. 149). Эта контрольная функция трактуется П.Я. Гальпериным как функция внимания.

Развивая идеи П.Я. Гальперина, Н.Г. Крылова формулирует последовательность освоения действия (Крылова, 1982, с. 12). Начальной фазой действия, по её мнению, является ориентировка, которая проводится студентами до тех пор, пока у них не возникнет идея о плане действия. В процессе второй фазы – планирования – возникает общая схема (стратегия) решения с выделением тех операций, которые приведут к достижению цели. Осуществление решения посредством определенных операций составляет фазу исполнения. На фазе контроля происходит сличение результата с исходными условиями. Если сличение указывает на согласованность полученных результатов, цель достигнута, если нет, действие повторяется снова. Действие может осуществляться с конкретным объектом или его моделью (схемой, чертежом); операции по преобразованию могут проговариваться вслух или про себя. По мнению П.Я. Гальперина действия должны обладать рядом свойств: разумность, обобщенность, осознанность, критичность и мера овладения (Гальперин, 2002, с. 177).

Обобщенность действия определяется характером ориентировочной основы действия и формирует возможность выполнения действия в новых условиях. Ориентировочная часть действия, которую можно назвать «обследованием ситуации», позволяет максимально правильно осуществить исполнительную часть. Это система условий, на которую опирается человек при выполнении действия, «оперативная схема мышления в отношении того, что человек должен делать», «алгоритмоподобное предписание» (Гальперин, 2002, с. 164). Эту систему условий, на которую могут опираться учащиеся, необходимо озвучивать сразу перед первым заданием.

По мнению О.Я. Кабановой ориентировочная основа действия (ООД) должна включать: « а) характеристику конечного продукта действия, то есть перечень четких показателей, особенностей того, что должно быть получено в результате выполнения данного действия; б) характеристику самого действия, то есть последовательность операций выполняемого действия с четкими характеристиками каждой их них (алгоритм); в) характеристику исходного материала, то есть того, что должно быть превращено в заданный продукт; г) перечень и характеристику орудий действия, их состав, порядок применения (1976, с. 20)».

Мера самостоятельности представлена разными типами ООД. ООД может быть представлена учащемуся в готовом виде или он может составить её самостоятельно. Н.Ф. Талызина выделяет три типа ООД, отличающихся общностью, полнотой и способом получения:

ООД первого типа характеризуется неполным составом ориентировочной основы и составляет только образцы действия и его продукта. Не даются указания как правильно выполнять действия. На основе такой ориентировки формирование действия идет путем многочисленных «проб и ошибок» в медленном темпе. Сформированное действие оказывается чувствительным к малейшим изменениям условия выполнения. Например, к такому типу относится имитативный подход в обучении произношению, когда записывается звукобуквенное обозначение морфемы, озвучивается преподавателем, а учащиеся пытаются её повторить.

ООД второго типа содержит не только образцы действия и его продукта, но и все указания на то, как правильно выполнить действие с новым материалом. Обучение проходит быстро и, как правило, без ошибок. Необходимые условия выполнения действия намечаются преподавателем, а воспроизводятся учащимися, которые учатся осознанно анализировать материал с точки зрения представленных действий, но только лишь в частном, конкретном случае. Сформированное действие более устойчиво, однако ограничена сфера переноса действия за счет конкретности ООД. Например, подробно описывается алгоритм действий, необходимый для реализации какого-то единичного звука.

ООД третьего типа имеет полный состав, ориентиры представлены в общем виде, характерном для целого класса явлений. В каждом конкретном случае ООД составляется субъектом самостоятельно с помощью общего метода, который ему предлагается. Сформированное при такой ООД действие отличается устойчивостью, быстротой формирования и широтой переноса. Например, дается схема, учитывающая все условия для произнесения согласных или гласных.

В процессе формирования когнитивного образа морфемы предпочтительней использовать именно третий тип ООД, что позволит учащимся на примере выделения главных признаков одной морфемы использовать полученные знания для анализа другой.

Мера овладения действием выражается в том, что некоторые операции не выполняются, но имеются в виду и в случае необходимости восстанавливаются. Выполнение этих операций не требует осознания, остается лишь контроль сознания за их автоматизированным выполнением. Так, например, чтение знакомых слов в транскрипции пиньин происходит автоматизированно, учащиеся не осознают процесс складывания звуков. Если в процессе чтения встречается новое слово, сознание включается и происходит побуквенный (звуковой) анализ слова.

Вышеизложенные положения дали нам основания для разработки технологии по формированию слухопроизносительных навыков на основе когнитивного образа китайской морфемы, состоящей из четырех этапов.

На **первом этапе** учащиеся получают общие знания о фонетико-фонологической системе китайского языка, составе слога, звукобуквенном алфавите китайского языка путунхуа, об особенностях просодической системы китайского языка.

Знакомство с тонами следует начинать по принципу «одной учебной трудности» (Кочергин, 2000), который означает, что новая порция учебного материала должна предъявляться с учетом ранее усвоенной. Несмотря на то, что знакомство с тонами происходит на самом раннем этапе обучения произношению, когда учащиеся еще не знакомы со звуками китайского языка, тренировать тоны лучше всего со звуками, которые представляют наименьшую трудность. В китайском языке такими звуками являются (см. главу 1.2) гласный «а», и согласный «т».

Как правило, для знакомства с китайскими тонами используют морфему «та». У учащихся должно сформироваться четкое представление, что китайская морфема это неразрывный комплекс, включающий три компонента: звуковой состав слога, смысл, интонационный контур (тон). Для этого предъявление каждой морфемы с определенным тоном должно сопровождаться иллюстрацией предметного содержания этой морфемы в виде рисунка, чтобы сформировался единый образ: mā (1 тон) - «мама», má (2 тон) - «конопля», mǎ (3 тон) – «лошадь», mà (4 тон) – «бранить, ругать». Это очень важный этап, так как отработка тонов без опоры на предметное содержание приводит к тому, что учащиеся воспринимают тоны как простой надстрочный знак, забывая о смысловозначительной функции тона. После усвоения особенной просодической системы китайского языка можно приступать к реализации второго этапа.

На **втором этапе** – формирование аудио-визуального образа- при презентации новой морфемы предпочтительнее использование наглядности, а не перевода. Картинка позволит учащимся создать образ предметного содержания

морфемы и соотнести её с семантической информацией в памяти, так как «картинки запоминаются лучше слов» (Ильюченко, 1991, с. 115). Согласно, например, результатам М. Поттер, при показе изображения молотка испытуемые быстрее называют семантическую категорию «инструмент», чем при показе слова «молоток» (Величковский, 2006, с. 379).

Н.А. Спешнев рекомендует начинать изучение китайских слогов с комплекса начального согласного в сочетании с гласным монофтонгом в первом тоне. Затем следует изучение нисходящих дифтонгов в третьем тоне, восходящих дифтонгов и трифтонгов в четвертом тоне (Спешнев, 1980, с. 24). Инициали изучаются в порядке нарастания трудности: губные, переднеязычные согласные, заднеязычные согласные, переднеязычные шипящие, переднеязычные свистящие, среднеязычные согласные.

Рассмотрим процесс формирования акустико-визуального образа на примере морфемы shū (книга). После презентации изображения предметного содержания морфемы учащимся предъявляется звуковое оформление морфемы. Акустический образ является приоритетным, так как психологи предполагают, что акустический код является предпочтительным для хранения информации в сенсорной памяти. Это было подтверждено экспериментально: в ходе экспериментов визуально предъявлялись буквы для опознания. Выяснилось, что ошибки происходят из-за акустического перепутывания, а не визуального (Дружинин, 2002, с. 97)

Учащиеся опираются на следующие упражнения:

1. Прослушайте морфему.
2. Определите тон, с которым произносится морфема: высокий, восходящий, нисходяще-восходящий или нисходящий.

Первоочередное внимание к интонированию китайского слога, как уже говорилось, вызвано просодическими особенностями китайской речи. Неправильное произнесение тона не искажает морфему, а меняет её лексическое значение.

3. Определите количество звуков в морфеме.

Учащиеся в тетрадах, преподаватель на доске записывают материализованную схему слова (обязательно с тоном), фиксирующую количество звуков.



Для сложных финалей имеет смысл произносить морфему медленно, чтобы учащиеся смогли различить все звуки. Затем буквенное обозначение морфемы записывается на доске.

4. Определите, соответствует ли буквенное обозначение звуковому оформлению морфемы. Если нет, объясните почему.

На начальном этапе, когда учащиеся еще не знают правил транскрибирования, преподаватель сам поясняет: буква «s» показывает соотнесенность морфемы к переднеязычной категории, буква «h» сообщает, что при произнесении данной морфемы кончик языка немного загибается.

5. Проверьте, есть ли в этой морфеме инициаль. Сколько букв использовано для обозначения инициали.

6. Проверьте, есть ли в морфеме финаль. Сколько букв использовано для обозначения финали.

7. Заполните схему буквенным обозначением.

8. Вспомните другие морфемы, имеющие подобный инициаль. Вспомните другие морфемы, имеющие подобную финаль (это упражнение выполняется на более поздних этапах, когда количество известных морфем будет достаточно).

После анализа буквенного обозначения морфемы наступает этап изучения артикуляции, так как до этого момента учащиеся только слышат морфему, но не произносят.

Целью **третьего этапа** является создание моторного образа китайской морфемы. Реализация этого этапа основывается на исследовании Н.Г. Крыловой (1982), которая разработала методику прямого управления процессом формирования иноязычных артикуляций. Согласно исследованию Н.Г. Крыловой, можно напрямую управлять процессом формирования иноязычных артикуляций по-

средством организованной ориентировочно-исследовательской деятельности учащихся. «Эта деятельность организуется таким образом, что становление и развитие ориентировочных действий происходит с обязательным включением этапа первоначально развернутых и вынесенных во вне субъекта внешних предметных действий с объектами и их последующей интериоризации» (Крылова, 1982, с. 12).

В связи с тем, что учащиеся «лишены возможности самостоятельно найти ту комбинацию произносительных движений, которая создаст требуемый слуховой эффект» (Бернштейн, 1975, с. 10), особое место в формировании моторного образа отводится принципу сознательности. Принцип сознательности, по мнению Г.И. Тунгусовой, обеспечивает качественную переработку презентуемой информации и способствует созданию реальных акустических и моторных ориентиров (1999, с. 121). С.И. Бернштейн отмечает: «Для того, чтобы создать надлежащую артикуляцию между слуховым и речедвигательным представлением, необходима комбинированная тренировка слуха и произносительных органов, необходима тренировка внимания, приучающая осознавать и запоминать слуховое впечатление как эффект определенных, осознанных и закрепленных в памяти произносительных движений» (Бернштейн, 1975, с. 11).

На этапе формирования этого моторного образа обязательным условием является демонстрация двуязычных артикуляционных схем. Использование двуязычных артикуляционных схем для тех китайских звуков, которые имеют сходство с русскими звуками, и отдельной артикуляционной схемы для звуков, характерных только для китайского языка, позволит сконцентрировать внимание учащихся на реально ощутимых моментах артикуляции, существенных для китайского языка: положение кончика языка, форма губ, место контакта с пассивными участками речевого аппарата (зубы, альвеолы, твердое небо, полость носа). «Действие принципа наглядности основано на диалектическом переходе от чувственного восприятия к абстрактному мышлению. Учащиеся на основе изучения свойств данных ему моделей создадут внутренний план – артикуляторную про-

грамму, на основании которой они и будут действовать при воспроизведении иноязычной артикуляции» (Луканова, 1987)

Формирование моторного образа китайской морфемы можно разделить на несколько стадий. На первой стадии учащиеся выделяют артикуляционные жесты характерные для данной морфемы. Студенты рассматривают артикуляционные схемы, слушают или читают вербализованное описание артикуляционных жестов и с помощью преподавателя фиксируют выделенные признаки в таблице. Фиксация необходима для лучшего понимания и запоминания, так как учащиеся не всегда могут сразу запомнить все признаки и все действия по различению всех артикуляционных признаков. Для этого важно, чтобы все используемые характеристики были зафиксированы, четко выделены и в дальнейшем находились в распоряжении учащихся. Таблица может выглядеть следующим образом (Таблица 2.1).

Следующая стадия - сборка звука. Н.Г. Крылова советует следующую последовательность операций при сборке звука из отдельных составляющих: 1) постановка положения языка и его кончика при открытом рте, 2) постановка правильного челюстного угла, 3) постановка губного отверстия, 4) получение правильной воздушной струи. Такая последовательность операций обусловлена «особенностями консонантов – «ртосмыкателей», которые с антропофонетической точки зрения характеризуются закрывательным движением нижней челюсти» (Крылова, 1982, с. 15).

На этой стадии действие является полностью развернутым, то есть выполняется в полном составе операций. Выполняемые операции проговариваются, что обеспечивает их осознание и подготовку к интериоризации. Сначала учащиеся собирают первый звук под руководством преподавателя. Затем первый звук постепенно скользит во второй звук, который согласно последовательности предъявления нового материала должен уже быть освоен. На этом этапе морфема произносится шепотом, без подключения голосовых связок. Согласно Н.Г. Крыловой, беззвучная артикуляция позволяет полностью сосредоточиться на мышечных ощущениях, так как слуховой канал является менее надежным, способным иска-

зить правильное представление о формируемой артикуляции на данном этапе постановки звука (1982, с. 14).

Таблица 2.1 – Таблица артикуляционных признаков

	1 звук	2 звук	3 звук	4 звук
Артикуляторные жесты				
Положение кончика языка				
<i>лежит плоско</i>				
<i>опущен к нижним зубам</i>				
<i>касается верхних передних зубов</i>				
<i>касается альвеол</i>				
<i>загнут к альвеолам</i>				
<i>отодвинут от нижних зубов</i>				
Положение передней части языка				
<i>опущена</i>				
<i>прижимается к верхним зубам</i>				
<i>прижимается к альвеолам</i>				
Положение средней части языка				
<i>опущена</i>				
<i>приподнята к твердому небу</i>				
Положение задней части языка				
<i>опущена</i>				
<i>поднята к мягкому небу</i>				
Боковые края языка				
<i>не соприкасаются с боковыми зубами</i>				
<i>соприкасаются с боковыми зубами</i>				
Челюстной раствор				
<i>узкий</i>				
<i>средний</i>				

Следующей стадией является работа в парах. Один учащийся в паре следит за последовательностью постановки звука, другой артикулирует. Затем они меняются ролями. После этого учащиеся закрывают опорные схемы и произносят звук громко, преподаватель контролирует произнесение наводящими вопросами.

Эта стадия (построение артикуляции без опоры на таблицу) завершает этап интериоризации.

Предписание по выполнению опорной схемы выглядит следующим образом:

1. Слушайте морфему. На основании описания артикуляции и артикуляционной схемы отметьте в таблице знаком «+» существенные признаки звуков этой морфемы. На примере морфемы «shū» заполненная таблица выглядит следующим образом: (Таблица 2.2)

2. Подготовьте речевой аппарат для произнесения первого звука морфемы, опираясь на таблицу.

3. Произнесите шепотом первый звук морфемы.

4. Произнесите всю морфему, контролируя артикуляционные жесты, согласуя таблицу. Следите за движением языка и губ при переходе от первого звука ко второму.

5. Работайте в паре. Один из вас произносит шепотом звук, другой подсказывает последовательность артикуляционных действий по таблице.

6. Поменяйтесь ролями.

7. Закройте таблицу, прослушайте морфему и повторите её громко, контролируя положение органов речи.

После последовательного выполнения всех шагов в сознании учащихся формируется моторный образ китайской морфемы, на основании которого они выполняют требующиеся артикуляции. Анализируя предложенные морфемы, учащиеся используют таблицу – схему для выделения в морфеме необходимые для построения моторного образа структурные элементы.

Таблица 2.2 – Заполненная таблица артикуляционных признаков морфемы «shū»:

Артикуляторные жесты	1 звук	2 звук	3 звук	4 звук
	sh	u		
Положение кончика языка				
<i>лежит плоско</i>				
<i>опущен к нижним зубам</i>				
<i>касается верхних передних зубов</i>				
<i>касается альвеол</i>				
<i>загнут к альвеолам</i>	✓			
<i>отодвинут от нижних зубов</i>		✓		
Положение передней части языка				
<i>опущена</i>				
<i>прижимается к верхним зубам</i>				
<i>прижимается к альвеолам</i>				
Положение средней части языка				
<i>опущена</i>				
<i>приподнята к твердому небу</i>				
Положение задней части языка				
<i>опущена</i>	✓			
<i>поднята к мягкому небу</i>		✓		
Боковые края языка				
<i>не соприкасаются с боковыми зубами</i>		✓		
<i>соприкасаются с боковыми зубами</i>	✓			
Челюстной раствор				
<i>узкий</i>	✓	✓		
<i>средний</i>				

Важно отметить, что на начальном этапе таблица – схема является непрерывным условием правильного построения образа, на завершающем этапе она выполняет функцию контроля. На этапах становления моторного образа контроль осуществляет преподаватель, а на завершающих этапах — сам обучаемый.

На **четвертом этапе** проводится тренировка с помощью комплекса специально разработанных упражнений. Под упражнениями, вслед за Р.К. Миньяр-Белоручевым мы понимаем «ограниченные языковым материалом, взаимосвязанные по целям организованные учебные действия учащихся» (1996, с. 127). Целью предложенного комплекса тренировочных упражнений является формирование когнитивного образа китайской морфемы и автоматизация навыка. Упражнения располагаются в оптимальной последовательности, соответствующей стадиям формирования когнитивного образа:

- 1) упражнения, направленные на восприятие и узнавание акустического образа;
- 2) упражнения, направленные на соединение акустического образа и визуального (буквенного);
- 3) упражнения, направленные на соединение перцептивного и моторного образов;
- 4) упражнения, направленные на соединение перцептивного образа, моторного образа и денотата. Под денотатом, вслед за А.А. Гируцким, мы понимаем образ реального или воображаемого предмета или явления, воплощенный в словесную форму (Гируцкий, 2003, с. 117).

Первый комплекс упражнений может быть представлен следующими заданиями:

- прослушайте несколько морфем и определите номер изучаемой морфемы. (В первой части этого упражнения предлагаются морфемы только в том тоне, что и изучаемая морфема, во второй части предлагаются морфемы с разными тонами).
- прослушайте пары морфем и поставьте знак "+", если морфемы в паре одинаковые, и знак "-", если морфемы различны.

Второй комплекс упражнений направлен на установление связи между акустическим образом и буквенным обозначением морфемы:

- Прослушайте морфему, вставьте в её буквенное обозначение недостающий знак.
- Прослушайте морфему и соедините инициаль и финаль.

Учащиеся получают задание, в котором два столбца. В одном из них находятся инициали, в другом - финали. Задача студентов соединить части, чтобы получилась услышанная морфема.

- Выберите из предложенных то буквенное обозначение, которое соответствует услышанной морфеме.

На начальном этапе все морфемы представлены в одном тоне, чуть позже перед учащимися ставится задача найти услышанную морфему среди других, буквенное обозначение которых одинаковое, и которые различаются только тоном.

- Прослушайте морфему и подчеркните услышанный инициаль.

В задании представлены пары буквенных записей морфем, различающихся инициалью, например zhū - shū. Задача студентов выбрать и подчеркнуть услышанный инициаль.

- Прослушайте морфему и подчеркните услышанные финали.

b { $\begin{matrix} \bar{a} \\ \check{a}o \\ \grave{u} \end{matrix}$

- Прослушайте морфему и вставьте пропущенный инициаль.
- Прослушайте морфему и вставьте пропущенную финаль.

При выполнении этого задания необходимо следить, чтобы учащиеся не просто вставляли необходимую финаль, но и проставляли тон. У учащихся должно сложиться четкое представление о том, что в китайском языке морфема - это комплекс инициали, финали и тона.

- Прослушайте морфему и запишите её буквенное обозначение.

При выполнении этого задания необходимо проследить, чтобы учащиеся

проставляли тон, но в задании отдельно обозначать «проставьте тон» не следует, чтобы не разделять единый образ морфемы, состоящий из буквенного обозначения и тона.

Третий комплекс упражнений направлен на установление единой связи между перцептивным (акустико-визуальным) образом и моторным образом.

- Прослушайте морфему, буквенное сочетание которой вы видите перед собой. Прочитайте перечень ощутимых моментов артикуляции и выберите из них только те, которые соответствуют инициали.

Учащимся на слух предлагается морфема «ba». Им необходимо найти артикуляционное соответствие инициали из множества предложенных характеристик:

- средняя часть языка поднята к твердому нёбу;*
- задняя часть спинки языка сближается с мягким нёбом;*
- кончик языка прижат к десенной части альвеол;*
- кончик языка касается верхних передних зубов;*
- губы смыкаются, а затем размыкаются, и струя скопившегося за преградой воздуха выходит через ротовую полость.*

- Прослушайте морфему, буквенное сочетание которой вы видите перед собой. Прочитайте перечень ощутимых моментов артикуляции и выберите из них только те, которые соответствуют финали.

Учащимся на слух предлагается морфема «ban». Им необходимо найти артикуляционное соответствие финали из множества предложенных характеристик:

- широкий раствор челюстного угла;*
- язык быстро отодвигается назад, задняя часть спинки языка немного поднимается, губы округляются;*
- узкий раствор челюстного угла;*
- передняя часть и кончик языка загибаются вверх и назад к твердому нёбу;*
- задняя часть спинки языка немного приподнята к мягкому нёбу, кончик языка лежит у нижних зубов;*
- кончик языка примыкает к альвеолам, а средняя часть языка лежит плоско;*
- воздушная струя проходит через носовую полость.*

- Соберите для подчеркнутой части морфемы (финали или инициали) весь комплекс ощутимых моментов артикуляции из предложенных артикуляционных характеристик. Произнесите морфему.

Например, учащимся предлагается морфема «(х*іѐ*)» («писать»), они должны выбрать из предложенного списка только те характеристики, которые существенны для финали «іѐ»:

- а) широкий раствор челюстного угла;
- б) язык отодвинут назад и поднят к задней части твердого неба;
- в) губы округлены;
- г) язык оттянут назад и высоко поднят к задней части твердого нёба;
- д) кончик языка отодвинут от передних нижних зубов;
- е) кончик языка опущен к нижним зубам;
- ж) губы не округлены;
- з) передняя часть спинки языка приподнята к твердому нёбу;
- к) узкий раствор челюстного угла переходит в средний.

- Прочитайте артикуляционный комментарий А и Б. Прослушайте морфему и подчеркните тот комментарий, который соответствует прослушанной морфеме.

Например, учащимся предлагаются следующие описания:

А. Кончик языка прижимается к нижним зубам. Средняя часть спинки языка, прижимаясь к твердому небу, образует полную смычку, которая тут же переходит в узкую щель, через которую проходит струя воздуха. Средняя часть языка немного опускается. Раствор челюстного угла узкий, при выдохе не меняется. Губы растянуты. Голосовые связки активны.

Б. Сначала кончик и передняя часть языка прижимаются к альвеолам, но эта смычка тот час же переходит в щель, через которую проходит струя воздуха, образуя слитный звук. Раствор челюстного угла узкий, при выдохе не меняется. Голосовые связки активны.

Для опознания предъявляется морфема «*јі*», учащиеся должны подчеркнуть описание А.

- Прочитайте артикуляционный комментарий. Выберите буквенное обозначение морфемы к которому можно отнести это описание.

Например, дано следующее описание:

Кончик языка прижат к нижним зубам, его боковые края соприкасаются с боковыми зубами. Язык продвинут вперед, средняя часть языка высоко поднята к твердому нёбу, образуя узкую щель, через которую проходит струя воздуха. Голосовые связки пассивны. Раствор челюстного угла узкий. Губы округляются и вытягиваются. Голосовые связки начинают вибрировать. Мелодия тона ровная.

Для опознания предъявляются следующие морфемы:

- 1) jū 2) nī 3) lū 4) xū

Учащиеся выбирают морфему под № 4.

- Прослушайте морфему. Дайте артикуляционное описание данной морфемы (или финали/ инициали).
- Прочитайте предложенные морфемы, контролируя органы речи.

По мнению Г.И. Тунгусовой, задания, представленные третьим комплексом упражнений, актуализируют аналитические способности учащихся при отборе соответствующих моторных характеристик и переводят в режим иностранного языка абстрактное и ретроспективное воображение, способствуя становлению подкрепляющих связей между слуховым эталоном, моторными ощущениями и зрительным образом (1999, с. 215).

Все вышеперечисленные упражнения рекомендуется подкреплять изображением предметного содержания морфемы (картинкой) для того, чтобы выработать у учащихся связи между перцептивным, моторным образом морфемы и её значением. Это позволит избежать отрыва предметного содержания морфемы от звукобуквенного обозначения и создаст смысловой контур когнитивного образа. Учащиеся учатся произносить не просто абстрактные слова, не наполненные предметным содержанием, а коммуникативные единицы, которые при восприятии, как и в родном языке, должны вызывать в сознании образные реакции, обеспечивая смысловое восприятие.

Четвертый комплекс упражнений направлен на соединение перцептивного, моторного образа и значения морфемы. В методике преподавания иностранных языков при обучении лексике вопросу смыслового содержания лексических единиц уделяют особое внимание, но на этапе вводно-фонетического курса его игнорируют. Учащиеся учат правильно произносить «пустые» звуки, слоги, слова. Это можно объяснить тем, что приступая к изучению нового иностранного языка, учащиеся медленно наращивают лексический запас и на начальном уровне их способность составлять словосочетания и предложения ограничена. Особенность китайского языка позволяет решить эту проблему на самом начальном этапе обучения. Существительные в китайском языке не различаются по родам, не изменяются по числам, не склоняются по падежам. Глаголы, как и существительные, не изменяются по родам и числам, им не свойственно спряжение по лицам. Прилагательные не изменяются по родам, числам и падежам. Они не имеют степеней сравнения (Задоевко, Хуан Шуин, 2004, с. 50). Это позволяет выполнять специальные тренировочные упражнения. Учащимся предлагается закончить предложения изучаемой морфемой по смыслу, при этом остальная часть предложения озвучивается на русском языке. Например:

Я читаю ... (учащиеся подставляют «shū» - книга)

В книжном магазине продают...

Я хочу подарить другу на день рождения ...

Данное упражнение помогает учащимся запомнить, что в китайском языке слово неизменно. Это снимает трудности с употреблением лексических единиц в дальнейшем, когда учащиеся, например, знают, как будет по-китайски «он», но не могут перевести слово «его» в предложении «Я приглашу его на день рождения».

Уже при изучении вводно-фонетического курса учащиеся непроизвольно осваивают лексические единицы в буквенном обозначении. На этом фоне легче будет происходить овладение иероглифической письменностью. И.В. Кочергин, опираясь на опыт китайских учителей начальной школы по формированию «иероглифических» навыков, а также опыта ведущих американских центров обучения китайскому языку, высказывает мнение, что в отношении иероглифики осо-

бенно важным является принцип устного опережения. Это значит, что к иероглифическому письму следует переходить лишь после того, как сформированы прочные лексические навыки устной речи, т.е. в памяти обучаемого сформированы звуко-смысловые связи и ему остается лишь добавить к этому недостающее звено – иероглифический образ (Кочергин, 2000, с. 147).

Последовательное выполнение в достаточном количестве тренировочных упражнений позволит сформировать когнитивный образ изучаемой морфемы. Большую часть упражнений на формирование слухопроизносительных навыков на основе когнитивного образа китайской морфемы студенты могут выполнять самостоятельно во внеаудиторное время. В условиях ограниченного количества часов, отводимых на дисциплину «китайский язык» в неязыковом вузе, организации самостоятельной работы студентов придается все большее значение. Обеспечить необходимые условия для формирования когнитивного образа позволит использование интерактивных мультимедийных программ, которые в отличие от аудитивных технических средств обучения (аудиозаписей), как было показано в п.2.1, обладают рядом преимуществ.

В настоящее время есть два интерактивных курса по китайскому языку для русскоговорящих студентов, где представлен фонетический модуль. Это «互动汉语» («Интерактивный учебный курс китайского языка») и «标准汉语语音» («Фонетика китайского языка. Полный интерактивный курс»). «Интерактивный учебный курс китайского языка», состоящий из восьми книг, восьми аудиодисков и восьми DVD дисков является продуктом трех организаций: Китайской международной издательской корпорации, издательства «Китайский язык», пекинской компании по развитию образования «Хуавэньшэнши». Мультимедийный фонетический модуль представлен на отдельном диске CD-ROM и называется «фонетическая транскрипция». Учебник «Фонетика китайского языка» представляет собой приработанный фонетический модуль «Интерактивного учебного курса китайского языка».

Информация в фонетическом модуле разделена на отдельные блоки: инициали (подразделы: классификация инициалей, произношение, сравнение иници-

циалей j q x, сравнение инициалей z с s, сравнение инициалей zh ch sh и т.д.), финали (подразделы: классификация финалей, односложные финали, многосложные финали, носовые финали, эризованные финали), тоны (подразделы: понятие о тонах, тональные значения и типы тонов, легкий тон и изменение тонического ударения), отделительный знак, орфография китайской фонетики. При презентации звука есть словесное описание его артикуляции и статичное изображение органов речи. Учащиеся могут себя записать, прослушать, сравнить с оригиналом. Также есть возможность просмотреть и сравнить осциллограмму звука, произнесенного диктором и самим учащимся.

Опыт работы с вышеуказанными мультимедийными программами показал, что при всех достоинствах данного мультимедийного фонетического приложения, использовать его для самостоятельной работы студентов в целях формирования слухопроизносительных навыков не совсем удобно по следующим причинам:

1. Словесное описание артикуляции содержит стилистические и грамматические ошибки. Например, так выглядит описание инициали «b»: «Во время произношения буквы b необходимо сжать губы, чтобы *заделать* воздушный поток. Затем внезапно *открывается* рот, чтобы воздушный поток *взрывался* и *вышел из рта*. Голосовые связки не дрожат. b является непридыхательным согласным. Его воздушный поток слабый».
2. Изображение артикуляции не анимировано, поэтому не показывает изменение положения органов речи в процессе произнесения звуков.
3. Отсутствует сравнение китайских и русских звукотипов и их артикуляции.
4. При озвучивании слога сначала произносится инициаль (если есть), а затем финаль. Например, при озвучивании морфемы «ban» сначала произносится «bo», затем «an», затем вся морфема «ban». Такое произношение путает учащихся.
5. Присутствует ограниченное количество упражнений. Цель упражнений только одна – чтение слов с возможностью записи и сравнения с эталоном.

Вышеизложенные причины обусловили необходимость разработки авторской мультимедийной программы-тренажера.

2.3 Результаты экспериментальной апробации методики формирования слухопроизносительных навыков китайского языка на основе когнитивного образа морфемы

Для подтверждения правильности выбранной методики формирования слухопроизносительных навыков на основе когнитивного образа китайской морфемы была предусмотрена экспериментальная проверка.

В основе нашего исследования лежит предположение, что формирование необходимых слухопроизносительных навыков у студентов на начальном этапе обучения китайскому произношению неразрывно связано:

1) с формированием когнитивного образа китайской морфемы посредством перцептивной и артикуляционной ориентации учащихся;

2) с интенсивной отработкой перцептивно-моторных и артикуляционных навыков на большом количестве упражнений, направленных на соединение акустического образа с перцептивно-моторным образом и графическим образом;

3) с использованием в процессе обучения мультимедийных программ, способных наглядно продемонстрировать связь перцептивного эффекта и моторной реализации, позволяющих за более короткий срок сформировать навыки необходимые для адаптации в фонетико-интонационной реальности китайского языка.

Цель эксперимента состояла в апробации в учебном процессе предложенной технологии формирования когнитивного образа морфемы с использованием мультимедийной обучающей программы и выявления эффективности её использования.

Экспериментальное исследование велось на протяжении 3 лет: с 2012 года по 2014 год на базе Международного института экономики и лингвистики Иркутского государственного университета. Экспериментальное исследование проводилось в несколько этапов:

Первый этап – диагностирующий. На этом этапе было организовано посещение уроков китайского языка с целью анализа традиционных способов обучения китайскому произношению и выявления проблем, связанных с изучением фо-

нетики китайского языка. Было проведено тестирование студентов второго курса с целью определения остаточного уровня сформированности слухопроизводительных навыков.

Второй этап - прогностический. Этот этап включал разработку программы эксперимента: были определены цели и задачи эксперимента; проведен анализ существующих мультимедийных программ по фонетике китайского языка; велась подготовка учебных материалов для авторской мультимедийной программы-тренажера; были разработаны технология формирования когнитивного образа морфемы и комплекс упражнений; сформулирована рабочая гипотеза.

Третий этап – организационный. На этом этапе было подготовлено методическое обеспечение эксперимента: тесты для предэкспериментального, итогового и отсроченного срезов; определен состав контрольных и экспериментальных групп; подготовлен образец мультимедийной программы-тренажера.

Отсутствие мультимедийных программ, адаптированных для русскоязычных студентов, обусловило необходимость создания собственного мультимедийного продукта, обучающей программы-тренажера, для вводно-фонетического курса, целью которой является формирование когнитивного образа китайской морфемы и становление слухопроизводительных навыков.

Исходя из особенностей формирования когнитивного образа китайской морфемы и использования информационных технологий в учебном процессе, нами разработана структура и содержание мультимедийной программы для вводно-фонетического курса. Создание данного учебника стало возможным благодаря открытию в Иркутском государственном университете Института Конфуция и финансовой поддержке Гос.Кабинета по распространению китайского языка за рубежом КНР.

Группа разработчиков данной обучающей компьютерной программы состояла из трех человек:

1) С.И. Байрамова, зав. кафедрой восточных языков МИЭЛ ИГУ - руководитель, автор идеи, структуры и содержания мультимедийного тренажера;

2) С.В.Окладникова, ст. преподаватель кафедры восточных языков МИЭЛ - технический специалист;

3) А.Ф.Аргузов, программист ООО «Фор-Медиа», специалист по мультимедиа.

Авторские иллюстрации выполнены приглашенным художником Т.А. Гавриловой. Для записи аудиофайлов привлекались преподаватели – носители языка кафедры восточных языков МИЭЛ ИГУ.

Перед разработкой структуры и содержания мультимедийной программы необходимо было определить:

1. Цели обучения
2. Уровень подготовки учащихся
3. Содержание учебного материала
4. Типы упражнений
5. Способы предъявления учебной информации
6. Организация материала
7. Учет национальных и возрастных особенностей учащихся
8. Оформление и использование наглядности

На первом этапе были определены цели обучения. Учащиеся по окончании работы с данной мультимедийной программой - тренажером должны:

1. Знать особенности фонетической системы китайского языка.
2. Владеть техникой звукового анализа морфемы и слова.
3. Владеть навыком идентификации тона слова.
4. Владеть техникой дифференциации артикуляционных жестов.
5. Владеть навыком воспроизведения морфемы с нужным интонационным контуром как отдельно, так и в потоке речи.
6. Владеть навыком узнавания морфемы в потоке речи.
7. Владеть навыком записи буквенного обозначения морфемы.

Учитывая вышеизложенное, можно утверждать, что данная обучающая программа подходит как для начинающих изучать китайский язык с нуля, так и

для учащихся продвинутого этапа, на котором программа служит тренажером для совершенствования фонетических навыков.

Целью следующего этапа было определение структуры программы. Настоящий мультимедийный тренажер представлен несколькими законченными, взаимосвязанными блоками.

1. **Информационный блок**, цель которого изучение теоретического материала. Встроенные средства навигации позволяют студенту свободно перемещаться по материалу учебника и находить интересующие его темы.

2. **Тренировочный блок** представлен расширенными фонетическими таблицами. Эти таблицы помогают студенту отрабатывать всевозможные сочетания финалей и инициалей.

3. **Контролирующий блок**, представлен заданиями для самостоятельной работы, содержащими набор упражнений, позволяющий студентам отрабатывать слухопроизносительные.

4. **Блок гиперссылок**, то есть гипертекстовая система, позволяющая осуществлять нелинейный доступ к материалу, обращаться к темам не с самого начала, а избирательно, опираясь на актуальные в текущий момент потребности.

Структура представленной мультимедийной программы-тренажера обеспечивает функционирование двух основных форм обучения: группового и индивидуального. Поэтому возможно использование его как преподавателем на занятиях, так и студентами самостоятельно.

Основу программы составляет база данных, содержащая изложение теоретических основ китайской фонетики, представленное в гипертекстовом режиме. Условно текстовое содержание можно разделить на две части: 1) изложение основных моментов описания функционирования слога, а также интонационной системы современного китайского языка; 2) подробное описание артикуляции

всех звуков китайской речи. Работа с текстовым содержанием возможна с помощью тематического меню. Каждая учебная тема представлена самостоятельно:

1. **Финали:** простые (a o e i u ü); ретрофлексный гласный (er); нисходящие дифтонги (ai ei ou ao); восходящие дифтонги (ia ua uo ie üe); трифтонги (iao iou uai uei); переднеязычные (an en in ün ian uan üan uen); заднеязычные (ang eng ing ong iang uang iong ueng).
2. **Инициали:** губно-губные (b p m); губно-зубные (f); переднеязычные (d t n l); заднеязычные (k g h); среднеязычные (j q x); переднеязычные – свистящие (z c s); переднеязычные –шипящие (zh ch sh r).
3. **Система тонов китайского языка.**
4. **Тональные рисунки двусложных сочетаний.**
5. **Изменение тонов.**
6. **Эризованная финаль.**

Изложение материала представлено не поурочно, что позволяет учащимся использовать программу на любом этапе формирования произносительных навыков.

Презентация финали или инициали согласуется с требованием настоящего исследования и представлена не отдельным звуком, а в виде морфемы, например b (ō). Помимо подробного описания артикуляционной программы морфемы демонстрируется её анимационный внешний рисунок движения губ и языка. Это позволяет учащимся осознанно проанализировать ощутимые моменты артикуляции. Для звуков, которые имеют аналоги в русском языке, обязательно указывается их различие (Рис.2.1.).

Учитывая, что почти каждая морфема в китайском языке несет лексическое значение, демонстрация морфемы завершается наглядной иллюстрацией – переводом. Всего в учебнике можно прослушать и произнести 1300 морфем. Каждую морфему можно прослушать и произнести многократно (до полного усвоения). Учащиеся могут выбирать нужный темп работы и продолжительность тренировки.



Рисунок 2.1 – Фрагмент мультимедийной программы – тренажера

В процессе работы с обучающей программой становится возможным формирование у обучаемых представлений о специфике основных функций слогов китайского языка как о взаимообуславливающем единстве произносительных навыков и звуковых образов. Презентация каждого слога сопровождается наглядной иллюстрацией и переводом, что способствует запоминанию лексических единиц и позволяет создать основу для развития речевых умений.

Большее внимание уделено тренировочному блоку. После каждого тематического блока составлен цикл упражнений, сложность которых возрастает. Система упражнений состоит из двух подсистем:

1. Произношение

Каждую активную морфему можно прослушать несколько раз и записать на компьютер свой вариант произношения. Это позволяет осуществить самоконтроль усвоения морфемы посредством обратной связи: сопоставить эталонное произношение с собственным. Для полноценного контроля качества произнесения морфемы после записи на экране отображается осциллограмма, отражающая час-

тотные характеристики звукового сигнала различной протяженности, тем самым позволяя учащимся визуально сопоставить эталонное произношение с собственным (Рисунок 2.2).



Рисунок 2.2 – Фрагмент мультимедийной программы-тренажера

Для отработки использования морфем в потоке речи в учебнике даны скороговорки и актуальные для развития речи контексты (Рисунок 2.3).

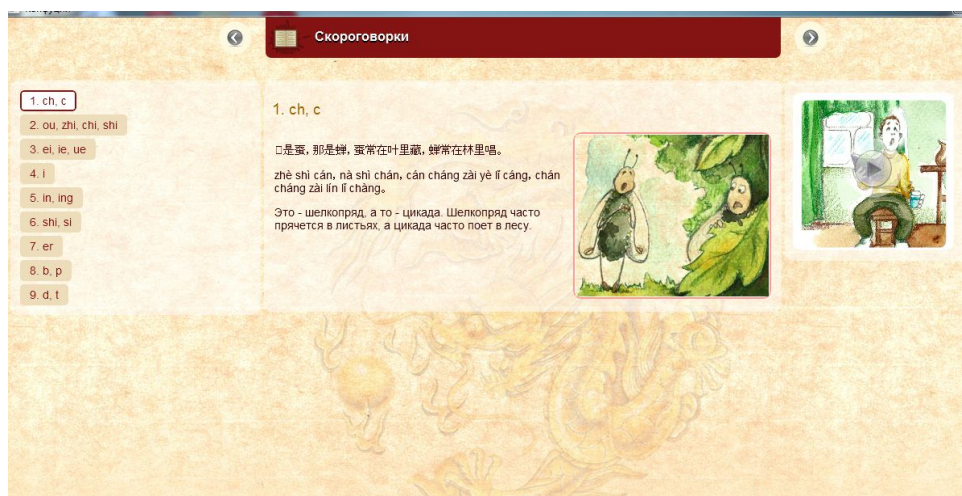


Рисунок 2.3 – Фрагмент мультимедийной программы-тренажера

2. Аудирование

- Найдите и нажмите в таблице услышанную финаль;
- Найдите и нажмите в таблице услышанную инициаль;
- Найди в таблице услышанное слово (морфема с тоном).

Программа в этой серии упражнений при неправильном ответе не позволит прослушать новый звук, пока не будет выбран верный ответ. При этом во время поиска верного ответа можно нажимать неоднократно кнопку «Прослушать звук». Такой подход позволяет найти правильный вариант ответа самостоятельно, кроме того на экране отображается количество правильных и неправильных ответов.

Представленный выше план содержания обучающей программы-тренажера явился результатом его обсуждения с программистом, который реализовал его на компьютере. В нашем случае программистом было предложено несколько вариантов, из которых мы выбрали наиболее удобный интерфейс (Рисунок 2.4).

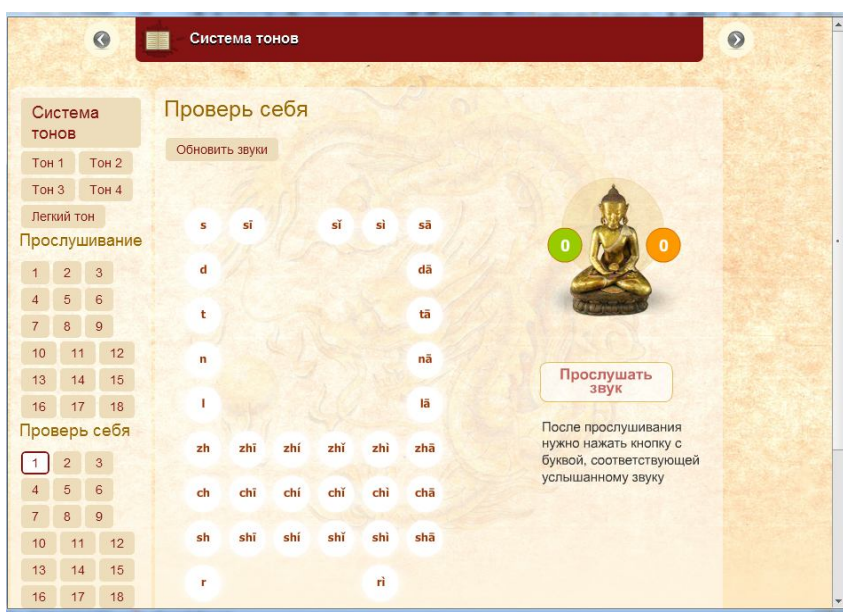


Рисунок 2.4 – Фрагмент мультимедийной программы-тренажера:

Под интерфейсом мы понимаем средства, с помощью которых учащийся любой возрастной группы компетентно управляет компьютерной программой. Важно, чтобы интерфейс был максимально удобен и понятен для обучаемых даже без опыта работы на компьютере. Для этого в программе предусмотрено всплы-

вающее окно – «Меню», которое позволяет удобно перемещаться между основными блоками информации.

Четвертый этап – практический. На этом этапе проводился предэкспериментальный срез, экспериментальное обучение в группах, итоговый и отсроченный срезы.

Пятый этап - обобщающий. На этом этапе проводилась обработка данных, анализ и оформление хода эксперимента.

В экспериментальном обучении приняли участие студенты 1 курса Международного института экономики и лингвистики Иркутского государственного университета, изучающие китайский язык с «нуля» (группы 11121, 11122, 11131). Студенты ранее китайский язык не изучали и были не знакомы с артикуляционной базой китайского языка. Учащиеся были разделены на две подгруппы. Подгруппы 11121 (1), 11121 (2), 11122 (1) составляли экспериментальную группу (40 чел.), подгруппы 11122 (2), 11131 (1) и 11131 (2) - контрольную группу (40чел.). Общее количество студентов, участвовавших в экспериментальном обучении - 80 чел. Длительность и время экспериментального обучения обуславливались особенностями начального вводно-фонетического курса по китайскому языку - в течение первого месяца учебы. Занятия проводились два раза в неделю по два академических часа. Общее количество часов в неделю составило 4 часа.

В качестве неварьируемого признака были представлены: общее количество часов, объем предлагаемого материала, одинаковый возраст учащихся, общая «нулевая» языковая подготовка.

В качестве варьируемого признака следует признать участие в процессе экспериментального обучения студентов разных преподавателей, что не повлияло на результаты опытного обучения.

По условиям проведения данное экспериментальное обучение можно признать естественным, так как студенты не догадывались о своем участии в эксперименте. Это позволяет рассматривать полученные результаты как объективные.

Для получения экспериментальных данных мы использовали следующие методы психолого-педагогического исследования:

- 1) Опрос
- 2) Наблюдение
- 3) Тестирование

Уровень сформированности когнитивного образа китайской морфемы определялся с помощью специально разработанных тестов. Анализ комплексного состава когнитивного образа китайской морфемы позволил нам определить критерии его сформированности, описанные в первом параграфе второй главы.

При проведении тестирования учитывались такие критерии качества педагогического теста, как адекватность (валидность), определенность, простота, однозначность и надежность (Беспалько, 1988, с. 60).

Валидность тестовых материалов обеспечивалась их содержанием и соответствием содержанию цели эксперимента.

Определенность заключалась в четком понимании учащимися характера выполняемых действий. Для этого задания были сформированы четко, ограничены одной задачей, необходимой для выполнения.

Однозначность обеспечивалась оценкой результатов по заранее подготовленному эталону, определяющему оценку качества выполняемой учащимися деятельности.

Надежность была гарантирована стабильностью результатов теста. Выполнение заданий тестового характера не вызывало у учащихся затруднений, что объясняется простотой формулировки заданий и имеющимся со средней школы опытом в выполнении тестов.

Простота заключалась в способе организации тестирования, которое проводилась на практических занятиях по китайскому языку без предварительного предупреждения учащихся о проведении тестирования. Кроме того, под простотой мы понимаем и легкость подсчета результатов.

На диагностирующем этапе экспериментального исследования была проведена работа по сбору информации о сформированности слухопроизносительных навыков у студентов 2 курса. Студентам был предложен тест, который состоял из двух частей и был направлен на определение уровня владения фонетическими на-

выками в двух видах речевой деятельности: рецептивном и продуктивном. Учащимся было предложено записать на слух в транскрипции китайские слова и прочитать иероглифический текст с указанием транскрипции и тона.

Задание 1. Запишите транскрипцией прослушанные слова:

1. Yī 2. qù 3. xuān 4. yě 5. yòng 6. wǎn 7. yǒu 8. yǔ 9. jú 10. wǔ 11. yuǎn 12. yuē
13. wáng 14. juān 15. xú

Задание 2. Прочитайте текст:

要学好汉语，最重要的就是要认真努力。上课前要预习，

Yào xuéhǎo hànǔ, zuì zhòngyào de jiù shì yào rènzhēn nǔlì. Shàngkè qián yào yùxí,

上课时要注意听，积极发言，没听懂的地方要及时问老师，

shàngkè shí yào zhùyì tīng, jījí fāyán, méi tīng dǒng de dì fāng yào jí shí wèn lǎoshī,

上完课还要多复习，及时做完作业。

shàngwán kè hái yào duō fùxí, jíshí zuòwán zuò yè.

汉语有自己的一些特点，有的也就是大家学习的难点。比如说，

Hànǔ yǒu zìjǐ de yìxiē tèdiǎn, yǒu de yě jiù shì dàjiā xuéxí de nándiǎn. Bǐrú shuō,

汉语有声调，声调不同，意义不同；汉语的语序很重要，

Hànǔ yǒu shēngdiào, shēngdiào bùtóng, yì yì bùtóng ; hànǔ de yǔxù hěn zhòngyào,

语序不对，句子就可能有错误，或者不是自己想说的意思。

yǔ xù bú duì, jùzi jiù kěnéng yǒu cuòwù, huòzhě bú shìzìjǐ xiǎngshuō de yìsi.

这样的特点应该了解清楚，学习时多注意。

Zhèyàng de tèdiǎn yīng gāi liǎojiě qīngchǔ, xuéxí shí duō zhùyì.

想学好汉语，也不能只是从课本里学习，平时还要找

Xiǎng xuéhǎo hànǔ, yě bù néng zhǐshì cóng kèběn lǐ xuéxí, píngshí hái yào zhǎo

机会多练习、多说话，不要怕说错。过几天开汉语表演会，

jīhuì duō liànxí、duō shuōhuà, búyào pà shuōcuò. Guò jǐ tiān kāi hànǔ biǎoyǎnhuì,

那就是一个练习的好机会。

nà jiù shì yí ge liànxí de hǎo jī huì.

还有一个重要方面，就是要有信心。看看吧，开始的

Hái yǒu yí ge zhòngyào fāngmiàn, jiù shì yào yǒu xìn xīn, kàn kan ba, kāishǐ de

时候你们都不会说汉语，现在每个人都能说一些，

shí hou nǐ men dōu bú huì shuō hànǔ, xiàn zài měi ge rén dōu néng shuō yì xiē,

你们每天都在进步。你们应该经常告诉自己:

nǐ men měi tiān dōu zài jìn bù. Nǐ men yīng gāi jīngcháng gàosu zì jǐ:

我一定能学好汉语。

wǒ yíding néng xuéhǎo hànǔ.

Кроме того, со студентами 2 курса была проведена беседа на китайском языке на тему «Учеба в университете» с целью определения сформированности навыков интонирования китайского слова.

Тестирование показало большое количество ошибок в тонах, произнесении непридыхательных китайских согласных, в записи транскрипции. Особенно ярко ошибки в произношении проявлялись в беседе, где отсутствовала помощь в виде транскрипции с обозначенным тоном, что свидетельствует о несформированности доведенных до автоматизма навыков произношения.

Результаты посещения занятий показали, что преподаватели при формировании фонетических навыков используют имитативный подход: преподаватель произносит звуки, студенты повторяют. После месячного вводно-фонетического курса был проведено тестирование, в котором им было предложено прочитать двусложные слова, записанные транскрипцией. Слова были подобраны с учетом типичных фонетических трудностей китайского языка и сочетаемости тонов:

- | | | | | |
|--------------|------------|-------------|--------------|------------|
| 1) juānqū | 5) zhāopái | 9) chūbǎn | 13) shāndòng | 17) zhīshi |
| 2) chénggōng | 6) yóujú | 10) míngzhǔ | 14) xuéyuàn | 18) róngyì |
| 3) zhuǎnbō | 7) lǚxíng | 11) chǎnpǐn | 15) cáisè | 19) ěrduo |
| 4) diànchē | 8) kèwén | 12) zhuànyǐ | 16) zuòcuò | 20) didi |

Результаты собеседования показали, что около 90% студентов допускают ошибки в произношении, а именно:

1. Заменяют китайский звук «q» русским «ч» - 20%;
2. Заменяют китайский звук «w» русским «в» - 55%;

3. Заменяют китайский звук «ch» русским «ч» - 10%;
4. Произносят китайскую морфему «di» как «дзи» - 40%;
5. Произносят непридыхательные китайские инициали, как русские звонкие - 40%;
6. Произносят китайские придыхательные инициали как русские глухие – 40%;
7. Заменяют китайскую финаль «ü» русским гласным «ю» - 20%;
8. Затрудняются в чтении восходящих дифтонгов и трифтонгов – 70%;
9. Делают ошибки в тонах- 97%.

Практический этап экспериментального исследования начался с проведения предэкспериментального среза, с целью выявления фонетической чувствительности (термин А.В. Щепиловой) студентов 1 курса, которые ранее не изучали китайский язык. Под фонетической чувствительностью понимается способность идентифицировать, кодировать и воспроизводить звуки иностранной речи (Жаркова, 2014, с. 136).

Этот тест выглядел следующим образом:

Звуковой анализ

1. Прослушайте несколько слогов, отметьте, под какими номерами звучат русские слоги (поставьте рядом с соответствующими номерами знак «+»):

1) та 2) за 3) ji 4) tao 5) шу 6) wo 7) ди 8) ke 9) ca 10) xi

2. Прослушайте слог. Запишите цифрой, сколько звуков вы услышали в слогe:

1) da 2) ren 3) xian 4) shu 5) kan 6) yao 7) wu 8) qie 9) xing 10) fang

3. Прослушайте несколько слогов. Запишите цифрой, сколько раз прозвучал один и тот же слог:

1) la, bai, lian, bao, san, bai, ti, bo, bai, bi

2) kuan, lan, kuan, mian, ku, kan, kuan, guan, dan

3) ti, ji, jian, di, da, ji, ju, ja, ji, du, bu, ji, dian

4. Прослушайте пары слогов, если слоги одинаковые, то поставьте знак «+», если разные, то знак «-»:

1) sao - zao 2) ei - ei 3) dai - tai 4) ya-yao 5) qi - yi 6) jian - jian

7) que - qie 8) lie - lie 9) hou - gou 10) fang – fan

Интонационный анализ

1. Прослушайте пару слогов и определите, произносятся они с одинаковой или разной интонацией. Если слоги звучат одинаково, то поставьте знак «+», если по-разному, то знак «-»:

1) sā - sǎ 2) kàn - kān 3) rè - rén 4) liǎn - léi 5) mù - měi 6) táo - táo 7) kuāng - huáng 8) jī - jī 9) xué - xiě 10) yóu – yòu

2. Прослушайте слога. Определите, какой из двух слогов (1 или 2) произносится с восходящей интонацией. Обведите в кружок цифру, которому соответствует нужный слог:

1) ké - kē 2) nèi - néi 3) qíng - qǐng 4) sēn - lín 5) hóng - sè 6) niú - nǎi 7) réng - you 8) yóu - jú

3. Прослушайте слога. Определите какой из двух слогов произносится с нисходящей интонацией. Обведите в кружок цифру, которому соответствует нужный слог:

1) dà - dā 2) gǎo - gáo 3) mái - mài 4) tài - yang 5) zhàn - zhēng 6) shè - yuán 7) bào - gào 8) shēn - gù

4. Прослушайте слог. Определите с какой интонацией он произносится: с восходящей – вверх, нисходящей – вниз, ровной. Обведите нужный знак:

1) sēn 2) xué 3) lá 4) hòu 5) tī



Пример заполнения теста студентом показан на рисунке 2.5

Коэффициент фонетической чувствительности вычислялся по формуле: $K = N / M$, где K — коэффициент фонетической чувствительности, N — число правильно выполненных заданий, M — общее число заданий (диагностика усвоения знаний В.П. Беспалько). В качестве критической величины коэффициента в нашем исследовании принято 0,7. Коэффициент более 0,7 означал, что студент обладает хорошей фонетической чувствительностью.

БАТОМУНКУЕВА АРЮНА
ГРУППА: 11121 ДСС1

Тест на определение фонетических способностей

Звуковой анализ

1. Прослушайте несколько слогов, отметьте, под какими номерами звучат русские слоги (поставьте рядом с соответствующими номерами знак «+»):

1) + 2) + 3) 4) 5) 6) 7) + 8) 9) + 10)

2. Прослушайте слог. Запишите цифрой, сколько звуков вы услышали в слове:

1) 2 2) 4 3) 4 4) 3 5) 3 6) 3 7) 4 8) 2 9) 3 10) 2

3. Прослушайте несколько слогов. Запишите цифрой, сколько раз прозвучал один и тот же слог:

1) 3

2) 3

3) 5

4. Прослушайте пары слогов, если слоги одинаковые, то поставьте знак «+», если разные, то знак «-»:

1) - 2) + 3) - 4) - 5) - 6) + 7) - 8) + 9) - 10) -

Интонационный анализ

1. Прослушайте пару слогов и определите, произносятся они с одинаковой или разной интонацией. Если слоги звучат одинаково, то поставьте знак «+», если по-разному, то знак «-»:

1) - 2) - 3) - 4) + 5) - 6) + 7) + 8) + 9) + 10) -

2. Прослушайте 2 слога. Определите, какой из двух слогов (1 или 2), произносится с восходящей интонацией. Обведите в кружок цифру, которому соответствует нужный слог:

1) 1-2 2) 1-2 3) 1-2 4) 1-2 5) 1-2 6) 1-2 7) 1-2 8) 1-2

3. Прослушайте 2 слога. Определите, какой из двух слогов (1 или 2), произносится с нисходящей интонацией. Обведите в кружок цифру, которому соответствует нужный слог:

1) 1-2 2) 1-2 3) 1-2 4) 1-2 5) 1-2 6) 1-2 7) 1-2 8) 1-2

4. Прослушайте слог. Определите с какой интонацией он произносится: с восходящей – вверх ↗, нисходящей – вниз ↘, ровной →. Обведите нужный знак:

1) ↗ ↘ ↗ 2) ↗ ↘ ↗ 3) ↗ ↘ ↗
4) ↗ ↘ ↗ 5) ↗ ↘ ↗

Рисунок 2.5- Пример заполнения студентом предэкспериментального теста

Звуковой и интонационный анализ оценивались отдельно. Результаты оценки звукового анализа показали хорошие результаты, в среднем коэффициент фонетической чувствительности студентов контрольной и экспериментальной групп составил 0,8. Это доказывает, что у учащихся уже сформирована когнитивная структура родного языка, позволяющая выделять фонемы родного языка и проводить звуковой анализ слова.

Результаты интонационного анализа оказались гораздо хуже, коэффициент составил в среднем 0,45. Это, по нашему мнению, является закономерным результатом, так как в русском языке отсутствует интонирование на уровне слога.

В целом, предэкспериментальный срез показал достаточную фонетическую чувствительность студентов для изучения китайского языка.

Обучение в экспериментальных группах проводилось по предложенной технологии формирования когнитивного образа китайской морфемы. Задачи экспериментального обучения состояли в следующем:

- 1) проверить целесообразность использования модели формирования когнитивного образа китайской морфемы;
- 2) определить эффективность предложенных упражнений, обеспечивающих формирование прочного когнитивного образа китайской морфемы;
- 3) доказать эффективность использования мультимедийной обучающей программы.

Исходя из цели эксперимента, была разработана методика организации материала на занятии: знакомство с финалями и инициалами китайского языка проходило на основе предложенной технологии формирования когнитивного образа морфемы, каждый этап формирования образа подкреплялся большим комплексом упражнений. Например, сценарий введения новой морфемы с использованием мультимедийной программы выглядел следующим образом (на примере инициала «d»).

1. Преподаватель записывал на доске и предлагал студентам прослушать морфему dà (большой), после чего студенты определяли тон морфемы.

2. Преподаватель обращал внимание студентов на буквенное обозначение морфемы. Осуществлялся разбор морфемы на инициаль и финаль.

3. Преподаватель давал возможность студентам прослушать морфему в сравнении с подобным русским звуком, после чего приступал к анализу артикуляционной программы китайского и русского звуков, выделяя артикуляционные жесты, характерные для китайской морфемы dà.

4. Студенты приступали к сборке звука сначала шепотом, затем вслух. При этом, особое внимание уделялось контролю за положением органов речи (кончик языка касается верхних передних зубов, струя воздуха слабая, голосовые связки активны только в момент размыкания губ).

5. Преподаватель представлял другую морфему с той же инициалью «d», но с другой финалью (слово «земля»). Студентам предлагалось сделать анализ: меняется ли звучание инициали с данной финалью и объяснить причину изменения.

6. Студенты выполняли упражнения, направленные на восприятие и узнавание акустического образа: например, слушали и устанавливали, под каким номером звучит изучаемая морфема.

7. Самостоятельная работа представляла собой выполнение упражнений в компьютерном классе на продуцирование возможных слогов с изученной инициалью. (Рисунок 2. 6)

8. Студенты записывали себя на компьютер и сравнивали свое произношение с эталоном (Рисунок 2.7):

9. Студенты выполняли упражнения на продуцирование морфем с инициалью «d» (Рисунок 2.8)

После презентации нескольких морфем, сходных по месту образования, студенты приступали к выполнению упражнений, описанных во втором параграфе второй главы.

Инициали

Губно-губные:
b p m

Губно-зубный:
f

Переднеязычные
согласные:
d t n l

Заднеязычные
согласные:
k g h

Среднеязычные
согласные:
j q x

Переднеязычные
свистящие
согласные:
z c s

Переднеязычные
шипящие
согласные:
zh ch sh

г

Переднеязычный согласный «d (+e)»

глухой, без придыхания

Для произнесения китайского согласного [d] прижмите кончик языка к верхним передним зубам. Образуется смычка, которая разрывается струей выдыхаемого воздуха. Голосовые связки вибрируют.

Китайский согласный [d] по месту образования похож на русский твердый [т], например в слове [та]. Необходимо помнить, что при произнесении [d] сначала образуется преграда, а затем в момент разрыва смычки начинают вибрировать голосовые связки.

Китайский звук «d»

Русский звук «д»






大 dà большой

地 dì земля

Рисунок 2.6 – Фрагмент программы-тренажера

Сочетания звуков

| | | | | | | | | | |
|-----|------|------|------|------|------|------|------|------|-----|
| er | | | | | | | | | er |
| ai | bai | pai | mai | dai | tai | nai | lai | ai | |
| ei | bei | pei | mei | fei | dei | nei | lei | ei | |
| ao | bao | pao | mao | dao | tao | nao | lao | ao | |
| ou | | pou | mou | fou | dou | tou | nou | lou | ou |
| an | ban | pan | man | fan | dan | tan | nan | lan | an |
| en | ben | pen | men | fen | den | | nen | | en |
| ang | bang | pang | mang | fang | dang | tang | nang | lang | ang |
| eng | beng | peng | meng | feng | deng | teng | neng | leng | eng |
| ong | | | | | dong | tong | nong | long | |
| i | bi | pi | mi | | di | ti | ni | li | yi |
| ia | | | | | | | lia | ya | |
| iao | biao | piao | miao | | diao | tiao | niao | liao | yao |
| ie | bie | pie | mie | | die | tie | nie | lie | ye |
| iou | | | miu | | diu | | niu | liu | you |
| ian | bian | pian | mian | | dian | tian | nian | lian | yan |
| in | bin | pin | min | | | | nin | lin | vin |

Рисунок 2.7 – Фрагмент программы-тренажера



Рисунок 2. 8– Фрагмент программы-тренажера

После окончания экспериментального обучения был проведен итоговый срез. Он проводился в контрольных и экспериментальных группах, после чего осуществлялось сопоставление результатов обучения. Целью итогового среза явилась проверка эффективности методики формирования когнитивного образа морфемы. Студентам были предложены следующие задания:

Задание 1. Запишите в транскрипции прослушанные слова

1.cài 2.cháo 3.gāo 4.qiě 5.hǎo 6.huò 7.kāi 8.zhōu 9.guò 10.zǒu 11.xiě

12.jiá 13.tài 14.shéi 15.děi 16.ròu 17.cūn 18.bǎ 19.zí 20.wánr

Задание 2. Переведите на китайский язык следующие слова, запишите их в транскрипции:

Слушать, писать, читать вслух, смотреть, уставать, пить, давать, большой, трудный, высокий.

Задание 3. Прочитайте следующие слова:

mǎo 2.liàng 3.xūn 4.duǎn 5.yún 6.jìn 7.wēn 8.zhōu 9. kāng 10. huáng 11. kǎoshì
12.guāifēng 13. shāndòng 14. gàosu 15. yìdiǎnr 16. diànchē 18. értóng 19. yǒuyǒng
20.zhàoxiàng

Задание 3 выполнялось в компьютерном классе, студенты записывали свои ответы на компьютер, с последующим переносом этих данных на флэш-память. Это позволило в дальнейшем оценить их ответы с привлечением преподавателей-носителей китайского языка. Критерий оценивания был следующий: если слово было произнесено неправильно (неправильная артикуляция или тон), оно не засчитывалось.

Коэффициент сформированности когнитивного образа китайской морфемы вычислялся также по формуле, предложенной В.П. Беспалько: $K = N / M$, где K — коэффициент сформированности, N — число правильно выполненных заданий, M — общее число заданий. Если в результате процесса формирования слухопроизносительных навыков был бы получен коэффициент меньше 0,7, то следовало говорить о недостаточной сформированности слухопроизносительных навыков и когнитивного образа китайской морфемы, в частности.

По мнению В.П. Беспалько, в диапазоне изменений коэффициента усвоения знаний учащимися от 0 до 0,7, сформированные навыки являются неустойчивыми, учащиеся мало чувствительны к собственным ошибкам, и поэтому систематически их повторяют. При коэффициенте выше 0,7 сформированные навыки приобретают необходимую устойчивость, студенты способны к самоконтролю, самостоятельно ищут способ исправления допущенных ошибок. Коэффициент от 0,7 до 1 В.П. Беспалько называет процессом самообучения (Беспалько, 1988, с. 61).

Результаты итогового теста контрольной и экспериментальной групп представлены в таблицах 2.3 и 2.4.

По итогам статического анализа результаты итогового среза следует признать удовлетворительными, коэффициент сформированности слухопроизносительных навыков в группе, занимающейся по экспериментальной методике, выше, чем в группе, в которой обучение проводилось по традиционной методике. 92 %

студентов в экспериментальной группе показали положительные результаты, в контрольной группе – 42%.

Таблица 2.3 – Результаты итогового теста контрольной группы:

| Коэффициент сформированности когнитивного образа | Количество человек (40) |
|--|-------------------------|
| до 0,7 | 23 |
| от 0,7 до 0.8 | 15 |
| от 0.8 до 0.9 | 2 |
| от 0.9 до 1 | - |

Таблица 2.4 – Результаты итогового теста экспериментальной группы:

| Коэффициент сформированности когнитивного образа | Количество человек (40) |
|--|-------------------------|
| до 0,7 | 3 |
| от 0,7 до 0.8 | 22 |
| от 0.8 до 0.9 | 12 |
| от 0.9 до 1 | 3 |

Одной из важных характеристик когнитивного образа является его устойчивость, поэтому для оценки устойчивости когнитивного образа целесообразно было провести отсроченный срез. Отсроченный срез был проведен в контрольной и экспериментальной группах в начале 2 семестра, после каникул. Задания отсроченного теста были идентичны итоговому тесту с учетом изученной лексики.

Результаты отсроченного теста представлены в таблицах 2.5 и 2.6.

Таблица 2.5 – Результаты отсроченного теста контрольной группы:

| Коэффициент сформированности когнитивного образа | Количество человек (40) |
|--|-------------------------|
| до 0,7 | 9 |
| от 0,7 до 0.8 | 25 |
| от 0.8 до 0.9 | 6 |
| от 0.9 до 1 | 1 |

Таблица 2.6 – Результаты отсроченного теста экспериментальной группы:

| Коэффициент сформированности когнитивного образа | Количество человек (40) |
|--|-------------------------|
| до 0,7 | 2 |
| от 0,7 до 0.8 | 6 |
| от 0.8 до 0.9 | 20 |
| от 0.9 до 1 | 12 |

Таблица 2.7 - Усредненные показатели коэффициента сформированности слухопроизносительных навыков в экспериментальной и контрольной группах:

| | экспериментальная группа | контрольная группа |
|------------------|--------------------------|--------------------|
| итоговый тест | 0,74 | 0,64 |
| отсроченный тест | 0,8 | 0,69 |

Результаты отсроченного теста показывают, что коэффициент сформированности слухопроизносительных навыков в экспериментальной группе вырос. Мы объясняем это тем, что устойчивый когнитивный образ изученных морфем помогает в овладении новыми лексическими единицами, так как в связи с фоне-

тической реальностью китайского языка количество слогов является ограниченной величиной. Коэффициент сформированности слухопроизносительных навыков в контрольной группе практически не изменился.

Данные, полученные в результате проведения итогового и отсроченного тестов, позволяют подтвердить, что результаты обучения в экспериментальной группе выше, чем в контрольной. Таким образом, была доказана эффективность предложенной технологии обучения.

Выводы по главе 2

1. Методическая система обучения произносительной стороне китайской речи решает частную задачу обучения, направленную на становление, развитие и совершенствование фонетических навыков. Основной целью обучения произносительной стороне китайской речи является постановка произношения, максимально приближенного к произношению носителей языка. Целью начального этапа обучения фонетической стороне китайской речи является формирование у учащихся навыков произношения, чтения транскрипции и буквенной записи морфем на языковом материале, включающем в себя определенный элементарный запас лексики при соблюдении постепенного нарастания трудностей и создании условий для дальнейшего систематического изучения языка.
2. Содержание обучения китайскому произношению на начальном этапе в неязыковом вузе включает необходимый фонетический минимум, отобранный в соответствии со следующими принципами: принцип соответствия потребностям общения, принцип учета особенностей родного языка, принцип соответствия фонетических явлений изучаемой лексике, принцип коммуникативности. Вышеизложенные принципы определили список китайских морфем для вводно-фонетического курса китайского языка, на основе которых осуществляется постановка слухопроизносительных навыков китайского языка.

3. На начальном этапе обучения китайскому языку когнитивной базой для формирования слухопроизносительных навыков выступают знания о фонетической системе китайского языка, национальной специфике китайской морфемы, артикуляционной программе произнесения отдельных звуков, буквенном стандарте (транскрипции). Сопоставительный анализ фонетических систем китайского и русского языков определяет обязательное формирование у учащихся следующих слухопроизносительных навыков:
 - 1) восприятие и адекватное воспроизведение всех китайских морфем, т. е. доведенное до автоматизма владение артикуляционной базой китайского языка и интонацией;
 - 2) различение придыхательных и не придыхательных инициалей;
 - 3) различение восходящих и нисходящих дифтонгов;
 - 4) узнавание всех известных учащимся односложных слов (морфем);
 - 5) восприятие морфем и их буквенного соответствия.
4. Характерной особенностью педагогических инноваций на современном этапе является внедрение в учебный процесс компьютерных обучающих программ. Эти программы способны полноценно поддержать начальное обучение иностранному языку, так как позволяют выбрать индивидуальный темп изучения материала, повышают эффективность восприятия материала за счет аудио-видео информации, способствуют лучшему запоминанию и усвоению материала, а также обуславливают мотивацию обучения в целом. Таким образом, мультимедиа технологии предоставляют возможность в полной мере реализовать основные дидактические принципы сознательности, активности, наглядности, доступности, научности, индивидуального подхода, систематичности, последовательности, прочности овладения знаниями и связи теории с практикой.
5. На сегодняшний день имеются две мультимедийные программы, предназначенные для обучения китайскому произношению. В виду того, что эти программы были разработаны в КНР, ни одна из них не соответствует в полной мере условиям обучения русскоязычных студентов. В этой ситуации

актуализируется проблема создания и внедрения в учебный процесс мультимедийной программы-тренажёра по фонетике китайского языка, ориентированной на формирование слухопроизносительных навыков в аудитории русскоязычных студентов.

6. Технология формирования когнитивного образа китайской морфемы, состоящая из 4-х этапов была разработана на основе закономерностей процесса формирования когнитивного образа китайской морфемы и процесса переноса внешних действий в план отражения. На первом этапе обучаемые получают общие знания о фонетико-фонологической системе китайского языка, составе слога, звукобуквенном алфавите, об особенностях просодической системы этого языка. На втором этапе происходит формирование акустико-визуального образа с помощью специально разработанных операционных заданий. Третий этап предназначен для формирования моторного образа китайской морфемы посредством организованной ориентировочно - исследовательской деятельности учащихся. Четвертый этап является тренировочным. Для данного этапа был разработан комплекс упражнений, в рамках которого контролируется процесс формирования когнитивного образа морфемы.
7. Анализ основных характеристик сформированного навыка позволяет определить и описать признаки формируемого когнитивного образа китайской морфемы. Было установлено, что формирование слухопроизносительных навыков на основе когнитивного образа морфемы, обладающего совокупностью специфических признаков, требует выполнения большого количества фонетических упражнений, часть из которых, в условиях ограниченного учебного времени, отводится на самостоятельную работу студентов. Поэтому, для ускорения процесса формирования слухопроизносительных навыков и обеспечения полноценной самостоятельной работы студентов целесообразно объединить традиционные и инновационные приемы педагогической деятельности.

8. Исходя из особенностей формирования когнитивного образа китайской морфемы и использования информационных технологий в учебном процессе, была разработана мультимедийная программа-тренажер для вводно-фонетического курса китайского языка. Разработка мультимедийной программы-тренажера включала несколько этапов: 1) определение цели обучения и структуры программы, состоящей из нескольких законченных и взаимосвязанных блоков; 2) отбор фонетического материала; 3) определение способа предъявления учебной информации; 4) разработка типов тренировочно-контролирующих заданий и оформление наглядности.
9. Эксперимент по проверке эффективности предложенной технологии формирования слухопроизносительных навыков китайского языка в аудитории русскоязычных студентов включал диагностирующий, прогностический, организационный, практический и обобщающий этапы. Результаты, полученные в ходе диагностирующего этапа, показали, что при обучении китайскому произношению преподаватели отдают предпочтение имитационному подходу. Тест остаточных знаний у студентов курса обнаружил, что сформированные слухопроизносительные навыки китайского языка характеризуются значительными отклонениями. Этим объясняются присутствие многочисленных ошибок в произношении студентов. Предэкспериментальный срез в начале обучения студентов первого курса позволил уточнить фонетическую чувствительность учащихся, приступающих к изучению китайского языка. Фонетическая чувствительность у студентов контрольных и экспериментальных групп оказалась идентичной. Экспериментальное обучение проводилось по разработанной нами технологии формирования когнитивного образа китайской морфемы. На этапе презентации новой морфемы и во время самостоятельной работы студентов использовалась разработанная мультимедийная программа-тренажер. Результаты экспериментального обучения показали, что по всем тестовым заданиям группы, которые работали по предложенной технологии, показали лучшие результаты, чем контрольные группы.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В представленной работе исследовался процесс формирования когнитивного образа китайской морфемы как основы для становления слухопроизносительных навыков китайского языка у русскоговорящих студентов в неязыковом вузе на начальном этапе обучения.

Рассмотрение данной проблемы проводилось в рамках когнитивного подхода, что предполагало учет закономерностей развития познавательной деятельности учащихся и когнитивных механизмов усвоения иноязычного произношения.

Цель настоящего исследования заключалась в разработке научно-обоснованной методики формирования устойчивых слухопроизносительных навыков китайского языка, которые смогут служить основой для дальнейшего совершенствования навыков иноязычного речевого общения.

Теоретическое исследование проблемы показало возможность использования когнитивного образа китайской морфемы, как специально формируемого в процессе обучения китайскому произношению умственного образа в качестве эталона при восприятии и продуцировании речевых образцов. Выбор морфемы в качестве единицы методической организации языкового материала для обучения произношению обусловлен тем, что в китайском языке фонетическое деление на слоги и семантическое деление на морфемы приводит к одним и тем же слоговым морфемам, которые используются в китайском языке в качестве односложных слов. Слог является наиболее просто выделяемой единицей в потоке речи, а в китайском языке слог, имеющий определенное просодическое оформление (тон), несет в себе семантическое значение и употребляется как морфема, что делает его идеальным объектом для изучения на начальном этапе обучения китайскому произношению.

Логика работы продиктовала необходимость анализа психологических особенностей восприятия и переработки информации для понимания процесса формирования когнитивного образа и определения его структуры. В соответствии с этим был определен многокомпонентный состав когнитивного образа китайской

морфемы, состоящий из зрительного, моторного и акустического образов, связанных понятийной системой субъекта учебного процесса.

Этот анализ позволил также выявить ряд психологических особенностей, влияющих на успешность процесса формирования когнитивного образа китайской морфемы. К этим особенностям относятся: во-первых, установление на когнитивном уровне языкового сознания определенных соответствий между языковой формой родного языка и внутренними законами китайского языка и, во-вторых, переработка когнитивных структур родного языка для формирования основы создания когнитивных речевых структур китайского языка.

Все вышеизложенное нашло отражение в разработанной технологии формирования когнитивного образа китайской морфемы, состоящей из 4-х этапов, построенной на основе организации поэтапного усвоения фонетического материала по определенному плану действий. Для четвертого этапа были разработаны специальные тренировочные упражнения, направленные на:

- 1) восприятие и узнавание акустического образа;
- 2) соединение акустического образа и визуального;
- 3) соединение перцептивного и моторного образов;
- 4) соединение перцептивного, моторного образов с денотатом.

Поскольку когнитивный образ в процессе формирования проходит несколько этапов преобразования, то положительный результат зависит от количества и качества упражнений. Для оптимизации процесса формирования слухопроизносительных навыков была установлена и доказана целесообразность использования мультимедийных обучающих программ. Проведенный анализ существующих мультимедиа продуктов по фонетике китайского языка, созданных в Китайской Народной Республике, выявил ограничения в их применении, вызванные, главным образом, отсутствием учета языковых особенностей русского языка.

Исходя из особенностей формирования когнитивного образа китайской морфемы и использования информационных технологий в учебном процессе, была разработана мультимедийная программа-тренажер для вводно-фонетического курса.

По результатам экспериментального обучения можно сделать следующие выводы:

1. Разработанная технология формирования когнитивного образа морфемы адекватна цели обучения фонетической стороне китайской речи на начальном этапе.
2. Предложенная технология формирования когнитивного образа китайской морфемы с использованием на этапе презентации новой морфемы и самостоятельной работы студентов мультимедийной программы-тренажера дает ряд преимуществ:
 - возможность параллельного формирования слухопроизносительных и лексических навыков;
 - высокая мотивация обучения;
 - развитие навыков самоконтроля;
 - возможность учета индивидуальных особенностей учащихся.

Таким образом, проведенное диссертационное исследование доказало правомерность использования когнитивного образа китайской морфемы в качестве основы для формирования слухопроизносительных навыков китайского языка и подтвердило положение гипотезы о том, применение в учебном процессе достижений когнитивистики и современных информационных технологий позволяет положительно влиять на качественные параметры формирования слухопроизносительных навыков китайского языка у русскоязычных студентов.

Перспективы дальнейших исследований мы видим в совершенствовании мультимедийной программы-тренажера и разработке технологии реализации когнитивной модели обучения учащихся лексике и иероглифической письменности в рамках базового курса по китайскому языку.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Азимов, Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М.: ИКАР, 2009. – 448с.
2. Аквинский, Ф. Учение о душе / Ф. Аквинский ; пер. с лат. К. Бандуровский, М. Гейде. – СПб. : Азбука-классика, 2004. – 480 с.
3. Алексахин, А. Н. Теоретическая фонетика китайского языка : учеб.пособие / А. Н. Алексахин. – М. : Восток-Запад, 2006. – 204 с.
4. Алексахин, А. Н. Фонетический алфавит китайского языка путунхуа (буква – фонема – звук речи – слог) : учеб. пособие для начинающих и продолжающих изучать кит. язык / А. Н. Алексахин. – М. : МГИМО-Ун-т, 2007. – 108 с.
5. Алексеев, П. В. Философия : учебник / П. В. Алексеев, А. В. Панин. – 3-е изд., исп. и доп. – М. : ПБОЮЛ Грачев С. М., 2000. – 608 с.
6. Алексеева, И. Ю. Человеческое знание и его компьютерный образ / И. Ю. Алексеева. – М. : ИФ РАН, 1993. – 218 с.
7. Алимов, И. А. Срединное государство : введ. в традиц. культуру Китая / И. А. Алимов, М. Е. Ермаков, А. С. Мартынов. – М. : Муравей, 1998. – 288 с.
8. Ананьев, Б. Г. Психология чувственного познания / Б. Г. Ананьев. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1960. – 486 с.
9. Андерсен, Б. Б. Мультимедиа в образовании : спец. учеб. курс : пер. с англ. / Б. Андерсен, К. ван ден Бринк. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Дрофа, 2007. – 224 с. – (Информационные технологии в образовании).
10. Андерсон, Д. Р. Когнитивная психология = Cognitive psychology and its implications / Д. Р. Андерсон. – 5-е [междунар.] изд. - СПб. : Питер, 2002. - 492 с. – (Мастера психологии).
11. Аристотель. О душе / Аристотель ; предисл. В. К. Сережникова ; пер. и прим. П. С. Попова. – М. : Соцэкгиз, 1937. – XXIV, 179 с.

12. Арутюнов, С. А. Народные механизмы языковой традиции / С. А. Арутюнов // Язык. Культура. Этнос / С. А. Арутюнов, А. Р. Багдасаров, В. Н. Белоусов [и др.]. – М., 1994. – С. 5-19.
13. Балыхина, Т.М. От методики к этнометодике. Обучение китайцев русскому языку: проблемы и пути их преодоления: Монография / Т.М. Балыхина, Юй-цзян Чжао. – 2-е изд. – М. : РУДН, 2012. – 344с.
14. Басов, М. Я. Избранные психологические произведения / М. Я. Басов. – М. : Педагогика, 1975. – 432 с.
15. Белянин, В. П. Психолингвистика : учебник : учеб.-метод. пособие / В. П. Белянин ; Рос. акад. образования, Моск. психол.-соц. ин-т. – 2-е изд. – М. : Флинта : МПСИ, 2004. – 227 с. – (Библиотека студента).
16. Беспалько, В. П. Теория учебника : дидакт. аспект / В. П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1988. – 160 с.
17. Бернштейн, С. И. Вопросы обучения произношению / С. И. Бернштейн // Вопросы фонетики и обучение произношению : сб. ст. – М., 1975. – С. 5-62.
18. Бирштейн, Б. И. Стратегемы рефлексивного управления в западной и восточной культурах / Б. И. Бирштейн, В. И. Боршевич // Рефлексивные процессы и упр. – 2002. – Т. 2, № 1. – С. 27-44.
19. Блонский, П. П. Память и мышление / П. П. Блонский. – СПб. : Питер, 2001. – 288 с.
20. Большой психологический словарь / под ред.: Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. – СПб. : Прайм-Еврознак ; М. : Олма-Пресс, 2004. – 666 с. – (Психологическая энциклопедия).
21. Большой психологический словарь / под. ред.: Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. – 3-е изд., доп. и перераб. – СПб. : Прайм-Еврознак, 2007. – 666 с. – (Большая университетская библиотека).
22. Брунер, Д. С. Психология познания. За пределами непосредственной информации / Д. С. Брунер ; пер. с англ. К. И. Бабицкий. – М. : Прогресс, 1977. – 413 с.

23. Василюк, Ф. Е. Структура образа / Ф. Е. Василюк // Вопр. психологии. – 1993. – №5. – С. 37-50.
24. Веккер, Л. М. Вторичные образы (представления) / Л. М. Веккер // Познавательные психические процессы. – СПб., 2001. – С. 346-367. – (Хрестоматия по психологии).
25. Веккер, Л. М. Психика и реальность. Единая теория психических процессов / Л. М. Веккер. – М. : Смысл, 1998. – 685 с.
26. Величковский, Б. М. Когнитивная наука. Основы психологии познания : учеб. пособие для студ. вузов : в т. / Б. М. Величковский. – М. : Смысл : Академия, 2006. – Т. 2. – 432 с.
27. Величковский, Б. М. Когнитивная наука. Основы психологии познания : учеб. пособие для студентов вузов : в т. / Б. М. Величковский. – М. : Смысл : Академия, 2006. – Т. 1. – 448 с.
28. Величковский, Б. М. Современная когнитивная психология / Б. М. Величковский. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1982. – 336 с.
29. Венгер, Л. А. Восприятие и обучение. Дошкольный возраст / Л. А. Венгер. – М. : Просвещение, 1969. – 365 с.
30. Волкова, Е. В. Формирование когнитивных репрезентативных структур в процессе изучения школьного курса химии : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01, 19.00.07 / Е. В. Волкова ; науч. рук. Т. А. Ратанова. – М. : РГБ, 2003. – 177 с.
31. Выготский, Л. С. Воображение и творчество в детском обществе : психол. очерк : кн. для учителя / Л. С. Выготский ; авт. послесл. В. В. Давыдов. – 3-е изд. – М. : Просвещение, 1991. – 90 с.
32. Выготский, Л. С. Избранные психологические исследования. Мышление и речь. Проблемы психологического развития ребенка / Л. С. Выготский ; ред.: А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия. – М. : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1956. – 519 с.
33. Галкина-Федорук, Е. М. О форме и содержании в языке / Е. М. Галкина-Федорук // Мышление и язык : сб. ст. – М., 1957. – С. 309-360.

34. Гальперин, П. Я. Лекции по психологии : учеб. пособие / П. Я. Гальперин. – М. : Кн. дом «Университет» : Высш. шк., 2002. – 400 с.
35. Гальперин, П. Я. Языковое сознание и некоторые вопросы взаимоотношения языка и мышления / П. Я. Гальперин // Вопр. философии. – 1977. – №4. – С. 95-101.
36. Гальскова, Н. Д. Теория обучения иностранному языку. Лингводидактика и методика : учеб. пособие для студентов лингв. и филол. фак. высш. учеб. заведений / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – М. : Академия, 2004. – 336 с.
37. Ганзен, В. А. Восприятие целостных объектов / В. А. Ганзен. – Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1974. – 152 с.
38. Гаспаров, Б. М. Язык, память, образ. Лингвистика языкового существования / Б. М. Гаспаров. – М. : Новое Лит. обозрение, 1996. – 351 с.
39. Гейвин, Х. Когнитивная психология / Х. Гейвин. – СПб. : Питер, 2003. – 272 с.
40. Гельмгольц, Г. О восприятии вообще / Г. Гельмгольц // Познавательные психические процессы. – СПб., 2001. – С. 57-82. – (Хрестоматия по психологии).
41. Гинецинский, В. И. Пропедевтический курс общей психологии [Электронный ресурс] / В. И. Гинецинский. – СПб. : Изд-во С.-Петербур. ун-та, 1997. – 200 с. – Электрон. версия печат. публ. – Режим доступа http://krotov.info/library/04_g/in/ezinisky_00.htm (дата обращения: 27 янв. 2015).
42. Гируцкий, А. А. Введение в языкознание : учеб. пособие для студентов филол. спец. вузов / А. А. Гируцкий. – 2-е изд., стер. – Минск : ТетраСистемс, 2003. – 286 с.
43. Голованова, Е.И. Образ, понятие, гештальт как форматы профессионального знания / Е.И. Голованова// Вестник Челябинского государственного университета. – 2014. - № 6 (335). – С. 122-125
44. Головлева, Е. Л. Основы межкультурной коммуникации : учеб. пособие / Е. Л. Головлева. – Ростов н/Д : Феникс, 2008. – 224 с.
45. Голуб, Б. А. Основы общей дидактики : учеб. пособие для студентов педвузов / Б. А. Голуб. – М. : Туманит ; Владос, 1999. – 96 с.

46. Горелов, В. И. Практическая грамматика китайского языка / В. И. Горелов. – М. : Внешторгиздат, 1957. – 192 с.
47. Горелов, И. Н. Основы психолингвистики : учеб. пособие / И. Н. Горелов, К.Ф. Седов. – М. : Лабиринт, 1997. – 220 с.
48. Горский, Д. П. Роль языка в познании / Д. П. Горский // Мышление и язык : сб. ст. – М., 1957. – С. 73-116.
49. Гостев, А. А. Образная сфера человека в познании и переживании духовных смыслов / А. А. Гостев. – М. : Ин-т психологии РАН, 2001. – 184 с.
50. Гостев, А. А. Психология вторичного образа / А. А. Гостев. – М. : Ин-т психологии РАН, 2007. – 512 с.
51. Гране, М. Китайская мысль / М. Гране ; пер. с фр. В. Б. Иорданского ; общ. ред. И. И. Семенов. – М. : Республика, 2004. – 526 с.
52. Гурвич, П. Б. Теория и практика эксперимента в методике преподавания иностранных языков / П. Б. Гурвич. – Владимир : ВГПИ, 1980. – 104 с.
53. Декарт, Р. Рассуждения о методе / Р. Декарт ; пер.: Г. Г. Слюсарев, А. П. Юшкевич. – М. : Изд-во Акад. наук СССР, 1953. – 656 с.
54. Демина, Н. А. Методика преподавания практического китайского языка / Н. А. Демина. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Вост. лит., 2006. – 88 с.
55. Дружинин, В. Н. Когнитивные способности: структура, диагностика, развитие / В. Н. Дружинин. – М. : Per Se ; СПб. : Иматон-М, 2001. – 224 с.
56. Елизарова, Г. В. Культура и обучение иностранным языкам / Г. В. Елизарова. – СПб. : КАРО, 2005. – 352 с.
57. Жаркова, Т.И. Тематический словарь методических терминов по иностранному языку/ Т.И. Жаркова, Г.В. Сороковых. – 2-е изд., стер. – М.: ФЛИНТА, 2014. – 320с.
58. Ждан, А. Н. История психологии. От Античности до наших дней : учебник для вузов / А. Н. Ждан. – 5-е изд., перераб. и доп. – М. : Академ. Проект, 2004. – 576 с.
59. Жинкин, Н. И. Механизмы речи / Н. И. Жинкин. – М. : АПН РСФСР, 1958. – 378 с.

60. Жинкин, Н. И. О кодовых переходах во внутренней речи / Н. И. Жинкин // Вопр. языкознания. – М., 1964. – № 6. – С. 26-38.
61. Жинкин, Н. И. Речь как проводник информации / Н. И. Жинкин. – М. : Наука, 1982. – 159 с.
62. Завалова, Н. Д. Образ в системе психической регуляции деятельности / Н. Д. Завалов, Б. Ф. Ломов, В. А. Понаморенко. – М. : Наука, 1986. – 267 с.
63. Задоевко, Т. П. Начальный курс китайского языка / Т. П. Задоевко , Х. Шуин. – 2-е изд. – М. : Муравей, 2004. – Ч.1. – 288 с.
64. Залевская, А. А. Введение в психоллингвистику / А. А. Залевская. – М., Рос. гос. гуманит. ун-т, 1999. – 382 с.
65. Захарова, И. Г. Информационные технологии в образовании : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / И. Г. Захаров. – М. : Академия, 2003. – 192 с.
66. Зимняя, И. А. Педагогическая психология : учебник для вузов / И. А. Зимняя. – 2-е изд., доп., испр. и перераб. – М. : Логос, 2000. – 384 с. – Электрон. версия печат. публ. – Режим доступа: <http://psychlib.ru/mgppu/zim/zim-001-.htm> (дата обращения: 27.01.2015).
67. Зимняя, И. А. Психология обучения неродному языку / И. А. Зимняя. – М. : Рус. яз., 1989. – 219 с.
68. Зинченко, В. П. Психологические основы педагогики (Психолого-педагогические основы построения системы развивающего обучения Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова) / В. П. Зинченко. – М. : Гардарики, 2002. – 431 с.
69. Зинченко, В. П. Формирование зрительного образа (исследование деятельности зрительной системы) / В. П. Зинченко, Н. Ю. Вергилес. – М. : МГУ, 1969. – 107 с.
70. Иванов, В. В. Чет и нечет: асимметрия мозга и знаковых систем / В. В. Иванов. – М. : Сов. радио, 1978. – 184 с.
71. Ильин, М. С. Основы теории упражнений по иностранному языку / М. С. Ильин. – М.: Педагогика, 1975. – 152с.

72. Ильюченко, Р. Ю. Память хорошая, память плохая / Р. Ю. Ильюченко. – Новосибирск : Наука. Сиб.отд-ние, 1991. – 161 с.
73. Кабанова, О. Я. Возможности использования теории П. Я. Гальперина в практике преподавания языков / О. Я. Кабанова // Обучение иностранным языкам на основе деятельностной концепции управления усвоением : материалы науч.-метод. конф. Новосибирск, 25-27 мая 1999 г. – Новосибирск, 1999. – С. 11-64.
74. Кабанова, О. Я. Основные вопросы методики обучения иностранному языку на основе концепции управления усвоением : по теории поэтапного формирования умственных действий и понятий : учеб. пособие / О. Я. Кабанова. – М. : МГУ, 1976 – 139 с.
75. Кабардов, М. К. Типология языковых способностей / М. К. Кабардов, Е. В. Арцишевская // Способности : к 100-летию со дня рождения Б. М. Теплова. – Дубна : Феникс, 1997. – С. 259-288.
76. Когнитивная психология : учеб. для вузов / под. ред.: В. Н. Дружинина, Д. В. Ушакова. – М. : Per Se, 2002. – 480 с.
77. Кодзасов, С.В. Общая фонетика: учебник / С.В. Кодзасов, О.Ф. Кривнова. – М.: Рос. гос. гуманитар. ун-т, 2001. – 592с.
78. Корнилов, О. А. Языковые картины мира как производные национальных менталитетов / О. А. Корнилов. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : ЧеРо, 2003. – 349 с.
79. Коул, М. Культура и мышление : психол. очерк : пер. с англ. / М. Коул, С. Скрибнер. – М. : Прогресс, 1977. – 261 с.
80. Кохановский, В. П. История философии [Электронный ресурс] / В. П. Кохановский, В. П. Яковлев. – Режим доступа: http://www.gumer.info/bogoslov_buks/Philos/Kohan/02.php (дата обращения: 28 янв. 2015).
81. Кочергин, И. В. Очерки методики обучения китайскому языку : науч. изд. / И. В. Кочергин. – М. : Муравей, 2000. – 160 с.
82. Кравцова, М. Е. История культуры Китая / М. Е. Кравцова. – 3-е изд., испр. и доп. – СПб. : Лань, 2003. – 416 с.

83. Кравченко, А. В.. Язык и восприятие. Когнитивные аспекты языковой категоризации / А. В. Кравченко. – 2-е изд., испр. и доп. – Иркутск : Изд-во Иркут. гос. ун-та, 2004. – 206 с.
84. Крылова, Н. Г. Методика управления процессом формирования иноязычных артикуляций (на материале постановки русских щелевых согласных и аффрикат в иностранной аудитории) : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.04 / Н. Г. Крылова. – Москва, 1982. – 21 с.
85. Кузнецов, С. А. Большой толковый словарь русского языка / С. А. Кузнецов. – СПб. : Норинт, 2000. – 1536 с.
86. Кузьмин, В. П. Гносеологические проблемы системного знания / В. П. Кузьмин. – М. : Знание, 1983. – 64 с.
87. Ларичев, В. В. Взаимосвязь поведения, общения и развития в психологической структуре обучения иностранному языку : дис ... канд. психол. наук : 19.00.07 / В. В. Ларичев. – Н. Новгород, 1996. – 215 с.
88. Ларичев, О. И. Теория и методы принятия решений, а так же Хроника событий в Волшебных странах : учебник для студентов вузов / О. И. Ларичев. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Логос, 2002. – 392 с.
89. Леонтьев, А. А. Основы психолингвистики / А. А. Леонтьев. – 3-е изд. – М. : Смысл ; СПб. : Лань, 2003. – 287 с.
90. Леонтьев, А. Н. Избранные психологические произведения : в 2-х т. / А. Н. Леонтьев. – М. : Педагогика, 1983. – Т. 2. – 320 с.
91. Лобанов, А. П. Когнитивная психология: от ощущений до интеллекта : учеб. пособие / А. П. Лобанов. – Минск : Новое знание, 2008. – 376 с.
92. Локк, Д. Сочинения : в 3-х т. : пер. с англ. / Д. Локк ; редкол.: И. С. Нарский, А. Л. Субботин ; прим. И. С. Нарского [и др.] – М. : Мысль, 1985. – Т. 2. – 560 с. – (Философское наследие ; т. 94).
93. Ломов, Б. Ф. Когнитивные процессы как процессы психического отражения / Б. Ф. Ломов // Когнитивная психология : материалы фин.-сов. симп. – М. : Наука, 1986. – С. 7- 21.

94. Ломов, Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. – М. : Наука, 1984. – 444 с.
95. Ломов, Б. Ф. Человек и техника : очерки инж. психологии / Б. Ф. Ломов. – М. : Сов. радио, 1966. – 463 с.
96. Луканова, М. Г. Принципы и система работы по фонетике в условиях курсового обучения зарубежных филологов-русистов в СССР : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.20 / М. Г. Луканова. – Москва, 1987. – 20 с.
97. Лурия, А. Р. Язык и сознание / А. Р. Лурия. – М. : МГУ, 1979. – 320 с.
98. Любимова, Н. А. Фонетика в практическом курсе русского языка как иностранного / Н. А. Любимова, И. П. Егорова, Н. Л. Федотова. – СПб. : С.-Петербург. гос. ун-т, 1993. – 106 с.
99. Майер, Н. Я. Психологические механизмы формирования зрительного образа : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Н. Я. Майер. – Новосибирск, 1998. – 197 с.
100. Марцинковская, Т. Д. История психологии : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Т. Д. Марцинковская. – 4-е изд., стер. – М. : Академия, 2004. – 544 с.
101. Маслова, В. А. Когнитивная лингвистика : учеб. пособие / В. А. Маслова. – Минск : ТетраСистемс, 2004. – 256 с.
102. Мельников, Г. П. Детерминанта – ведущая грамматическая тенденция языка / Г. П. Мельников // Фонетика, фонология : грамматика : в честь 70-летия А. А. Реформатского. – М., 1971. – С. 359-367.
103. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность : коллект. моногр. / А. А. Миролюбов [и др.] ; под ред. А. А. Миролюбова. – Обнинск : Титул, 2010. – 464 с.
104. Миньяр-Белоручев, Р. К. Методический словарь : толковый слов. терминов методики обучения яз. / Р. К. Миньяр-Белоручев. – М. : Стелла, 1996. – 144 с.
105. Миньяр-Белоручев, Р. К. Методика обучения французскому языку: учебное пособие для студентов пед. ин-тов по спец «Иностр. язык» / Р.К. Миньяр-Белоручев. – М.: Просвещение, 1990. – 224с.

106. Найссер, У. Когнитивная психология памяти / У. Найссер, А. Хаймен. – 2-е (международ.) изд. – СПб. : Прайм-Еврознак, 2005. – 640 с.
107. Найссер, У. Познание и реальность. Смысл и принципы когнитивной психологии / У. Найссер. – М. : Прогресс, 1981. – 230 с.
108. Немов, Р. С. Психология : учебник для студентов высш. пед. учеб. заведений : в 3 кн. / Р. С. Немов. – 4-е изд. – М. : Владос, 2001. – Кн. 1 : Общие основы психологии. – 687 с.
109. Немов, Р. С. Общая психология : крат. курс / Р. С. Немов. – СПб. : Питер, 2007. – 304 с.
110. Немов, Р. С. Психология : слов.-справ. : в ч. / Р. С. Немов. – М. : Владос-Пресс, 2003. – Ч. 1. – 304 с.
111. Немов, Р. С. Психология : слов.-справ. : в ч. / Р. С. Немов. – М. : Владос-Пресс, 2003. – Ч. 2. – 352 с.
112. Новиков, Л. А. Художественный текст и его анализ / Л. А. Новиков. – М. : Рус. яз., 1988. – 304 с.
113. Норман, Д. Э. Память и научение / Д. Э. Норманн ; пер. с англ. Н. Ю. Алексеенко. – М. : Мир, 1985. – 160 с.
114. Ошанин, Д. А. Роль оперативного образа в выявлении информационного содержания сигнала / Д. А. Ошанин. – Вопр. психологии. – 1969. – № 4. – С. 24.
115. Пашковская, С. С. Значение фонетических способностей на начальном этапе обучения иностранному языку / С. С. Пашковская // Изв. высш. учеб. заведений. Поволж. регион. Гуманит. науки. – 2009. – № 3 (11) – С. 146-155.
116. Петров, В. М. Эволюция – язык – поэзия / В. М. Петров // Число и мысль : сборник. – М. : Знание, 1984. – Вып. 7. – 160 с.
117. Пиаже, Ж. Генезис элементарных логических структур : классификация и сериация / Ж. Пиаже, Б. Инельдер ; пер. с фр. Э. Пчелкиной. – М. : Эксмо-Пресс, 2002. – 409 с. – (Психология. XX век).
118. Платонов, К. К. Система психологии и теория отражения / К. К. Платонов. – М. : Наука, 1982. – 309 с.

119. Познавательные психические процессы / сост. и общ. ред. А. Г. Маклакова. – СПб. : Питер, 2001. – 475 с. – (Хрестоматия по психологии).
120. Поливанов, Е. Д. Статьи по общему языкознанию : избр. работы / Е. Д. Поливанов ; вступ. ст. А. А. Леонтьев ; Акад. наук СССР, Ин-т народов Азии. – М. : Наука, 1968. - 376 с.
121. Попов, Н. С. Методика разработки мультимедийных учебных пособий : монография / Н. С. Попов, Р. П. Мильруд, Л. Н. Чуксина. – М. : Изд-во Машиностроение-1, 2002. – 128 с.
122. Популярная психология : хрестоматия : учеб. пособие для студентов пед ин-тов / сост. В. В. Мироненко. – М. : Просвещение, 1990. – 399 с.
123. Поршневу, Б. Ф. О начале человеческой истории (проблемы палеопсихологии) / Б. Ф. Поршневу. – М. : Мысль, 1974. – 486 с.
124. Потевня, А. А. Мысль и язык / А. А. Потевня. – Киев, 1993. – 192 с.
125. Психологический словарь / под общ. науч. ред. П. С. Гуревич. – М. : ОЛМА Медиа Групп ; ОЛМА ПРЕСС Образование, 2007. – 800 с.
126. Психология и педагогика : учеб. пособие для вузов / сост. и отв. ред. А. А. Радугин ; науч. ред. Е. А.Коротков. – М. : Центр, 1990. – 254 с.
127. Радбиль, Т. Б. Основы изучения языкового менталитета : учеб. пособие / Т. Б. Радбиль. – М. : Флинта : Наука, 2010. – 326 с.
128. Раевская, М. М. Испанский язык XVI-XVII вв. и испанское языковое сознание: взаимосвязь и взаимодействие : автореф. дис. ... д-ра филол. наук : 10.02.05 / М. М. Раевская ; Моск. гос. ун-т им. М. В. Ломоносова. – Москва, 2007. – 40 с.
129. Ребеко, Т.А. Перцептивно-функциональная репрезентация неизвестных объектов / Т.А. Ребеко // Исследования по когнитивной психологии; под ред. Е.А. Сергиенко. – М.: Изд-во Институт психологии РАН, 2004. – 478с.
130. Реформатский, А. А. Обучение произношению и фонология / А. А. Реформатский // Науч. докл. высш. шк. Филол. науки. – 1960. – № 2. – С. 145-156.
131. Ричардсон, Джон Т. Э. Мысленные образы : когнитив. подход : учеб. пособие для студ. вузов / Д. Т. Э. Ричардсон ; пер. с англ. В. И. Белопольского. –

- М.: Когито-Центр, 2006. – 174 с. – (Университетское психологическое образование).
132. Ришар, Ж. Ф. Ментальная активность. Понимание, рассуждение, нахождение решений / Ж. Ф. Ришар. – М. : Ин-т психологии РАН, 1998. – 232 с.
133. Рогова, Г.В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Г.В. Рогова, Ф.М. Рабинович, Т.Е. Сахарова. = М.: Просвещение, 1991. – 287с.
134. Ротенберг, В. С. Два типа мышления и особенности культур [Электронный ресурс] / В. С. Ротенберг. – Режим доступа: <http://www.bookap.by.ru/rotenberg/gypno/g112.shtm> (дата обращения: 28 янв. 2015).
135. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2008. – 713 с.
136. Руднева, Т. И. Методология и методика педагогического исследования / Т. И. Руднева. – Самара : Изд-во МГПУ, 2002. – 40 с.
137. Румянцев, М. К. Фонетика и фонология современного китайского языка / М. К. Румянцев. – М. : АСТ : Восток-Запад, 2007. – 302 с.
138. Русский народ: терминология, исслед., анализ / Лига отеч. культуронаследия ; сост. А. Р. Андреев [и др.]. – Жуковский : Кучково поле ; М. : Полиграф. ресурсы, 2001. – 380 с. – (Нация).
139. Русский язык: Учеб. для студ. высш. пед. заведений/ Л.Л. Касаткин, Е.В. Клобуков, Л.П. Крысин и др.; Под ред. Л.Л. Касаткина. – М.: Издательский центр Академия, 2001. – 768с.
140. Свеницкий, А.Л. Краткий психологический словарь / Л.А. Свеницкий. – М.: Проспект, 2008. – 512 с.
141. Семенова, Н. Г. Мультимедийные обучающие системы лекционных курсов: теоретические основы создания и применения в процессе обучения студентов технических вузов электротехническим дисциплинам : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Н. Г. Семенова. – Астрахань, 2007. – 34 с.

142. Сеченов, И. М. Избранные произведения : в т. / И. М. Сеченов. – М. : Изд-во Акад. наук СССР, 1952. – Т. 1 : Физиология и психология – 712 с. – (Классика науки).
143. Силина, Е. А. Межполушарная асимметрия и индивидуальные различия : монография / Е. А. Силина, Т. В. Евтух. – Пермь : Перм. гос. пед. ун-т, 2005. – 131 с.
144. Скоробогатов, В. А. Феномен воображения. Философия для педагогики и психологии : учеб. пособие / В. А. Скоробогатов, Л. И. Коновалова ; под ред. В. А. Скоробогатова. – 2-е изд., испр. и доп. – СПб. : Союз, 2002. – 182 с.
145. Слобин, Д. Психоллингвистика / Д. Слобин, Дж. Грин ; пер. с англ. Е. И. Негневицкая ; под ред. А. А. Леонтьева. – М. : Прогресс, 1976. – 350 с.
146. Смирнов, С. Д. Психология образа: проблема активности психического отражения / С.Д. Смирнов. – М.: Изд-во Московского университета, 1985. – 230 с.
147. Соловова, Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций: пособие для студентов пед.вузов и учителей / Е.Н. Соловова. – М.: просвещение, 2002. – 239с.
148. Соколов, А. Н. Внутренняя речь и мышление / А. Н. Соколов. – М. : Просвещение, 1986. – 248 с.
149. Солсо, Р. Л. Когнитивная психология / Р. Л. Солсо. – 6-е изд. – СПб. : Питер, 2006. – 588 с. – (Мастера психологии).
150. Софронов, М. В. Китайский язык и китайская письменность : курс лекций / М. В. Софронов. – М. : АСТ : Восток-Запад, 2007. – 638 с.
151. Спешнев, Н. А. Фонетика китайского языка : учеб.пособие / Н. А. Спешнев. – Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1980. – 141 с.
152. Спрингер, С. Левый мозг, правый мозг: асимметрия мозга / С. Спрингер, Г. Дейч ; пер. с англ. А. Н. Чепковой ; под ред. И. В.Викторова. – М. : Мир, 1983. – 256 с.
153. Сусов И. П. История языкознания / И. П. Сусов. – М. : Восток-Запад, 2006. – 295 с. – (Лингвистика и межкультурная коммуникация).

154. Талызина, Н. Ф. Педагогическая психология : учеб. пособие для студентов / Н. Ф. Талызина. – М. : Академия, 1998. – 288 с.
155. Тань, Аошуан. Китайская картина мира. Язык, культура, ментальность / Аошуан Тань. – М. : Яз. славян. культуры, 2004. – 240 с. – (Язык. Семиотика. Культура. Малая сер.).
156. Тер-Минасова, С. Г. Язык и межкультурная коммуникация : учеб. пособие для студ. и аспирантов вузов, обучающихся по спец. «Лингвистика и межкультурная коммуникация» / С. Г. Тер-Минасова ; Моск. гос. ун-т им. М. В. Ломоносова. – 2-е изд., дораб. – М. : Изд-во МГУ, 2004. – 350 с. – (Классический университетский учебник).
157. Торчинов, Е. А. Парадигмы классической китайской философии в компаративистском контексте / Е. А. Торчинов // Размышления о философии на перекрестке второго и третьего тысячелетий : сб. к 75-летию проф. М. Я. Корнеева. – СПб. : С.-Петербург. филос. общ-во, 2002. – Вып. 11. – С. 192-209 – (Мыслители).
158. Тунгусова, Г. И. Когнитивная основа учебной деятельности иностранных студентов в рамках фонетического аспекта / Г. И. Тунгусова // Оптимизация учебно-воспитательного процесса на этапах довузовского и вузовского обучения : сб. материалов Междунар. науч.-практ. конф., посвящ. 85-летию Иркут. гос. ун-та. Иркутск, 28-29 апр. 2003 г. : в т. –Иркутск, 2003. – Т. 1. – С. 125-129.
159. Тунгусова, Г. И. Корректировочные стратегии в методической модели непрерывного совершенствования слухопроизносительных навыков / Г. И. Тунгусова. – Иркутск : Изд-во Иркут. гос. ун-та, 1999. – 274 с.
160. Тюхтин, В. С. О природе образа : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / В. С. Тюхтин. – М., 1963. – 122 с.
161. Узнадзе, Д. Н. Общая психология / Д. Н. Узнадзе ; пер. с груз. Е. Ш. Чомахидзе ; под ред. И. В. Имедадидзе. – М. : Смысл ; СПб. : Питер, 2004. – 413 с.
162. Фант, Г. Акустическая теория речеобразования / Г. Фант ; пер. с англ.: Л. А. Варшавский, В. И. Медведев. – М. : Наука, 1964. – 284 с.

163. Фасмер, М. Этимологический словарь русского языка [Электронный ресурс] / М. Фасмер. – Режим доступа: <http://vasmer.narod.ru/vasmer.part1.rar> (дата обращения: 29 янв. 2015).
164. Философский энциклопедический словарь / редкол.: Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев, В. Г. Панов. – М. : Сов. энцикл., 1983. – 840 с.
165. Халеева, И. И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи / И.И. Халеева. – М.: Высш. школа, 1989. – 236 с.
166. Холодная, М. А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума / М. А. Холодная. – 2-е изд. – СПб. : Питер, 2004. – 384 с.
167. Холодная, М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования [Электронный ресурс] / М. А.Холодная. – СПб. : Питер, 2002. – Режим доступа: <http://www.koob.ru> (дата обращения: 29 янв. 2015).
168. Хольт, Р. Образы: возвращение из изгнания / Р. Хольт // Психология ощущений и восприятия : учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению и спец. психологии. – изд. 2-е. испр. и доп. – М. : ЧеРо : Моск. психол.-соц. ин-т, 2002. – 629 с.
169. Худяков, А. И. Экспериментальная психология в схемах и комментариях / А. И. Худяков. – СПб. : Питер, 2008. – 320 с.
170. Цветкова, Т. К. Проблема сознания в процессе обучения иностранному языку / Т. К. Цветкова // Вопр. психологии. – 2001. – № 4. – С. 68-81.
171. Чеванина, Т. Н. Просодические особенности чтения и говорения в многоязычном пространстве (русско-франко-английский трилингвизм) : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.04 / Т. Н. Чеванина ; Волгогр. гос. ун-т. – Волгоград, 2008. – 19 с.
172. Чен, Ханне. Эти поразительные китайцы / Х. Чен. – М. : АСТ : Астрель, 2006. – 256 с. – (Культурный шок!).
173. Черных, П. Я. Историко-этимологический словарь современного русского языка : в т. / П. Я. Черных. – 2-е изд. стер. – М. : Рус. яз., 1994. – Т. 2. – 560 с.
174. Чжэн, Ч. Китай и запад: специфика и единство типов культур / Ч. Чжэн // Россия и АТР. – 2005. – № 1. – С. 85-90.

175. Чистович, Л. А. Физиология речи. Восприятие речи человеком / Л. А. Чистович, А. В. Венцов, М. П. Гранстрем. – Л. : Наука, 1976. – 388 с.
176. Чуприкова, Н. И. Умственное развитие и обучение (к обоснованию системно-структурного подхода) / Н. И. Чуприкова. – М. : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та ; Воронеж : МОДЭК, 2003. – 320 с.
177. Шамов, А. Н. Когнитивный подход к обучению лексике: моделирование и реализация : базовый курс нем. яз. : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / А. Н. Шамов ; Тамб. гос. ун-т им. Г. Р. Державина. – Н. Новгород, 2006. – 537 с.
178. Шаповалов, В. Ф. Основы философии : от классики к современности : учеб. пособие для вузов / В. Ф. Шаповалов. – М. : Гранд, Фаир-Пресс, 1999. – 574 с.
179. Шаповалова, О. А. Этимологический словарь русского языка / О. А. Шаповалова. – 4-е изд. – Ростов н/Д : Феникс, 2008. – 240 с.
180. Шиффман, Х. Р. Ощущение и восприятие : пер. с англ. / Х. Р. Шиффман. – 5-е изд. – СПб. : Питер, 2003. – 924 с. – (Мастера психологии).
181. Штульман, Э. А. Основы эксперимента в методике обучения иностранным языкам / Э. А. Штульман. – Воронеж : ВГУ, 1971. – 144 с.
182. Шутова, М. Н. Лингвометодические основы обучения фонетике русского языка иностранных студентов-филологов на завершающем этапе : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / М. Н. Шутова ; Гос. ин-т рус. яз. им. А. С. Пушкина. – М. : РГБ, 2006. – 291 с.
183. Щепилова, А. В. Когнитивный принцип в обучении второму иностранному языку: к вопросу о теоретическом обосновании / А. В. Щепилова // Иностранные языки в школе. – 2003. - №2. – С 4-11.
184. Щепилова, А. В. Теория и методика обучения французскому языку как второму иностранному: учебное пособие для студентов вузов/ А. В. Щепилова. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2005. – 245с.
185. Языки как образ мира : сб. ст. / сост. и авт. послесл. К. В. Королев. – М. : АСТ ; СПб. : Terra Fantastica, 2003. – 568 с. – (Philosophy).

186. Языкознание : большой энцикл. слов. / гл. ред. В. Н. Ярцева. – 2-е (репр.) изд. «Лингв. энцикл. слов.», 1990г. – М. : Большая Рос. энцикл., 1998. – 682 с. – (Большие энциклопедические словари).
187. Якиманская, И. С. Основные направления исследований образного мышления / И. С. Якиманская // Вопр. психологии. – 1985. – № 5. – С. 5-16.
188. Ярошевский, М. Г. Психология в XX столетии : теорет. пробл. развития психол. науки / М. Г. Ярошевский. – М. : Политиздат, 1971. – 368 с.
189. Online etymology dictionary [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.speakrus.ru/dict/emym.part2.rar> (дата обращения: 29 янв. 2015).
190. 常用汉字图解/谢光辉主编; 项昌贵等. – 北京 : 北京大学出版社, 1997. – 652 页
191. 当代社会语言学 / 徐大明.- 北京:中国社会科学出版社, 1997. – 2 页
192. 新唐诗三百首 / 钟礼平等主编. – 海天出版社, 2000 年. – 416 页
193. 说字释词谈文化 (1) / 张美霞编. – 北京 : 北京语言文化大学出版社, 2000. – 123 页
194. 吕心松 对外汉语教学概论讲义 / 心松吕. – 国家教委对外汉语教师资格审查委员会办公室, 1996. – 222 页
195. 张亚军 对外汉语教学法 / 亚军张. – 北京: 现代出版社, 1990. - 382 页