

Санкт-Петербургский государственный университет

Матинова Виктория Львовна

Выпускная квалификационная работа

**Опора на оноματοпею в процессе экстенсивного чтения при обучении
английскому языку студентов-лингвистов из КНР**

Уровень образования: магистратура

Направление 45.04.02 «Лингвистика»

Основная образовательная программа ВМ.5625.2020 «Теория обучения
иностранным языкам и межкультурная коммуникация»

Научный руководитель:

к.п.н., доцент кафедры

иностранных языков и

лингводидактики,

Седёлкина Юлия Георгиевна

Рецензент:

к.ф.н., доцент

кафедры

иностранных языков

СПбГЭТУ «ЛЭТИ»,

Флакман Мария Алексеевна

Санкт-Петербург

2023

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ОНОМАТОПЕИ И ЭКСТЕНСИВНОГО ЧТЕНИЯ В ОБУЧЕНИИ НОСИТЕЛЕЙ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА АНГЛИЙСКОМУ В РФ.....	6
1.1 Специфика обучения студентов из КНР иностранному языку в условиях трилингвизма	6
1.2 Лексический подход и экстенсивное чтение	14
1.2.1 Лексический подход к обучению иностранному языку	14
1.2.2 Экстенсивное чтение в обучении иностранному языку	21
1.3 Ономатопея в обучении иностранным языкам	25
1.3.1 Ономатопы как единицы звукоизобразительной системы языка	26
1.3.2 Лингводидактический потенциал звукоизобразительности	32
Выводы по Главе I.....	36
ГЛАВА II. МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ЛИНГВИСТОВ ИЗ КНР АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ НА УРОВНЕ “НЕЗАВИСИМОГО ПОЛЬЗОВАТЕЛЯ” НА МАТЕРИАЛЕ АУТЕНТИЧНОГО ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА.....	39
2.1 Характеристика навыков и стратегий чтения на уровне “независимого пользователя” языка.....	39
2.2 Лингводидактический потенциал романа Ч. Диккенса «Приключения Оливера Твиста».....	46
2.2.1 Обзор методических ресурсов, основанных на романе Ч. Диккенса «Приключения Оливера Твиста»	46
2.2.2 Восприятие английской ономатопеи при экстенсивном чтении романа Ч. Диккенса «Приключения Оливера Твиста»	49
2.3 Комплекс упражнений для сопровождения процесса экстенсивного чтения.....	53
Выводы по Главе II	60
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	62
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....	65
ПРИЛОЖЕНИЕ	74

ВВЕДЕНИЕ

В рамках международной интеграции и глобализации образовательных систем студенты получают возможность обучаться во многих странах и выбирать для этого наиболее удобную среду. В связи с этим возникает необходимость совершенствовать подходы (методы) к обучению иностранным языкам, в частности английскому языку. В силу определенных особенностей привычной для студентов из КНР методики обучения, в работе рассматривается возможность применения экстенсивного чтения в качестве одного из способов преподавания английского языка. Для наибольшей эффективности усвоения учебного материала студентами-лингвистами, предлагается опираться на оноματοпею в процессе работы с аутентичными текстами в рамках учебных дисциплин.

Актуальность работы заключается в поиске эффективного способа обучения студентов-лингвистов из КНР английскому языку в условиях Российских вузов. Для чего рассматривается возможность применения чтения аутентичных текстов с опорой на оноματοпею.

Объектом исследования является обучение английскому языку студентов из КНР. **Предметом** исследования является обучение английскому языку посредством экстенсивного чтения с опорой на оноματοпею при работе со студентами-лингвистами из КНР.

Цель настоящей работы заключается в том, чтобы доказать эффективность использования оноματοпеи в качестве дополнительной опоры в процессе экстенсивного чтения при изучении английского языка студентами из КНР.

Для этого требуется решить следующие **задачи**:

- 1) рассмотреть специфику обучения студентов из КНР в условиях трилингвизма;
- 2) изучить роль лексических комплексов в процессе экстенсивного чтения;
- 3) описать понятие экстенсивного чтения;
- 4) изучить оноματοпы как единицы звукоизобразительной системы языка;

- 5) рассмотреть лингводидактический потенциал звукоизобразительности;
- 6) изучить характеристики навыков и стратегий чтения на уровнях В1-В2;
- 7) рассмотреть лингводидактический потенциал романа;
- 8) организовать педагогическое наблюдение и описать его результаты.

Для решения поставленных задач были использованы следующие **методы исследования:**

- 1) общенаучные: анализ научной литературы отечественных и зарубежных авторов по исследуемому вопросу, классифицирование, анализ и систематизация полученных данных;
- 2) эмпирические: педагогическое наблюдение и анкетирование студентов языковых специальностей посредством опроса на GoogleForms.

Теоретическую базу исследования составили труды следующих авторов: С. В. Воронин, Л. О. Ткачева, Ю. Г. Седелкина, Е. К. Тимофеева, М. А. Флакман.

Научная новизна работы заключается в применении стадий деиконизации при работе со звукоизобразительной лексикой, предложенных М. А. Флакман.

Теоретическая значимость исследования состоит в анализе особенностей обучения в среде изучаемого, родного и иностранного языка отличного от изучаемого, в систематизации критериев экстенсивного чтения, в рассмотрении звукоизобразительных слов в рамках стадий деиконизации.

Практическая значимость заключается в разработке методических рекомендаций по совершенствованию процесса обучения английскому языку посредством применения ономастов при экстенсивном чтении аутентичных текстов, соответствующих уровням В1-В2.

Исследование проводилось на основе **материалов**, полученных в результате обработки работ учащихся-лингвистов по программе «Английский язык и литература» 18.Б51-фл и анкетирования студентов из КНР с целью

выявить привлекательность звукоизобразительных слов и их роль в процессе экстенсивного чтения.

Работа состоит из введения, двух глав и выводов по ним, заключения, списка использованной литературы и приложения. В первой главе рассматривается специфика обучения студентов-лингвистов из КНР, способы работы с лексическими комплексами в процессе экстенсивного чтения, звукоизобразительная система языка, в частности ономотопы, и её лингводидактический потенциал. Во второй главе представлена характеристика навыков и стратегий чтения, лингводидактический потенциал романа «Приключения Оливера Твиста» Ч. Диккенса, результаты анализа работ студентов программы «Английский язык и литература» 18.Б51-фл, материалы и обработка итогов онлайн-анкетирования студентов из КНР. На основе полученных данных предложен комплекс упражнений для сопровождения экстенсивного чтения. Каждая глава завершается выводами. Иллюстративный материал включает семь таблиц и шесть рисунков. В приложении представлены методические материалы сайтов *BBC*[©] и *Course Hero*[©]. Объем работы – 77 страниц. Список использованной литературы состоит из 77 источников, из них 38 на русском языке, 39 –на английском. Материалы теоретического исследования легли в основу статьи «К вопросу о деиконизации: немотивированная визуальная перцепция иноязычной ономотопии в художественном тексте», опубликованной в журнале «Актуальные проблемы языкознания» в 2022 году. И послужили основой статьи «Лингводидактический потенциал звукоизобразительности при обучении иностранным языкам», опубликованной в журнале «Язык и культура в глобальном мире» в 2023 году.

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ОНОМАТОПЕИ И ЭКСТЕНСИВНОГО ЧТЕНИЯ В ОБУЧЕНИИ НОСИТЕЛЕЙ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА АНГЛИЙСКОМУ В РФ

1.1 Специфика обучения студентов из КНР иностранному языку в условиях трилингвизма

В данном параграфе рассматриваются особенности обучения иностранному языку в условиях трилингвизма в сравнении с обучением в среде как изучаемого, так и родного языка. Поскольку фокусной группой данного исследования являются носители китайского языка, изучающие английский язык в России, то специфика их обучения представляет для нас особый интерес.

Прежде всего необходимо дать определение термина «языковая среда». Существует несколько точек зрения на это понятие. По мнению И. П. Бондаренко языковая среда представляет собой реализацию совокупности фонологических, лексических и грамматических средств языковой системы «в многообразии существующих и постоянно создаваемых письменных и устных текстов» [Бондаренко, 1987: 16]. Согласно Э. Г. Азимову и А. Н. Щукину языковая среда — это «исторически сложившееся объединение людей на основе общего языка и культуры, проживающих на определённой территории» [Азимов, Щукин, 2009: 364]. Е. А. Ракитина определяет языковую среду как внешнее информационное окружение и совокупность условий, «в которых непосредственно протекает деятельность индивида» [Ракитина, 1999: 19-25]. Таким образом, рассмотрев данные определения можно сделать вывод, что языковая среда с одной стороны является общностью людей, взаимодействующих в рамках единого языка и культуры, а с другой - совокупностью используемых ими языковых средств.

С лингводидактической точки зрения различают три типа языковой среды: среда изучаемого, родного и иностранного языка отличного от

изучаемого. Наиболее продуктивно изучение иностранного языка (далее ИЯ) происходит в среде этого языка благодаря непрерывному общению с носителями как в учебное, так и внеаудиторное время. При этом происходит спонтанное усвоение лексических, грамматических и фонологических языковых явлений [Гирич, 2016: 27; Богачева, 2016: 22; Владисавлевич, 2017: 163]. Так, особенности изучения русского как иностранного в России были рассмотрены Н. С. Брем. В ходе исследования было выявлено пять основных блоков трудностей, среди которых лингвистические, психологические, социально-адаптационные, дидактические трудности и некомпетентное использование учебных стратегий. Также оказалось, что в языковой среде у студентов проявляется аффективный фильтр, физическое переутомление, что объясняется насыщенной учебной программой языковых курсов и высокими требованиями к обучающимся. Однако филолог обозначила преимущества изучения ИЯ в среде изучаемого языка и отнесла к ним наличие конкретной цели обучения, доверие к преподавателю как к авторитету-носителю ИЯ, ассимиляцию и облегченное восприятие устной речи [Брем, 2020: 250].

Проблемам обучения студентов из КНР русскому в среде изучаемого языка также уделил внимание Ч. Д. Лам. К адаптационным трудностям он отнес различия в менталитете, культуре и правилах поведения, и для их нивелирования предложил введение сравнительно-сопоставительного курса истории культуры Китая и России. Кроме того, автор соотнес структуру китайского (корневого) и русского (флективного) языка и выявил ряд различий. К лингвистическим особенностям было отнесено отсутствие звука [r] в родном языке обучающихся, что привело к его замене на звук [л] во многих словах русского языка; ограниченное количество слогов в китайском языке и их тип в слове; смещение ударений. С точки зрения грамматики были выявлены сложности в порядке слов в предложении, поскольку в китайском языке существует единственно верный порядок слов, где предложение начинается с подлежащего (S), затем используются сказуемое (V) и дополнение (O). Даже при построении вопроса порядок слов чаще всего не

меняется, например, «Мама пошла куда?» Китайская иероглифика отражает образность понятий, в то время как кириллица передает её через средства выразительности речи и тропы, делающие пословный или машинный перевод невозможным. Если слова русского языка могут принимать несколько значений, то для изменения значения китайского слова необходимо изменить его написание [Гохун, 2016: 26]. В китайском языке отношения между словами передаются интонацией, ритмом, служебными частями речи, но не способом словоизменения и словообразования как в русском. В связи с чем автор рекомендует давать студентам из КНР не изолированные слова, а их сочетания или целые предложения для облегчения восприятия материала [Чан, 2014: 171].

Стоит отметить, что особенности китайского и английского языка также представляют интерес для данного исследования, поскольку фокусной аудиторией являются носители китайского языка. В связи с этим представляется необходимым сопоставить два этих языка, также принадлежащих к разным языковым семьям. Так, к фонологическим различиям в применении интонации относится смысловозначительная функция в китайском и экспрессивная функция в английском. Также категорией, вызывающей затруднения в изучении английского, являются фразовые глаголы (give up, turn on), отсутствующие в китайском языке. Характерной чертой обучения иноязычной речи в КНР по словам С. В. Мясниковой является целенаправленная подготовка студентов на сдачу экзаменов по английскому. Это с одной стороны ведет к тщательной отработке навыков выполнения письменных работ, чтения и переводов, а с другой стороны делает устную речь обучающихся невозможной, поскольку данный вид речевой деятельности не предусмотрен в формате китайских экзаменов [Мясникова, 2017: 153]. Кроме того, считается, что вспомогательные слова и глаголы английского языка вызывают трудности у носителей китайского языка, поскольку понятие времени не используется в различных временах и глагольных формах, как в английском, а порядок слов играет

смыслоразличительную роль в предложении, т.к. китайский язык не является флективным. Артикли и длина предложений становятся причиной частых ошибок обучающихся из КНР потому, что в китайском преобладают короткие предложения или длинные предложения, разделенные на короткие фразы, выделенные запятыми, а само понятие артикль отсутствует. В завершение китайская речь изобилует всевозможными четырехсложными идиомами, что также отражает уровень образованности человека и является необходимым условием для успешной сдачи языковых экзаменов [Хакимянова, 2021: 66]. Теперь, рассмотрев особенности изучения ИЯ в стране изучаемого языка и сопоставив структурные характеристики языков, необходимых в данном исследовании, перейдем к примерам обучения непосредственно студентов из КНР в среде родного для них языка.

Способы компенсации отсутствия языковой среды при обучении русскому как иностранному (далее РКИ) в Китае скомбинированы исследователями Н. С. Касюк и Ц. Цзян. При обучении студентов вуза они делают акцент на симбиозе языка и культуры, тем самым обеспечивая обучающихся необходимыми знаниями в рамках курсов по стилистике, страноведению, культурологии и художественной литературе. Научно-исследовательские работы при этом они советуют писать под руководством двух научных руководителей, один из которых является носителем языка и может дать рекомендации относительно языкового оформления материала. Кроме того, исследователи полагают, что значимую роль в процессе обучения играет мотивация, особенности которой изучались С. Л. Рубинштейном, А. Н. Леонтьевым, Р. Гарднером, У. Ламбертом и т. д. [Арапова, 2020: 70]. Поэтому они рекомендуют поддерживать мотивацию обучающихся и их заинтересованность в предмете путем проведения различных конкурсов, участия в олимпиадах, возможности пройти стажировку или практику за рубежом, а также путем использования современных технологий в процессе аудиторной работы [Касюк, Цзян, 2017: 42].

О результативности преподавания английского носителями языка в Китае пишут З. Рао и Х. Юань (Z. Rao, H. Yuan). К преимуществам такого подхода относят возросшую мотивацию студентов говорить на английском, поскольку это является единственным способом коммуникации с преподавателем. Кроме того, учащиеся стараются улучшить свои навыки произношения, имея перед собой образец правильной речи в виде носителя языка. При этом студенты начинают лучше разбираться в сочетаемости слов и их многозначности. И, наконец, преподаватели используют различные методики и подходы своей страны, делающие обстановку и взаимоотношения в классе более непринужденными и естественными, за счет применения на занятии различных методических игр, дебатов и обсуждений. Однако несмотря на множество плюсов студенты все же испытывают трудности при взаимодействии с носителем языка. В первую очередь это связано с тем, что преподаватель-носитель языка не имеет опыта изучения английского как иностранного. Это приводит к тому, что многие сложности учащихся преподаватель предусмотреть не может, как и затрудняется объяснить причины их конкретных ошибок [Rao, Yuan, 2016: 15]

Владение родным языком обучающихся может облегчить объяснение учебного материала, но это не всегда представляется возможным. Более того, не только разница в самой структуре языков, но и стили преподавания и обучения порой вызывают противоречия. Так, например, более консервативные студенты из КНР привыкли к строгой дисциплине и четким однозначным ответам на вопросы, в то время как представители европейских стран зачастую предлагают обучающимся свободу выбора и многовариантность решений задач [Антонова, 2017: 75].

Исходя из сказанного, при изучении ИЯ в среде родного языка складываются следующие предпосылки к оптимизации учебного процесса. Это в первую очередь взаимосвязанное обучение ИЯ и культуре этой страны; кооперация преподавателей и носителей при написании научных работ; мотивация студентов; активное вовлечение интерактивных технологий и

способность подбирать и варьировать стили преподавания. Теперь перейдем к третьему типу языковой среды, где один ИЯ изучается в условиях другого ИЯ или, иными словами, в условиях трилингвизма. А также, выявим характерные особенности данной языковой среды, поскольку она является актуальной для нашей фокусной группы.

В ситуации трилингвизма студенты обучаются за рубежом и при этом изучают два ИЯ. Н. В. Барышников определяет понятие трилингвизма как три взаимосвязанных языка, которые активизируются в зависимости от коммуникативных целей индивида. При этом автор выделяет чистый и смешанный типы трилингвизма. В случае чистого трилингвизма, все три языка сосуществуют изолированно и независимо в сознании индивида. Смешанный трилингвизм характеризуется постоянной интерференцией изучаемых языков и родного [Барышников, 2003:160]. Н. В. Баграмова отмечает, что трилингвизм входит в понятие многоязычия и является более четким термином в случае изучения второго ИЯ. Она вводит понятия естественного и искусственного трилингвизма. Для естественного трилингвизма характерно овладение ИЯ с раннего детства наряду с родным. Искусственный трилингвизм подразумевает иерархию изучаемых языков по отношению к родному и к языковой среде, в которой происходит обучение. Это находит отражение в термине «субординативный» трилингвизм [Баграмова, 2005: 224].

О характерных особенностях обучения студентов из КНР устному общению в условиях трилингвизма пишут Ю. Г. Седёлкина и М. Д. Марченко. Они полагают, что одной из причин, усугубляющих тревожность и неуверенность учащихся при изучении английского языка, является привычка выполнять задания некоммуникативного характера, что может создавать психологический барьер при общении на изучаемом языке. Также, авторы рассматривают ключевые принципы обучения устному общению китайских студентов в условиях трилингвизма. К ним относят принцип коммуникативной направленности (формирование коммуникативной компетенции), принцип когнитивной направленности (осознанное

вовлеченное обучение), принцип межкультурной направленности (взаимодействие изучаемых языков и как следствие культур), принцип учета уровня владения ИЯ (посильность заданий) [Седёлкина, Марченко, 2022: 143].

Аспекты обучения китайских студентов английскому языку в условиях трилингвизма также рассматривает Е. К. Тимофеева. Она указывает, что несмотря на огромное множество диалектов, в Китае существует лишь один способ письма, следовательно образованным у них считается человек, в совершенстве владеющий письменной речью. А значит наиболее привычным методом преподавания ИЯ для китайских студентов является обучение посредством чтения и письма. При этом у носителей тональных языков есть врожденная предрасположенность к обучению произношению и говорению, ведь у них развит тонкий фонематический слух, а значит чувствительность к звуковым образам и символическому способу мышления гораздо выше, чем у представителей других культур [Тимофеева, 2008: 230]. Кроме того, Е. К. Тимофеева выдвигает гипотезу о том, что обращение к дополнительным каналам восприятия - визуальному (восприятие текста через зрительный образ) и кинестетическому (фонетическая гимнастика) - создает способы семантизации слов, позволяющие избежать перевода информации с одного языка на другой, что является дополнительной опорой в отсутствии общего языка [Тимофеева, 2011: 199].

Обобщая ранее представленные преимущества и недостатки изучения, ИЯ в трех типах языковой среды, а также пути решения возникающих трудностей, в таблице 1 представлены тезисные характеристики каждого из них.

Таблица 1. Сложности изучения ИЯ в трех типах языковой среды и пути их решения

	ИЯ1 в среде ИЯ1	ИЯ1 в среде родного языка	ИЯ1 в среде ИЯ2

Преимущества изучения	Наличие цели обучения; авторитет носителя ИЯ; тщательная отработка письменных речевых навыков	Симбиоз языка и культуры; применение различных методик и подходов; строгая дисциплина	Обучение посредством чтения и письма; тонкий фонематический слух китайских студентов
Недостатки изучения	Высокий аффективный фильтр, различия в менталитете и культуре; «натаскивание» на экзамены, идеоматичность речи	Многовариантность решения задач	Преобладание заданий некоммуникативного характера
Решения	Учебный курс по истории культуры страны изучаемого языка и родного; изучение сочетаний слов или целых предложений	Написание научных работ под руководством двух научных руководителей; мотивация, использование современных технологий	Принцип коммуникативной, когнитивной, межкультурной направленности, учет уровня владения ИЯ; визуальное восприятие текста как способ семантизации

Подводя итог можно заключить, что изучение ИЯ может происходить как в среде изучаемого языка, так и вне её. Каждый случай при этом обладает рядом преимуществ и недостатков. Так, изучение ИЯ в среде носителей характеризуется наличием цели, авторитетом преподавателя, тщательной отработкой навыков чтения и письма. Однако может иметь аффективный фильтр, различия в менталитете, культуре, “натаскивании” на экзамены.

Изучение ИЯ в среде родного языка происходит в симбиозе языка и культуры, строгой дисциплины, но может характеризоваться сниженной мотивацией к обучению. В случае изучения студентами из КНР первого иностранного (английского) в стране второго ИЯ (русского), создаются условия трилингвизма. В них, с одной стороны, часто практикуется обучение посредством чтения и письма, что привычно для учащихся из КНР, а, с другой стороны, преобладают задания некоммуникативного характера, что сказывается на овладении устной речью. Так, если учесть тот факт, что владение навыками письма в Китае ценятся выше умений в других видах речевой деятельности, а специфика обучения способствует отработке заданий в формате письменной речи, можно заключить, что обучающимся легче воспринимать иноязычную информацию посредством работы с различными текстами. Кроме того, использование визуального канала и целостных лексических комплексов, изученных за время обучения, способствует ускорению процесса чтения, так как при этом происходит беспереводная семантизация лексики. В связи с этим далее более подробно рассматривается понятие экстенсивного чтения.

1.2 Лексический подход и экстенсивное чтение

Целью данного раздела является рассмотрение лексического подхода, а также сравнение дедуктивной модели РРР и индуктивной модели ОНЕ в рамках преподавания иностранного языка учащимся применительно к процессу экстенсивного чтения. Также раскрывается понятие экстенсивного чтения и выявляются характерные черты и преимущества чтения объемных аутентичных текстов.

1.2.1 Лексический подход к обучению иностранному языку

Настоящий параграф рассматривает лексический подход с точки зрения компенсаторной стратегии, стимулирующей эффективное усвоение новой лексики, а также представляет сравнительный анализ дедуктивной и индуктивной моделей преподавания иностранного языка.

Подходы к обучению «экстенсивному чтению» созвучны лексическому подходу (ЛП) к обучению ИЯ, предложенному М. Льюисом (M. Lewis). Преподавание ИЯ студентам из КНР в РФ происходит в условиях трилингвизма, и сам процесс изучения английского языка усложняется наличием третьего языка (русского). В рамках ЛП трудности, возникающие при изучении ИЯ в таких условиях, компенсируются экстенсивной языковой экспозицией, в частности аутентичными текстами больших объемов. Одним из ключевых принципов ЛП является комплексный взгляд на единицы системы языка. М. Льюис назвал их чанками (chunks, в отечественной методике используется эквивалентный термин “лексический комплекс”, далее ЛК) [Седёлкина, 2006: 83]. ЛК отличается следующими характеристиками:

- 1) Сочетание двух и более лексических единиц;
- 2) Повторяемость в речи носителей языка в различных контекстах;
- 3) Смысловое соответствие единой денотативной ситуации;
- 4) Наличие грамматической модели (морфологической структуры и синтаксической функции);
- 5) Клишированные особенности произношения (ритм, редукция, интонация).

Первоначально М. Льюис выделял три типа ЛК – коллокации, фразы и выражения. Так, коллокации (collocations) представляют собой сочетание знаменательных частей речи (*to pay/receive/reduce a bill, miss the bus, catch a cold*). Кроме того, коллокации могут быть устойчивыми и вариативными. Фразы (phrases) состоят из сочетания знаменательной части речи со служебными, к ним также относятся фразовые глаголы (*sit down, make up*). Выражения (expressions) являются устойчивыми и вариативными сочетаниями, которые также могут являться частью придаточного предложения, например, (*Can you tell me the way to..., please? What was really interesting/ surprising ... I haven't seen you for/ since...*). [Lewis, 2008: 223]. Позднее было предложено все ЛК дифференцировать как грамматические и лексические коллокации. Так, первые состоят из знаменательной части речи и

предлога или грамматической конструкции, например, (*acceptable to, curious about something*). В то время как лексические коллокации содержат только знаменательные части речи (*a formidable challenge, deeply absorbed*) [Benson, Pison, 1986: 14].

Также, в рамках ЛП было введено понятие коллокационной компетенции (далее КК), т. е. способности лексически и грамматически правильно использовать слова ИЯ в речи. Впервые данный термин употребил Д. Хилл (D. Hill), отмечая важность знания коллокаций и умения оперировать ими в процессе речевого взаимодействия. Отмечалось, что несформированность КК влечет за собой лексические и грамматические ошибки учащихся, среди которых чаще всего встречается калькирование или использование описательных выражений. Опираясь на документ Совета Европы (CEFR), Л. Б. Алексеева рассматривает КК как компонент лексической и коммуникативной компетенции. К её составным элементам она относит знание коллокаций разных слоев лексики и речевые навыки их нормативного использования. О роли КК также пишет Ю. Г. Седёлкина: «Таким образом, коллокационная компетенция является неотъемлемым компонентом коммуникативной компетенции, связанным со всеми тремя ее составляющими. Именно благодаря коллокационной компетенции, говорящий имеет возможность концентрировать внимание не на отдельных воспроизводимых словах, а на ритме речи и ее лексическом разнообразии, экстралингвистических условиях и целях коммуникации» [Arkhipova, Vladvatskaya, 2021; Kolmakova, Boginskaya, Grichin, 2021; Алексеева, 2010: 1396; Седёлкина, 2006: 50].

Для формирования КК М. Льюис предложил заменить дедуктивную модель «Презентация — Практика — Применение» (Present – Practise – Produce, далее PPP) на индуктивную «Наблюдение — Гипотеза — Эксперимент» (Observe – Hypothesize – Experiment, далее ОНЭ).

Для модели PPP характерны следующие особенности:

- 1) Преподаватель объясняет языковое явление посредством опоры на текст, аудио- или видеосопровождение.
- 2) Студенты отрабатывают новый материал выполняя упражнения по типу дрилла, заполнение пропусков, теста с множественным выбором.
- 3) Учащиеся применяют изучаемые структуры в более свободной форме, составляют диалоги и монологические высказывания [Richards, Rodgers, 2014: 54].

Модель ОНЕ в свою очередь содержит следующие этапы:

- 1) Этап наблюдения включает экспозицию языкового материала с фокусом внимания учащихся на семантику определенных явлений, подлежащих изучению.
- 2) После обнаружения этих явлений в тексте, учащиеся анализируют их грамматическую форму и функцию с помощью наводящих вопросов преподавателя (Гипотеза).
- 3) Работа завершается коммуникативным заданием, во время которого учащиеся применяют изученный материал в речи (Эксперимент) [Lewis, 2008: 223; Lewis, 2002: 213].

Сравнительное методическое исследование моделей ОНЕ и PPP было проведено П. Голебьевской и К. Джоунс (P. Golebiewska, C. Jones). На стадии *наблюдения* задача студентов с уровнем владения языком B2 (по CEFR) состояла в написании диалогов, которые можно услышать в определенных местах на территории вуза. Далее тестируемые ознакомились со списком коллокаций и аудиозаписями диалогов, в которых они используются. Завершающим этапом стадии *наблюдения* было сопоставление диалогов с указанными местами на территории вуза. На стадии *гипотезы* студенты классифицировали коллокации из списка и определяли их в соответствующую группу в зависимости от уместности или неуместности использования в предложенных территориальных контекстах. На стадии *эксперимента* задание учащихся состояло в том, чтобы при прослушивании текста выявить

и исправить компонентные несоответствия в изученных коллокациях. Завершающим этапом стадии *эксперимент* было игровое задание *домино*, в ходе которого учащиеся составляли из компонентов изученные коллокации. В результате исследования методисты пришли к выводу, что обе модели ОНЕ и РРР равнозначно эффективны в формировании пассивного словарного запаса [Golebiewska, Jones, 2014].

При обучении взрослых учащихся был проведен другой эксперимент, целью которого стала проверка эффективности усвоения коллокаций в процессе экстенсивного чтения. Носители испанского языка в течение 16 недель самостоятельно читали англоязычные тексты без каких-либо дополнительных занятий с преподавателями. В среднем они читали по три часа в неделю. В процессе чтения студенты трижды выполняли тест, оценивающий усвоение прочитанного материала. В основу тестовых заданий входили ЛК из текстов на чтение: наиболее частотные и вызывающие наибольшие трудности. Анализ полученных данных показал, что благодаря экстенсивному чтению уровень овладения ЛК вырос в среднем на 27% по сравнению с первоначальными значениями. Исходя из этого авторы приходят к выводу, что чтение учащимися больших объемов текстов способствует расширению их словарного запаса [Pereyra, 2015: 221].

Важность комбинирования чтения объемных текстов с сопутствующими упражнениями, а также два способа организации «экстенсивного чтения» описаны в работе Т. Бауторвика, Дж. Макалистера и И. Элгорт (Т. Boutorwick, J. Macalister, I. Elgort). Они полагают, что процесс речепроизводства в небольших группах имеет ряд преимуществ, например, при обсуждении проверяется понимание текста, возникает необходимость проводить синтаксический анализ предложений и появляется возможность выдвинуть предположения о значении конкретных ЛК на иностранном языке. Поэтому в самом исследовании также сравнивается эффективность обычного домашнего чтения и чтение с последующим обсуждением и работой в группах. Авторы отмечают, что при оценивании изучаемой лексики часто используется

дихотомическая шкала, когда студент может выбрать только один (не)верный ответ. В качестве аналога предлагается метод ассоциативных связей. Здесь обучающиеся соотносят слова в зависимости от степени их схожести. Так, например, слова (*ship* и *vessel*) более связаны, чем (*ship* и *keyboard*). В эксперименте этих лингвистов приняли участие 63 человека в возрасте 22 лет, которые были разделены на группы по типу «экстенсивного чтения» - индивидуальное чтение (группа 1) и обсуждение прочитанного в небольших группах (группа 2). Участники читали адаптированные тексты, отобранные по степени мотивации (увлекательности) и уровню сложности (от High Elementary до Early Upper Intermediate) [Boutorwick, Macalister, Elgort, 2019].

Одной из целей исследования было усвоение 60 слов, отобранных по частотности повторения в текстах, по длине слов (3-9 букв), по степени употребления слов в повседневной речи, содержательности, предметности (*concreteness*) и (*conjures imagery*). Для оценивания усвоения новых слов было проведено три *теста* – самоотчет, тест на ассоциативные связи и интервью. Во время первого этапа тестируемые должны были посмотреть на слово и выбрать один из ответов: 1) не знаю слово; 2) видел слово, не знаю значение; 3) знаю слово. Во второй части студентов попросили написать до 5 ассоциаций к каждому слову из списка, и в третьей обсуждалась сама процедура тестирования. В завершение эксперимента и по прочтении всех текстов, учащиеся, использовавшие лексику из домашнего чтения при обсуждении содержания книг, показали лучшие показатели по сравнению с теми, кто просто читал тексты. Однако в обоих случаях «экстенсивное чтение» ускорило процесс усвоения новых слов и коллокаций, что подчеркивает эффективность и важность работы с оригинальными текстами на иностранном языке [Boutorwick, Macalister, Elgort, 2019].

Поскольку фокусная аудитория учащихся в нашем исследовании представляет собой носителей китайского языка, интересными представляются результаты сопоставления традиционных методов и ЛП. Такое исследование было проведено учеными из Таиланда. Они определили,

что при обучении китайских студентов чаще всего используется грамматико-переводной метод и метод коммуникативных заданий. При этом учащиеся заучивают новую лексику по спискам слов с переводом, привыкая при чтении переводить каждое слово в тексте. Это снижает скорость чтения и формирует зависимость от словаря. Авторы исследования выявили наиболее распространенные проблемы, возникающие в процессе чтения на английском языке – недостаточный словарный запас, неумение работать со сложносочиненными и сложноподчиненными предложениями, низкая скорость чтения и проблемы в понимании основной идеи прочитанного. В качестве попытки решения упомянутых проблем в изучении английского языка, был применен ЛП в процессе обучения студентов из КНР с уровнем В1 (по CEFR). Экспериментальное обучение показало, что время зрительной фиксации при чтении текста сократилось, количество усвоенной лексики возросло, а также сформировалась способность грамотного сочетания слов. Авторы отмечают, что деление текста при чтении на ЛК снижает когнитивную нагрузку и повышает восприятие информации [Zhong, Suwanthep, 2022: 468].

Таким образом, «экстенсивное чтение» как способ изучения ИЯ напрямую связан с индуктивной моделью ОНЕ, предполагающей активную мыслительную деятельность учащихся и определенную степень автономности. Использование ЛП в процессе экстенсивного чтения ведет к более эффективному усвоению ЛК, сокращению времени зрительной фиксации, формированию и развитию КК учащихся. В связи с этим в данном исследовании выдвигается гипотеза о том, что учащиеся из КНР в силу развитости тонкого фонематического слуха, чувствительности к звуковым образам и символическому способу мышления могут использовать оноματοпею в качестве компенсаторной стратегии при экстенсивном чтении аутентичных материалов.

1.2.2 Экстенсивное чтение в обучении иностранному языку

Поскольку одной из специфических черт обучения студентов из КНР является их предрасположенность к определенным видам речевой деятельности, а именно чтению и письму, в данном параграфе рассматриваются особенности развития рецептивных навыков в процессе экстенсивного чтения. Также, раскрывается понятие термина экстенсивное чтение, приводится ряд преимуществ применения аутентичных текстов на занятиях по английскому языку и выводится шесть критериев экстенсивного чтения.

Чтение как самостоятельный вид речевой деятельности является объектом многолетних исследований в области лингводидактики. Один из его видов, а именно «экстенсивное чтение», трактуется по-разному. Родоначальником данного термина считается Г. Э. Палмер (H. E. Palmer), который противопоставил «экстенсивное чтение» как ознакомление с текстами больших объемов и их прочтение в свободном темпе, детальному чтению с анализом различных грамматических явлений – «интенсивному чтению». При работе с текстом без акцентирования внимания на каждом лексическом и грамматическом явлении качество усвоения языка учащимися обеспечивается большим объемом освоенного ими материала [Palmer, 1921]. В словаре Э. Г. Азимова и А. Н. Щукина «экстенсивное чтение» обозначается как особый вид учебного чтения, для которого характерно наличие значительных по объему текстов и нецеленаправленного усвоения содержания прочитанного. Авторы также подчеркивают, что такого рода чтение подходит для самостоятельной работы студентов с дальнейшим обсуждением в присутствии преподавателя. Вовремя такого рода чтения развивается языковая догадка и компенсаторные умения [Азимов, Щукин, 2009: 448]. Характеризуя типы чтения по степени проникновения в содержание текста, Н. Д. Гальскова и Н. И. Гез утверждают, что «экстенсивное чтение» является беглым и поверхностным, в то время как противопоставляемое ему «интенсивное чтение» требует тщательного осмысления содержания с его

детальным/доскональным изучением [Гальскова, Гез, 2006: 336]. Кроме того, к отличительным чертам «экстенсивного чтения» Д. Дэй и Р. Бэмфорд (R. R. Day, J. Bamford) также относят возможность выбирать тематику текстов, отвечающую индивидуальным потребностям студентов, и использовать вариативные способы проверки прочитанного, предназначенные для наблюдения за результатами учащихся и выявления их отношения к материалу [Bamford, Day, 2004].

Тем не менее, «экстенсивное чтение» не может практиковаться в отдельности от основного учебного курса. Так П. Нейшн и Р. Воринг (P. Nation, R. Waring) предлагают условно делить процесс обучения на 4 равных этапа. Первый из которых делает упор на экстенсивное чтение и экстенсивное аудирование. Второй посвящается развитию навыков устной и письменной речи. Третий использует целенаправленное изучение языка посредством применения учебных пособий, углубленного изучения лексики и грамматики. Четвертый этап направлен на развитие беглости речи при помощи ранее изученных материалов. Также, авторы подчеркивают, что в результате циклического повторения ключевой лексики (*отдельных слов, коллокаций и фраз*) во время «экстенсивного чтения», студенты усваивают её гораздо быстрее и расширяют свой словарный запас [Nation, Waring, 2019]. Идею о внедрении «экстенсивного чтения» в процесс обучения также поддерживает Т. Белл (T. Bell). Он рекомендует соединять процесс чтения с небольшими публичными выступлениями, письменными работами на основе содержания текста и аудио материалов. Это в свою очередь приводит к развитию языковой компетенции, улучшению навыков устной и письменной продуктивной речи, увеличению словарного запаса и закреплению пройденного материала [Bell, 1998: 4]. Актуальность и востребованность «экстенсивного чтения» может быть соотнесена с публикацией специальных учебно-методических комплексов. Так, в 2007 году Д. Зетер (J. Zeter) выпустил линейку из четырех книг “*Extensive Reading for Academic Success*”, содержащую только тексты по различным темам объемом до 700 слов. К ним также было разработано онлайн

приложение с интерактивными заданиями на проверку прочитанного материала и аудио-курсом для каждого текста [Zeter, 2007: 188].

При этом, несмотря на доказанную необходимость чтения больших объемов текстов, возникают затруднения с выбором подходящих материалов – преподаватели часто отдают предпочтение упрощенным текстам (abridged texts / graded readers) и игнорируют аутентичные. О том, что оригинальные тексты содержат в себе живую речь и естественные сочетания слов и выражений, а также гораздо большее разнообразие тем по сравнению с искусственно составленными материалами для узкого спектра тем учебника пишет Д. Блю (J. Blue). Для лучшего восприятия аутентичных текстов она предлагает внедрять разнообразные виды деятельности на всех этапах работы с изучаемым материалом. Подробно такие упражнения описывает Е. Н. Соловова в своей книге «Методика обучения иностранным языкам» (см. Таблица 2) [Macmillaneducation: ЭР; Соловова, 2005: 239].

Таблица 2. Этапы чтения по Солововой, 2005

Дотекстовый этап	<p>Работа с заголовком;</p> <p>Использование ассоциаций;</p> <p>Работа с представленными иллюстрациями;</p> <p>Использование языковой догадки для работы с новой лексикой;</p> <p>Ответить на предложенные вопросы до чтения самого текста;</p>
Текстовый этап	<p>Подтвердить правильность или ложность утверждений;</p> <p>Подобрать заголовки к абзацам;</p> <p>Заполнить пропуски в тексте;</p> <p>Предположить, чем может закончиться текст;</p>
Послетекстовый этап	<p>Доказать, что...</p> <p>Охарактеризовать конкретное явление;</p>

	Составить план текста; Придумать название текста; Написать похожий текст;
--	---

Подводя итог можно заключить, что авторы сходятся в том, что важными элементами при экстенсивном чтении являются значительный объем текста и фокус внимания на его содержании, а не на форме (см. Таблица 3). При этом обучающиеся работают с текстами в свободном режиме, стараясь использовать контекст в качестве опоры для семантизации незнакомой лексики. Работа с аутентичными текстами может быть успешно реализована при правильном наборе упражнений для каждого из этапов изучения учебного материала. Кроме того, «экстенсивное чтение» оригинальных произведений влияет на развитие компенсаторных умений, увеличение словарного запаса и степень приближенности к речи носителей изучаемого языка.

Таблица 3. Сравнительно-сопоставительный анализ трактовок термина

Г. Э. Палмер	Э. Г. Азимов А. Н. Щукин	Н. Д. Гальскова Н. И. Гез	Дж. Дэй Р. Бэмфорд	П. Нейшн Р. Воринг	Т. Белл
Самостоятельная работа с объемными текстами					
Общее понимание содержания					-
-	-	-	-	Интеграция видов речевой деятельности	
-	-	-	-	Расширение словарного запаса	

Под «экстенсивным чтением» в данном исследовании понимается вид рецептивной учебной деятельности, отвечающей следующим критериям:

- 1) самостоятельная работ с текстом большого объема,

- 2) общее понимание содержания текста с использованием языковой догадки,
- 3) соответствующая интересам учащихся тематика текста,
- 4) вариативные способы проверки прочитанного,
- 5) интеграция всех видов речевой деятельности,
- 6) расширение словарного запаса.

По данным таблицы 3 основополагающими характеристиками экстенсивного чтения являются объем текста, с которым учащиеся работают самостоятельно, и фокус на общем понимании содержания с опорой на языковую догадку. Стоит отметить актуальность и востребованность экстенсивного чтения, которая может быть соотнесена как с публикацией специальных учебно-методических пособий, так и с применением аутентичных материалов для обучения английскому языку. Преимуществом работы с оригинальными текстами является использование в них речи, соответствующей модели общения носителей изучаемого ИЯ. Также, в процессе чтения происходит расширение словарного запаса учащихся. Интеграция всех видов речевой деятельности способствует гармоничному развитию языковой компетенции учащихся.

1.3 Ономатопея в обучении иностранным языкам

Целью данного раздела является рассмотрение понятия «звукоизобразительная система языка» и её подсистем - звукоподражательной и звукосимволической. Кроме того, представлено понятие «ономатоп», акустические признаки ономатопопов английского языка, их семантическая и фоносемантическая классификации. Дана характеристика метода фоносемантического анализа и процесса деиконизации звукоподражательных слов. Также, рассмотрен лингводидактический потенциал звукоизобразительности.

1.3.1 Ономатопы как единицы звукоизобразительной системы языка

Настоящий параграф рассматривает звукоизобразительную систему языка, понятие «ономатопея», а также критерии, классы и гиперклассы ономотопов.

Явление звукоизобразительности привлекало особое внимание лингвистов с конца XVIII века. В. Гумбольдт (W. Humboldt) в работе «О различии организмов человеческого языка и о влиянии этого различия на умственное развитие человеческого рода» классифицировал три вида соотношений звуковой и смысловой формы слова в языке. Его материалы в дальнейшем стали основой для научных работ в области языкознания. В частности, М. Магнус (M. Magnus) проработала существующую классификацию и дала терминам авторскую трактовку. Первым видом соотношения звуковой и смысловой формы по М. Магнус является «ономатопея» - раздел, отдающий предпочтение акустическим, а не артикуляционным свойствам. Здесь в большей мере рассматриваются звуки предметов, процессов и явлений окружающей среды, отражающиеся в языке как имитация. Второй вид можно обозначить термином «иконичность». В данном случае обозначение воспроизводится не напрямую, а с помощью определённого фактора общего для звуковой формы и самого предмета. Например, сочетание букв “st” часто означает неподвижность и фиксированность в таких словах как (англ. *stiff*, рус. *жёсткий*, *тугой*; англ. *stand*, рус. *стоять*; англ. *steady*, рус. *устойчивый*) и т.д. Третий тип «кластеризация» или «фоносемантическая ассоциация» заключается в предположении, что слова схожего концепта содержат одинаковые звуки и их сочетания [Magnus, 2001:16]. Также трактовку понятию «ономатопея» или «звукоподражание» даёт И. В. Арнольд. Она понимает под этим термином имитацию действий или предметов окружающего мира посредством произнесения конкретных звуков, имеющих в той или иной степени сходство с ними [Арнольд, 1986: 148].

С. В. Воронин выделяет в звукоизобразительной системе языка звукоподражательную (далее ЗИ) подсистему (содержащую слова, имеющие звуковой денотат) и звукосимволическую подсистему (включающую слова с закономерной неакустической связью между их формой и денотатом) [Воронин, 2006: 21]. Он указывает, что «звукоподражание (ономатопея) – закономерная произвольная фонетически мотивированная связь между фонемами слова и полагаемым в основу номинации звуковым (акустическим) признаком денотата (мотивом)». Ономатопея также определяется им как условное воспроизведение звуков окружающей среды посредством использования слов определенного языка. В то время как под звукоизобразительностью понимается качественная повторяющаяся связь между фонемами слова и признаком денотата [Воронин, 1990: 5]. Также С. В. Воронин, классифицируя английскую звукоподражательную лексику (далее ЗП), вводит термин ономатоп, являющийся синонимом описания структурных единиц ономатопеи, и выделяет в своей классификации пять параметров английских ономатопов [Воронин, 2004: 13].

Рассмотрев различные точки зрения на понятие звукоподражательности (далее ЗП), можно заключить, что это способ транслирования звуковых свойств и проявлений концептов посредством акустического имитирования и отражения их черт. Среди акустических признаков звуковых денотатов выделяются следующие параметры: (1) Высота (частота и спектр звука); (2) Громкость; (3) Регулярность (частота колебаний); (4) Диссонантность (прерывистость или целостность звучания); (5) Время [Воронин, 2006: 39]. Что касается акустических параметров сигналов и психоакустических структур, то дифференцируются гласные и согласные по параметру высоты звука. Так в таблице 4 отражена зависимость высоты звука от способа его артикуляции. На психоакустическом уровне параметр громкости произнесения звука соотносится с его интенсивностью и напряженностью. По своей акустической природе гласные, особенно в открытом слоге, артикулируются с большей интенсивностью, чем согласные. По параметру периодичности или

регулярности воспроизведения звука выделяют тоны (преобладают у гласных) и шумы (преобладают у согласных). Такой параметр как диссонантность - то есть увеличение интервалов неоднократно повторяющихся групп колебаний – также отражается на восприятии звука как резкого, шероховатого или ровного. Параметр времени включает в себя мгновенные и немгновенные (краткие и длительные) звуки [Воронин, 2004: 22].

Таблица 4. Зависимость высоты звука от способа его артикуляции

		Низкие	Высокие
Гласные		[u:] [u] [ɔ]	[i:] [i]
Согласные	взрывные	[p] [b]	[t] [d]
	согласные аффрикаты		[tʃ] [dʒ]
	фрикативные свистящие		[s] [z]

Таким образом, перечисленные пять параметров перцепции звука необходимы для объективного анализа типов звучаний в ономотопее. Каждый из параметров звучаний можно соотнести с одной из классификаций денотатов, а именно – три класса чистых звучаний (удары, неудары, диссонансы) и два гиперкласса, обозначающих смешанные звучания, которые содержат в себе сразу несколько характеристик (инстанты- континуанты, фреквентативы квазиинстанты-континуанты) [Воронин, 2006: 41].

Далее рассмотрим каждый из классов. К ударам относится такой вид акустических ономотопов как инстанты. Они представляют собой сверхкраткое звучание, воспринимаемое человеком как акустический удар. В связи с этим, в инстантах преобладают взрывные согласные, которые в

сочетании с кратким гласным создают денотат громкого звучания, а в комбинации с неинтенсивным гласным – тихие звучания. Прототипом инстантов служат ономатопы, несущие в себе значение щелканья, бульканья, хлопанья. Например, *tap* (постукивать), *click* (щёлкать), *bubble* (булькать, пузыриться) [Воронин, 2006: 46].

Примером класса неударов являются континуанты, отражающие непрерывное тоновое или шумовое звучание. Гудения, пiski, звуки духовых инструментов, например, *hoot* (крик совы), *beer* (гудок, сигнал) соотносятся с тоновым континуантами. Первостепенным элементом в их образовании является интенсивный гласный, нередко оказывающийся единственной составной частью данного типа континуантов. Шумовые континуанты передают трение, свист, шипение, шелест, шепот, имея при этом такую отличительную черту как наличие глухого фрикативного звука. Например, *hiss* (шипение, свист), *whisper* (шептать, шелестеть). Стоит отметить, что вычлняются также тоношумовые континуанты со звонким свистящим или в редких случаях сонорным звуком, как в словах - *buzz* (жуужжать), *boom* (рокотать, жуужжать) [Воронин, 2006: 48].

Завершающим классом дифференциации звучания ономатопов считаются фреквентативы – стремительные циклы импульсов. Они являются весьма неоднородной категорией, однако с одной общей отличительной характеристикой – вибрантом [r] – встречающимся в словах, обозначающих резкий удар, разрыв, треск, скрип, стрекот - *whirr* (шум), *crack* (треск), *ripple* (журчать) [Воронин, 2006: 53].

Также, существуют два смешанных гипер-класса ономатопов - инстанты-континуанты, обозначающие удар с последующим или предшествующим неударом, и фреквентативы квазиинстанты-континуанты, отражающие диссонирующий удар в совокупности с неударом. К первым относят слова по типу *dump* (шлёпаться), *clamp* (зажимать, скреплять), *ting* (звенеть). Примером второго класса являются слова - *drum* (барабанить), *crush* (дробить), *ring* (звонить).

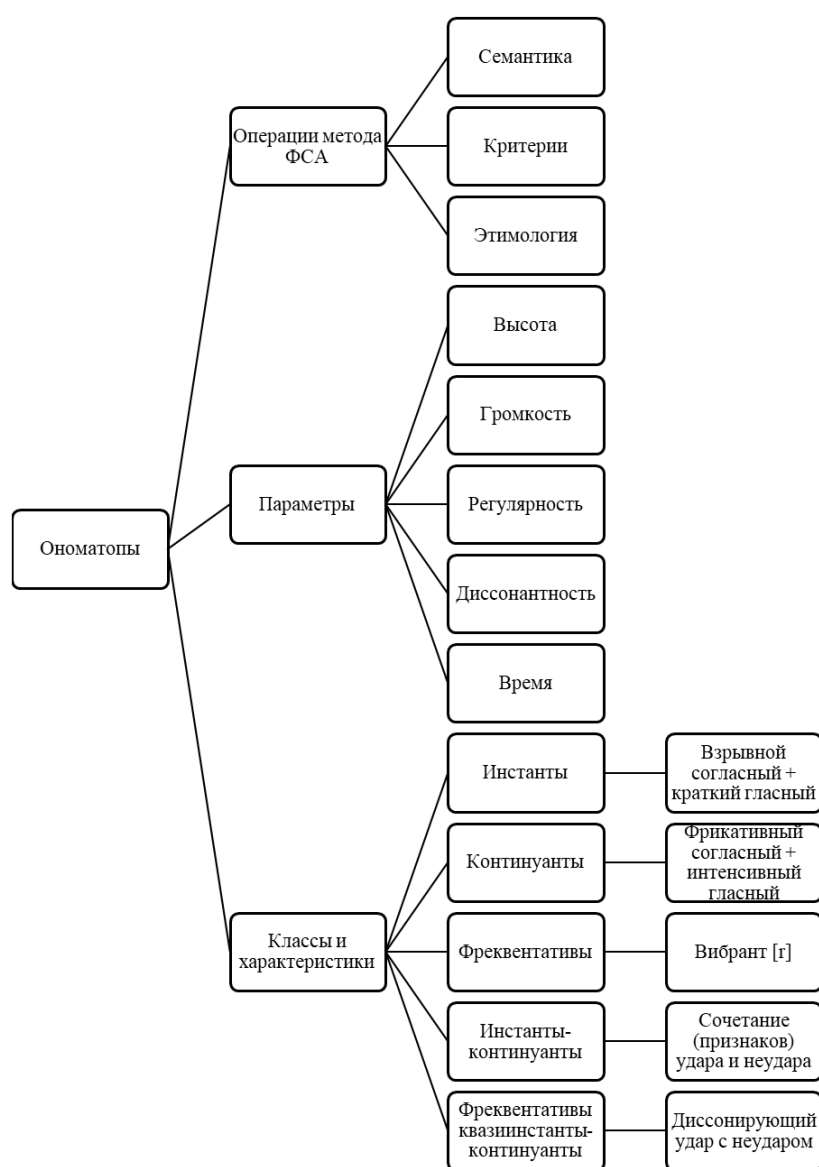
Для идентификации звукоизобразительных слов (в частности ономатопов) С. В. Ворониным был разработан метод фоносемантического анализа (далее ФСА), включающий подробные операции. Данная классификация позднее была усовершенствована М. А. Флакман и включила следующие операции: 1) семантика, 2) критерии, 3) этимология, 4) экстралингвистика, 5) типология, 6) *summa summarum* [Воронин, 2006: 89; Флакман, 2015: 44]. Поскольку наше исследование ограничивается областью звукоподражательной системы языка, то для определения ономатопов, прежде всего идентифицируется признак звукового денотата (семантика). Например, слово *whistle* (*свистеть*) имитирует своим фонетическим обликом звук свиста. Во-вторых, идентификация класса ономатопа по характерным отличительным признакам. Например, *guggle* (*булькать*) - краткий гласный между взрывными согласными в случае инстантов. Третьей операцией является этимология, поскольку естественная связь между звучанием и значением слов утрачивается в процессе эволюции языка. При этом представляется необходимым углубиться в этимологию конкретной рассматриваемой единицы с целью обнаружения исконной связи между формой и значением слова.

Согласно М. А. Флакман различают стадии деиконизации (СД) или постепенной утраты естественной образной связи между звуковой формой слова и его денотатом в процессе ассимиляции этого слова языковой системой [Флакман, 2015: 100, 107, 190].

- 1) СД-1 включает междометия по типу, например, *heigh-ho* (*о-хо-хо! э-эх!*).
- 2) СД-2 содержит слова, сохранившие изначальную семантику, например, *beer* (*гудеть, сигналить*).
- 3) СД-3 описывает слова, подвергшиеся определенным фоносемантическим изменениям, например, *gnaw* (*грызть*).
- 4) СД-4 устанавливает слова, утратившие свою первоначальную семантику, например, *hawk* (*налетать, нападать*).

Так, на первый взгляд звуковая мотивированность слова путем имитации может не отражать его акустическую природу. Однако её можно установить путём этимологического анализа, который вскрывает принадлежность слова к звуковым характеристикам, давшим начало этому слову. Вся информация, относящаяся к отличительным особенностям идентификации онома톱ов и работы с ними, представлена в Рисунке 1.

Рисунок 1. Отличительные особенности идентификации онома톱ов



Подводя итоги, можно сделать вывод, что звукоизобразительная система языка является сложноорганизованной структурой, основным элементом, которой считаются лексемы, отличающиеся наличием обоснованной естественной мотивированной связи формы слова и его денотата. Для выявления ЗИ-лексем из ряда других лексических единиц используется метод ФСА, операции которого способствуют выявлению у слова естественной связи с денотатом. Для определения ономапов необходимо знание параметров звучаний, а именно, высоты, громкости, регулярности, диссонантности и времени, так как эти параметры соотносятся с классами ономапов, имеющих определенные характеристики. Так, класс инстантов отличается наличием у слов краткого гласного, стоящего в интерпозиции взрывных согласных; класс континуантов содержит фрикативные согласные и интенсивный гласный. Для класса фреквентативов характерно использование пост-альвеолярного сонанта [r]. Два гиперкласса смешанного типа - инстанты-континуанты и фреквентативы квазиинстанты-континуанты включают в себя ряд признаков, относящихся к классам чистого типа. Более того, явление деиконизации, то есть постепенной утраты ономапом изначальной звуковой характеристики, помогает обнаружить исконные акустические черты в словах, не имеющих на первый взгляд связи с ономапопеей.

1.3.2 Лингводидактический потенциал звукоизобразительности

Целью данного пункта является рассмотрение особенностей протоязыка, процесса освоения родного и иностранного языка и роли ономапов в этом процессе. Также описываются примеры использования ономапов при обучении иностранному языку.

Различают два способа использования явления иконичности, выделенного В. Гумбольдтом, при обучении языку: 1) “local learning enhancement” – где звукоизобразительность конкретных лексических единиц влияет на их усвоение; 2) “general learning enhancement” – где данное явление

воздействует на изучение незвукоизобразительных элементов языка. Возросший интерес к звукоизобразительности связывают с ростом когнитивных исследований в области синестезии и кросс-модальности, а также с многочисленными фактами, подтверждающими универсальность явления ЗИ в разных языках. М. Дингеманс (M. Dingemanse) и А. Нильсен (A. Nielsen) формулируют тезисы о том, что ЗИ слова преобладают в лексиконе детей на ранних порах. Такие слова как, например, *chew* (жевать), *giggle* (хихикать) являются более легкими для освоения по сравнению со словами, в которых отсутствует естественная мотивированная связь формы и значения (*arbitrary words*). Несмотря на это, учащиеся преимущественно вынуждены оперировать пластами незвукоизобразительных слов [Nielsen, 2021: 52-72].

О естественной звукоизобразительности детской речи пишет И. Ю. Павловская. Автор полагает, что при овладении речью на начальном этапе «ребенок ищет в слове буквального отражения действительности», а наиболее явной эта связь между звучанием слова и образом предмета выражена в звукоподражаниях. Этим объясняется обилие звукоизобразительной лексики в детских текстах при описании различных явлений [Павловская, 2011: 195-203]. Эту мысль подтверждает А. А. Егорова и также указывает, что сам звукосимволизм является яркой чертой в большей степени характерной детской речи, а звуковая модель текста, особенно поэтического, играет главенствующую роль, придавая ему выразительность [Егорова, 2019: 190-195].

Неврологи Е. М. Хаббард (E. M. Hubbard) и В. С. Рамачандран (V. S. Ramachandran), объединили синестезию (межчувственные ассоциации) и звукоизобразительность в теорию бутстрэппинга (*bootstrapping theory*) согласно которой, только симбиоз синестезии и синкинезии (способности устанавливать связь между внутренними и внешними движениями) способствовал возникновению протоязыка. Эту же мысль подтверждают М. Имай (I. Imai) и С. Кита (S. Kita), которые приходят к заключению, что ЗИ помогает выявить ключевые закономерности развития языка как у детей

(онтогенез), так и в человеческой истории в целом (филогенез). Также, они приходят к заключению о том, что ЗИ представляет собой след изначально звукоизобразительного протоязыка [Nielsen, 2021: 55; Imai, 2014: 10].

Японский лингвист С. Кавахара (S. Kawahara) пришел к выводу, что обучение фонетике и, в частности, произношению на начальном этапе особенно затруднительно, так как требует от студентов экстралингвистических знаний. Так как звукосимволические связи исходят из артикуляционной природы звуков, то это позволяет обучать студентов артикуляционным принципам и ставить правильное произношение. Это стало предпосылкой для проведения эксперимента, в ходе которого преподаватель использовал ЗП при подаче нового материала, однако он также опирался на материал знакомый обучающимся, например имена персонажей Дисней. В результате исследования студенты легко освоили такие лингвистические аспекты как различия между сонорными, взрывными, лабиальными звуками, а также их акустическими вариациями и артикуляторными особенностями. Более того была выявлена интересная статистика, согласно которой в названиях крекеров чаще встречаются переднеязычные гласные, например, (*Triscuit, Simple Mills, Wheat Thins, Cheez-It Crackers*), в то время как в названиях мороженого – заднеязычные (*Magnum, Cornetto, Bulla, Wall's*). Наряду с этим, использование ЗП и знакомого материала облегчило психологическое восприятие тем. И. А. Маринченко, Е. В. Васильева и С. Лю разработали ряд упражнений на основе ЗП слов для обучения иностранных студентов русскому языку и пришли к выводу, что их использование способствует улучшению артикуляционных навыков, задействует и восполняет экстралингвистические знания и придаёт речи студентов эмоционально-экспрессивную окраску [Маринченко, Васильева, Сяоминь, 2020: 81-88; Kawahara, 2018: 19-26].

Ю. Г. Седёлкина, исследуя процесс запоминания и усвоения английских фразеологизмов у студентов неязыковых специальностей, пришла к выводу о том, что наличие фоносемантического компонента во фразеологизмах

английского языка способствовало более качественному освоению учебного материала студентами. В своей диссертации автор также указывает, что фоносемантические составляющие, отраженные в лексических комплексах, облегчают восприятие письменной информации, что «почти в 9 раз эффективнее (89%), чем нейтральные ЛК, не содержащие ФС-явления». О. В. Шестакова разработала немецко-русский словарь ономатопей, содержащий структурированный материал, относящийся к ономотопам, а именно, двуязычную версию ономотопов, частотные фразеологические высказывания с ними, а также иллюстрации и контекст. Автор утверждает, что собранные данные способствуют повышению заинтересованности в ИЯ, стремительному увеличению словарного запаса благодаря ЗП ассоциациям, а также подробному рассмотрению лингвокультурных особенностей носителей этих двух языков [Шестакова, 2013: 326-330; Седёлкина, 2016: 65-67; Седёлкина, 2006].

Т. Ли (T. Li) пишет о возможности применения звукоизобразительности при обучении английскому языку. Так, например, при объяснении порядка слов в предложении и инверсии, автор предлагает использовать метод динамического дистанцирования (*dynamic distance iconicity*), с помощью которого информация воспринимается проще. Рассматривая произношение как наиболее сложный аспект обучения носителей китайского языка английскому, автор предлагает использовать песни для отработки правильной артикуляции и интонирования, что достигается посредством имитирования речи носителей языка. Если помочь учащимся прочувствовать уже существующую мотивированную связь между звучанием и значением английских слов, то они заметят разницу между особенностями мышления на иностранном (английском) и своем родном (китайском) языке. При этом во время этого процесса формируется языковое чутье [Li, 2020: 13-23].

Таким образом, говоря о звукоизобразительной системе языка, в первую очередь стоит отметить тот факт, что протоязык изначально мог быть звукоизобразительным, а значит большую часть лексики составляли

звукоподражания, в частности, ономотопы. Однако исследования показали, что в процессе онтогенеза также как и при овладении ИЯ, человек сначала использует и осваивает преимущественно звукоизоподражательные слова, а затем лексику без естественной мотивированной связи между формой и денотатом слова. Также ЗП система обладает лингводидактическим потенциалом, который оказывает благотворное влияние на учебный процесс, например, ученые доказали, что учащиеся легче воспринимают и усваивают информацию, содержащую фоносемантические компоненты. Так, лингводидактический потенциал ономотопов заключается в том, что работа с ними облегчает усвоение новой лексики, способствует семантизации незнакомых слов благодаря наличию логической связи между их звучанием и значением. Исходя из ранее рассмотренных особенностей обучения студентов из КНР можно предположить, что ономотопея может использоваться в качестве определенной компенсаторной стратегии в процессе экстенсивного чтения - привычного для этой группы учащихся метода обучения. Хороший фонематический слух учащихся из КНР может способствовать беспереводной семантизации ономотопов, увеличивая тем самым долю понятной лексики и облегчая учебный процесс в целом.

Выводы по Главе I

Обучаясь в Российском вузе, студенты-лингвисты из КНР находятся в условиях трилингвизма. Характерной особенностью учебного процесса в условиях трилингвизма является внедрение принципов коммуникативной, когнитивной и межкультурной направленности. Поскольку специфика обучения в Китае направлена на отработку нового материала в формате чтения и письма, то иноязычную информацию на занятиях учащимся легче воспринимать в процессе работы с различными текстами. Для наиболее эффективного усвоения материала используются целостные лексические комплексы, способствующие ускорению процесса восприятия текста и беспереводной семантизации слов.

Ключевой принцип лексического подхода заключается в комплексном взгляде на единицы системы языка, представляющие собой грамматически, фонетически и семантически связанные лексические комплексы. Индуктивная модель обучения (Observe-Hypothesize-Experiment) характеризуется экспозицией аутентичного языкового материала, анализом учащимися представленных явлений с последующей формулировкой правил. Коммуникативное задание способствует надежному усвоению лексических комплексов, сокращению времени зрительной фиксации и развитию коллокационной компетенции.

Экстенсивное чтение - вид рецептивной учебной деятельности, для которой характерна самостоятельная работа с объемными текстами, общее понимание их содержания при помощи языковой догадки, соответствующая интересам учащихся тематика текстов, вариативные способы проверки прочитанного, интеграция всех видов речевой деятельности и расширение словарного запаса.

Основополагающими характеристиками экстенсивного чтения являются объем текста для самостоятельной работы учащихся и фокус на общем понимании его содержания с опорой на языковую догадку. Востребованность аутентичных текстов, а значит и экстенсивного чтения, обусловлена постепенным развитием беглости речи учащихся, приближенной к модели общения носителей изучаемого ИЯ, и расширением словарного запаса.

Ономатопы являются словами с неотъемлемым акустическим компонентом, отражающим взаимосвязь формы слова и денотата. Для них характерно пять параметров звучаний (высота, громкость, регулярность, диссонантность, время) и подразделение на три класса, соответствующих чистым звучаниям (инстанты - ударам, континуанты - неударам, фреквентативы - диссонансам) и два гиперкласса, соответствующих смешанным звучаниям (инстанты-континуанты, фреквентативы квазиинстанты-континуанты). Выявление ономатопа возможно посредством метода фоносемантического анализа, который рассматривается в сочетании со

стадиями деиконизации, указывающими на степень утраты естественной связи между формой слова и его значением.

При овладении как родным, так и иностранным языком, человек сначала осваивает ЗИ слова, а затем лексику без естественной мотивированной связи между формой и денотатом слова. Лингводидактический потенциал ономатопопов заключается в том, что работа с ними облегчает усвоение новой лексики, способствует семантизации незнакомых слов благодаря наличию логической связи между их звучанием и значением. Тонкий фонематический слух учащихся из КНР, их чувствительность к звуковым образам и символический способ мышления говорят в пользу использования ономатопопеи в качестве компенсаторной стратегии при экстенсивном чтении аутентичных материалов.

ГЛАВА II. МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ЛИНГВИСТОВ ИЗ КНР АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ НА УРОВНЕ “НЕЗАВИСИМОГО ПОЛЬЗОВАТЕЛЯ” НА МАТЕРИАЛЕ АУТЕНТИЧНОГО ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

2.1 Характеристика навыков и стратегий чтения на уровне “независимого пользователя” языка

В данном параграфе рассматриваются критерии отбора текста для экстенсивного чтения, а также дескрипторы умений, навыков и стратегий чтения на уровне “независимого пользователя” языка.

В системе уровней владения ИЯ (CEFR companion volume) собраны критерии оценивания уровня рецептивных навыков, среди которых есть характеристики экстенсивного чтения (Reading as a leisure activity). Разработчики указывают, что к типам текстов для данного вида чтения относятся различные жанры литературы, газеты, журналы, статьи, блоги, биографии и т. д. Тексты для экстенсивного чтения отбираются по следующим критериям:

- 1) объем и разнообразие текстов,
- 2) разновидность текста (от простого описания мест и людей на начальных уровнях до художественных произведений различных жанров),
- 3) тематика (от бытовой до абстрактной),
- 4) авторский стиль (от примитивного до стилистически неоднородного),
- 5) легкость чтения (от догадки с опорой на иллюстрации до чтения для удовольствия),
- 6) степень понимания прочитанного (от ключевых моментов до скрытого подтекста).

Всё это помогает подобрать материал, соответствующий потребностям и интересам обучающихся [CEFR Companion Volume, 2020: 58].

Далее рассмотрим навыки и умения, необходимые обучающимся в процессе экстенсивного чтения и соответствующие уровню владения языком B1 и B2. Характеристиками уровня B1 являются:

- 1) Умение читать газетные / журнальные публикации о фильмах, книгах, концертах и т.д., выпущенных для более широкой аудитории, и понимать основные моменты;
- 2) Способность понимать простые стихотворения и тексты песен при условии, что в них используются знакомые языковые формы и стилистические приемы;
- 3) Умение понимать описания мест, событий, явно выраженных чувств и точек зрения в рассказах, путеводителях и журнальных статьях, в которых используется высокочастотный повседневный язык;
- 4) Способность понять описание событий путешествия, а также впечатлений и исследований автора;
- 5) Умение следовать сюжету историй, простых романов и комиксов с четким линейным сюжетом и высокочастотным повседневным языком, при условии постоянной помощи словаря.

На уровне владения языком B2 количество характеристик значительно уменьшается, однако в них обобщаются все рекомендации для уровня B1. Так, предполагается, что учащийся способен читать для удовольствия с большой степенью независимости, адаптируя скорость и стиль чтения к различным текстам (например, журналам, романам с достаточно предсказуемым сюжетом, историческим книгам, биографиям, путевым заметкам, путеводителям, текстам песен, стихотворениям), выборочно используя соответствующие справочные источники. А также, отмечается способность читать романы с напряженным повествовательным сюжетом, в которых используется простой, понятный язык, при условии неограниченного времени и возможности пользоваться словарем [CEFR Companion Volume, 2020: 59].

Помимо критериев отбора учебного материала и характеристик навыков и умений учащихся особую роль играют учебные стратегии необходимые для успешной реализации процесса экстенсивного чтения. Для начала обратимся к трактовке самого понятия «учебные стратегии». Так, Дж. Рубин (J. Rubin) одной из первых предложила определение данного термина в качестве

комбинации методов и приемов, необходимых для успешного овладения знаниями [Rubin, 1975: 41-51]. Дж. О'Мэлли и А. Шамот (J. O'Malley, A. Chamot) назвали «учебными стратегиями» определенный ход мыслей и модели поведения, которые используются обучающимися для обработки, усвоения и закрепления новой информации [O'Malley, Chamot, 1990]. Р. Оксфорд (R. Oxford) определяет учебные стратегии как конкретные действия, поведение, шаги или техники - такие, как поиск собеседников или мотивация для решения трудной языковой задачи, - используемые учащимися для повышения качества обучения [Oxford, 2003: 2]. Так, обобщая представленные трактовки, можно предположить, что учебными стратегиями называются последовательные алгоритмы действий обучающихся необходимые для повышения эффективности их работы и облегчения восприятия учебного материала.

Одна из первых попыток классифицировать и сгруппировать учебные стратегии была отражена в публикации “What the "Good Language Learner" Can Teach Us”, где автор выделила семь общих стратегий.

- 1) Использование языковой догадки - подключение грамматического чутья и опора на знакомые лексические единицы и ассоциации, избыточность информации, невербальные опоры и фоновые знания. Умелое использование данной стратегии, повышает скорость обработки информации при минимуме вспомогательных сигналов/подсказок.
- 2) Стремление к коммуникации и готовность обучаться посредством нее - использование всех доступных лингвистических и экстралингвистических средств для достижения успешности коммуникации. Например, описательных выражений (парафраза) и толкования, родственных слов из других языков, знакомых грамматических конструкций, попыток словообразования, а также мимики и жестов.

- 3) Готовность учиться на собственных ошибках - готовность выглядеть нелепо и мириться с определенной долей непонимания информации ради достижения успешности коммуникации.
- 4) Внимание к языковой форме - постоянный анализ и категоризация языковых явлений и конструкций, обнаружение причинно-следственных связей между ними.
- 5) Постоянная практика - общение с носителями изучаемого языка, просмотр фильмов или посещение культурных мероприятий. Данная стратегия предполагает инициацию разговора с преподавателем, охотное повторение новых структур и проявление активности на занятии.
- 6) Речевой мониторинг - отслеживание соответствия собственной речи и речи других участников учебного процесса ранее изученным языковым нормам.
- 7) Внимание к смыслу сообщения - извлечение информации из контекста, логики построения высказывания, интонационного оформления, взаимоотношения коммуникантов [Rubin, 1975: 45-48].

В 1981 Дж. Рубин (J. Rubin) вывела две группы учебных стратегий, связанных с самим процессом обучения напрямую и косвенно. К первой группе были отнесены (1) уточнение и проверка, (2) самоконтроль, (3) запоминание, (4) предположение и умозаключение, (5) дедуктивное рассуждение, (6) практика речевого общения. Во вторую группу вошли две стратегии – создание условий для практики речевого общения и использование клише и других приемов в процессе коммуникации [O'Malley, Chamot, 1990: 4]. Спустя несколько лет они совместно с И. Томпсон (I. Thompson) видоизменили подход к рассмотрению учебных стратегий и представили метакогнитивные и когнитивные стратегии. Так, к метакогнитивным относятся стратегии планирования, определения целей, самоконтроля и самооценивания. А примерами когнитивных стратегий являются прогнозирование содержания; аудирование с целью распознавания

знакомых лексических единиц, повторяющихся слов и правильности интонации, а также умение использовать дополнительные источники информации [Thompson, Rubin, 1996: 335; Драгунская, Седёлкина, 2019: 120-123].

Затем весьма популярной стала классификация учебных стратегий, предложенная Р. Оксфорд (R. Oxford) в 2003 году. В общей сложности ей были отобраны 62 стратегии, которые вошли в 19 подклассов. Однако позднее появились прямые (direct) и непрямые (indirect) стратегии и их следующие составные компоненты: стратегии запоминания, когнитивные, компенсаторные, метакогнитивные, аффективные и социальные [O'Malley, Chamot, 1990: 8].

Также в сборнике CEFR описаны различные учебные стратегии, направленные на облегчение освоения и изучения ИЯ, однако в рамках данной исследовательской работы необходимы рецептивные стратегии, поскольку они влияют на процесс экстенсивного чтения и его результативность. К ним относят:

- 1) умение использовать иллюстрации, оформление и расположение текста, его (под)заголовки;
- 2) способность устанавливать значение слов, используя речевой и лингвистический контекст;
- 3) умение использовать лингвистические подсказки: такие как числа и имена собственные, корни слов/знаков, префиксы и суффиксы, различные типы союзов и слова-связки, а также умелое комбинирование различных стратегий.

Кроме того, для учебных стратегий также разработан ряд дескрипторов в соответствии с уровнем владения ИЯ по типу лингвистических подсказок и умению их использовать (см. Таблица 5) [CEFR. Companion Volume, 2020: 59-60].

Таблица 5. Выявление и применение лингвистических подсказок на уровне В1-В2

В1		
Способность понять значение неизвестных слов в тексте, исходя из их морфологии.	Способность следовать линии рассуждения или последовательности событий в повествовании, предвосхищать их развитие, сосредоточившись на частотных логических (<i>however, because</i>) и временных связках (<i>after that, beforehand</i>).	Способность делать основные выводы или прогнозы о содержании текста, опираясь на заголовки и подзаголовки.
В1+		
Способность понять значение незнакомых слов из контекста, а также понять смысл всего предложения, при условии, что тема знакома или связана со сферой деятельности и интересами.	Способность понимать аргументацию в тексте, опираясь на различные типы связующих элементов (числовые, временные, логические) и ключевые абзацы в общей организации текста.	Способность понять смысл фрагмента текста, воспринимая его как цельное произведение.
В2		
Способность использовать различные стратегии для достижения понимания, в том числе обращать внимание на ключевые моменты и проверять корректность понимания информации с помощью контекстуальных опор.		

Исходя из таблицы, можно отметить, что на уровне владения иностранным языком В1 учащийся способен оперировать широким спектром лингвистических опор. При достижении уровня В2 появляется навык комбинирования уже освоенных ранее различных учебных стратегий и умелого использования контекстуальных подсказок. В связи с темой данной

исследовательской работы умение применять лингвистические подсказки и рецептивные стратегии, включающие опору на форму слова, его контекстуальное окружение, играет значимую роль. Учащиеся, сталкиваясь с большими объемами текстов для чтения, могут таким образом облегчить и ускорить процесс понимания прочитанного. Материал для экстенсивного чтения, отобранный в соответствии с интересами и потребностями учащихся, способствует дальнейшему закреплению навыков и умений работы с текстом.

Таким образом, в параграфе были рассмотрены критерии отбора материалов для экстенсивного чтения, среди которых объем и разнообразие текстов, их разновидность, тематика, авторский стиль, легкость чтения и степень понимания прочитанного. Также были описаны общие учебные стратегии чтения по Дж. Рубин, Р. Оксфорд и их современная трактовка в сборнике CEFR, а именно, умение использовать графический дизайн текста, лингвистические подсказки, (под)заголовки в качестве опоры при чтении, а также, способность устанавливать значение слов, используя контекст. В завершении были проанализированы дескрипторы умений и навыков в соответствии с уровнем владения ИЯ. Для B1 характерно умение семантизировать лексику, опираясь на морфологию слов, задействовать временные и логические связки для предвосхищения событий текста, делать выводы и анализировать текст судя по представленным заголовкам. На уровне B1+ появляется способность применять компенсаторные стратегии чтения при условии работы с темой, знакомой учащимся, опираться на связующие элементы и ключевые абзацы и понимать суть фрагментов текста, воспринимая их как отдельное целое. И наконец на уровне владения ИЯ B2 учащийся способен применять и комбинировать разные стратегии чтения, использовать контекстуальные опоры и проверять корректность понимания прочитанного.

2.2 Лингводидактический потенциал романа Ч. Диккенса

«Приключения Оливера Твиста»

Целью данного параграфа является обоснование лингводидактического потенциала романа, выбранного студентами из КНР для домашнего (экстенсивного) чтения. Анализируется работа учащихся с текстом произведения, посредством вычленения из него ряда ЛК, несущих в себе описание действующих лиц и главных событий.

2.2.1 Обзор методических ресурсов, основанных на романе Ч. Диккенса

«Приключения Оливера Твиста»

Роман “The Adventures of Oliver Twist, Or, the Parish Boy's Progress” известный русскоязычной аудитории как «Приключения Оливера Твиста» был написан Ч. Диккенсом ещё в середине 19 века. Однако несмотря на то, что прошло уже 185 лет, он не теряет своей актуальности и значимости. Начиная с 1922 было создано 10 фильмов такими режиссёрами как Frank Lloyd (1922), David Lean (1948), Carol Reed (1968), Gareth Davies (1985), Tony Bill (1997), Renny Rye (1999), Jacob Tierney (2004), Roman Polanski (2005), Coky Giedroyc (2007), Martin Owen (2021) и 3 мультипликации от компаний Warner Bros. Entertainment Inc. (1974), Burbank Films Australia (1982), Saban International Paris (1996) [Filmaffinity: ЭР]. На сайте Goodreads© представлено 10221 переизданий романа, включая как печатные публикации, так и книги в электронном и аудио формате. Стоит отметить, что на данный момент новейшее издание датируется 5 апреля 2023 [Goodreads: ЭР]. Востребованность произведения может быть связана с обсуждаемой тематикой. Так, в романе поднимаются вопросы о добре, зле, бедности, преступности, жестоком обращении с детьми, противостоянии моральных качеств и жизненно важных потребностей. А также, о моральных ценностях (сочувствие, храбрость, честность, благодарность), фигурирующих в романе и выполняющих воспитательную и общеобразовательную цели [Fitriani, 2012; Щукин, 2006: 106-119].

С целью выявления возможности применения романа в качестве аутентичного источника на занятиях английским языком было проведено следующее исследование. Лингвисты литовского университета проанализировали фрагмент текста романа и попробовали выявить стилистические особенности, использованные автором при описании рынка. В результате было обнаружено, что текст изобилует метафорическими выражениями, содержит приемы аллитерации, перечисления и ономотопеи (что представляет особый интерес для нашего исследования). Примером использования автором ЗИ является оглушающая какофония рыночной суеты, которая создается следующими ономотопами: whistle (свист), bark (лай), bellow (мычание), bleat (блеяние), grunt (хрюканье), squeak (писк). Эти звуки дополняются описанием криков, воплей, ругательств, звуков ссор, звона колоколов, рева голосов и улюлюканья толпы. Поэтому авторы исследования заключают, что одной из целей использования данного произведения может являться процесс изучения стилистических приемов и средств выразительности на занятиях по английскому языку [Adminienė, Nausėda, 2010; Фоменко, 2020: 17].

Визуальное восприятие читателями, использованных автором романа ономотопов, может быть усилено при подключении аудиальной модальности восприятия (одновременном прослушивании аудиокниги). Это связано с тем, что ономотопы, будучи звукоподражательными словами, и, следовательно, имитируя своим фонемным составом акустический признак денотата, апеллируют к восприятию на слух. Недавнее сравнительное исследование аудиального и визуального восприятия носителями языка ЗИ слов показало, что эти слова активизируют области мозга, ответственные за когнитивную обработку информации, именно при аудиальном восприятии. Авторы предполагают, что это связано с активизацией процесса кросс-модальных соответствий и аудиально-визуальной интеграции [Tkacheva, 2023].

Характерно, что с каждым годом появляется всё больше методических материалов, основанных на этом классическом произведении Ч. Диккенса.

Одна из старейших корпораций BBC© в разделе «Школьное радио» выпустила линейку, состоящую из десяти эпизодов романа, где у учащихся есть возможность одновременного чтения и прослушивания эпизодов романа. Этот сайт предоставляет преподавателям доступ к поурочному плану, содержащему ключи, дополнительную информацию, а также примеры методических упражнений, которые можно использовать на занятии (см. Таблица 6). Составители буклета BBC также рассматривают несколько ролевых игр, таких как (Hot seating, Freeze-frame, Slow motion, Collective voice), во время которых учащиеся отрабатывают изученный материал, и преподаватель проверяет рецептивные навыки учащихся (см. Приложение 2) [BBC Teach: ЭР].

Таблица 6. Базовые модели интеракции при работе с романом

Вид деятельности	Вариант упражнения
Говорение и интеракция	Перескажите эпизод, используя иллюстрации; Перескажите эпизод от лица одного из персонажей; Перескажите эпизод в парах от лица взаимодействующих персонажей, составив диалог;
Чтение	Прочтите текст по ролям; Прочтите отрывок и предположите дальнейшее развитие событий; Сравните отрывок оригинального романа и его адаптированную версию;
Письмо	Напишите от лица одного из персонажей открытку, письмо, песню; Перепишите отрывок романа от лица одного из персонажей; Создайте характеристику персонажа или объявление о поиске пропавшего человека / разыскиваемого преступника;

Другой образовательный ресурс, Twinkl©, содержит более 100 методических разработок, включающих ряд упражнений и постеров по главам, помогающих понять содержание глав романа, упражнения на поиск заданной лексики в тексте, описание персонажей, настольные игры и

раздаточные материалы, инфографику, презентации и многое другое [Twinkl: ЭР].

Англоязычный сайт Course Hero© публикует детальные разборы многих произведений, в числе которых «Приключения Оливера Твиста». Здесь учащиеся знакомятся с содержанием романа, представленного в виде небольших эпизодов, включающих пересказ романа, содержание по главам, информацию о символизме, темах и персонажах (см. Приложение 1) [Course Hero: ЭР].

Таким образом, актуальность тематики романа Ч. Диккенса «Приключения Оливера Твиста» соотносится с количеством экранизаций (12) и переизданий книги в различных форматах (10221). Также такие ресурсы как BBC Teach©, Twinkl©, Course Hero© на материале этого аутентичного текста предоставляют методические разработки, раздаточные материалы, интерактивное аудио и видео сопровождение для применения в обучении английскому языку на материале этого романа.

2.2.2 Восприятие английской ономотопеи при экстенсивном чтении романа Ч. Диккенса «Приключения Оливера Твиста»

В качестве материала для экстенсивного чтения студентами из КНР был выбран роман Ч. Диккенса «Приключения Оливера Твиста». В течение семестра группа учащихся 3 курса СПбГУ (18.Б51-фл ОП «Английский язык и литература») читала в оригинале роман и выполняла задания по домашнему чтению. По окончании семестра было собрано и проанализировано 120 работ с целью выявления особенностей восприятия английской ономотопеи.

С целью определения немотивированного восприятия ЗП лексики в письменном тексте, студентам из КНР во время экстенсивного чтения было дано следующее задание: Read the chapters individually, making your personal sketch of key characters and events with typical lexis (3-5 items) presenting them. Так, учащимся нужно было выписывать из романа ключевые

характеристики, отличительные черты действующих лиц в каждой из частей произведения. Среди обучающихся было 6 юношей и 4 девушки, уровень владения английским языком которых соответствует B1-B2 (по CEFR). При работе с составленными студентами лексическими списками был использован метод механической или систематической выборки, посредством которого велся подсчет лексических комплексов, содержащих ЗП лексику (ономатопы). Затем выявленные ономатопы анализировались по следующим характеристикам:

- 1) Принадлежность к (гипер)классу,
- 2) Стадии деиконизации,
- 3) Количество употреблений в работах группы студентов
- 4) Количество повторов в романе.

Анализы индивидуальных лексических списков, составленных студентами при чтении романа «Приключения Оливера Твиста» на предмет содержания в них звукоподражательной лексики, показали, что среди классов и гипер-классов ономатопов наиболее частотными оказались смешанные звукоподражания, то есть инстанты- континуанты и фреквентативы квазиинстанты- континуанты [Седёлкина, Матинова, 2022: 274-279].

Примером класса смешанных ономатопов (38% - от всей ЗП лексики) являются такие лексические единицы как *rustle* (*шуршать, шелестеть*), *scrub* (*скрести*), *crash* (*трещать, рушиться*), *screech* (*хрипеть*) и другие. Фреквентативы и инстанты включают по 22% ономатопов, занимая вторую позицию по частотности использования ЗП лексики в лексическом корпусе работ студентов. Как уже отмечалось ранее в пункте 1.3, отличительной характеристикой фреквентативов является наличие в словах вибрирующего звука [r]. Среди анализируемой лексики под этот критерий подошли следующие ономатопы – *growl* (*рычать, огрызаться*), *scream* (*пронзительно кричать*), *roar* (*реветь*). К инстантам, представляющим собой сверхкраткие звучания и комбинацию «взрывной согласный и краткий гласный» относятся,

например, *tap* (постукивать), *knock* (стучаться), *kick* (пинать). Континуанты составили 18% от всех классов онома topов в полученном материале. Их отличительной чертой является сочетание фрикативного согласного и интенсивного гласного, например, *whistle* (свистеть), *howl* (выть), *sound* (звучать) (см. Рис.2).

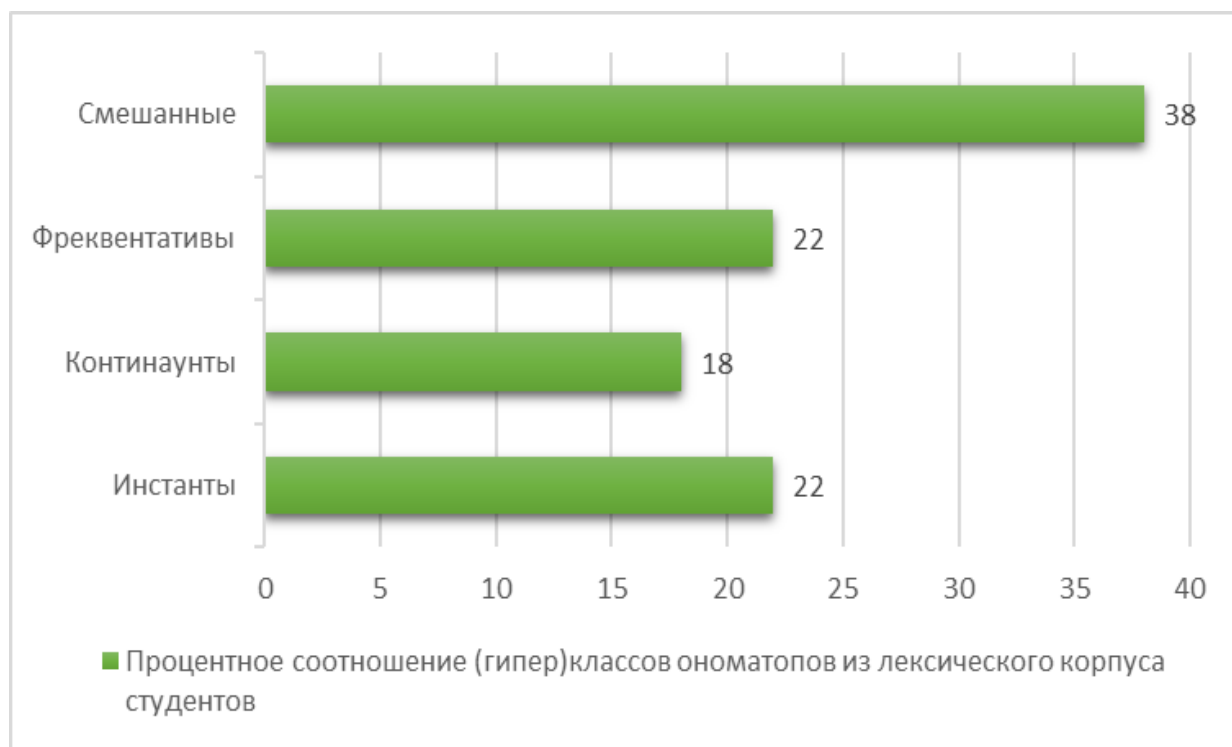


Рисунок 2. Процентное соотношение (гипер)классов онома topов.

Рассматривая стадии деиконизации или процесс постепенной утраты изначальной образной связи между звуковой формой слова и его денотатом в процессе исторической эволюции языковой системы (по М. А. Флакман), было обнаружено, что ЗП лексика относится только к трём стадиям деиконизации (СД), а именно СД 2, СД 3а, СД 3б. При этом ко второй СД (56%) относят слова с естественной сохранившейся звуковой семантикой, по типу *weep* (плакать), *sniff* (нюхать), *swallow* (глотать), *scratch* (чесать, царапать). К СД 3а (31%) относят фонетически измененные онома topы, а к СД 3б (13%) слова, сохранившие максимально близкую к исконной форму, но потерявшие исходное значение, например, *beat* (стучать), *cry* (кричать, плакать), *shuffle* (шаркать) (см. Рис.3) [Флакман, 2015: 123]. Это

соотносится с результатами исследования отечественных ученых о том, что слова принадлежащие к СД 2 опознавались респондентами статистически значительно быстрее, чем на других стадиях, поскольку к ним относятся слова с наиболее прочной связью между формой слова и его акустическим денотатом [Ткачева, 2021: 9].

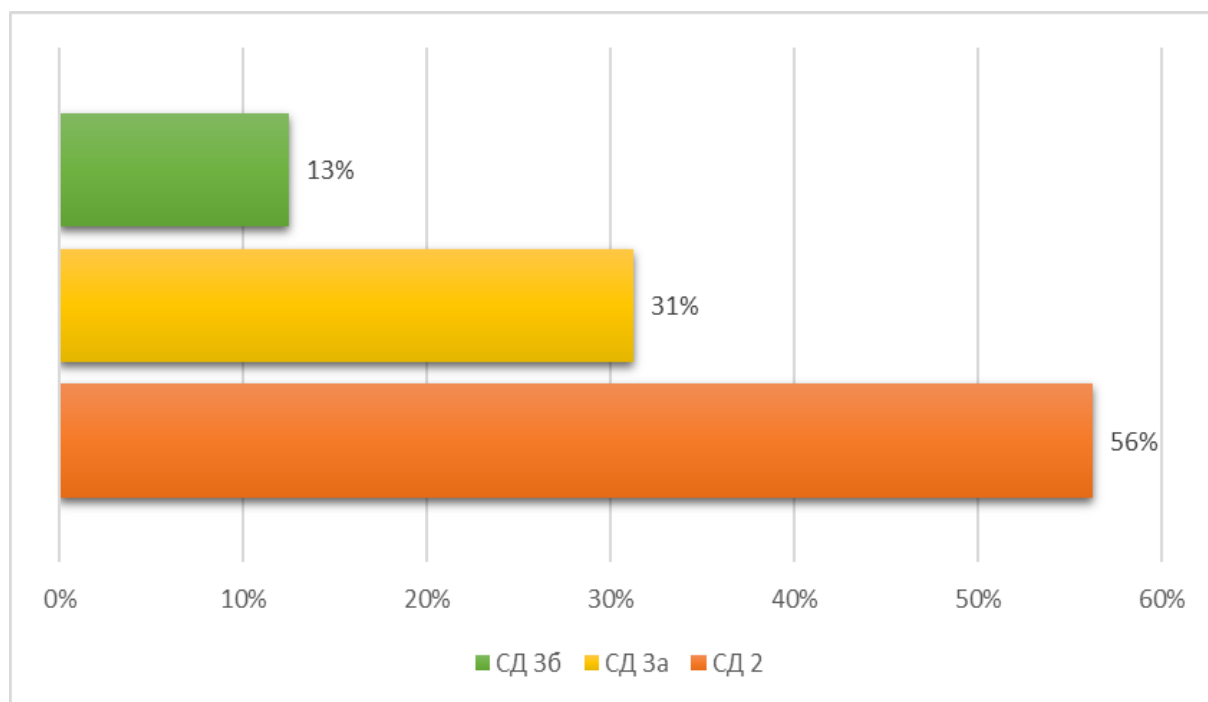


Рисунок 3. Соотношение слов в соответствии со стадией деиконизации

Завершающим этапом анализа был подсчет ЗП лексики в зависимости от количества повторений словоформ в корпусе, созданном по работам студентов из КНР, и в оригинальном тексте романа. Результаты показали, что все ономотопы соотносятся между собой как $\frac{1}{4}$, то есть в романе эти звукоподражания повторяются в 4 раза больше. Также было выявлено шесть наиболее частотных ономотопов (англ. *cry*, рус. *кричать*, *вопить*; англ. *kick*, рус. *пинать*, *ударять*; англ. *growl*, рус. *ворчать*, *огрызаться*; англ. *burst*, рус. *разрывать*; англ. *drop*, рус. *ронять*, *проливать*; англ. *tear*, рус. *рвать*, *отдирать*), среди которых, например, *cry* повторяется в корпусе студентов 32 раза, а в оригинальном романе 238 раз (см. Рис.4).

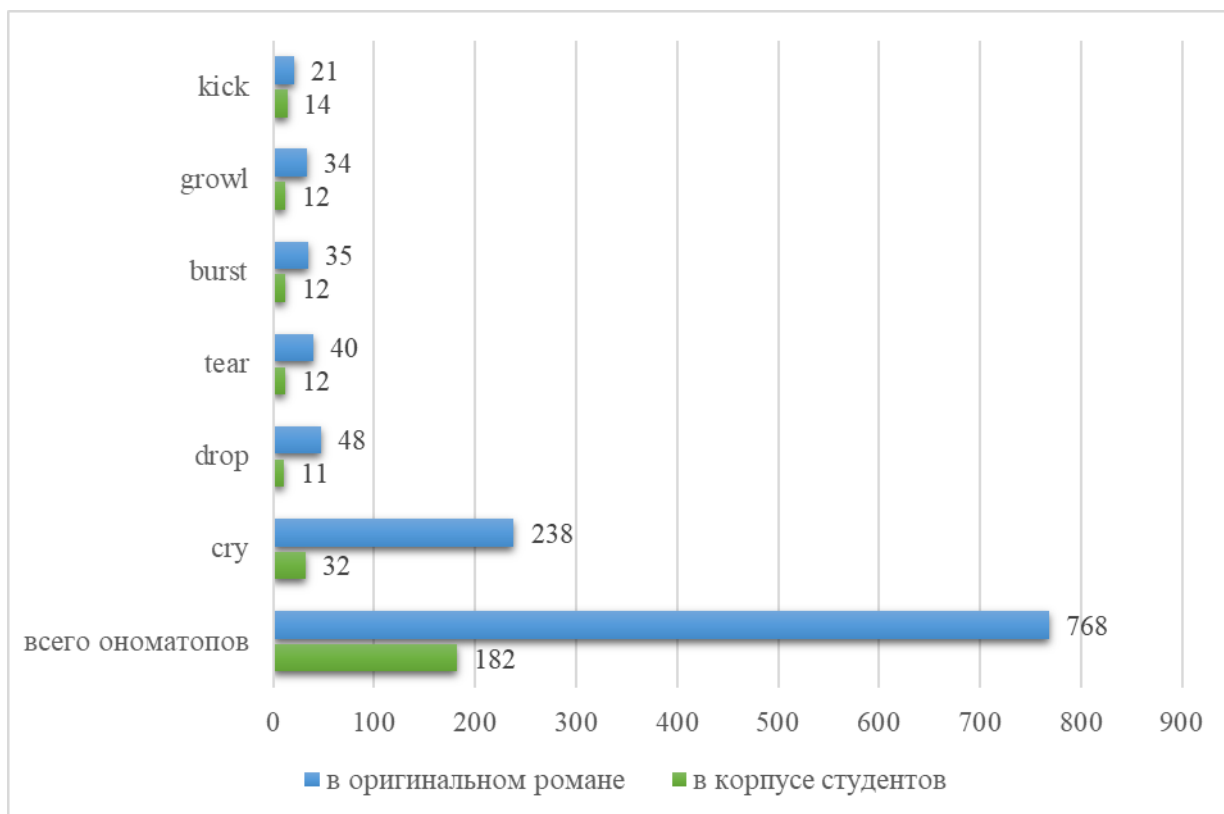


Рисунок 4. Наиболее частотные ономапопы - соотношение корпусе студентов и оригинальном романе

Таким образом, анализ работ студентов показал, что среди всех классов звукоподражательной лексики смешанный тип ономапопов занимает доминирующую позицию (38%). Кроме того, учащиеся замечают слова, относящиеся к СД-2, почти в два раза чаще, чем слова, относящиеся к СД-3а и СД-3б. Это может быть связано с отличительной особенностью данной стадии деиконизации. К СД-2 относят слова, внешний облик которых максимально соответствует исконной акустической форме слова и его денотату, что делает слово более узнаваемым и понятным. Также, слово *cry* стало самым частотным как в работах студентов (32), так и в оригинальном тексте романа (238).

2.3 Комплекс упражнений для сопровождения процесса экстенсивного чтения

В данном пункте рассматриваются и анализируются результаты онлайн анкетирования студентов-лингвистов из КНР, направленные на работу с фрагментами оригинальных англоязычных текстов. Также предлагается

взаимосвязанный комплекс упражнений для обучения данной группы учащихся английскому языку в рамках занятий по домашнему чтению.

С целью выявления степени опоры на оноματοпею при восприятии и понимании художественного текста было проведено анкетирование 26 студентов-лингвистов из КНР, обучающихся по ОП бакалавриата СПбГУ “Английский язык и литература”. Им было предложено три типа заданий, связанных с учебными стратегиями, рассмотренными в пункте 2.1.. Так, в первом блоке заданий требовалось прочесть фрагмент текста и подобрать к нему заголовок, а также, обосновать свой выбор, выписав не менее трех ключевых слов. Основой послужили следующие фрагменты англоязычных сказок, содержащие большое количество оноματοпов:

1. (*The Ugly Duckling*) “At last the eggs cracked one after another, "Chick, chick!" All the eggs were alive, and one little head after another peered forth. "Quack, quack!" said the Duck, and all got up as well as they could.”
2. (*Aladdin and the Wonderful Lamp*) “For two terrible days he lay in the cavern waiting for death. On the third day, realizing that it could not now be far off, he clasped his hands in anguish, thinking of his Mother's sorrow; and in so doing he accidentally rubbed the ring which the Magician had put upon his finger”
3. (*The Adventures of Tom Thumb*) “Very soon there came a loud knocking at the door. It was the ogre come home. His wife hid the children under the bed, and then hurried to let her husband in. No sooner had the ogre entered than he began to sniff this way and that. "I smell flesh," he said, looking round the room. "It must be the calf which has just been killed," said his wife.”
4. (*The Seven Ravens*) “On a sudden she heard a fluttering and croaking in the air, and the dwarf said, 'Here come my masters.' When they came in, they wanted to eat and drink, and looked for their little plates and glasses. Then said one after the other, 'Who has eaten from my little plate? And

who has been drinking out of my little glass?' 'Caw! Caw! well I ween Mortal lips have this way been.”

5. (*Winnie-the-Pooh*) “First of all he said to himself: "That buzzing-noise means something. You don't get a buzzing-noise like that, just buzzing and buzzing, without its meaning something. If there's a buzzing-noise, somebody's making a buzzing-noise, and the only reason for making a buzzing-noise that I know of is because you're a bee ”[Project Gutenberg: ЭР].

Максимально высокий результат был получен при чтении фрагмента сказки *The Ugly Duckling* - 100%. Согласно ответам, учащиеся опирались на слова *eggs, quack, cracked, chick*. На втором месте по правильности ответов оказалась сказка *Winnie-the-Pooh* - 94%. Среди слов, которые тестируемые выписали в качестве опоры при выборе названия наиболее частотными стали коллокации *buzzing-noise* и *buzzing bee*. Такой же высокий результат получен на материале сказки *The Seven Ravens* - 92.31%. В данном случае обучающиеся выписали слова *fluttering, croaking, caw*. Фрагмент сказки *The Adventures of Tom Thumb* набрал 84.62% правильных ответов. И среди ключевых слов испытуемые наиболее часто упоминали *knocking, sniff, smell, flesh*. На последнем месте по количеству верно выполненных заданий находится сказка *Aladdin and the Wonderful Lamp* - 80.77%. Чаще всего студенты обращали внимание на слова *clasp, rub, ring, magican*. Таким образом, тестируемые, не имея установки на поиск звукоизобразительных слов, при выборе подходящего заголовка чаще всего опирались именно на ономотопы (см. Рис. 5).

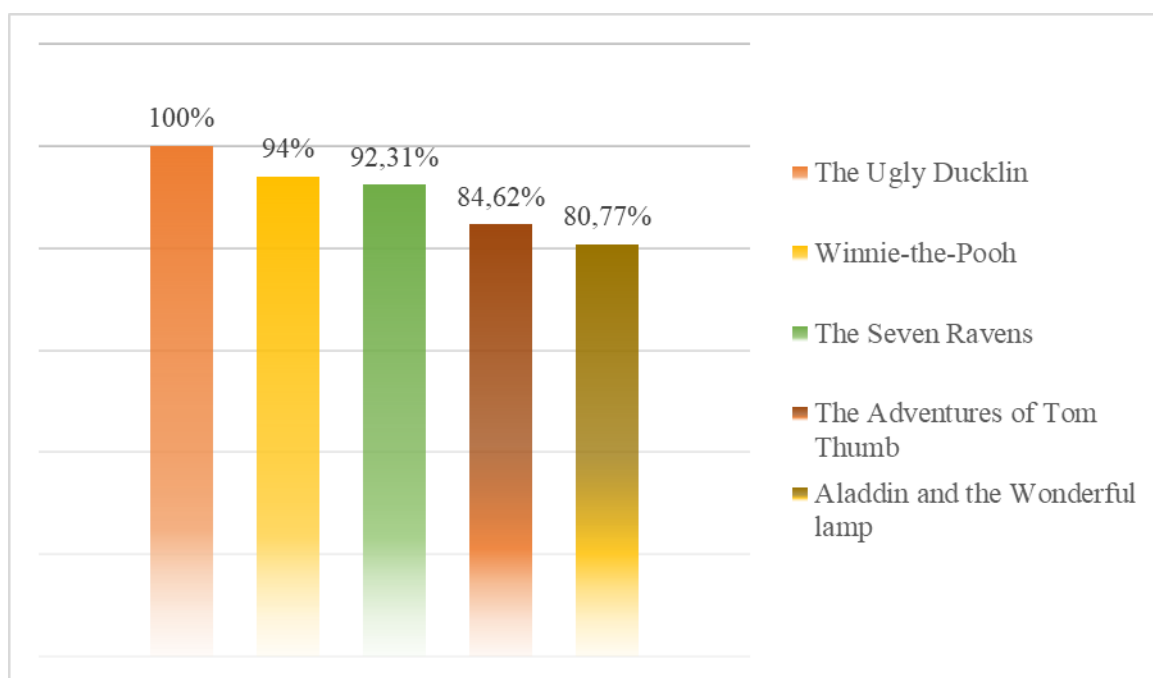
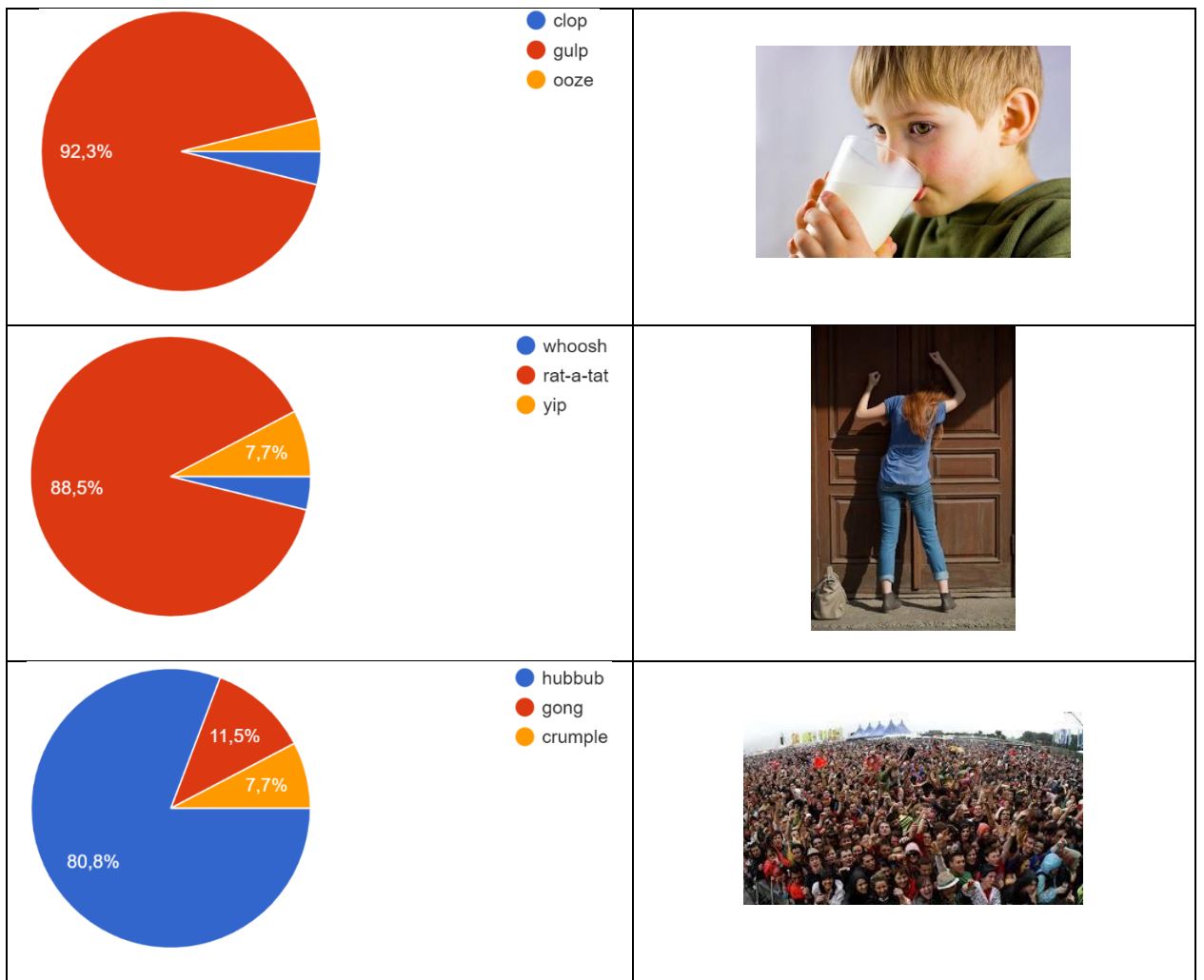


Рисунок 5. Процентное соотношение правильных ответов студентов в первом задании

Во втором блоке заданий тестируемым было необходимо, глядя на изображение, выбрать наиболее подходящий к нему звук. По данным Таблицы 7 видно, что более 80,8% учащихся смогли сделать правильный выбор.

Таблица 7. Соотношение верных ответов при соотнесении изображения и звука

<p>92,3%</p> <p>7,7%</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● ratchet ● thwack ● buzz
<p>100%</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● sniff ● buzz ● splash



В третьем блоке заданий тестируемым требовалось опираясь на произношение определенных слов предположить, что или кто может издавать подобные звуки. По результатам тестирования было выявлено, что больше половины учащихся (67%) смогли успешно определить значение изолированного от контекста незнакомого слова (см. Рис.6).

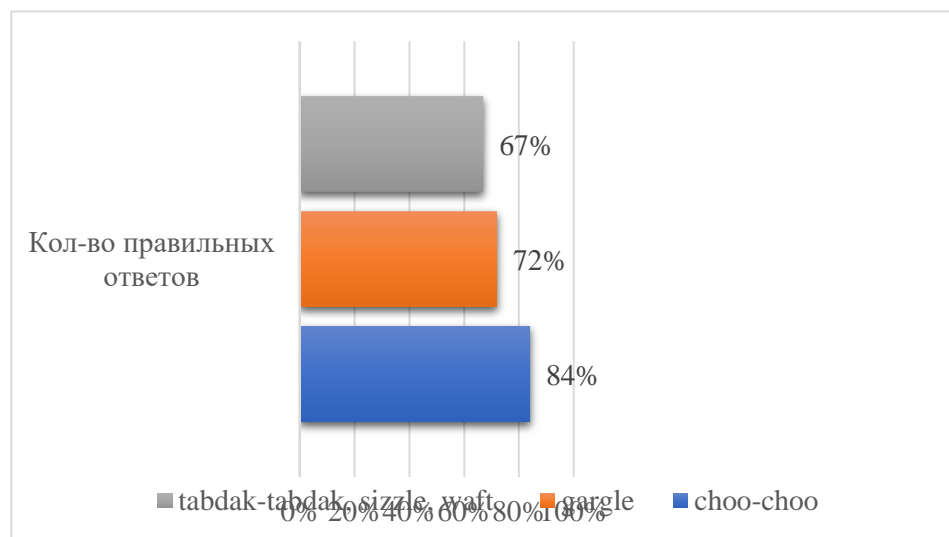


Рисунок 6. Процентное соотношение верных ответов при соотнесении графической и звуковой формы денотата

Таким образом, данное анкетирование показало, что ономотопы являются весьма привлекательными для обучающихся, так как тестируемые, не имея установок на выявление подобных слов, использовали их при выполнении тестовых заданий. Кроме того, учащиеся смогли успешно семантизировать новую лексику даже без контекста. Опираясь на материал данной научной работы (п.1.3.2) и результаты анкетирования, можно предположить, что ономотопы играют важную роль в процессе семантизации незнакомой лексики, и опора на них в процессе экстенсивного чтения может значительно повысить эффективность восприятия англоязычной информации.

Исходя из этого был разработан комплекс упражнений, обеспечивающий опору на ономотопею при работе с аутентичным текстом романа Ч. Диккенса “Приключения Оливера Твиста” на занятиях по домашнему чтению при изучении английского языка.

Упражнение 1. Выберите для каждой строки одно слово, подходящее ко всем выражениям. Данный тип упражнения относится к подготовительным, а именно к заполнению пропусков или Gap-filling / Blank-filling / Cloze activity. Его целью является развитие механизмов восприятия информации, языковой догадки при чтении, а также совершенствование коллокационной компетенции.

burst, cry, drop, kick, tear

1. ____yourself to sleep, a shoulder to ____on, ____for help
2. ____like a stone, feel ready to ____, you can hear a pin ____
3. brings ____to one's eyes, on the verge of ____, ____someone limb from limb
4. ____ open, ____ into smth, ____ somebody's bubble
5. ____ the tires, ____ up your heels, drag somebody ____ing and screaming

Ответы: cry, drop, tear, burst, kick

Упражнение 2. Прочтите фрагменты из романа “Приключения Оливера Твиста” Ч. Диккенса и выберите подходящее по смыслу слово. Упражнение направлено на совершенствование рецептивных лексико-грамматических навыков путем заполнения пропусков в тексте.

growl, hiss, hoarse, rustle, screech, shuffle

1. The dew seemed to sparkle more brightly on the green leaves; the air to ____ among them with a sweeter music; and the sky itself to look more blue and bright.
2. She pushed the candle impatiently away; and once or twice as she feverishly changed her position, ____ her feet upon the ground; but this was all.
3. A dim light shone at intervals from some bed-room window; and the ____ barking of dogs occasionally broke the silence of the night.
4. 'Swear the man,' ____ Mr. Fang. with a very ill grace. 'Now, man, what have you got to say?'
5. There was nobody there to speak to HIM; but, as he passed, the prisoners fell back to render him more visible to the people who were clinging to the bars: and they assailed him with opprobrious names, and ____ and ____.

Ответы: rustle, shuffle, hoarse, growl, screech, hiss.

Упражнение 3. Продолжите ряд однокоренных слов, в случае необходимости используйте данные ресурсы [NiftyWord](#), [Etymonline](#), [Membean](#). Затем составьте с одним словом каждого ряда свое предложение.

Это упражнение на словообразование направлено на расширение словарного запаса, а представленная в нем незнакомая лексика, при использовании учащимися в письменной или устной речи, закрепляется в процессе занятия.

1. decry	outcry	crybaby	_____
2. tear-drop	drop-out	backdrop	_____
3. cloud-burst	outburst	downburst	_____
4. weepy	chimneysweep	beweeep	_____
5. knockoff	knock-kneed	knockout	_____

Таким образом, на примере заданий из онлайн анкетирования был разработан комплекс упражнений, использующий ономотопы для обучения студентов из КНР английскому языку на занятиях по домашнему чтению. Также, привлекательность ономотопов и их влияние на процесс восприятия информации в процессе экстенсивного чтения были отражены в результатах работ учащихся. Так, более 80% учащихся смогли сопоставить названия и фрагменты англоязычных текстов, преимущественно используя ЗИ лексику в качестве опоры при выполнении данного типа заданий. Кроме того, 67% тестируемых успешно определили значение предложенных ономотопов вне контекста.

Выводы по Главе II

Умение применять лингвистические подсказки и стратегии чтения, опору на форму слова, его контекстуальное окружение, играет значимую роль, так как учащиеся, при работе с объемными текстами для чтения, могут облегчить и ускорить процесс понимания прочитанного. Дальнейшее закрепление навыков и умений работы с текстом происходит в процессе работы с аутентичными текстами, отобранными в соответствии с интересами и потребностями учащихся.

Актуальность тематики романа Ч. Диккенса «Приключения Оливера Твиста» отражается в количестве экранизаций (12) и переизданий книги в различных форматах (10221). Различные онлайн ресурсы, например, *BBC*

Teach®, *Twinkl*®, *Course Hero*® публикуют методические разработки, раздаточные материалы, интерактивные аудио и видео ролики, основанные на сюжете данного произведения.

Посредством анализа лексических списков, созданных учащимися из КНР в процессе экстенсивного чтения романа Ч. Диккенса “Приключения Оливера Твиста” был выявлен преобладающий тип ономапов – смешанный – составивший (38%). Слова, внешний облик которых максимально соответствует исконной акустической форме слова и его денотату, относящиеся ко второй стадии деиконизации привлекают внимание учащихся в два раза чаще, чем слова на третьей стадии. Ономапоп *cry* стал самым частотным как в работах студентов (32), так и в оригинальном тексте романа (238).

В процессе анкетирования всем носители китайского языка успешно семантизировали предложенные лексические комплексы как посредством контекста, так и с помощью рецептивных стратегий. Результатом проделанной работы явился комплекс упражнений для изучения учащимися из КНР английского языка с опорой на ономапопею в рамках занятий по домашнему чтению.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Данная работа посвящена решению проблем обучения студентов-лингвистов из КНР английскому языку посредством применения экстенсивного чтения аутентичных текстов с опорой на оноματοпею. В результате проведенного исследования были решены поставленные задачи. Прежде всего, изучена специфика обучения студентов из КНР иностранному языку в условиях трилингвизма. Так, в силу особенностей преподавания иностранных языков в Китае, было выявлено, что данной группе учащихся находясь в России легче воспринимать и усваивать информацию через чтение и письмо, а также применение целостных словосочетаний и выражений, способствующих ускоренному процессу чтения и беспереводной семантизации слов. В следующем разделе была установлена необходимость использования лексических комплексов в процессе экстенсивного чтения в сочетании с индуктивной моделью (ОНЕ), которая способствует надежному усвоению новой лексики, сокращает время необходимое для зрительной фиксации и влияет на грамотную сочетаемость слов. К отличительным характеристикам самого процесса экстенсивного чтения относятся акцент на общем понимании содержания аутентичного текста с опорой на языковую догадку и его объем. При этом актуальность применения на занятиях текстов в оригинале, а значит и экстенсивного чтения, объясняется развитием беглости речи учащихся, приближенной к модели общения носителей изучаемого ИЯ, а также расширением словарного запаса. Поскольку к отличительным чертам студентов из КНР относится в том числе и тонкий фонематический слух, их чувствительность к звуковым образам, символический способ мышления, была выдвинута гипотеза о возможности использования оноματοпеи в качестве компенсаторной стратегии при экстенсивном чтении аутентичных материалов. В связи с чем были изучены такие элементы звукоизобразительной системы языка как оноματοпы и обобщены их характерные признаки, к которым относят пять параметров звучаний и подразделение на несколько классов и гиперклассов, обладающих яркими

отличительными чертами. Также для выявления ономастов был применен метод фоносемантического анализа, представленный в сочетании со стадиями деиконизации по М. А. Флакман. В завершении теоретической части работы затрагивается иерархия усвоения новой лексики при изучении иностранного языка и лингводидактический потенциал звукоизобразительности, оказывающий благотворное влияние на учебный процесс, а именно на скорость восприятия и запоминания информации, содержащей фоносемантические компоненты.

Практическая часть работы посвящена разработке методических рекомендаций по сопровождению процесса чтения аутентичных текстов различными упражнениями, содержащими звукоизобразительную лексику. Для чего в первую очередь были изучены навыки и стратегии чтения необходимые учащимся на уровнях В1-В2 по CEFR. К ним были отнесены, например, умение применять лингвистические подсказки, опору на форму слова, его контекстуальное окружение, что обеспечило облегченный и ускоренный процесс понимания прочитанного. В качестве примера аутентичного текста был выбран роман Ч. Диккенса “The Adventures of Oliver Twist, Or, the Parish Boy's Progress” или «Приключения Оливера Твиста». Несмотря на год его написания, тематика романа остается актуальной по сей день, что отражается в количестве экранизаций (12) и переизданий книги в различных форматах (10221). А также в обилии онлайн ресурсов, например, *BBC Teach*®, *Twinkl*®, *Course Hero*®, где можно найти методические разработки, раздаточные материалы, интерактивное аудио и видео сопровождение, основанные на сюжете данного романа.

Чтобы предложить для данной группы учащихся эффективные методические рекомендации, был проведен анализ 120 работ студентов СПбГУ, обучающихся по программе «Английский язык и литература» 18.Б51-фл., на восприятие английской ономастопеи при экстенсивном чтении романа Ч. Диккенса. В результате анализа работ учащихся был выявлен преобладающий тип ЗП лексики в лексических корпусах – смешанный –

составивший (38%). Кроме того, ономафоны, относящиеся ко второй стадии деиконизации привлекали внимание учащихся в два раза чаще, чем слова на СД3а и СД 3б, а слово *cry* стало самым частотным как в работах студентов (32), так и в оригинальном тексте романа (238). Затем 26 студентов-лингвистов из КНР прошли онлайн анкетирование, направленное на работу с фрагментами оригинальных англоязычных текстов. В процессе анкетирования всем тестируемым удалось успешно семантизировать предложенные ЛК как посредством контекста, так и рецептивных стратегий. А разработанный комплекс упражнений на основе анализа результатов письменных работ учащихся и онлайн опроса стал примером обучения ЗИ лексике в рамках занятий по домашнему чтению при изучении английского языка.

Перспективы дальнейшего исследования видятся в совершенствовании процесса обучения английскому языку при использовании звукоизобразительной лексики и экстенсивного чтения аутентичных текстов.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: Издательство ИКАР, 2009. – С. 364, 448.
2. Алексеева Л.Б. Коллокационная компетенция в письменной научной речи как составляющая цели обучения иностранному языку студентов неязыковых факультетов // Письма в Эмиссия. Оффлайн: электронный научный журнал. 2010. № 3. С. 1396.
3. Антонова А. Б. Современные тенденции в обучении китайских школьников и студентов английскому языку как иностранному в образовательных учреждениях России и Китая //Российско-китайские исследования. – 2017. – Т. 1. – №. 1. – С. 72-79
4. Арапова О. Г. Особенности мотивации при обучении русскому языку как иностранному вне языковой среды (на примере японских университетов) //Вестник московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. – 2020. – №. 1. – С. 67-74.
5. Арнольд И. В. Лексикология современного английского языка. / И. В. Арнольд М.: Высшая школа, 1986. – 296 с. С.148
6. Баграмова Н. В. Лингводидактические основы обучения второму иностранному языку: учебно-методическое пособие для студентов педагогических высших учебных заведений. – СПб., 2005. – 224 с.
7. Барышников Н. В. Методика обучения второму иностранному языку в школе. М., 2003. – 160 с.
8. Богачева Д.П. Погружение в языковую среду как эффективный метод развития языковой компетенции // Развитие профессионализма. 2016. № 2. С. 21–24.
9. Бондаренко И.П. Роль языковой среды при овладении русским языком (лексический аспект): Автореф. дис. канд. филол. наук. – Одесса., 1987. – 16 с.

10. Брем Н. С. Особенности барьеров при изучении иностранного языка в языковой среде и вне ее // Самарский научный вестник. – 2020. – Т. 9. – №. 3 (32). – С. 250-257.
11. Владисавлевич Ю.В. Погружение в языковую среду как решающий фактор при изучении иностранного языка // Прикладная психология: современное состояние, эффективность исследований, перспективы развития: сб. мат-лов междунар. науч.-практ. конф. XII Левитовские чтения (г. Москва, 19–20 апреля 2017 г.). М.: ИИУ МГОУ, 2017. С. 163–164.
12. Воронин С. В. Основы фоносемантики. / С. В. Воронин М.: ЛЕНАНД, 2006. - С. 21, 39, 46, 48, 53, 89.
13. Воронин С. В. Английские ономатопы: Фоносемантическая классификация / Издание 2-е / С. В. Воронин под ред. проф. Бродович О.И. — СПб.: «Геликон Плюс», 2004— С. 13, 17, 22.
14. Воронин С. В. Фоносемантические идеи в зарубежном языкознании: учебное пособие / С. В. Воронин. – Л.: изд-во ЛГУ, 1990. -199 с. С.5-6
15. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. — 3-е изд., стер. — М.: Издательский центр «Академия», 2006. — 336 с.
16. Гирич З.И. Языковая среда как дидактическая категория в методике обучения иностранным языкам // Знание. 2016. № 1–3. С. 26–29.
17. Гохун В. О некоторых особенностях системы обучения китайских студентов русскому языку как иностранному // Педагогическое образование в России. – 2016. – №. 12. – С. 24-28.
18. Драгунская К. А., Седёлкина Ю. Г. Использование метакогнитивных стратегий при формировании грамматических навыков на иностранном языке // Традиционное и новое в лингвистике и лингводидактике: межкультурная коммуникация и цифровая культура. – 2019. – С. 120-123.

- 19.Егорова А. А. Звукоизобразительная лексика в малых жанрах традиционных английских детских стихов (nursery rhymes) //Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2019. – №. 9 (142). – С. 190-195.
- 20.Касюк Н. С., Цзян Ц. Способы компенсации отсутствия языковой/речевой среды в обучении РКИ в условиях Китая. – 2017. С.39-45.
- 21.Колесникова И.Л. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков – A handbook of English-Russian terminology for language teaching / И.Л. Колесникова, О.А. Долгина. – Санкт-Петербург : Рус.-Балт. информ. центр БЛИЦ ; [Cambridge] : Cambridge univ. press., 2001. – 223 с. – (Cambridge books for language teachers). – Библиогр.: с. 206-217.
- 22.Маринченко И. А., Васильева Е. В., Сяоминь Л. Работа со звукоподражаниями на занятиях по русскому языку как иностранному //Литература и культура Сибири, Дальнего Востока и Восточного зарубежья. Проблемы межкультурной коммуникации. – 2020. – С. 81-88.
- 23.Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций: пособие для студентов пед. Вузов и учителей / Е. Н. Соловова. — 3-е изд.— М.: Просвещение, 2005.—239 с.
- 24.Мясникова С. В. Особенности обучения китайских студентов английскому языку в высшей школе //Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2017. – Т. 6. – №. 3 (20). – С. 152-154.
- 25.Павловская И. Ю. Фоносемантический анализ некоторых произведений английской детской художественной литературы и их перевода на русский язык //Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. – 2011. – Т. 7. – №. 4. – С. 195-203.
- 26.Ракитина, Е. А. Информационные поля в учебной деятельности / Е. А. Ракитина, В. Ю. Лыскова // Информатика и образование. – 1999. – № 5.— С.19-25.

27. Седёлкина Ю. Г. Запоминание и усвоение английских фразеологизмов в зависимости от наличия в них фоносемантического компонента // Наука и образование сегодня. – 2016. – №. 10 (11). – С. 65-67. (Дата обращения 10.01.22)
28. Седёлкина Ю. Г. Использование фоносемантических лексических комплексов в обучении иноязычной речи: На материале английского языка: дис. д-р. филологических наук, профессор иностранные языки наук: 13.00.02. - СПб., 2006. - 220 с. С.50, 83
29. Седёлкина Ю. Г., Марченко М. Д. Особенности обучения студентов из КНР устному общению в условиях трилингвизма // Традиционное и новое: цифровое пространство лингвистических исследований. – 2022. – С. 140-147.
30. Седёлкина Ю.Г., Матинова В.Л. К вопросу о деиконизации: немотивированная визуальная перцепция иноязычной ономотопеи в художественном тексте // актуальные проблемы языкознания. - 2022. - №1. - С. 274-279.
31. Тимофеева Е. К. Методика обучения английскому произношению студентов-носителей китайского языка (фоносемантический подход) // СПб.–2011.–199 с. – 2011.
32. Тимофеева Е. К. Трехсторонняя интерференция: лингвокультурологический и фонетический аспекты обучения китайских студентов английскому языку в России // Вестник Санкт-Петербургского университета. Язык и литература. – 2008. – №. 1-II. – С. 229-233.
33. Флакман М. А. Звукоизобразительная лексика английского языка в синхронии и диахронии / М. А. Флакман. - СПб.: Изд-во СПбГЭТУ «ЛЭТИ», 2015. 199 с. С. 44, 100, 107, 123, 190.
34. Фоменко В. Г. Структура Лондонского текста в романе Ч. Диккенса «Оливер Твист» // Вестник Донецкого национального университета. Серия Д: Филология и психология. – 2020. – №. 1. – С. 14-18. (с17).

35. Хакимянова Ю. И., Хайруллина Н. Р., Нестеренко Е. И. Сравнительный анализ английского и китайского языков // Восточно-европейский научный журнал. – 2021. – №. 10-4 (74). – С. 65-68.
36. Чан Д. Обучение китайских студентов за пределами Китая: проблемы и решение // Успехи современного естествознания. – 2014. – №. 5-1. – С. 170-173
37. Шестакова О. В. Звукоподражательные слова при обучении немецкому языку // Формирование гуманитарной среды в вузе: инновационные образовательные технологии. Компетентностный подход. – 2013. – Т. 2. – С. 326-330.
38. Щукин А. Н. Обучение иностранным языкам. Теория и практика: учеб. пособие для преподавателей и студентов / А. Н. Щукин. – М.: Филоматис, 2006. – 479 с. С.106-119
39. Fairy tales // Project Gutenberg URL: <https://www.gutenberg.org/ebooks/subject/131> (дата обращения: 18.03.22).
40. J. M. O'Malley, A. U. Chamot. Learning strategies in second language acquisition. – Cambridge university press, 1990. p. 276 (p.8)
41. Adminienè V., Nausèda A. The specific use of expressions related to the market in Charles Dickens' novel Oliver Twist // Acta humanitarica universitatis Saulensis. – 2010. – Т. 10
42. Arkhipova E. et al. Formation Of Collocational Competence Through Information And Communication Technologies // European Proceedings of Social and Behavioural Sciences. 2021
43. Bamford J., Day R. R. (ed.). Extensive reading activities for teaching language. – Cambridge University Press, 2004.
44. Bell T. Extensive reading: Why? and how // The Internet TESL Journal. – 1998. – Т. 4. – №. 12. – С. 1-6
45. Benson, M., Benson, E., & Ilson, R. (1986b). The BBI Combinatory Dictionary of English: a guide to word combinations. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company. 13-15


46. Boutorwick T. J., Macalister J., Irina E. Two approaches to extensive reading and their effects on L2 vocabulary development. – 2019
47. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume. – Strasbourg: Council of European Publishing, 2020. – 278 p. (p.59-60).
48. Exploiting authentic texts in the English language classroom by Jade Blue // Macmillaneducation [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.macmillanenglish.com/ru/blog-resources/article/advancing-learning-exploiting-authentic-texts-in-the-english-language-classroom> (Дата обращения: 22.12.2022).
49. Fitriani R. An Analysis Of Moral Values In Novel" Oliver Twist" By Charles Dickens: дис. – Universitas Pasir Pengaraian, 2012. (Дата обращения 14.01.2022).
50. Golebiewska P., Jones C. The Teaching and Learning of Lexical Chunks: A Comparison of Observe Hypothesis Experiment and Presentation Practice Production // Journal of Linguistics and Language Teaching. – 2014. – Т. 5. – №. 1.
51. Imai M., Kita S. The sound symbolism bootstrapping hypothesis for language acquisition and language evolution // Philosophical transactions of the Royal Society B: Biological sciences. – 2014. – Т. 369. – №. 1651. – С. 20130298. (Дата обращения: 16.12.21).
52. In O. Kolmakova, O. Boginskaya, & S. Grichin (Eds.), Language and technology in the interdisciplinary paradigm, Vol. 118. European Proceedings of Social and Behavioural Sciences (No. 20, pp. 157-164). European Publisher [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.europeanproceedings.com/book-series/EpSBS/books/vol118-latip-2021>
53. J. M. O'Malley, A. U. Chamot. Learning strategies in second language acquisition. – Cambridge university press, 1990. p. 276 (p.1-4)

54. Jack C. Richards and Theodore S. Rodgers Approaches and methods in language teaching. - Third edition изд. - Cambridge University Press, 2014. - 341 с. С.54
55. Jeff Zeter Extensive Reading for Academic Success, Advanced- Compass Publishing, 2007. – 188 с.
56. Kawahara S. Teaching phonetics through sound symbolism // Proceedings of International Symposium on Applied Phonetics. 19-21 September 2018, Aizuwakamatsu, Japan. PP 19-26
57. Lewis M. Implementing the Lexical Approach - Putting Theory into Practice. Heinle cengage learning, 2008. — 223 p.
58. Lewis M. Lexical approach. The state of ELT and a Way forward. - Heinle cengage learning, 2002. - 213 с.
59. Li T. Application of Iconicity to English Teaching // Higher Education Studies. – 2020. – Т. 10. – №. 2. – С. 13-23. (Дата обращения 12.01.22)
60. Magnus M. What's in a Word?: Studies in Phonosemantics. – Det historisk-filosofiske fakultet, 2001. С. 16-17 (Дата обращения: 11.12.21)
61. Movie Group: Oliver Twist // Filmaffinity [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.filmaffinity.com/en/movie-group.php?group-id=845&orderby=pos&chv=list> (Дата обращения: 03.05.2023).
62. Nation I. S. P., Waring R. Teaching extensive reading in another language. – Routledge, 2019
63. Nielsen A. K. S., Dingemanse M. Iconicity in word learning and beyond: A critical review // Language and Speech. – 2021. – Т. 64. – №. 1. – С. 52-72. (Дата обращения 12.12.21)
64. Nielsen A. K. S., Dingemanse M. Iconicity in word learning and beyond: A critical review // Language and Speech. – 2021. – Т. 64. – №. 1. – С. 52-72. С. 55-56 (Дата обращения 16.12.21)
65. Oliver Twist | Charles Dickens // Twinkl [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.twinkl.co.nz/> (Дата обращения: 26.04.2023).

66. Oliver Twist | Study Guide. Charles Dickens // Course Hero [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.coursehero.com/lit/Oliver-Twist/> (Дата обращения: 14.01.2022).
67. Oliver Twist – Editions // Goodreads, Inc. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.goodreads.com/work/editions/3057979-oliver-twist-or-the-parish-boy-s-progress> (Дата обращения: 04.05.2023).
68. Oxford R. L. Learning Styles & Strategies. — Oxford: GALA, 2003. — 25 p (p2).
69. Palmer H. E. The Principles of Language-Study: By Harold E. Palmer. — World Book Company, 1921.]
70. Pereyra N. Extensive reading in enhancing lexical chunks acquisition //The Reading Matrix: An International Online Journal. — 2015. — Т. 15. — №. 2. — С. 218-234.]
71. Rao Z., Yuan H. Employing native-English-speaking teachers in China: Benefits, problems and solutions: Providing native-English-speaking teachers with a local pre-service training program and adopting a team teaching approach are essential for enhancing their efficiency in the Chinese EFL context //English Today. — 2016. — Т. 32. — №. 4. — С. 12-18
72. Rubin J. What the " good language learner" can teach us //TESOL quarterly. — 1975. — С. 41-51.
73. School Radio. English KS2: Oliver Twist // BBC Teach [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.bbc.co.uk/teach/school-radio/english-ks2-oliver-twist-index/zmcprmf> (Дата обращения: 18.03.2022).
74. Thompson I., Rubin J. Can strategy instruction improve listening comprehension? //Foreign Language Annals. — 1996. — Т. 29. — №. 3. — С. 331-342. (p.335)
75. Tkacheva L. et al. Iconicity and Second Language Visual Perception: A Psycholinguistic Study of English Imitative Words at Different De-
iconization Stages //Mathematics. — 2021. — Т. 9. — №. 12. — С. 1331. (p.9)

76. Tkacheva L. et al. Neural Indicators of Visual and Auditory Recognition of Imitative Words on Different De-Iconization Stages // Brain Sciences. – 2023. – T. 13. – №. 4. – C. 681.
77. Zhong Y., Suwanthep J. Effects of a Lexical Approach to Chinese English Major Students' Reading Comprehension Ability // LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network. – 2022. – T. 15. – №. 2. – C. 468-497.

Novel Drama



Oliver Twist

Author Charles Dickens	Years Published 1837-39	Original Language English
----------------------------------	-----------------------------------	-------------------------------------

MAIN CHARACTERS

An Orphan's Journey

Oliver Twist is the story of a young orphan boy in early Victorian England, when the poor were treated like criminals. Oliver's innocent nature and innate goodness win in the end—but not before he gets caught in the clutches of a London crime boss and a secret adversary who knows his true identity.

Mr. Bumble

Parish official; places Oliver in workhouse

Mr. Sowerberry

Undertaker; takes Oliver as apprentice

Bill Sikes

Cruel thief; forces Oliver to help him commit crimes

Nancy

Prostitute; involved with Sikes

Mr. Brownlow

Gentleman; adopts Oliver

Fagin

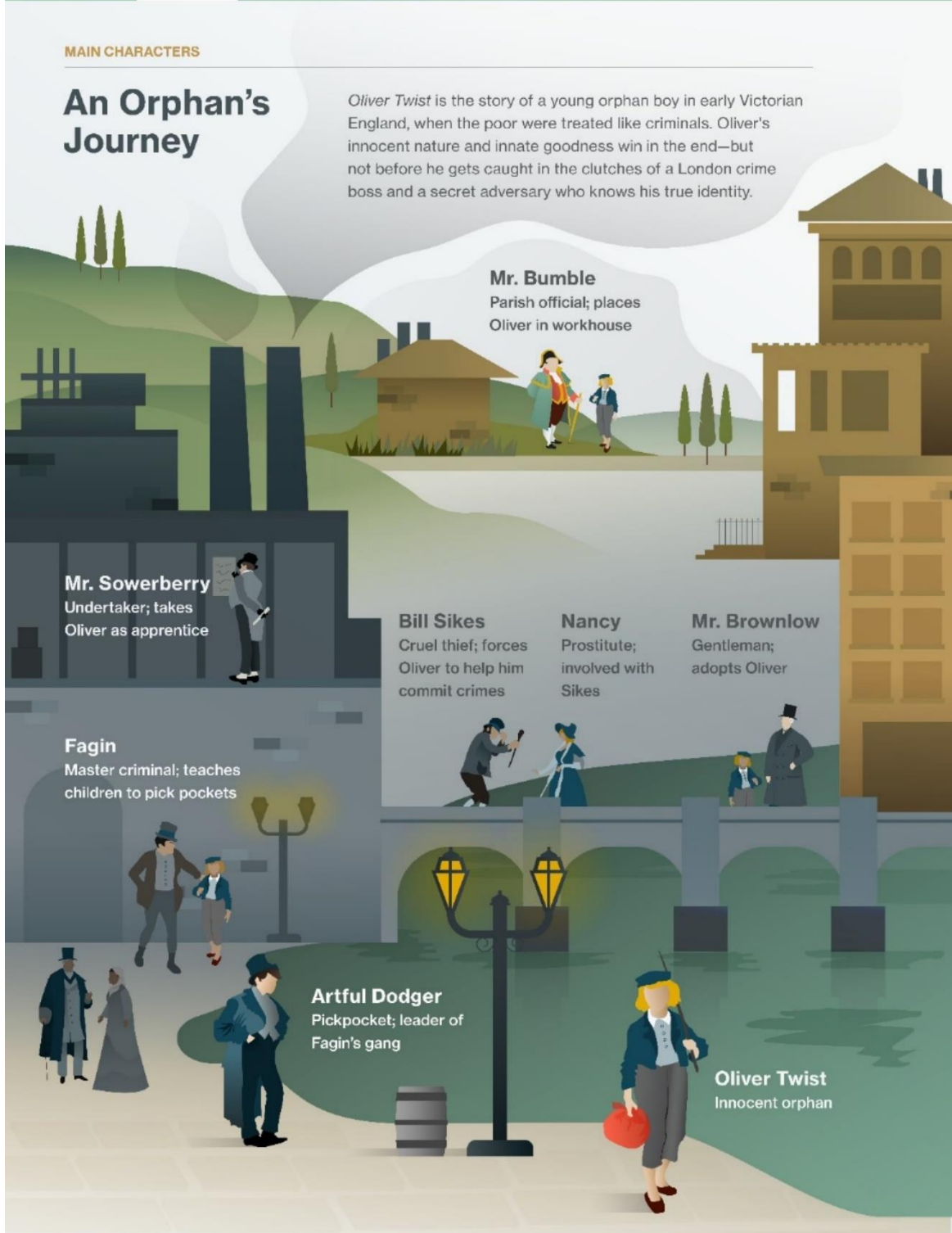
Master criminal; teaches children to pick pockets

Artful Dodger

Pickpocket; leader of Fagin's gang

Oliver Twist

Innocent orphan



Themes

Poverty

Poverty is a trap that closed on Oliver and many of the novel's children at birth. Victorian society punished, rather than helped, the poor.



Virtue vs. Evil

Dickens believed virtue trumps evil. Oliver's virtuous heart proves incorruptible, and unrepentant evildoers are punished.



Criminality

The poor often feel forced into a life of crime. Many criminals are also victims.



Oliver Twist by the Numbers



25

Dickens's age when he began writing *Oliver Twist*



70

Miles Oliver walks in 7 days to get to London after running away from the Sowerberrys



1834

Year the Poor Law Act established the punitive workhouse system Dickens criticizes in *Oliver Twist*



~112

Dickens's pulse rate while performing readings of Nancy's death scene shortly before his death

Author



CHARLES DICKENS
1812–70

The prolific Victorian author wrote *Oliver Twist*, his second novel, under the pen name "Boz" and serialized it in *Bentley's Miscellany*, a magazine he edited. The book draws on his own experiences; his father was once imprisoned for debts, leaving the family impoverished.

Symbols

Obesity

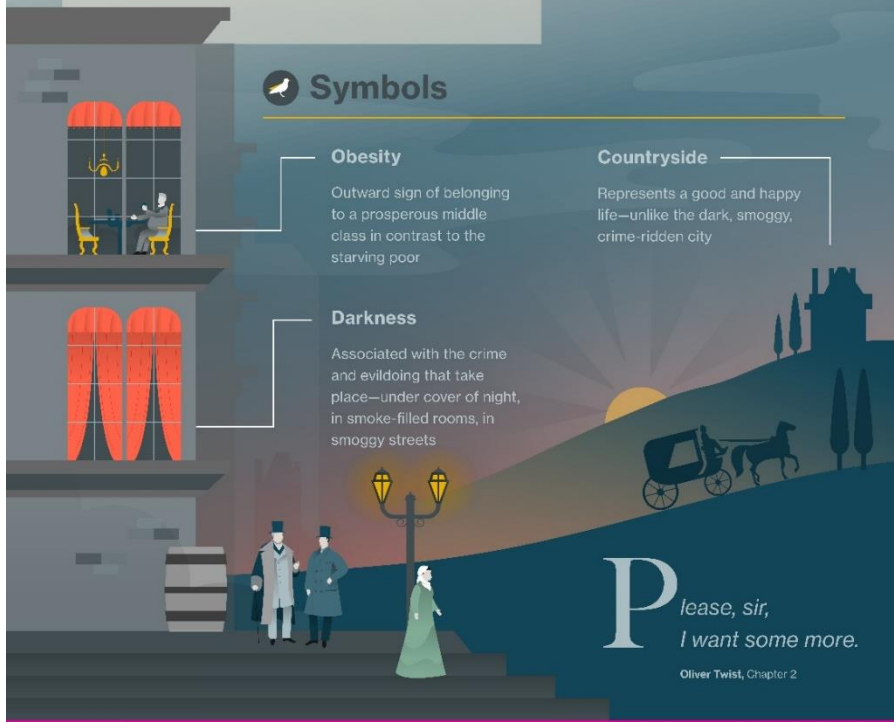
Outward sign of belonging to a prosperous middle class in contrast to the starving poor

Countryside

Represents a good and happy life—unlike the dark, smoggy, crime-ridden city

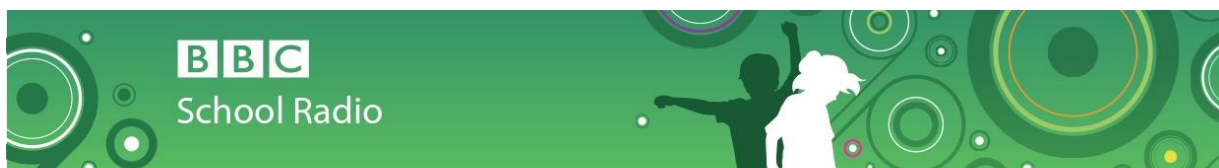
Darkness

Associated with the crime and evildoing that take place—under cover of night, in smoke-filled rooms, in smoggy streets



Please, sir,
I want some more.

Oliver Twist, Chapter 2



Generic activities for use with *Oliver Twist*

Speaking and listening

- Orally tell and retell the story using props, puppets, masks etc.
- In pairs/small groups, retell the story as fast as you can.
- Orally retell the story from the point of view of a different character, e.g. Mr Bumble, Fagin, Nancy or Mr Brownlow.
- Play 'Word Tennis' – in pairs, retell the story one word/sentence at a time, each child saying the next word/sentence.
- Play 'Who Am I?' – take turns to provide clues about one of the characters in the story; the others have to guess who it is.
- Listen to an episode and make brief notes of the main events. Use as the basis for orally retelling or reinventing the story.
- Retell the story around a circle, each member of the group adding the next part.
- Research the original story/ Charles Dickens and present the information to a specified audience.
- Take on the role of 'Radio Critics' and comment constructively on the presentation of an episode/the whole adaptation.
- In pairs, create a dialogue for some or all of an episode/all episodes.

Drama

- Use drama as a 'talk for writing' strategy. Drama activities can be used to support discussion and oral/written outcomes of a unit of work.
- Use drama techniques to promote discussion about the story and/or to prepare for the writing of your own adventure story. See suggested techniques above.
- Hot seat the characters. Video Conferencing may be used to hot seat characters across, or between, schools.
- Prepare and present a monologue in role.
- Play 'Author's Chair'. Take on the role of Charles Dickens and answer questions in role.

Reading

- Make multiple copies of the transcripts/playscripts and use as a whole-class/ guided reading text.
- Use reading journals to record questions, ideas, sketches, observations, useful info, ideas etc. as you listen.
- Additional suggestions for using the transcripts include:
 - Listen to the audio version alongside the transcript/playscript.
 - Read part of the story and predict what might happen next.
 - Chop up the text and rearrange in correct order.



- Take on the role of one or more of the characters and write about them using information that you have gathered from reading/annotating the story.
- Compare to the original story/other adaptations.
- Practise reading aloud in pairs/groups.
- Record your own radio drama.

Writing

- Use the episodes as the basis of a unit of literacy work. Outcomes may include:
 - constructing multimedia/interactive stories using multimedia presentation software such as PowerPoint or similar;
 - developing your own class/school radio station, record your stories and enjoy.
- Rewrite a scene/the story as a playscript and act out in groups. Alternatively, create theatre programmes, tickets, posters etc. and put on a performance.
- Produce an animated version of this/another story using simple stop-frame animation software/PowerPoint or similar.
- Create character profiles/Wanted Posters/Missing Person Posters.
- Create a storyboard/cartoon depicting the story.
- Re-write an episode in the first person – from the point of view of one character.
- Write in role: postcards, letters, emails, notes, messages in bottles, songs, raps, newspaper articles.
- Write poems around an episode/the whole story.
- Write a non-chronological report/biography/first-person autobiography about Charles Dickens.
- Summarise the story.