

Санкт-Петербургский государственный университет

**ЕГОРОВА Мария Васильевна**

**Выпускная квалификационная работа**

**Особенности обучения фонетике норвежского языка на фоне  
английского студентов-филологов**

Уровень образования: магистратура

Направление 45.04.02 «Лингвистика»

Основная образовательная программа ВМ 5625. «Теория обучения  
иностранному языку и межкультурная коммуникация»

Научный руководитель:

доцент, Кафедра иностранных языков и лингводидактики

Лавицкая Юлия Валерьевна

Рецензент:

доцент, ФБГОУ ВО

«Мурманский арктический государственный университет»

Квасюк Елена Николаевна

Санкт-Петербург

2023

**ОГЛАВЛЕНИЕ**

ВВЕДЕНИЕ .....	3
ГЛАВА 1. ПРОИЗНОШЕНИЕ КАК СРЕДСТВО РЕАЛИЗАЦИИ РЕЧЕВОГО ОБЩЕНИЯ.....	7
1.1. Структура и содержание фонетической компетенции.....	7
1.2. Методика работы над фонетической стороной речи второго инострannого языка .....	14
1.3. Проблема фонетической интерференции .....	19
1.3.1. Понятие фонетической интерференции .....	19
1.3.2. Факторы фонетической интерференции и модели усвоения речи при овладении вторым иностранным языком.....	23
1.4. Сравнение фонетических систем норвежского и английского языков.....	29
Выводы по Главе 1 .....	35
ГЛАВА 2. ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ФОНЕТИКЕ НОРВЕЖСКОГО ЯЗЫКА НА БАЗЕ АНГЛИЙСКОГО .....	37
2.1. Особенности обучения норвежскому произношению на базе английского.....	37
2.2. Система тренировочных упражнений.....	41
2.3. Методические рекомендации по работе с интерферирующими звуками.....	79
Выводы по Главе 2.....	81
ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....	83
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	86
СПИСОК ИСТОЧНИКОВ .....	91
Приложение .....	92

## ВВЕДЕНИЕ

Данная работа посвящена рассмотрению особенностей обучения норвежскому произношению на базе английского языка у студентов-филологов. В современном мире как никогда остро ощущается проблема межъязыкового влияния, т.к. увеличивается количество и доступность языкового материала, особенно в условиях высшего лингвистического образования. К тому же, многоязычие среди студентов становится нормой. Даже регулярно изучая иностранные языки, студент всегда подвержен влиянию родного и иностранного языков, хоть это не всегда осознается в полной мере. Кроме того, существует комплекс факторов, влияющий на усвоение второго иностранного языка на базе первого иностранного. В лингвистике такое явление именуется «межъязыковой интерференцией» и означает негативное влияние на процесс усвоения иностранного языка. Межъязыковая интерференция может проявляться на всех уровнях языка. В данной работе мы рассматриваем фонетическую интерференцию при формировании фонетической компетенции как составной части иноязычной коммуникативной компетенции. Развитие фонетической компетенции является важным на всех этапах изучения языка, а формирование устойчивого фонетического навыка – это многоступенчатый процесс, требующий внимания как со стороны педагога, так и стороны учащегося.

Таким образом, **актуальность** работы заключается в том, что существующие на данный момент учебники по норвежскому языку как иностранному не учитывают факт многоязычия у изучающих язык, что снижает эффективность обучения произношению и способствует появлению межъязыковой интерференции. **Новизна** исследования связана с тем, что мы предлагаем конкретные упражнения для снижения влияния межъязыковой интерференции и использования положительного переноса на примере фрагментов занятий.

**Объект** исследования – процесс формирования, отработки и закрепления фонетических навыков норвежского языка на базе английского, **предмет** исследования – приемы и методы успешного формирования произношения, а также упражнения для развития и совершенствования данных навыков.

**Цель** исследования – теоретическое обоснование и практическая разработка упражнений, направленных на преодоление интерференции и использования положительного переноса при обучении норвежскому произношению на базе английского у русских студентов-филологов. Цель исследования обусловила постановку следующих **задач**:

1. проанализировать психолого-педагогическую, лингвистическую, научно-методическую и учебно-методическую литературу по теме исследования;
2. рассмотреть понятие и факторы межъязыковой интерференции, модели усвоения речи;
3. представить сравнительную характеристику фонетических систем английского и норвежского языков;
4. представить систему тренировочных упражнений для успешного формирования произносительных и лексических навыков, а также умения говорения у изучающих норвежский язык на базе английского.

В работе были использованы следующие **методы исследования**: общенаучные методы – изучение и анализ отечественной и зарубежной лингводидактической научной литературы; анализ, синтез и систематизация полученных данных.

**Теоретическая значимость** заключается в анализе литературы по формированию фонетической компетенции в условиях многоязычия.

**Практическая значимость** исследования объясняется тем, что данная работа может быть интересна преподавателям норвежского языка и студентам факультетов иностранных языков педагогических и гуманитарных вузов.

**Теоретической базой** исследования послужили труды как отечественных ученых (Е.И. Пассов, Л.В. Щерба, А.Н. Щукин и др.), так и зарубежных (У. Вайнрайх, Дж. Флеге, Е. Келлерман, М. Селсе-Мурсия и др.) методистов и исследователей. Отечественная литература представлена 27 источниками, зарубежная – 19. Источниками практического материала послужили учебно-методические комплексы «Норвежский язык» С.В. Карпушиной, А.И. Ускова; «Учебник норвежского языка» В.П. Батанина; “På vei” E. Ellingsen, “Med tusen ord” S. Olaug и др.

**Структура** работы включает Введение, две главы с выводами, Заключение, Список литературы и Приложения. В Главе 1 раскрываются теоретические аспекты исследования: рассматриваются понятия «фонетическая компетенция», «фонетические навыки и умения», «межъязыковая интерференция», рассматривается проблема фонетической интерференции при обучении второму иностранному языку, факторы межъязыковой интерференции, а также дается сравнительный анализ фонетического инвентаря английского и норвежского языков. Во второй главе анализируются особенности преподавания норвежского языка на базе английского, приводится готовая к использованию система фонетических упражнений по обучению норвежскому произношению на базе английского для студентов-филологов, а также даются методические рекомендации по работе с интерферирующими звуками. Главы завершаются выводами. В Заключении подводятся итоги работы и перспективы дальнейшего исследования.

Приложение состоит из раздаточных материалов к фрагментам уроков. Работа состоит из 94 страниц, 37 из которых составляют теоретическую главу.

Фрагмент работы прошел апробацию на Международной научно-практической конференции Московского педагогического государственного университета.

На основании отдельных результатов, полученных в ходе работы над настоящим исследованием, была также представлена к публикации статья

«Использование положительного переноса и предупреждение интерференции в обучении норвежскому произношению на базе английского языка носителей русского языка» в сборнике материалов Международной научно-практической конференции «Лингвистика и образование», посвященной 150-летию МПГУ.

## ГЛАВА 1. ПРОИЗНОШЕНИЕ КАК СРЕДСТВО РЕАЛИЗАЦИИ РЕЧЕВОГО ОБЩЕНИЯ

### 1.1. Структура и содержание фонетической компетенции

Сформированность навыков произношения во втором иностранном языке предполагает сформированность иноязычной фонологической компетенции, которая рассматривается в качестве конечной цели овладения фонетическими средствами общения. Фонетическая компетенция является составляющей лингвистической компетенции, которая, в свою очередь, входит в состав иноязычной коммуникативной компетенции.

Анализ научной литературы свидетельствует, что среди ученых нет единого взгляда на определение понятия фонетической компетенции. Так, фонетическая компетенция определяется как основанная на знаниях, умениях и навыках способность индивида реализовывать иноязычную коммуникативную компетенцию в соответствии с произносительными нормами изучаемого языка [Хомутова, 2007: 93]. Некоторые ученые определяют фонетическую компетенцию как способность у учащихся к воспроизведению знаний о сегментных и супraseгментных единицах языка.

Определение фонетической компетенции (*phonological control*) также рассматривается в Общеввропейской шкале компетенций 2020 г., где, наряду с грамматическим навыком (*grammatical accuracy*), лексическим навыком (*vocabulary control*) и орфографическим навыком (*orthographic control*), фонетическая компетенция является субкомпетенцией в составе лингвистической компетенции (*linguistic competence*). Так, фонетическая компетенция включает в себя знания, умения, навыки, необходимые для осуществления устного речевого общения. Кроме того, фонетическая компетенция, согласно вышеупомянутому документу, включает в себя такие понятия, как доступность для понимания (*intelligibility*), артикуляция (*control of sounds*), влияние других языков, которыми владеет учащийся (*influence from other languages spoken*), просодия (*control of prosodic features*). Фактор доступности для понимания (*intelligibility*) является решающим показателем

для определения уровня владения языком коммуникации [CEFR, 2020: 133]. Особо следует подчеркнуть фактор влияния другого иностранного языка, которым владеет учащийся, т.к. он также играет немаловажную роль при оценке уровня владения языком. К сожалению, зачастую этот фактор игнорируется в процессе обучения второму иностранному языку. Таким образом, чем выше уровень владения иностранным языком, тем меньше усилий должен затрачивать учащийся на поддержание коммуникации. Данная мысль отражается в международной шкале уровней, представленной в таблице ниже:

C2	См. уровень C1.
C1	Может передавать тончайшие оттенки значения с помощью соответствующей интонации и логического ударения.
B2	Владеет четким естественным произношением.
B1	Достаточно четкое произношение, хотя иногда ощущается иностранный акцент, допускается неправильное произношение отдельных слов.
A2	Несмотря на заметный акцент, произношение довольно понятное, однако собеседники бывают вынуждены просить повторить отдельные слова и фразы.
A1	Может произносить лишь ограниченное число заученных фраз. Осознание этого факта вызывает некоторое замешательство у носителей языка, не привыкших общаться с иностранцами.

Таблица 1. Уровни владения фонетической компетенцией [CEFR, 2020: 288]

Фонетическая компетенция включает в себя знания о фонетической и фонологической системах родного и изучаемых языков, а также соответствующие навыки и умения воспринимать и воспроизводить в процессе общения следующие элементы речи:

- 1) фонемы и аллофоны;
- 2) артикуляционно-акустические характеристики фонем;
- 3) фонетическую организацию слов;
- 4) просодику;
- 5) фонетическую редукцию [Щукин, 2011: 35].

Базовым элементом в процессе формирования фонетической компетенции являются фонетические знания – объем лингвистического материала, установленный учебной программой для усвоения в процессе обучения иноязычному произношению [Вишневская, 2013: 38]. Сформированная фонетическая компетенция предполагает наличие знаний о фонетической системе изучаемого иностранного языка, правилах образования и функционирования сегментных и супraseгментных характеристик языка, а также умение использовать эти знания при фонетическом оформлении иностранной речи. Помимо знаний, умений и навыков, в структуру фонетической иноязычной компетенции включаются: языковая компетенция, социокультурная компетенция, коммуникативная компетенция [Хомутова, 2007: 95].

Как было упомянуто выше, одним из ожидаемых результатов овладения иностранным языком является развитие коммуникативной компетенции студентов, т.е. овладение лингвистическими знаниями, лингво-коммуникативными и лингводидактическими умениями, необходимыми для эффективного речепорождения на иностранном языке. Таким образом, коммуникативный компонент фонетической компетенции связан с лингвометодическим фонетическим анализом, адаптацией, моделированием и конструированием единиц организации фонетического материала разного уровня, процессом их предъявления, демонстрацией фонетических навыков и умений носителей языка в коммуникативных ситуациях [Хомицкая, 1999].

Социолингвистический или социокультурный компонент (socio-cultural component) фонетической компетенции, который был выделен на основе анализа состава социолингвистической компетенции, предложенного в Общеввропейских рекомендациях по языковому образованию, включает в себя знание отличий в уровнях формальности реестров (официальный, формальный, нейтральный, неформальный, фамильярный, личный) и фонетических маркеров разных социальных классов, регионального происхождения, национального происхождения, этнической принадлежности,

профессиональной группы. Социокультурный компонент включает, кроме всего прочего, навыки безакцентного произношения, правильной работы речевого механизма, умение гибко и адекватно пользоваться сегментными и супraseгментными средствами, придерживаясь голосовой ясности, точности и чистоты. С.В. Павлова, В.В. Бужинский и другие ученые доказали, что овладение культурой иностранной речи является основным условием психологического комфорта в ситуации иноязычного общения, а также содействует интегрированию личности в мировое сообщество и культуру [Бужинский, 2001]. Таким образом, необходимым требованием при обучении фонетике является обучение звуковой культуре иноязычного говорения [Хомицкая, 1999]. Можно сделать вывод о том, что обучение фонетике изолированно невозможно, а должно проходить в соответствии с культурно-обусловленным материалом страны изучаемого языка.

Учитывая вышеупомянутые точки зрения, представляем определение фонетической компетенции как систему знаний о фонемах и интонациях иностранного языка, которая включает в себя слухо-произносительные и ритмико-интонационные навыки автоматизации и отбора фонетических явлений.

Для формирования фонетической компетенции большое значение имеет формирование у учащихся фонетических навыков. По определению, фонетический навык – это способность свободно и быстро различать и узнавать на слух фонетические явления иностранного языка в речи собеседника, а также правильно и автоматически произносить звуки иностранного языка отдельно и в потоке речи, и правильно интонировать [Филатов, 2004: 330]. Щукин А.Н. определяет понятие фонетического навыка как речевое действие, выполнение которого характеризуется высоким уровнем совершенства [Щукин, 2011: 31]. Е.И. Пассов определяет произносительный навык как способность осуществить и синтезировать действие, совершающееся в навыковых параметрах и обеспечивающее адекватное звуковое оформление речевой единицы [Пассов, 1989: 164]. Таким

образом, авторы различных определений фонетического навыка выделяют способность быстро различать фонетические явления, стабильность, адекватное звуковое оформление речевой единицы как основные свойства данного явления, отличающего его от речевых умений.

Формирование фонетических навыков предполагает знакомство с работой органов речи при восприятии звуков, овладение их безошибочным воспроизведением, формированием способности к дифференциации сходных звуков в двух языках, знанием особенностей ударения и ритмико-интонационного оформления речи [Щукин, 2011: 31]. Е.И. Пассов выделяет следующие стадии формирования фонетических навыков, утверждая, что могут меняться как сами стадии, так и их последовательность, в зависимости от того, какая операция служит объектом овладения:

- 1) восприятие-ознакомление;
- 2) имитация;
- 3) дифференцировка-осмысление;
- 4) изолированная репродукция;
- 5) комбинирование (переключение) [Пассов, 1989: 165].

Традиционно выделяются две связанных между собой группы фонетических навыков – слуховые и ритмико-интонационные (речемоторные) или слухо-произносительные и ритмико-интонационные. Слуховые навыки обеспечивают возможность правильно воспринимать звуки иноязычной речи, разделять компоненты звучащей речи и определять их значение. Речемоторные навыки позволяют корректно оформить высказывание, являющееся звуковым, акцентно-ритмическим и интонационно оформленным. В связи с этим в структуре произносительных навыков выделяются навыки артикуляционные, просодические и интонационные. Навыки данной группы позволяют правильно воспринимать ритмику и интонацию иноязычной речи и оформлять высказывание в соответствии с нормами изучаемого языка [Щукин, 2011: 32]. Слухо-произносительные и ритмико-интонационные навыки входят автоматизированными компонентами

в умения говорения, аудирования, чтения вслух, т.е. в репродуктивные (экспрессивные) и в рецептивные виды речевой деятельности [Шатилов, 1986: 101]. Следовательно, без корректно сформированных фонетических навыков невозможна полноценная речевая деятельность, а также качественное использование второго иностранного языка как средства общения.

К признакам фонетических навыков относятся: фонематичность, т.е. безошибочность выполнения навыка, беглость, стабильность, автоматизм. Формирование фонематичности навыка означает создание правильного, безошибочного фонетического оформления речи и зависит от квалификации преподавателя, условий обучения и индивидуальных усилий учащихся. Безошибочность фонетического навыка тесно связана с акцентом, результатом интерференции языковых систем. Беглость навыка означает степень его автоматизации, позволяющая судить о скорости воспроизведения устной речи в определенный временной интервал. Стабильность фонетического навыка заключается в отсутствии отступлений от фонетической нормы при выполнении речевого действия и достигается путем выполнения тренировочных упражнений и знанием особенностей фонетической системы изучаемого языка в сравнении с родным или первым иностранным языком. Автоматизм функционирования фонетического навыка заключается в возможности его использования в процессе речевой деятельности на неосознаваемом уровне.

Обучение фонетике иностранного языка строится через преподавание артикуляции звуков, ударения, ритма, темпа и мелодики речи. Так, первым шагом в обучении артикуляции является перцепция – восприятие, существующее на двух уровнях – создание образа и сличение его с идеалом, в результате чего происходит узнавание. Для воспроизведения звука необходимо также сформировать «инструкции» к выбору артикуляторного комплекса. Таким образом, создается целостное представление о звуке, реализуемое в речи в виде фонетического навыка [Таушунаева, 2018: 246].

Фонетические навыки, формируемые в процессе обучения иностранному языку, выступают в качестве показателя сформированности фонетической компетенции, которая рассматривается как конечная цель овладения фонетическими средствами общения [CEFR, 2020: 116]. Следует отметить, что при изучении второго иностранного языка формирование фонетического навыка зависит от ряда языковых факторов, которые будут детально рассмотрены в последующих параграфах. Овладение фонетическими средствами общения осложняется интерферирующими явлениями как из родного, так и первого иностранного языков, что зачастую не отражается в учебных пособиях, тем самым создавая предпосылки для ошибочного понимания и воспроизведения фонетических явлений второго иностранного языка.

В психологическом плане интерференция представляет собой отрицательный перенос навыков, т.е. такое взаимодействие навыков, при котором ранее приобретенные навыки оказывают влияние на образование новых навыков, причем навыков, несоответствующих нормам иностранного языка [Баграмова, 1993]. В данной работе мы рассматриваем, как предотвратить интерференцию фонетических явлений из первого иностранного языка (английского) и использовать положительный перенос при обучении произношению второго иностранного языка (норвежского).

Процесс формирования фонетического компонента языковой компетенции зависит от множества факторов: развитости артикуляционного аппарата, фонематического и интонационного слуха. Студенты-лингвисты, изучающие норвежский язык на базе английского, уже имеют сформированное лингвистическое мышление, что позволяет им легче и быстрее осваивать новый иностранный язык. Таким образом, обучение произношению приобретает комплексный характер, т.к. фонетика изучается в связи с лексическим и грамматическим материалом, предусмотренным программой. Так, в Рабочую программу дисциплины «Норвежский язык» в СПбГУ за первый семестр выключены такие темы, как «Семья»,

«Внешность», «Одежда», «Жилище». Таким образом, фонетическая компетенция формируется параллельно с лексической и грамматической. Всего на вводно-фонетический курс отводится 36 академических часов, что включает в себя такие темы, как, например, транскрипция, фонемы и аллофоны, речевой аппарат, артикуляционная классификация звуков, гласные и согласные норвежского языка в сопоставлении с русскими, долгота и краткость, правила чтения букв и буквосочетаний.

В связи с тем, что формирование слухопроизносительных навыков в норвежском языке происходит в условиях, когда студенты уже владеют автоматизированными слухопроизносительными навыками на английском языке, необходимо выяснить степень сходства и отличия в фонетических явлениях норвежского и английского языков и тем самым определить характер трудностей, преодолеваемых учащимися при овладении слухопроизносительными навыками в норвежском языке.

Для развития фонетической стороны речи учащихся необходимо правильно выбрать наиболее эффективный подход к обучению второму иностранному языку, который будет рассмотрен в следующем параграфе.

## **1.2. Методика работы над фонетической стороной речи второго иностранного языка**

Для эффективной организации работы над произносительной стороной речи необходимо прежде всего определить исходные положения, которые призваны определять стратегию обучения иностранному языку.

Выделяются следующие принципы обучения произношению: коммуникативной направленности, сознательности, активности, наглядности, аппроксимации, учета родного языка. Последовательность введения новых звуков определяется не их относительной трудностью, а теми речевыми образцами, с которыми учащиеся знакомятся [Филатов, 2004: 331].

Не менее важным является и выбор подходов к обучению иностранному языку. В отечественной методике традиционно различают имитативный и

аналитико-имитативный (дифференцированный) способы ознакомления с фонетическим материалом [Филатов, 2006: 334]. Для рассматриваемой группы обучающихся имитативный способ, разработанный сторонниками прямого метода, не будет являться достаточно эффективным, т.к. данный способ заключается в восприятии речи и её имитации без сознательного усвоения, а во взрослом возрасте способность к имитации, подражанию теряется.

На сегодняшний день в методике преподавания иноязычному произношению предпочитается сочетать существующие подходы к обучению. Однако одним из основных подходов является дифференцированный (артикуляционно-имитативный) подход, основные теоретические положения которого были предложены ученым-лингвистом К.М. Колосовым, который разработал, на основе сопоставительного анализа двух языков, типологию фонетических трудностей и систему фонетических упражнений [Соловова, 2006: 68]. При аналитико-имитативном подходе сочетаются различные способы создания новых звуковых образов: описание артикуляции звука и его имитация. В процессе работы преподаватель дает инструкции, знакомящие обучающихся с фонетическими явлениями. Таким образом, имитация новых звуков становится понятной и доступной. При составлении системы упражнений мы будем придерживаться данного подхода, т.к. он наиболее эффективно позволит работать с фонетической стороной речи учащихся.

Помимо этого, при введении нового фонетического материала необходимо учитывать методическую типологию звуков. С точки зрения трудности для русскоязычных учащихся фонемы изучаемого языка принято делить на три типологические группы:

- 1) звуки близкие по звучанию к звукам родного языка учащихся;
- 2) звуки, частично совпадающие по звучанию в родном и иностранном языках;
- 3) звуки, отсутствующие в родном языке учащихся.

Согласно А.Н. Щукину, последовательность введения звуков определяется либо их трудностью для произношения, либо речевым образцом,

в котором впервые встречается новый звук. Во втором случае в качестве единицы обучения используется речевой образец, в структуре которого выделяется фонетическое явление, которое и становится объектом изучения [Щукин, 2011: 35].

Долгое время считалось, что самыми трудными являются звуки, не имеющие сходства в родном языке учащихся, т.к. при усвоении артикуляции таких фонем возникает необходимость в создании совершенно новой артикуляционной базы, отсутствующей в родном языке (или, как в нашем случае, в родном и первом иностранном языках). Иной точки зрения придерживается группа ученых во главе с Л.В. Щербой, для которых наиболее трудными звуками являются те, которые имеют сходное звучание, но не совпадают по артикуляции. По мнению Л.В. Щербы, наличие сходства с фонемами родного языка увеличивает возможность межъязыковой интерференции [Там же, с. 42]. Группа ученых, во главе с С.Ф. Шатиловым, считают самыми легкими совпадающие фонемы в двух языках, т.к. при обучении этим фонемам можно рассчитывать на положительный перенос навыка их произнесения в родном языке. Группу фонем, частично схожих в двух языках, С.Ф. Шатилов считал трудной для овладения корректными произносительными навыками, т.к. «наряду с переносом наблюдается и интерферирующее влияние сходных, но не совпадающих полностью фонетических элементов» [Шатилов, 1986: 101]. Е.Н. Соловова придерживалась схожего мнения, считая наиболее трудными для усвоения фонемами несовпадающие и частично совпадающие, выделяя последнюю группу как наиболее трудную для обучающихся [Соловова, 2006: 67]. Таким образом, определяется целая группа исследователей, считающих наиболее трудными фонемами для усвоения именно частично схожие звуки, т.к. для их изучения потребуется частичная перестройка существующей у обучаемого артикуляторной базы.

При изучении второго иностранного языка, типологически схожего с первым, необходимо принимать во внимание, что существует высокая

вероятность переноса фонетических навыков именно из первого иностранного языка. В данном случае необходимо проводить деление звуков на группы с точки зрения трудности усвоения (совпадающие, частично схожие, несовпадающие звуки), сравнивая фонемы первого и второго иностранных языков. В нашем случае звуки, сходные со звуками первого иностранного языка, вводятся имитативно. Работа с группой отличающихся и частично похожих звуков может состоять из четырех этапов:

- 1) демонстрация звука;
- 2) объяснение способа его артикуляции;
- 3) упражнения в дифференциации;
- 4) воспроизведение нового звука учащимися [Филатов, 2004: 332].

На этапе формирования слухо-произносительных навыков методисты выделяют две основные группы упражнений:

1) упражнения на активное слушание и распознавание звуков (подготовительные упражнения) – такие упражнения направлены на развитие фонематического слуха и установление дифференциальных признаков изучаемых фонем. Выполняются на слух, с использованием графической опоры, с голосом учителя или с аудиоматериалом. Например: прослушать ряд звуков, определить отличающийся; написать транскрипцию к лексеме или предложению.

2) упражнения на воспроизведение – такие упражнения направлены на активное проговаривание (имитацию) звуков, слогов, словосочетаний, предложений вслед за преподавателем или аудиозаписью – хором или индивидуально. Выполнение упражнений также может проходить в игровой форме. Например: прочитать текст вслух с фонетическими пометами; повторить скороговорку и выучить наизусть.

Выделяются также следующие упражнения на развитие и закрепление фонетических навыков:

- 1) упражнения на восприятие звука на слух;
- 2) упражнения на воспроизведение фонетического явления;

3) упражнения на автоматизацию произносительного речевого навыка в условно-речевых фонетически направленных упражнениях;

4) фонетическая зарядка [Аракин, 1998: 35].

Кроме того, М. Селсе-Мурсия с соавторами [Селсе-Мурсия, Бринтон, Гудвин, 1996] в работе “Teaching Pronunciation” разделяет процесс обучения фонетике иностранного языка на два этапа: подготовительный этап (planning stage) и собственно процесс обучения (teaching stage). Первый этап включает в себя объем знаний, необходимый учителю (фонетические характеристики звуков, фонетические сложности, целесообразность материала); а также объем знаний, необходимый ученикам для дальнейшего усвоения фонетического материала. Второй этап имеет пять ступеней:

1) описание и анализ (description and analysis);

2) аудирование-дифференциация (listening discrimination);

3) языковые упражнения с обратной связью учителя (controlled practice and feedback);

4) условно-речевые упражнения с обратной связью учителя (guided practice and feedback);

5) речевые упражнения с обратной связью учителя (communicative practice and feedback) [Селсе-Мурсия, 1996: 36].

Автор подчеркивает, что предложенная схема предполагает изменения в зависимости от особенностей каждой конкретной группы обучающихся. В нашем случае, на процесс усвоения звуков непосредственно будет оказывать влияние комплекс факторов, представленный в следующем параграфе.

Сопоставительный анализ звуковых систем, находящихся в контакте, позволяет с большей степенью точности предсказать нарушения иноязычной звуковой системы, а также источник межъязыковой интерференции. По мысли У. Вайнрайха, сопоставительный анализ остается наилучшей исходной ступенью описания поведения двуязычных обучающихся [Вайнрайх, 1979: 35]. Следовательно, при ознакомлении учащихся с языковыми явлениями во втором иностранном языке необходим контрастивный подход, с помощью

которого станет возможно выявить черты сходств и различий между родным, первым и вторым иностранными языками. Для методики преподавания это означает, что учителю необходимо побуждать учащихся к сопоставлению языковых явлений в первом и втором иностранном языках, а в некоторых случаях и в родном языке, особенно, когда это поможет предотвратить интерференцию и использовать положительный перенос [Щербакова, 2003: 86].

Таким образом, главным условием успешного обучения произношению является установление зон положительного переноса и интерференции. Успешность также зависит от развитости речевого слуха обучающихся. Так, вследствие плохо развитого фонематического слуха учащиеся ошибочно ассоциируют фонемы изучаемого языка с соответствующими фонемами родного языка и не могут быстро определить дифференциальные признаки фонем в разных позициях [Гальскова, 2004: 275]. Явление интерференции и её факторы детально рассматриваются в следующем параграфе.

### **1.3. Проблема фонетической интерференции**

#### **1.3.1. Понятие фонетической интерференции**

Процесс формирования фонетической компетенции в условиях многоязычия осложняется влиянием родного и первого иностранных языков, т.к. в данном случае наблюдается фонетическая интерференция не как перенос из родного языка в первый иностранный, а как межъязыковая интерференция (cross-linguistic interference) на стыке родного языка, первого иностранного и второго иностранного языков.

Многие отечественные и зарубежные исследователи занимались проблемой определения понятия интерференции. Данное явление описывается в трудах таких ученых-лингвистов, как Е.М. Верещагин, В.А. Виноградов, В.Н. Комиссаров, Н.А. Любимова, У. Вайнрайх, В.Ю. Розенцвейг, Л.В. Щерба, Ж. Багана, В.В. Алимов.

С развитием лингвистических исследований понятие интерференции претерпевало изменения. Так, интерференция определяется как нарушение двуязычным учащимся правил соотнесения контактирующих языков, которое проявляется в его речи как отклонение от языковой нормы [Розенцвейг, 1972], или как случаи отклонения от норм любого из языков, которые происходят в речи двуязычных вследствие языкового контакта [Вайнрайх, 1979], или как лингвистическое частичное совпадение, при котором языковые единицы оказываются элементом двух систем одновременно, или как наложение двух языковых систем [Хауген, 1972: 61]. Ч. Хокетт рассматривает интерференцию как индивидуальный эффект заимствования [Хокетт, 1958: 621]. В «Лингвистическом энциклопедическом словаре» под редакцией В.Н. Ярцевой дается определение интерференции как «взаимодействие языковых систем в условиях двуязычия, складывающегося либо при контактах языковых, либо при индивидуальном освоении неродного языка и выражается в отклонениях от нормы системы второго языка под влиянием родного» [Лингвистический энциклопедический словарь, 1990: 197]. Таким образом, лингвистическая интерференция обозначает отклонение от языковых норм вследствие языкового контакта.

Следует отметить, что в методической и лингвистической литературе действие интерференции оценивается как отрицательный результат межъязыкового взаимодействия на уровне структур и структурных элементов двух или более языков. Это явление именуется отрицательным (деструктивным) переносом и противопоставляется положительному (конструктивному) переносу, при котором ранее усвоенные языковые явления и выработанные речевые навыки в других языках не искажают речевой процесс, а при наоборот облегчают усвоение нового иностранного языка [Алиева, 2018: 12].

Изучению фонетической интерференции посвящены многие работы авторов отечественной школы. Различным аспектам проблемы фонетической интерференции посвящены межвузовские сборники научных трудов

«Фонетическая интерференция» (1985) и «Просодическая интерференция» (1989) [Вишневская, 1989]. Особенности действия интерференции при произношении английских слов русскоязычными говорящими посвящена статья А.Д. Травкиной в первом из упомянутых сборников. Автор считает, что фонетическая интерференция – это нарушение вторичной языковой системы и ее нормы в результате взаимодействия в сознании говорящего фонетических систем и произносительных норм двух языков, проявляющееся через интерференцию слуховых и произносительных навыков [Актуальные вопросы ..., 2017: 295].

У. Вайнрайх выделяет парадигматические и синтагматические факторы фонетической интерференции. Синтагматические относятся к звукам, связанным в речи. Парадигматические связаны с отношением между звуками, которые появляются в конкретном отрезке речи. У. Вайнрайх отмечает четыре фактора, становящихся причиной фонетической интерференции:

- 1) собственно фонетические;
- 2) экстрафонетические внутриязыковые;
- 3) экстралингвистические;
- 4) остаточные явления ошибочных случаев интерференции.

Если явление лингвистической интерференции можно наблюдать на всех уровнях языка, то фонетическая интерференция возникает на уровне фонем и интоном. Овладение фонетическими средствами иностранного языка представляет для изучающего значительные трудности по причине как существующих расхождений между фонетическими нормами родного и иностранного языков, что является причиной фонетических ошибок, так и индивидуальных особенностей учащихся, влияющих на восприятие и порождение иноязычной речи [Щукин, 2011: 31].

Фонетическая интерференция проявляется вследствие того, что при восприятии на слух незнакомого слова или отрезка иностранного текста студент пытается обнаружить в нем комбинацию фонологических представлений родного языка и разложить его на фонемы родного языка в

соответствии с законами фонотактики [Актуальные вопросы..., 2017: 294]. Интерференция затрагивает и перцептивную, и артикуляционную базу, что проявляется в разрушении иерархии и интеграции слухопроизносительных навыков в речи на языке вторичной языковой системы [Любимова, 1988: 8]. Таким образом, фонетическая интерференция проявляется в некорректном восприятии и воспроизведении звуков иностранного языка.

Действие фонетической интерференции при изучении иностранных языков носит неизбежный характер. Обучающиеся имеют акцент, который определяется в словаре лингвистических терминов Розенталя Д.Э. как «своеобразное произношение, свойственное говорящему не на своем родном языке и заключающееся в произвольной замене звуков чужого языка звуками родного языка» [Розенталь, 1985: 87]. Явление интерференции связано с феноменом, когда родной язык обуславливает то, как учащиеся слышат звуки иностранного языка и произносят их с учетом влияния ранее усвоенных языков [Crystal, 2010: 372]. То есть, психолингвистической причиной возникновения акцента можно считать межъязыковую, субъективную идентификацию говорящим звуков иностранного языка с фонологическими эталонами родного языка, результатом чего в речи является звуковая субституция [Актуальные вопросы ..., 2017: 297].

Однако ошибки в произношении вызываются не только влиянием языков, которыми владеет учащийся, но и другими факторами. Дж. Ричардс выделяет межъязыковые ошибки, связанные с влиянием одного языка на процесс усвоения другого, внутриязыковые ошибки, характеризующие лингвистическую компетенцию учащегося на определённом этапе овладения языком, и так называемые «ошибки развития» (developmental errors) [Richards, 1971: 3]. Таким образом, формируется интерязык, «динамический саморазвивающийся продукт взаимодействия первого, второго (и третьего) языков, своего рода промежуточная система – консенсус когнитивного соперничества кодов. Иначе говоря, термин понимается как отношение между языками, и как надстандартная форма языка» [Дашинимаева, 2010]. Развитие

навыка произношения на иностранном языке и «промежуточный язык» действуют комплексно в фонологии изучаемого языка, что служит причиной разнообразных ошибок у студентов на разных стадиях и в различных заданиях на продуцирование речи [Актуальные вопросы ..., 2017: 296].

Положительный и отрицательный перенос из родного языка при изучении первого иностранного играют важную роль при формировании промежуточного языка. Проблема интерференции усугубляется в ситуации многоязычия. В нашем случае изучение норвежского как второго иностранного языка ведет к межъязыковому взаимодействию (cross-linguistic influence), т.е. взаимодействию в сознании учащихся между родным (русским языком), первым иностранным (английским) и вторым иностранным (норвежским) языками, что проявляется в фонетической интерференции.

Таким образом, организуя учебный процесс, учителю необходимо минимизировать отрицательное влияние родного, а в большей степени первого иностранного языка на изучение второго иностранного, и использовать положительный перенос как из родного языка, так и из первого иностранного.

Из вышесказанного можно сделать следующий вывод: под фонетической интерференцией понимается нарушение вторичной языковой системы и её нормы в результате взаимодействия в сознании говорящего фонетических систем и произносительных норм двух и более языков. В следующем параграфе будут рассмотрены факторы фонетической интерференции, что позволит выявить основной источник межъязыкового влияния.

### **1.3.2. Факторы фонетической интерференции и модели усвоения речи при овладении вторым иностранным языком**

Для того, чтобы понять, как наиболее эффективно выстроить систему по обучению произносительной стороне речи норвежского языка на базе английского, в первую очередь необходимо проанализировать различные

факторы, которые оказывают непосредственное влияние на процесс усвоения фонетики второго иностранного языка.

Зарубежные исследователи выделяют целый ряд факторов, определяющих источник межъязыковой интерференции при овладении вторым иностранным языком, среди которых: типологическое расстояние между языками (*typological distance*), статус первого иностранного языка (*L2 status*), уровень владения изучаемым языком (*proficiency in the target language*), масштаб погружения в иностранный язык (*amount of target language exposure and use*), языковой режим (*language mode*), эффект последнего усвоенного языка (*last language effect*) и так называемая «недавность использования» (*recency of use*), т.е. процесс, когда последний используемый язык легче активируется в сознании учащихся, чем тот, которым учащийся уже владеет, но не использует, т.к. недавнее и интенсивное использование языка способствует повышению доступности языкового материала, имеющегося в сознании учащегося [Hammarberg, 2001: 21]. Из вышесказанного можно сделать закономерный вывод: усвоение второго иностранного языка не является сугубо лингвистической проблемой, а зависит от целого ряда факторов. «Фактор типологического расстояния» между изучаемыми языками означает, что чем меньше это расстояние, тем больше вероятность появления интерференции» [Cenoz, 2001: 8]. Понятие типологического расстояния между языками тесно связано с понятием психотипологии (*psychotypology*). «Психотипологический фактор» впервые был предложен Э. Келлерманом (E. Kellerman) в 1983 году и означает то, как учащиеся сознательно воспринимают типологическую группу изучаемого языка. Данный фактор определяет, какой из ранее изученных языков будет являться источником межъязыковой интерференции, т.е. обучающиеся решают, основываясь на своих представлениях, какой из ранее усвоенных языков наиболее схож с изучаемым языком. В нашем случае мы можем наблюдать действие как типологического, так и «психотипологического фактора», т.к. английский и норвежский языки принадлежат к германской группе языков, соответственно, и ожидаемое, и

фактическое родство языков будет влиять на процесс межъязыковой интерференции и положительного переноса.

«Фактор статуса первого иностранного языка» означает тенденцию изучающих второй иностранный язык активировать первый иностранный и подавлять родной язык, т.е. полагаться на первый иностранный язык при изучении второго как на сходный по признаку «неродной». Согласно зарубежным исследователям, «фактор статуса первого иностранного языка» – это результат сильного сходства первого и второго иностранных языков для обучающегося на когнитивном уровне.

«Эффект последнего усвоенного языка» (last language effect) схож с «фактором статуса первого иностранного языка» и его авторы утверждают, что, согласно исследованиям, последний усвоенный язык будет являться первоочередным источником межъязыковой интерференции [Murphy, 2003: 10]. Таким образом, изучающие норвежский язык будут сознательно полагаться на опыт изучения английского языка как такого же неродного для них.

«Уровень владения иностранным языком» является одним из важнейших факторов, влияющих на межъязыковой перенос. Чем выше уровень владения первым иностранным языком, тем больше вероятность воздействия его звуковой системы на систему второго иностранного языка. Как показали исследования, на ранних стадиях усвоения второго иностранного языка учащиеся применяют ранее усвоенные фонетические характеристики первого иностранного языка [Hammarberg, 2001: 21]. В ситуации с похожими звуками учащиеся будут переносить артикуляцию уже известных звуков из английского в норвежский язык, тем самым попадая под действие отрицательного фонетического переноса, т.к. такое ожидаемое сходство никогда не будет являться верным в случае с похожими звуками.

Фонетический перенос также зависит от фактора «масштаба погружения в иноязычную языковую среду» (amount of target language exposure and use). Так, чем больше обучающийся погружается в языковую среду второго

иностранного языка, тем меньше наблюдается интерференция или перенос из первого иностранного [Там же, с. 8].

«Языковой режим» (language mode) также влияет на процесс интерференции, в соответствии с которым объем языкового переноса зависит от языкового режима говорящего. Данный фактор определяется как «использование усвоенных языков и лингвистических механизмов в определенный момент времени» [Grosjean, 1995: 2]. В ситуации овладения вторым иностранным языком данный язык будет находиться в постоянном использовании в сознании учащегося, а два остальных – родной язык и первый иностранный, будут использоваться с разной интенсивностью. Как утверждают авторы исследования, в «монолингвальном режиме» изучающий второй иностранный язык на начальном этапе будет испытывать влияние интерференции из первого иностранного языка. В процессе изучения норвежского языка языковое сознание учащихся будет подавлять влияние русского языка как родного, а влияние английского языка как первого иностранного наоборот будет оказывать интерферирующее влияние на процесс усвоения норвежской фонетики.

Таким образом, в процессе освоения второго иностранного языка учащиеся испытывают влияние сразу комплекса факторов, определяющих, в свою очередь, особенности фонетического переноса. В свете вышеперечисленных факторов, для русскоязычных учащихся именно английский язык, а не русский, будет являться основным источником положительного и отрицательного переноса при изучении норвежского языка как второго иностранного.

На основании вышеперечисленных факторов были разработаны следующие основные модели усвоения второго иностранного языка. Одной из самых ранних моделей усвоения второго иностранного языка является Модель кумулятивного улучшения (Cumulative Enhancement Model), разработанная С. Флинн (S. Flynn), К. Фоли (C. Foley) и И.М. Винницкой (I. Vinnitskaya) в 2004 году. Авторы, на основе проведенных исследований, утверждают, что весь

ранее усвоенный языковой материал оказывает непосредственное влияние на усвоение второго и последующих иностранных языков, т.е. все ранее изученные языки будут являться источником межъязыковой интерференции [Flynn, 2004: 4]. Подчеркивается, что такой перенос из ранее усвоенных языков является исключительно положительным, поэтому в рамках данной модели нельзя говорить об интерференции.

Модель статуса первого иностранного языка была разработана К. Бардель (С. Bardel) и И. Фальк (У. Falk) на базе Модели кумулятивного улучшения. Авторы утверждают, что именно первый иностранный язык становится главным источником межъязыковой интерференции и положительного переноса [Bardel, 2007: 480].

В противовес Модели кумулятивного улучшения в 2011 году Дж. Ротманом (J. Rothman) была предложена Модель типологического первенства (Typological Primacy Model). По мнению автора, в процессе межъязыковой интерференции и родной язык, и первый иностранный, играют определенную роль, однако самое значительное влияние, как положительное, так и отрицательное, на процесс многоязычия оказывает «психотипологический фактор» (psychotypology), описанный ранее [Rothman, 2015: 179]. В Модели типологического первенства Дж. Ротмана речь идет о процессе, когда учащийся сознательно воспринимает структурную типологию изучаемого языка [Wang, 2018: 79].

Что касается моделей усвоения иноязычных звуков, самыми распространенными на данный момент являются Модель изучения речи (Speech Learning Model – SLM), разработанная Дж. Флеге (J. Flege) в 1995–2003 годах, и Модель перцептивной ассимиляции при усвоении речи иностранного языка (Perceptual Assimilation Model of Second Language Speech Learning – PAM-L2), разработанная М. Тайлером (M.D. Tyler) и К. Бест (С.Т. Best) в 2007 году.

Согласно Модели изучения речи, чем больше воспринимаемое различие между фонемами в языках, тем больше вероятность создания новой

фонологической категории, т.е. восприятие и воспроизведение новой для обучающегося фонемы происходит легче. Противоположная ситуация складывается с другой группой фонем. Частично совпадающие фонемы в обоих языках препятствуют созданию новой фонологической категории, т.к. фонема изучаемого языка накладывается на похожую категорию фонем родного или первого иностранного языка [Flege, 1995: 243].

Модель перцептивной ассимиляции при усвоении речи первого иностранного языка (РАМ-L2) основана на первоначальных идеях Модели перцептивной ассимиляции (Perceptual Assimilation Model – PAM), которая была создана для объяснения усвоения звуков родного языка. Согласно Модели перцептивной ассимиляции (РАМ-L2), когда уже имеющимся в родном языке обучающегося фонологическим категориям соответствуют фонологические категории в иностранном языке, дополнительной работы над произношением не потребует. Однако, в ситуации, когда обучающемуся не удастся найти соответствия уже усвоенным фонемам родного языка в иностранном языке, потребуется перцептивное обучение (perceptual learning), чтобы помочь учащемуся воспринимать и разграничивать данные фонологические категории. Таким образом, успешность восприятия новых фонологических категорий в иностранном языке зависит от того, как данные фонемы изначально воспринимаются учащимися через призму родного языка, т.е. утверждается, что восприятие иноязычных фонем невозможно без непосредственного влияния родного языка. Согласно Модели перцептивной ассимиляции, при обучении первому иностранному языку весь ранее накопленный языковой материал обуславливает специфику восприятия нового языкового материала [Tyler, 2019: 610].

Таким образом, модели, находящиеся в основе процесса усвоения иностранного языка, дают преподавателю понимание об особенностях восприятия иностранного языка учащимися. Существующие модели обучения речи первого и второго иностранных языков свидетельствуют о том, что чем больше воспринимаемое фонетическое различие между звуком первого

иностранного языка и ближайшим звуком второго иностранного языка, тем больше вероятность того, что будет создана новая фонологическая категория. Обобщая все вышесказанное, приходим к следующему выводу: первый иностранный язык оказывает более значительное влияние на усвоение второго иностранного, чем родной язык, поэтому, согласно вышеописанным моделям и факторам, в следующем разделе необходимо сфокусироваться на сравнении фонемного инвентаря английского и норвежского языков, чтобы выявить источники интерференции и положительного переноса для создания актуальной системы упражнений на основе сопоставительного анализа.

#### **1.4. Сравнение фонетических систем норвежского и английского языков**

Как было указано в предыдущем параграфе, необходимо сравнить фонетический строй английского и норвежского языков для выявления трёх типологических групп при обучении норвежскому произношению. Данные группы фонем необходимо будет учитывать при составлении тренировочных упражнений, т.к. от принадлежности звука к той или иной типологической группе будут зависеть приемы работы с ним – корректировка уже существующей артикуляционной базы у учащихся, либо постановка и отработка артикуляции нового звука, т.е. создание новой фонологической категории. Стоит отметить, что в данной работе мы фокусируемся на сегментной фонетике, т.е. рассматриваем формирование и развитие слухо-произносительных навыков.

Так, в норвежском языке выделяют 24 согласных звука [Kristoffersen, 2007: 41]. Специфика норвежских и английских согласных фонем проявляется в следующем:

- 1) зубно-альвеолярная артикуляция [t], [d] в норвежском, альвеолярная артикуляция [t], [d] в английском;
- 2) аспирация звуков [p, t, k] в начале слова (кроме позиции после [s]);

3) отсутствие палатализации в английском, частичная палатализация [l], [t], [d] в норвежском;

4) сохранение звонкости согласных в любом положении в слове в обоих языках;

5) наличие группы ретрофлексных согласных фонем в норвежском, полностью отсутствующих в английском языке (за исключением американского варианта английского языка с ретрофлексной артикуляцией звука [r]).

В целях выявления возможного положительного и отрицательного фонологического переноса необходимо проанализировать фонетические системы английского и норвежского языков. Таблица 2 представляет сравнительный анализ артикуляционных характеристик норвежских и английских согласных фонем:

Согласный звук норвежского языка	Характеристика	Согласный звук английского языка	Характеристика
1. [m]	Губ.-губ., носовой	[m]	Губ.-губ., носовой
2. [n]	Альв., носовой	[n]	Альв., носовой
3. [p]	Губ.-губ., взрывной	[p]	Губ.-губ., взрывной
4. [b]	Губ.-губ., взрывной	[b]	Губ.-губ., взрывной
5. [t]	Зуб.-альв., взрывной	[t]	Альв., взрывной
6. [d]	Зуб.-альв., взрывной	[d]	Альв., взрывной
7. [f]	Губ.-зуб., щелевой	[f]	Губ.-зуб., щелевой
8. [v]	Губ.-зуб., аппрокс.	[v]	Губ.-зуб., щелевой
9. [s]	Альв., щелевой	[s]	Альв., щелевой
10. [w]	Губ.-губ., аппрокс.	[w]	Губ.-губ., аппрокс.
11. [h]	Глот., щелевой	[h]	Глот., щелевой

12.	[l]	Альв., скользящий	[l]	Альв., аппрокс.
13.	[k]	Веляр., взрывной	[k]	Веляр., взрывной
14.	[g]	Веляр., взрывной	[g]	Веляр., взрывной
15.	[j]	Палат., аппрокс.	[j]	Палат., аппрокс.
16.	[ŋ]	Веляр., носовой	[ŋ]	Веляр., носовой
17.	[ɾ]	Альв., скользящий	[ɾ]	Постальв., аппрокс.
18.	[ʌ]	Ретрофлекс., скользящий	Отсутствует	-
19.	[ɹ]	Ретрофлекс., скользящий	Отсутствует	-
20.	[ç]	Палат., щелевой	Отсутствует	-
21.	[ʂ]	Ретрофлекс., щелевой	Отсутствует	-
22.	[ŋ]	Ретрофлекс., носовой	Отсутствует	-
23.	[d]	Ретрофлекс., взрывной	Отсутствует	-
24.	[t]	Ретрофлекс., взрывной	Отсутствует	-

Таблица 2. Согласные фонемы норвежского и английского языков

В результате сравнительного анализа фонетических характеристик согласных фонем английского и норвежского языков выявлены три типологические группы норвежских согласных фонем:

- 1) согласные фонемы, присущие норвежскому языку: [ʂ], [ç], [ŋ], [ʌ], [t], [d], [ɹ];
- 2) норвежские согласные фонемы, частично совпадающие с английскими: [t], [d], [l], [v], [ɾ];
- 3) норвежские согласные фонемы, наиболее совпадающие с английскими: [p], [b], [m], [n], [h], [ŋ], [w], [k], [g], [f], [s], [j].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что наиболее схожие в обоих языках согласные фонемы будут служить источником положительного переноса, т.к. они достаточно легко усваиваются изучающими норвежский язык на базе фонетики английского языка – для них не создается новая фонологическая категория. В свою очередь, норвежские согласные фонемы, частично совпадающие с согласными фонемами английского языка, будут служить прямым источником отрицательного фонетического переноса, т.к.

будет происходить наложение фонологических категорий, т.е. будет происходить их синтез. Данная группа фонем будет являться наиболее сложной для усвоения.

Норвежский язык насчитывает 18 монофтонгов: [ɪ], [i], [y], [y:], [ʊ], [u], [ɯ], [ɯ:], [e:], [ɛ], [ø:], [œ], [o:], [ə], [æ], [æ:], [ɑ], [ɑ:], а также три дифтонга: [æj], [œj], [æw] [Там же, 13].

Систему гласных в норвежском языке отличают так называемые лабиальные (огубленные) гласные [œ], [y], [ɯ], [ʊ], [o]. В норвежской речи используется значительно большее, чем в английском или русском, число лабиализованных гласных звуков. Таким образом, вокальная система норвежского языка может быть представлена следующим образом:

- 1) по месту подъема к нёбу языка – передние, центральные, задние;
- 2) по степени подъема языка – закрытые и открытые;
- 3) по положению губ – огубленные, неогубленные;
- 4) по длительности – долгие и краткие [Батанин, 1981: 15].

Таблица 3 представляет гласные фонемы норвежского языка:

По месту подъема/по степени подъема языка	Переднего ряда	Центральные	Заднего ряда
Верхнего подъема:			
закрытые	[i]	[y:]	[ɯ:] [u]
полузакрытые	[ɪ]	[y]	[ɯ] [ʊ]
Среднего подъема:			
полуоткрытые	[e] [ɛ]	[ø:] [œ]	[ə]
Нижнего подъема:			
открытые	[æ:] [æ]		[ɑ:] [ɑ] [o:]

Таблица 3. Гласные фонемы норвежского языка

Помимо вышеупомянутых монофтонгов, в норвежском языке выделяются три дифтонга:

- [æj] – vei [væj] (путь);
- [œj] – røyk [rœjk] (дым);

[æw] – sau [sæu] (овца) [Кристофферсен, 2007: 13].

В целом, специфика норвежских и английских гласных фонем проявляется в следующем:

- 1) долгота и краткость гласных фонем, имеющие смысловоразличительное значение;
- 2) дифтонгизация некоторых фонем, как в английском языке;
- 3) редуцированное произношение служебных слов и неударных слогов;
- 4) большее число лабиализованных гласных звуков в норвежском языке, по сравнению с английским;
- 5) короткие гласные, как правило, следуют после двух согласных фонем, часто удвоенных.

В результате сравнительного анализа гласных фонем английского и норвежского языков можно выделить три типологические группы:

- 1) гласные фонемы, присущие норвежскому языку: [y], [y:], [ø:], [œ], [ɥ], [ɥ:];
- 2) норвежские гласные фонемы, частично совпадающие с английскими: [i], [ɪ], [ɛ], [e:];
- 3) норвежские гласные фонемы, наиболее совпадающие с английскими – [æ], [æ:], [ɑ:], [ɑ], [o:], [ə], [ʊ], [u].

Последняя группа гласных фонем норвежского языка будет наиболее легкой для усвоения русскоязычными учащимися на базе английского. В свою очередь, норвежские гласные фонемы, воспринимаемые как схожие с гласными фонемами английского, представляют определенную сложность для усвоения: эти фонемы будут включаться в категорию наиболее похожих фонем английского языка, вызывая появление интерференции.

Таким образом, фонетические системы английского и норвежского языков при существенном сходстве имеют ряд несовпадающих согласных и гласных фонем, а также ряд частично совпадающих звуков, что объясняется как типологическим сходством двух языков, так и особенностью восприятия

данных фонем русскоязычными обучающимися с английским языком как первым иностранным. Возможности отрицательного и положительного переноса в процессе усвоения норвежского как второго иностранного на базе английского также будут обусловлены комплексом факторов, включающих в себя статус первого иностранного языка, уровень владения изучаемым языком и «недавность использования».

Стоит отметить, что частично совпадающие согласные и гласные фонемы в английском и норвежском языках связаны с наиболее серьезными затруднениями, которые зачастую неочевидны учащимся и не осознаются как проблемные, а потому требуют дополнительного внимания со стороны как преподавателя, так и обучающихся. При постановке звуков данной группы потребуются частичная перестройка сложившейся артикуляционной базы с использованием зрительной опоры.

Фонемы, присущие только норвежскому языку, потребуют использования фонетических упражнений по созданию новой артикуляционной базы, в то время как фонемы, частично совпадающие в обоих языках, потребуют тренировки с помощью упражнений, направленных на корректировку уже существующих фонологических категорий у учащихся.

## Выводы по Главе 1

Фонетическая компетенция включает в себя фонетические навыки, знания и умения воспроизводить и воспринимать фонемы иностранного языка, а также их артикуляционно-акустические характеристики, т.е. показателем сформированности фонетической компетенции служат развитые произносительные навыки в изучаемом иностранном языке. Отличие формирования произносительных навыков во втором иностранном языке состоит в том, что происходит межъязыковая интерференция языковых навыков из первого иностранного языка, а также частично из родного языка, что необходимо учитывать при обучении иноязычному произношению.

При введении фонетического материала необходимо принимать во внимание методическую типологию звуков для понимания того, как осуществлять работу над постановкой фонем второго иностранного языка. В процессе обучения этап дифференциации звуков имеет первостепенное значение, т.к. в данном случае учащиеся улавливают различия не только между знакомыми и незнакомыми фонемами, но также и между частично схожими, что является трудным на стыке трёх языков и требует специальной организации тренировочных упражнений. Это важно для нашей работы, т.к. при работе с частично схожими звуками учащиеся выделяют дифференциальные признаки путем анализа и сопоставления для полного понимания их артикуляции во втором иностранном языке. Следовательно, сопоставительный подход будет решающим при организации упражнений по произношению.

В результате сопоставительного анализа фонетических систем английского и норвежского языков были выявлены три группы гласных звуков и три группы согласных звуков по критериям сходства, различия и частичного сходства звуков в обоих языках. Группа фонем, вызывающая наибольшие трудности при изучении фонетики норвежского языка, требует корректировки уже имеющейся артикуляционной базы, что в условиях наложения

фонетических навыков и умений потребует дополнительной сознательной работы.

Английский и норвежский языки имеют ряд схожих звуков, и это объясняется как их очевидным типологическим сходством с точки зрения языка, так и фактором психотипологическим, т.к. ученики будут даже неосознанно уподоблять норвежские звуки английским, имея русский язык в качестве родного, тем самым, создавая условия для межъязыковой интерференции и положительного переноса. Наша основная задача в данном случае состоит в том, чтобы как можно эффективнее преодолеть влияние отрицательного фонетического переноса и максимизировать использование положительного переноса при обучении фонетике норвежского как второго иностранного.

Кроме вышеуказанных факторов выделяются также такие факторы межъязыковой интерференции, как «недавность использования», «статус первого иностранного языка», «уровень владения первым иностранным языком», «масштаб погружения в иностранный язык», «языковой режим». Данные факторы указывают на то, что именно английский язык, а не русский, будет оказывать доминирующее влияние на процесс усвоения норвежской фонологии, особенно на начальном этапе освоения языка, поэтому был проведен сравнительный анализ фонетического инвентаря английского и норвежского, чтобы определить степень сходства и различия фонем. На базе этого сравнения планируется составить тренировочные упражнения по формированию фонетической компетенции у учащихся, которые представлены во второй главе.

## ГЛАВА 2. ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ФОНЕТИКЕ НОРВЕЖСКОГО ЯЗЫКА НА БАЗЕ АНГЛИЙСКОГО

### 2.1. Особенности обучения норвежскому произношению на базе английского

Как было упомянуто в теоретической главе настоящей работы, ключевой целью обучения иностранному языку является формирование и развитие у учащихся иноязычной коммуникативной компетенции, а формирование многоязычной компетенции в контексте данной работы является целью многоязычного обучения. Для достижения этой цели необходимо разработать тренировочные упражнения, основанные на сопоставительном принципе с применением коммуникативного подхода.

Несмотря на то, что обучение второму иностранному языку имеет ряд сходств с методикой обучения первому иностранному языку, в процессе обучения второму иностранному языку важно учитывать межъязыковую интерференцию и возможности положительного переноса. Таким образом, при работе с фонетическим материалом мы будем опираться на принцип сопоставления норвежской фонологии с английской, т.к., как было выявлено, именно английский язык оказывает наибольшее влияние на языковое сознание многоязычных учащихся и позволяет использовать положительный перенос в процессе обучения произношению. Группа частично схожих согласных и гласных фонем будет служить источником отрицательного переноса, что необходимо учитывать при составлении упражнений. Кроме того, сопоставление с уже изученным фонетическим материалом по английскому языку и использование коммуникативно-направленных упражнений будет обеспечивать повышение мотивации к изучению норвежской артикуляции. Также мы предлагаем, в соответствии с принципами коммуникативного метода, использовать как индивидуальную работу, так и групповую. Такой подход позволяет добиться формирования фонетической компетенции в условиях многоязычия.

Обучение фонетике никогда не происходит отдельно от обучения лексике. Фонетический минимум отбирается в соответствии с двумя основными принципами: принципом соответствия потребностям общения и стилистическим принципом. Так, в соответствии с первым принципом в фонетический минимум включаются фонемы, имеющие смысловоразличительную функцию. Второй принцип предусматривает диалектные отклонения и разговорный стиль языка. Последовательность изучения отобранного фонетического материала определяется задачами развития устной речи и чтения [Шамов, 2008: 145]. Таким образом, опираясь на функциональный подход, нам необходимо отобрать те фонемы, которые выполняют смысловоразличительную функцию и являются значимыми для коммуникации.

В данной работе мы будем отталкиваться от лексического минимума, представленного в популярном и широко используемом учебнике по норвежскому языку Московского государственного института международных отношений МИД России для начинающих «Норвежский язык» С.В. Карпушиной и А.И. Ускова, включающий в себя различные как культурные, так и бытовые темы. Цель пособия состоит в развитии навыков устного общения на норвежском языке в пределах обиходно-бытовых и некоторых страноведческих тем. Учебное пособие содержит как вводно-фонетический курс, так и основной курс с линейным изложением лексического и грамматического материала и его закреплением в упражнениях с поурочными комментариями. Таким образом, на отобранном лексическом материале комплексно развиваются лексические и фонетические навыки на начальном уровне владения языком.

В соответствии с методикой, мы будем использовать два типа упражнений, развивающих фонетические навыки – подготовительные упражнения в рецепции и упражнения в воспроизведении и видоизменении языкового материала. Контроль слухопроизносительных навыков

осуществляется в процессе выполнения заданий на аудирование, чтения вслух и говорения.

Фонетические упражнения практически отсутствуют в курсе обучения норвежскому языку, а влияние первого иностранного языка игнорируется. Мы заполняем этот пробел и в настоящей работе предлагаем систему тренировочных упражнений, направленную на предупреждение фонетической интерференции и использование положительного переноса из первого иностранного языка (английского). В рамках разработанной нами системы мы следуем принципам аналитико-имитативного подхода, т.к. он позволяет наиболее эффективно выстроить работу по обучению норвежскому произношению на базе английского. Наиболее схожие фонемы предлагается изучать способом имитации, в то время как работа с частично схожими фонемами – наиболее сложной группой фонем – будет строиться с описанием артикуляции, сравнением с английским языком как первым иностранным, дифференциацией частично схожих звуков в изучаемом языке – норвежском. Таким образом, система упражнений представляет собой корректировочный курс, представляющий готовые к использованию разработки.

В рассматриваемом пособии авторы идут от схожих звуков к звукам, полностью отсутствующим в родном языке учащихся. В пособии также представлена группа частично схожих фонем.

В целом, фонетический материал представляется следующим образом: сперва дается объяснение на русском языке особенностей произношения той или иной фонемы, сравнение с русским языком, а затем следуют упражнения на отработку данного звука, как в данном примере:

Согласный [ɾ]

Согласный [ɾ] схож с русским [p], но произносится чуть менее напряженно; в конце слова, особенно после гласной, чаще всего произносится мягко. Звук [ɾ] на письме передается буквой [r] [Карпушина, 2003: 14].

Упражнение 1. а) Прослушайте и прочитайте слова:

ren	[re:n]	en far	[ɛn fa:r]
skrive	[skrive]	et år	[ɛtår]
bra	[bra:]	tar	[ta:r]

б) Прочитайте и выучите слова:

bra – хороший

en far – отец

Таким образом, авторы рассматриваемого пособия придерживаются аналитико-имитативного способа объяснения фонетического материала, т.к. дается краткое объяснение, а затем несколько упражнений на воспроизведение изучаемой фонемы, т.е. её имитацию. Этап дифференциации звукового материала в данном пособии практически отсутствует, что мы считаем серьезным недостатком, т.к. именно данный этап позволяет в полной мере в условиях многоязычия учащихся эффективно работать над группами частично похожих и отличающихся звуков. Кроме того, к минусам данного учебного пособия можно отнести полное отсутствие коммуникативно-направленных упражнений, которые часто игнорируются и в других учебных материалах по норвежскому языку.

На основе данного пособия мы предлагаем систему тренировочных упражнений, направленную на развитие фонетических навыков норвежского языка в условиях многоязычия учащихся.

В следующем параграфе мы представляем систему упражнений для постановки и корректировки артикуляции фонем в норвежском языке. Работа построена по следующим принципам: коммуникативной направленности, сознательности, наглядности, активности. Первые 7 фрагментов занятий представляют собой работу над схожими звуками. Процесс работы над такими звуками включает в себя такие этапы, как объяснение звука и анализ его артикуляции, сравнение его со звуками английского языка, упражнения в дифференциации, упражнения на воспроизведение нового звука. Кроме языковых упражнений мы предлагаем условно-речевые и речевые (коммуникативные) упражнения, в которых помимо работы над фонетическим

навыком идет отработка и вывод в речь изученной на занятии лексики. Следующие 7 фрагментов представляют собой работу над звуками, присущими только норвежскому языку, и включают такие этапы, как объяснение звука и анализ его артикуляции, упражнения в артикуляции изучаемого звука, упражнения в дифференциации с другими похожими звуками норвежского языка, упражнения на воспроизведение нового звука. Следуя принципам коммуникативной направленности, мы также предлагаем использование условно-речевых и речевых упражнений в данных фрагментах на материале отобранного лексического минимума, в соответствии с системой, предложенной М. Селсе-Мурсия и соавторами, описанной в первой части настоящей работы. Тематика лексического наполнения соответствует темам, заявленным в Рабочей программе СПбГУ по норвежскому языку. Поскольку учащиеся опираются на знакомый лексический и грамматический материал, упражнения направлены также на формирование и развитие лексического и грамматического навыка.

## **2.2. Система тренировочных упражнений**

### **Фрагмент урока №1**

Цель: знакомство с фонетической системой норвежского языка.

Задачи:

1. Изучить и проанализировать материал по фонетике норвежского языка.
2. Сравнить фонемы норвежского языка с фонемами английского языка.

Ход урока:

1. Работа с учебным пособием по фонетике норвежского языка G. Kristoffersen “The Phonology of Norwegian”, объяснение учителя.
2. Заполнение с помощью символов International Phonetic Alphabet (IPA) сводных таблиц согласных и гласных звуков норвежского языка.

(см. Приложение 1)

3. Учащиеся в парах сравнивают артикуляционные характеристики норвежских и английских согласных фонем и выявляют три типологические группы.

4. Учащиеся в парах сравнивают артикуляционные характеристики норвежских и английских гласных фонем и выявляют три типологические группы. Таким образом, учащиеся выявляют три типологические группы фонем, представленные в параграфе 1.4.

5. Дискуссия о том, какие звуки будут представлять наибольшую сложность для учащихся. Учитель дает пояснения.

### Упражнение 1

Назовите признаки, по которым различаются норвежские гласные и согласные в парах:

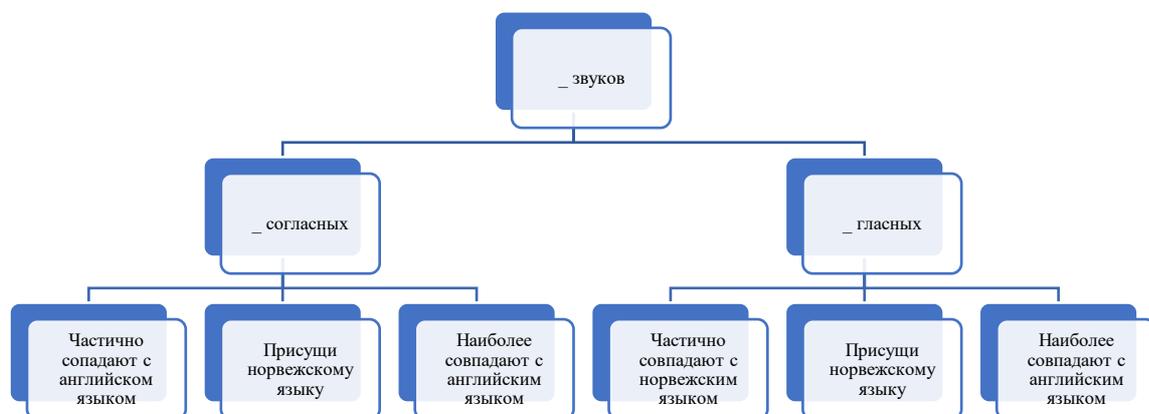
1. [y] – [u]; [u] – [ɯ]; [i] – [ɪ]; [ɑ] – [æ]; [o:] – [ə].

2. [p] – [b]; [t] – [d]; [n] – [ɳ]; [ç] – [h]; [ʃ] – [ʃ]; [t] – [t]; [r] – [r]; [f] – [v]; [s] – [ʂ].

Есть ли такие пары фонем в английском языке? Приведите примеры.

### Упражнение 2

Распределите по группам фонемы норвежского языка.



Учащиеся обсуждают, какие фонемы, по их мнению, вызовут наибольшие трудности при овладении норвежской фонетикой.

### Фрагмент урока №3

Цель: скорректировать произношение норвежских фонем [t], [d].

Задачи:

1. Объяснить способ артикуляции [t], [d];
2. Сформировать у учащихся навык восприятия на слух звуков [t], [d];
3. Сформировать у учащихся навык произношения звуков [t], [d] изолированно и в потоке речи;
4. Организовать тренировку на отработку аутентичного произношения звуков [t], [d].
5. Развивать умение диалогической речи.

Ход урока:

Учащиеся анализируют артикуляцию фонем.

[t] и [d] в норвежском языке зубно-альвеолярные взрывные звуки, тогда как в английском языке это альвеолярные взрывные. Кончик языка упирается в нижние зубы, а спинка языка направлена к альвеолам.

[t] произносится с придыханием, как в английском языке, в начале ударного слога и в конце слова. Придыхание также есть в середине слова, но в меньшей степени, чем в начале или конце.

Учащиеся отвечают на вопрос, в чем состоит отличие в артикуляции данных фонем в норвежском и английском языках.

### Упражнение 1

Прослушать вслед за диктором и в парах прочитать слова, обращая внимание на артикуляцию [t] и [d]. Сравнить произношение. Написать фонетическую транскрипцию к словам.

Сокращения: NOR – норвежский; ENG – английский

NOR – ENG

Time – time

Tonn – ton

Tempo – tempo

Dit – dad

Tide – tide

Da – date

Упражнение 2.

Прочитать отдельно каждый столбец, обращая внимание на артикуляцию норвежских фонем [t], [d].

[t]	[d]
takk (спасибо)	dag (день)
tog (поезд)	dal (долина)
tolv (двенадцать)	dåp (крещение)
hit (здесь)	dansk (датский)
tillit (доверие)	Danmark (Дания)
apotek (аптека)	Dan (Дэн)
politi (полиция)	å danse (танцевать)
tegn (знак)	å danne (создавать)
tale (речь)	dårlig (плохой)

Упражнение 3

Прослушать вслед за диктором и прочитать пары слов:

hit	tid
tak	dag
tegn	deg
tale	dal
tog	dåp

## Упражнение 4

В форме диктанта. Прослушать и записать лексемы. Сверить с ответами.  
Составить предложения с данными словами.

(Ключ: Apotek, Dan, hit, dag, takk, tog, dit, tid, dal, dåp, tale, tolv, tillit).

## Упражнение 5

Прослушать ряд слов и записать те, в которых содержится звук [t] или [d]. Составить предложения с выписанными словами.

(Ключ: Danmark, tillit, bukser, låt, luker, lut, Tor, sove, snudd, ute, heter, du).

## Упражнение 6

Прочитать скороговорку в быстром темпе и выучить ее наизусть.

Åtte kopper av uroppet popkorn.

## Упражнение 7

Вставить местоимения jeg, du. Прочитать по ролям в парах и выучить наизусть диалог, обращая внимание на произношение [t], [d].

Dan: God dag!

Dina: God dag!

Dan: Hva heter ...?

Dina: ... heter Dina. Og ...?

Dan: ... heter Dan. Hvor kommer du fra?

Dina: ... kommer fra Danmark. Og ...?

Dan: ... kommer fra Tyskland.

## Упражнение 8

Составить предложения.

1. Hun/ikke/i dag/danser.
2. Ikke/han/dem/forstår.
3. heter/du/hva?

4. bor/Danmark/hun/i/dansk/of/snakker.

5. staver/hvordan/du/tillit?

### Упражнение 9

Учащиеся делятся на пары. Каждая пара выбирает столбец и создает короткую историю, используя представленные слова. Другие группы во время прослушивания отмечают, какие слова были использованы, а также проверяют корректность артикуляции.

[t]	[d]
tog	dag
Trig	Danmark
takk	å danse
tolv	du
hit	et husdyr
tide	fordi
apotek	en drøm
restaurant	dum

### Фрагмент урока №4

Цель: отработать произношение согласной фонемы [r] на материале тем «Семья», «География Норвегии».

Задачи:

1. Объяснить способ артикуляции [r];
2. Сформировать у учащихся навык восприятия на слух звука [r];
3. Сформировать у учащихся навык произношения звука [r] изолированно и в потоке речи;
4. Организовать тренировку на отработку аутентичного произношения звука [r];
5. Развивать лексический навык на примере тем «Семья», «География Норвегии».

Ход урока:

Норвежский согласный [r] имеет сходство с русским [р] и английским звуком [r], но произносится чуть менее напряженно. В конце слова, перед гласной, чаще всего произносится мягко. На письме передается буквой r.

### Упражнение 1

Повторить слова вслед за диктором. Сравнить произношение.

NOR-ENG

Tar – tear

Ren – run

En far – a father

En mor – a mother

Bra – bar

Fetter – feather

### Упражнение 2

Повторить за учителем и прочитайте слова, обращая внимание на произношение [r].

ren (чистый)	en mor (мать)
å skrive (писать)	en far (отец)
bra (хороший)	fetter (дядя)
å drikke (пить)	et år (один год)
yrke (профессия)	tar (берёт)
har (имеет)	å tørke av (сушить)
Stavanger (Ставангер)	Levanger (Левангер)

### Упражнение 3

Прочитать скороговорку в быстром темпе и выучить наизусть.

Det ringer ikke på Ringeriket,  
Så Ringeriket er flyttet til Romerike,

Men Romerike rommer ikke Ringerike,  
Så Ringerike må være der det er!

#### Упражнение 4

Норвежские города с фонемой [r].

Прослушать запись и отметить названия городов на карте Норвегии.

Произнести в парах.

(См. Приложение 2)

Ключ:

1. Arendal
2. Bergen
3. Brevik
4. Drammen
5. Fredrikstad
6. Hammerfest
7. Kirkenes
8. Kristiansand
9. Mo i Rana

#### Упражнение 4

Вставить в пропуски слова: bor, på, avis, går, er, og, har, heter, han, hun, ingeniør.

Olav Johansen 1. \_\_\_\_\_ i Stavanger. Han 2. \_\_\_\_\_ gift med Ingeborg. Olav 3. \_\_\_\_\_ Ingeborg 4. \_\_\_\_\_ to barn. De 5. \_\_\_\_\_ Daniel og Sara. Daniel er ti år, og 6. \_\_\_\_\_ går 7. \_\_\_\_\_ skolen. Sara er fire år, og 8. \_\_\_\_\_ går i barnehagen. Olav er 9. \_\_\_\_\_ i Statoil, og Ingeborg er journalist i ei 10. \_\_\_\_\_ .

#### Упражнение 5

В парах задать вопросы друг другу и записать ответы в таблицу.

a. Hva heter du?	Jeg heter ...
b. Hvor bor du?	Jeg bor ...
c. Hvor jobber du?	Jeg jobber ...
d. Er du gift?	Ja/nei
e. Har du barn?	Ja/nei

### Упражнение 6

Подготовиться и устно рассказать о себе группе, используя следующие фразы-клише:

- a. Jeg heter ...
- b. Jeg er ... år.
- c. Jeg bor ...
- d. Jeg kommer fra ...
- e. Jeg jobber/studerer ...
- f. Jeg er gift. / Jeg er samboer. / Jeg er skilt. / Jeg er single. / Jeg jar kjærste.
- g. Jeg har barn. /Jeg har ikke barn.

### Фрагмент урока №5

Цель: корректировать навык произношения фонемы [l].

Задачи:

1. Объяснить способ артикуляции [l];
2. Сформировать у учащихся навык восприятия на слух звука [l];
3. Сформировать у учащихся навык произношения звука [l] изолированно и в потоке речи;
4. Организовать тренировку на отработку аутентичного произношения звука [l];
5. Развивать умение диалогической речи.

Ход урока:

Стандартный норвежский звук [l] альвеолярный, щелевой, боковой звонкий согласный, похожий на английский [l] в слове “like”, и в случаях после гласных звуков [ɑ:], [ɑ], [ɑ:], [ɑ] произносится твердо. В большинстве случаев [l] в норвежском языке произносится мягко, как в русских словах со звуком [л'] «ель», «мельница».

### Упражнение 1

Прочитайте слова, обращая внимание на артикуляцию норвежского [l] в разных позициях.

NOR – ENG

like [like] – like [lɔk]

alle [alle] – all [ɔl]

lov [lɔv] – love [lɔv]

### Упражнение 2

Прочитайте слова, обращая внимание на произношение [l]. Ответьте на вопрос, в каких случаях фонема будет мягкой, а в каких твердой, и от чего это зависит?

- |                     |                     |
|---------------------|---------------------|
| 1) alt (все)        | 7) salt             |
| 2) galt (плохо)     | 8) april (апрель)   |
| 3) hvile (отдыхать) | 9) kaldt (холодный) |
| 4) alle (все)       | 10) aldri (никогда) |
| 5) Pål (Пол)        | 11) sæl (печать)    |
| 6) falt (упал)      | 12) stil (стиль)    |

### Упражнение 3

Прослушайте диалог и выпишите слова, в которых встречается [l].

Magnus: Hei Lamar! Hyggelig å se deg!

Lamar: I like måte.

Magnus: Hva gjør du?

Lamar: Ikke noe spesielt. Jeg lager mat og leser en avis på nettet.

Magnus: Har du lest alt?

Lamar: Ikke ennå. Den er en engelsk avis. Jeg forstår ikke så mye norsk.

Magnus: Du er fra Lativa? Er det kaldt i Latvia nå?

Lamar: Ja, jeg er fra Latvia. Det er ikke så kaldt der nå.

Magnus: Du er ganske flink i norsk.

Lamar: Unnskyld, kan du gjenta?

Magnus: Du er flink i norsk.

Lamar: Hva betyr flink?

Svar: Hva betyr å være flink i et språk?

#### Упражнение 4

Прочитайте скороговорки в быстром темпе, переведите и выучите их наизусть.

1. Lille snille Pernille griller på Nilles grill, mens lille Ville triller Pernilles snille krokodille som eksiler tresspill.

2. Du skal ikke kalle Kalle for Kalle, selv om moren til Kalle kaller Kalle for Kalle, ska'skje du kalle Kalle for Kalle, for Kalle heter egentlig Karl.

#### Фрагмент урока №6

Цель: коррективная артикуляции частично сходного с английским языком звука [v].

Задачи:

1. Объяснить способ артикуляции фонемы [v];
2. Сформировать у учащихся навык восприятия на слух звука [v];
3. Сформировать у учащихся навык произношения звука [v] изолированно и в потоке речи;
4. Организовать тренировку на отработку аутентичного произношения фонемы [v];

5. Развивать лексический навык на примере темы «Свободное время»;
6. Развивать умение диалогической речи.
7. Развивать грамматический навык на примере конструкции “skal+verb”.

Ход урока:

Учащиеся отвечают на вопрос, с каким звуком в английском языке сходен звук [v] и в каких признаках?

Учащиеся знакомятся с теорией.

[v] в норвежском – это губно-зубной аппроксимант, тогда как в английском это губно-зубной фриктивный согласный звук. Таким образом, норвежский звук [v] – это среднее между английскими звуками [w] и [v].

#### Упражнение 1

Прочитайте пары слов на норвежском и английском языках, обращая внимание на различия в артикуляции.

NOR – ENG

våt [vat] – vet [vet]

vinne [vinnə] – vine [vain]

vann [vann] – van [væn]

#### Упражнение 2

Переведите и выучите норвежские вопросительные слова, обращая внимание на артикуляцию согласного [v].

Hva?

Hvor?

Hvordan?

Hvorfor?

Hvilken?

## Упражнение 3

С помощью подстановочной таблицы составьте вопросительные предложения и ответьте на вопросы собеседника (работа в парах).

Hva	er	navnet	ditt?	
Hvor	er	du	fra?	
Hvordan	staver	du	navnet	ditt?
Hvorfor	liker	du	her?	
Hvilken	størrelse	bruker	du?	

## Упражнение 4

Перед вами распорядок дня Маркуса. В парах составьте вопросы и ответьте на них, используя конструкцию будущего времени (skal + verb).

Hva skal han gjøre?

lørdag	invitere venner på kafe
søndag	sove, se på tv
mandag	svømme, frisør
tirsdag	steke vafler
onsdag	kjøpe mat, barbere
torsdag	vente på levering
fredag	gjøre norskleksene

Eksempel: Lørdag skal han invitere venner på kafe.

Søndag .....

Mandag .....

Tirsdag .....

Onsdag .....

Torsdag .....

Fredag .....

## Упражнение 5

Представьте, что вы с друзьями зашли в кафе. Составьте диалог, используя данные фразы:

Vær så god!	Kan jeg sitte her?	Sitt her!
Selvfølgelig.	Ok.	Unnskyld, er det ledig her?
Nei.	Nei takk.	Bare hyggelig.
Vil du ha kaffe?	Hva heter du?	Jeg kjenner ikke deg.
Jeg vil sitte her!	Hvordan går det?	

## Фрагмент урока №7

Цель: отработать артикуляцию норвежской гласной фонемы [ɪ], сходной с английской фонемой [ɪ], используя лексику по теме «Одежда».

Задачи:

1. Объяснить способ артикуляции фонемы [ɪ];
2. Сформировать у учащихся навык восприятия на слух звука [ɪ];
3. Сформировать у учащихся навык произношения звука [ɪ] изолированно и в потоке речи;
4. Организовать тренировку на отработку аутентичного произношения звука [ɪ];
5. Развивать лексический навык на примере темы «Одежда»;
6. Развивать умение диалогической речи.

Ход урока:

Учащиеся отвечают на вопрос, с каким звуком в английском языке сходен звук [ɪ] и почему?

Норвежский гласный звук [ɪ] отличается от английского звука [ɪ]. В норвежском языке кончик языка также находится у нижних зубов, рот почти закрыт, губы растянуты, а средняя часть языка выше, чем в английском языке, поднята к твердому небу и напряжена. Данный краткий звук встречается в норвежском языке перед удвоенными согласными звуками или сочетанием согласных.

## Упражнение 1

Прочитайте слова на норвежском и английском языках. Обратите внимание на артикуляцию фонемы [ɪ].

NOR – ENG

skip [ʃɪp] – ship [ʃɪp]

sitt [sitt] – sit [sit]

finn [finn] – fit [fit]

## Упражнение 2

Прослушайте и прочитайте слова:

	[ɪ]	
inn [ɪn]	ditt [ditt]	sitt [sitt]
finn [finn]	mitt [mitt]	sist [sist]

## Упражнение 3

Определите, в каких словах краткий звук, а в каких словах долгий звук [ɪ]. Напишите транскрипцию к словам.

Sier, ikke, avis, film, kino, hit, sitter, hilse.

## Упражнение 4

Определите, в каких словах встречается краткий звук [ɪ].

Ti, mitt, ditt, vis, sin, finn, fin, visst, tid, si, vi, inn.

## Упражнение 5

Поставьте реплики в правильном порядке. Прочитайте в парах, обращая внимание на слова с фонемами [ɪ] и [i]. Составьте свой диалог.

- Maks: Lykke til, og ha det gøy med å finne din nye favoritt jakke.
- Maks: Absolutt! Mitt favorittplagg er imitasjonslær-jakken min.
- Maks: Jeg liker å kombinere den med høye støvletter og stramme jeans, eller noen ganger med en skinnbukse for et tøffere utseende.

d) Maks: Vel, jeg vil anbefale å lete etter noe som ser autentisk ut og har god kvalitet, slik at det ikke ser billig ut. Hvis du har råd til det, er det selvfølgelig også verdt å investere i en ekte skinnjakke av høy kvalitet.

e) Sandra: Høres ut som en kul måte å ha det på! Har du noen råd til å finne en god imitasjonslær-jakke?

f) Sandra: Hei, kan du fortelle meg om favorittplagget ditt?

g) Sandra: Oh, det høres kult ut! Hvordan liker du å style den?

h) Sandra: Takk for tipsene! Jeg vil definitivt sjekke ut imitasjonslær-jakke og se om det er min nye favoritt.

### Упражнение 6

В парах составьте диалог к ситуации, опираясь на ключевые слова:

Irving ringer til Irina og inviterer henne på kino. Irina kommer fra Frankrike, og nå går det en film fra Frankrike på Scala. Irina blir glad. Hun blir gjerne med på kino, og Irving kjøper to billetter til lørdag klokka ni.

### Упражнение 7

Найдите в таблице слова, содержащие фонему [ɪ]. Переведите их. В парах составьте диалог о походе в магазин одежды, опираясь на найденные слова.

#### I butikken

et belte	ei skinnlue	en kjole	å rive
en sekk	en koffert	en trillebag	tennissko
en bikini	tights	en strikket trøye	en sikspens
solbriller	et slips	en vifte	en uniform

### Фрагмент урока №8

Цель: отработать артикуляцию частично схожих с английским гласных фонем [ɛ], [e:].

Задачи:

1. Объяснить способ артикуляции фонем [ɛ], [e:];
2. Сформировать у учащихся навык восприятия на слух звуков [ɛ], [e:];
3. Сформировать у учащихся навык произношения звуков [ɛ], [e:] изолированно и в потоке речи;
4. Организовать тренировку на отработку аутентичного произношения фонем [ɛ], [e:];
5. Развивать лексический навык с использованием темы «Дом»;
6. Развивать умения говорения.

Ход урока:

Норвежские гласные звуки [ɛ], [e:] произносятся напряженно. При их произнесении язык не прижимается так сильно к нижним зубам, как при произнесении [ɪ]; кончик языка лишь касается нижних зубов. Губы растянуты. На письме передаются буквой e.

Звук [ɛ] – краткий, полуоткрытый, нелабиализованный, передний гласный звук. При его артикуляции средняя часть языка несколько ниже, чем при произнесении [e:]. Кончик языка касается нижних зубов.

### Упражнение 1

Прочитайте слова на норвежском и английском языках. Обратите внимание на артикуляцию фонем.

NOR – ENG

pen [pɛn] – pen [pɛn]

best [bɛst] – best [bɛst]

den [dɛn] – den [dɛn]

### Упражнение 2

[ɛ]  
vent (ждал)

[e:]  
se (видеть)

penn (красивый)

let (разрешил)

tekst (текст)

nese (нос)

dele (разделять)

en (один)

## Упражнение 3

Определите краткость и долготу ударного звука в следующих словах:

Te, tett, pen, penn, seks, se, en, enn, lese, send, lege.

## Упражнение 4

Прочитайте и затранскрибируйте следующие предложения:

Min venn ser en penn. Vi ser en pen penn. Et tre ved en vegg. De ser dem; de ser dem; en lett tekst om Norge; en trett venn; Hvem vet det?

## Упражнение 5

Выберите из списка по теме «Дом» слова со звуком [ε].

- |                |              |
|----------------|--------------|
| 1. Ei dør      | 8. Bøker     |
| 2. Et bilde    | 9. En vase   |
| 3. En sofa     | 10. Blomster |
| 4. Gardiner    | 11. Et teppe |
| 5. Ei lampe    | 12. En tv    |
| 6. En plante   | 13. En bil   |
| 7. Ei bokhylle |              |

В парах ответьте на вопросы по Рисунку 1, используя выбранные слова и предложенные глаголы. Составьте собственные вопросы.

Hva gjør de?

Hvor er koppene?

Hvor er bøkene?

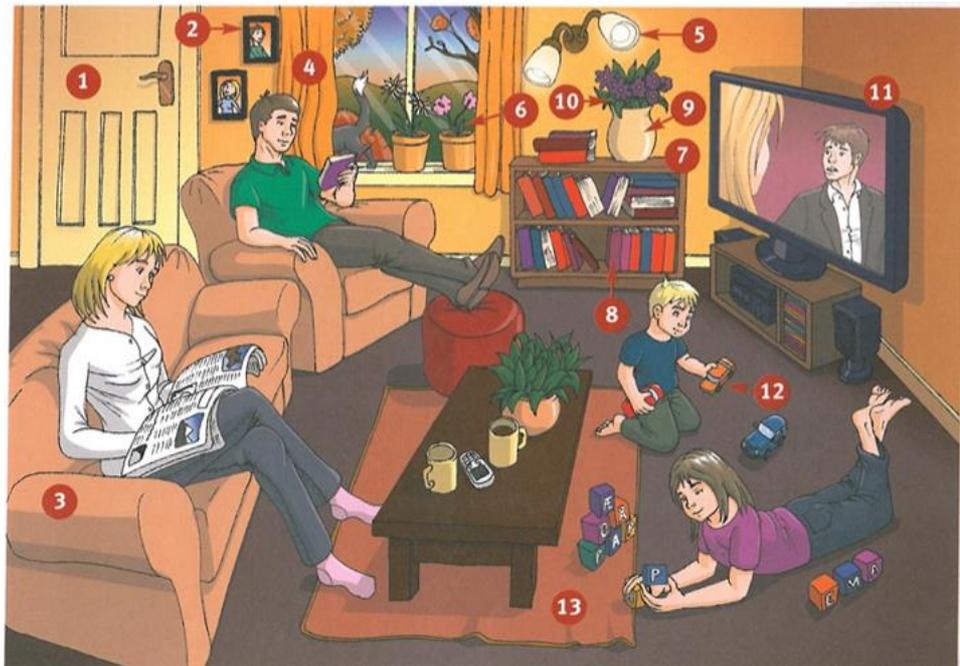


Рисунок 1. I stua (В гостиной)

- Å stå
- Å legge
- Å sitte
- Å se på tv
- Å leke med

В парах опишите, что происходит на картинке.

Фрагмент урока №9

Цель: отработать артикуляцию норвежских гласных [y], [y:].

Задачи:

1. Объяснить способ артикуляции фонем [y], [y:];
2. Сформировать у учащихся навык восприятия на слух фонем [y], [y:];
3. Сформировать у учащихся навык произношения фонем [y], [y:] изолированно и в потоке речи;
4. Организовать тренировку на отработку аутентичного произношения звуков [y], [y:];
5. Развивать лексический навык.

Ход урока:

Учащиеся изучают теоретический материал и читают представленные слова.

Звук [y:] – долгий, закрытый, лабиализованный, передний гласный. При его артикуляции положения языка такое же, как и при произнесении гласного [i:], но губы округлены и сильно выдвинуты вперед так, что между ними остается небольшое круглое отверстие. Верхняя губа напряжена и более выдвинута вперед, чем при произнесении [u], [u:]. В английском языке такого звука нет.

Упражнение 1

Прочитайте слова, обращая внимание на артикуляцию [y:].

	[y:]
by	город
myr	болото
dyr	дорогой (о цене)
dyp	глубокий
ny	новый
nydelig	прекрасный
lys	светлый, свет
lyse	светить
syv	семь
syk	больной
syn	вид
bryn	бровь
gryn	крупа
blyant	карандаш

Выучите наизусть ключевые слова: blyant, nydelig, dyr, ny, bryn, syn, syv, by, myr, lyse.

Звук [y] – краткий, лабиализованный, передний гласный. При его артикуляции положение языка такое же, как при произнесении краткого гласного [ɪ], но звук [y] произносится с меньшим напряжением, чем [y:]. В английском языке такого звука нет.

### Упражнение 2

Прочитайте слова, обращая внимание на артикуляцию [y].

	[y]
mynt	монета
bygge	строить
rygg	спина
nytt	новое
lyst	желание
tynn	тонкий
tysk	немецкий
stykke	кусок
lykke	счастье
bytte	менять
hytte	дачный домик, хижина
hyggelig	уютный
begynne	начинать
yrke	профессия

Выучите наизусть ключевые слова: yrke, hyggelig, begynne, bytte, stykke, lyst, tynn, bygge, mynt, hytte.

### Упражнение 3

Прослушайте и прочитайте пары слов, следя за краткостью и долготой звуков:

[y:]

[y]

lyte	(портить)	lytte	(слушать)
hyle	(выть)	hyll	(полка)
nyte	(наслаждаться)	nytte	(польза)

## Упражнение 4

Прослушайте и прочитайте пары слов, обращая внимание на разницу в их значении:

	[y:]		[u:]
	tyr		tur
	lys		lus
	lyn		lun
[y]	[u]	[y]	[u]
pytt	putt	fyll	full
rygge	rugge	ryste	ruste
mygg	mugg	bytte	butt
[y:]	[u]	[y:]	[u]
hyl	hull	bryt	brutt
syn	sun	lyn	lund
syre	surre	bryn	brutt
[y]	[u:]	[y]	[u:]
fyll	fugl	lytt	lut
nytt	nut	hyll	hule
rygge	ruge	bryst	brus

Прочитайте следующие пары слов на различение звуков [ɪ], [y], обращая внимание на артикуляцию [l].

list (хитрость)

lyst (желание)

litt (немного)	lytt (громко)
hilse (здороваться)	hylse (гильза)

### Упражнение 5

Напишите транскрипцию для следующих слов:

- |          |          |
|----------|----------|
| 1) fyll  | 9) hyl   |
| 2) fugl  | 10) hull |
| 3) syre  | 11) nutt |
| 4) surre | 12) nut  |
| 5) bryn  | 13) lyn  |
| 6) brut  | 14) lun  |
| 7) tyr   | 15) by   |
| 8) tur   | 16) ymt  |

### Упражнение 6

Прочитайте и переведите текст, выделите случаи, где встречаются фонемы [y], [u]. Перескажите основную мысль текста в двух предложениях.

Manger norske tradisjoner og festivaler inkluderer yndige dekorasjoner og blomsteroppsatser. Yrker som yrkesfotograf og musikkterapeut har økt popularitet i løpet av de siste årene i Norge. Yoghurt og yams er også populære matvarer i mange norske familier, spesielt blant de helsebevisste. Yttertøy som ytterjakker, ytterfrakker og ytterplagg er også viktig på grunn av Norges kalde klima. Uansett hva slags interesse eller lidenskap nordmenn har, så vil de sannsynligvis ha ord med bokstaven y i det.

### Фрагмент урока №10

Цель: отработать артикуляцию ретрофлексных согласных [ŋ], [ʃ], [tʃ], [dʒ], [tʃ];

Задачи:

1. Объяснить способ артикуляции ретрофлексных согласных фонем;

2. Сформировать у учащихся навык восприятия фонем [ŋ], [l], [t], [d], [r];
3. Сформировать у учащихся навык произношения фонем [ŋ], [l], [t], [d], [r] изолированно и в потоке речи;
4. Организовать тренировку на отработку аутентичного произношения звуков [ŋ], [l], [t], [d], [r];
5. Развивать навык имитации ретрофлексных фонем.

Ход урока:

В сочетаниях rd, rt, rn, rl фонема [r] не произносится. При образовании звуков [ŋ], [l], [t], [d] кончик языка загнут назад и прикасается к твердому небу чуть ниже альвеол. Перед сочетанием rt ударный гласный звук зачастую оказывается кратким, а перед rn, rd, rl – долгим.

Таким образом, фонемы встречаются в следующих сочетаниях:

1. ʀ = rt	
fortelle (рассказывать)	[fo'ʀɛlə]
2. ɖ = rd	
hvordan (почему)	[ˈvu:ɖɑn]
3. ŋ = rn	
gjerne (охотно)	[ˈjæ:ŋə]
4. l = rl	
ærlig (честный)	[ˈæ:lɪ]

### Упражнение 1

Посмотрите видео о произношении ретрофлексных согласных фонем и ответьте на вопросы:

<https://lingu.com/lingupedia/uttale/hva-er-en-retrofleks-lyd-og-hvordan-uttaler-man-den>

1. Hva er en retrofleks lyd?
2. Hvordan uttaler man det?
3. Hvilken dialekt har disse lydene?
4. Hva er rådet for å begynne å mestre denne lyden?

5. Hva må du gjøre med tunger for å lage denne lyden?

### Упражнение 2

Прослушайте и прочитайте слова, обращая внимание на артикуляцию ретрофлексных согласных. Составьте предложения со словами.

[t]	[t]
vått	vårt
[d]	[d]
se deg ga din la deg	ser deg gardin lar deg
[n]	[ŋ]
et ban Anne	et barn Arne
[l]	[ʌ]
salig tålig søle	farlig dårlig sørlig

### Упражнение 3

Замените звуки на соответствующие им буквосочетания в предложениях. Обратите внимание на долготу гласного после буквосочетаний. Переведите предложения:

1. Vi har nå et frikva<sup>te</sup>r.
2. Min ve<sup>t</sup> fo<sup>te</sup>teller meg meget fo<sup>te</sup> om det.
3. Min venn har alltid et fe<sup>d</sup>ig svar på alt.
4. Hvo<sup>d</sup>an har du det?
5. Er du fo<sup>n</sup>øyd med mitt svar?
6. Ser du der et ba<sup>n</sup>?
7. Jeg kan tysk språk veldig då<sup>l</sup>ig.

8. Jeg må si, han er meget ærlig mann.

### Упражнение 3

Игра “Stigespill”. При попадании на клетку необходимо придумать предложение со словом, изображенном на картинке. Все слова содержат ретрофлексные согласные.

(см. Приложение 3)

### Упражнение 4

Игра “Fonetikk bingo”. Учитель читает заранее подготовленный список слов, учащиеся находят эти слова в таблице. Выигрывает тот, кто первый составляет горизонтальную линию из услышанных слов.

ørn	spiller	mars	stort	opplæring
bart	morgen	skuespill	tjene	vakkert
Sørlandet	verden	ferdig	barn	smak
stjerne	kart	teppe	burde	vurdere

Составить короткую историю в парах с отмеченными словами.

### Фрагмент урока №11

Цель: отработать артикуляцию норвежских согласных звуков [ç] и [ʂ], используя лексику по теме «Одежда».

Задачи:

1. Объяснить способ артикуляции норвежских согласных фонем [ç] и [ʂ];
2. Сформировать у учащихся навык восприятия на слух фонем [ç] и [ʂ];
3. Сформировать у учащихся навык произношения фонем [ç] и [ʂ] изолированно и в потоке речи;

4. Организовать тренировку на отработку аутентичного произношения звуков [ç] и [ʂ];

5. Развивать навык имитации [ç] и [ʂ].

Ход урока:

Несколько звуков в норвежском языке представлены буквосочетаниями.

1. Звук [ʂ] может встречаться в следующих сочетаниях:

1. sj	
stasjon (станция)	[sta'ʂu:n]
2. skj	
skjema (схема)	[ʂe:mə]
3. sk перед i, y, ei, øy	
skinke (колбаса)	[ʂɪŋkə]
4. rs	
kurs (курс)	[ku:ʂ]

Звук [ç] – небный, глухой, щелевой согласный. При его произнесении спинка языка приподнята к твердому небу так, что края средней части языка упираются в верхние боковые зубы и альвеолы, а серединка спинки языка немного опущена и образует щель. Первый звук в слове «хижина» близок к [ç], если произносить слово шёпотом. В английском такого звука нет.

2. Звук [ç] может встречаться в следующих сочетаниях:

1. kj	
kjøre (покупать)	[ʂø:pə]
2. k перед i, y, ei, øy	
kino (кино)	[ʂɪnu]
kylling (курица)	[ʂyliŋ]
3. tj	
tjue (двадцать)	[çʏ:ə]

Буквосочетание sl в начале слова почти всегда читается как [s̺], в остальных случаях [sl]. Стоит отметить, что звук [s̺] в словах с сочетанием sl, а также в словах с суффиксом -sjon несколько отличается от обычного [s̺] более твердым произношением, т.к. кончик языка занимает положение против альвеол, а средняя часть языка несколько опущена. В сочетании sl звук [s̺] становится заальвеолярным.

### Упражнение 1

Прослушайте и прочитайте пары слов:

[s]	[s̺]
si (говорить)	ski (лыжи)
se (видеть)	skje (ложка)
syv (семь)	sky (небо)
sal (зал)	sjal (платок)

### Упражнение 2

Прослушайте и прочитайте слова, обращая особое внимание на чтение буквосочетания sl:

[s̺l]	[sl]
slik (такой)	Russland (Россия)
slå (ударять)	vesle (ласка)
slott (замок)	Oslo (Осло)
slag (ударить)	beslutte (решать)

### Упражнение 3

Напишите слова по транскрипции. Переведите на русский язык.

- [ʂoko'ladə], [ʂa'lu:], [noʂk], [un'ʂyl].
- [ʕɛdeli], [ʕøptə], [çek], [ç'o:lə], [ʕɛkə].

### Упражнение 4

Замените звуки [ç] и [ʂ] в предложениях на буквосочетания. Какими буквосочетаниями передаются данные фонемы?

1. Hun çøper seg en ny çole.
2. Min ʂef çenner ikke henne dessverre.
3. Min søsken ønsker å çøre seg en ny ʂole.
4. Sorte ligger på çokkenet.
5. Jeg går til çino i en ny ʂole.

#### Упражнение 5

Прочитайте скороговорки, обращая внимание на чтение фонем [ç] и [ʂ]. Выучите их.

1. Sjømannskjorte, sjømannsko, sjømannsøl.
2. Seks sjøskumsvaskere skummet sjøskummet.
3. Kysten er full av båter når båtmesse er på kysten.

#### Упражнение 6

Прослушайте текст и выпишите слова, содержащие фонемы [ç] и [ʂ]. В парах придумайте с ними предложения.

#### Упражнение 7

Игра по типу “Snowball”. Учитель говорит: “Jeg går på butikken for å kjøpe et par sko, og ...”. Студенты продолжают, используя слова с фонемами [ç] и [ʂ]. Кто ошибается в произношении, выбывает из игры.

#### Фрагмент урока №12

Цель: отработать артикуляцию фонем [ø:], [œ], используя лексику по теме «Еда».

Задачи:

1. Объяснить способ артикуляции [ø:], [œ];

2. Сформировать у учащихся навык восприятия на слух фонем [ø:], [œ];
3. Сформировать у учащихся навык произношения фонем [ø:], [œ] изолированно и в потоке речи;
4. Организовать тренировку на отработку аутентичного произношения звуков [ø:], [œ];
5. Развивать навыки имитации фонем [ø:], [œ];
6. Развивать лексический навык на примере темы «Еда»;
7. Развивать умения говорения.

Ход урока:

Учащиеся знакомятся с теорией.

В английском языке таких звуков нет. При произнесении долгого [ø:] положение языка такое же, как при произнесении гласного [e:], губы более округлены и напряжены и немного вытянуты вперед. При произнесении краткого [œ] язык несколько ниже, чем при произнесении долгого звука, губы менее округлены и вытянуты. Краткий [œ] произносится с меньшим напряжением по сравнению с долгим [ø:]. Чтобы получить звук [ø:], следует произносить [e:] с округленными и немного выдвинутыми губами. При произнесении короткого звука [œ] губы менее округлены и вытянуты.

Обе фонемы на письме передаются буквой ø, в некоторых случаях у.

### Упражнение 1

Прослушайте и прочитайте в парах.

[ø:]	[œ]
en dør [dø:r] (дверь)	øst [œst] (восток)
møte [ˈmø:tə] (встречать)	høst [hœst] (осень)
et øre [ˈø:rə] (ухо)	sønn [sœnn] (сын)
høre [ˈhø:rə] (слышать)	søster [ˈsœster] (сестра)
en øvelse [ˈø:vælsə] (упражнение)	søndag [ˈsœndag] (воскресенье)

## Упражнение 2

Прослушайте ряд слов и определите, где встречается фонема [œ], а где [ø:]. От чего это зависит?

## Упражнение 3

Прочитайте предложения, обращая внимание не произношение фонем [ø:], [œ], [y], [y:]. Переведите на русский язык.

Min søster er sin sønn ved en grønn vegg. Din venn spør meg. Din nevø besøker en syk mann. En mørk pike ønsker å møte dem her. Din sønn tar en stykke brød. Hvem besøker sin nevø den høst? Vi møter en tysk pike ved en dør. Han begynner å spørre sin gjest. Jeg hører ikke ditt svar, dessverre. Besøker de min søster i aften? Din søster sier adjø til din nevø. Men sønn legger en grønn blyant ved en hylle. En herr spør dem om syltetøy.

## Упражнение 4

Прочитайте скороговорки в быстром темпе и выучите их наизусть.

1. Kristine kjøper kjøttkaker hos kjøpmannen i Kjøllstad.
2. Nye børster børster bedre enn gamle børster børster.

## Упражнение 5

Прослушайте три небольших диалога и запишите ответ.

1. Hvem spiser syltetøy for middagen?
2. Går barna på skolen på lørdag eller på søndag?
3. Bor de i Sør-Norge eller i Øst-Norge?

## Упражнение 6

Прочитайте данные утверждения и выскажите свое мнение с опорой на клише:

- Jeg synes/mener/tror at ...
- For min del ...

- Etter min mening ...
  1. Østers er en delikatesse fra sjøen.
  2. Øl er en populær drikke som ofte serveres til mat.
  3. Økologisk mat blir stadig mer populært i Norge.
  4. Ørret er en vanlig fisk som brukes i norsk mat.
  5. Pinnekjøtt er en tradisjonell julemat i Norge.

### Упражнение 7

Заполните таблицу и расскажите в парах о предпочтениях своей семьи в еде.

	Matbit	Hovedrett	Dessert
Jeg			
Mora mi			
Faren min			
Søstera mi			
...			

### Фрагмент урока № 13

Цель: отработать артикуляцию норвежских фонем [ɸ], [ɸ:].

Задачи:

1. Объяснить способ артикуляции фонем [ɸ], [ɸ:];
2. Сформировать у учащихся навык восприятия на слух фонем [ɸ], [ɸ:];
3. Сформировать у учащихся навык произношения [ɸ], [ɸ:] изолированно и в потоке речи;
4. Организовать тренировку на отработку аутентичного произношения [ɸ], [ɸ:];
5. Развивать навык имитации [ɸ], [ɸ:];
6. Развивать лексический навык.

Ход урока:

Учащиеся знакомятся с теорией.

Гласные [ɯ], [ɯ:] – закрытые фонемы среднего ряда. При произнесении долгого [ɯ:] язык сильно выдвинут вперед, кончик языка упирается в передние нижние зубы, средняя спинка языка поднята, губы округлены, вытянуты вперед, рот почти закрыт. При произнесении краткого [ɯ] положения языка ниже, чем при произнесении долгого [ɯ:]. Губы округлены. Оба звука на письме передаются буквой u. В открытом слоге или перед одиночной согласной читается долгий [ɯ:], в закрытом ударном слоге перед сочетанием согласных читается краткий [ɯ], перед сочетанием kk, k+согласная, перед nk, ng, m, ff читается [u] или [o].

### Упражнение 1

Прослушайте вслед за диктором. Напишите транскрипцию к словам.

Прочитайте слова:

[ɯ]	[ɯ:]
full (полный)	et hus (дом)
en munn (рот)	du (ты)
en hund (собака)	ute (снаружи)
en gutt (мальчик)	hun (она)
en buss (автобус)	gul (желтый)

### Упражнение 2

Определите, в каких словах содержится краткий [ɯ], а в каких словах долгий [ɯ:]. Составьте предложения с данными словами.

Hus, gull, huske, gul, hun, sur, putte, surr, pute, ute, ut.

### Упражнение 3

Сравните чтение фонем [ɯ], [u] в следующих словах. Прослушайте вслед за диктором и прочитайте в парах. Переведите слова.

[ʈ]	[u]
en tur	Tor
en mur	en/ei mor
du	en do
en buk	ei bok
lut	lot

#### Упражнение 4

Прочитайте слова.

Tor, du, en do, lut, ei bok, en/ei mor, en munn, en hund, huske, et hus, en buk.

#### Упражнение 5

Прослушайте диалог и вставьте пропущенные слова с фонемами [ʈ], [ʈ:].

Прочитайте диалог в парах. Выучите наизусть.

Weldu, agurk, sulten, hun, suppe, gulrot, tusen.

Ingeborg \_\_\_\_ er 30 år gammel. \_\_\_\_ kommer fra Uganda, men nå bor hun på Gjøvik. Hun er forsker på Institutt. Nå er hun \_\_\_\_\_. Hun snakker med kollegaer.

I: Jeg er sulten. Vil dere være med i kantina?

M: Jeg, selvfølgelig! Jeg er også sulten.

K: Nei, jeg har med matpakke.

I: Ok. Typisk norsk. Skal vi gå, Marianne?

I kantina:

I: Jeg vil gjerne ha en \_\_\_\_.

M: Hvilken suppe vil du ha? Tomatsuppe eller \_\_\_\_suppe?

I: Jeg tar gulrotsuppe.

M: Kanskje skal jeg ha fisk med \_\_\_\_\_.

I: Å nei! Kortet er på kontoret. Jeg kan ikke betale.

M: Det går bra. Jeg skal betale for deg. Du kan vippe meg senere.

I: \_\_\_\_ takk!

### Упражнение 6

Поставьте реплики в правильном порядке. Составьте схожий диалог и расскажите его.

B: Jeg skal ta en tur i parken.

B: Na det bra så lenge. Takk!

A: Høres ut som du har alt du trenger.

A: Det høres deilig ut. Hva skal du gjøre i dag?

B: Den var veldig god. Jeg hadde en vaffel med brunost og en kopp kaffe.

B: Hei, jeg har en brun bok, en paraply og en lunsjboks.

A: Hva syntes du om lunsjen din i går?

A: Hei. Hva har du i vesken din?

B: Ja, jeg liker å være forberedt på alt.

A: Perfekt! Na en fin tur. Vi snakkes senere.

### Фрагмент урока №14

Цель: отработать артикуляцию норвежских дифтонгов [æɪ], [æɯ], [œy].

Задачи:

1. Объяснить способ артикуляции норвежских дифтонгов [æɪ], [æɯ], [œy];
2. Сформировать у учащихся навык восприятия на слух дифтонгов [æɪ], [æɯ], [œy];
3. Сформировать у учащихся навык произношения [æɪ], [æɯ], [œy] изолированно и в потоке речи;
4. Организовать тренировку на отработку аутентичного произношения [æɪ], [æɯ], [œy];
5. Развивать навык имитации дифтонгов.

Ход урока:

В норвежском языке, как и в английском, есть дифтонги, состоящие из двух частей – ядра (первого звука), на который падает ударение, и глайда (второго элемента дифтонга). Это гласные звуки, в норвежском языке их выделяется от трёх до пяти:

[æɪ] – дифтонг, ядром которого является [æ], а глайдом – [ɪ]. На письме передается буквосочетанием ei.

[æɯ] – дифтонг переднего ряда, ядром которого является [æ], а глайдом – [ɯ]. Второй элемент часто произносится как [ʊ]. На письме передается буквосочетанием au.

[œy] – дифтонг переднего ряда, ядром которого является [œ], а глайдом – [y]. На письме передается буквосочетанием øy.

### Упражнение 1

Прослушайте и прочитайте слова:

[æɪ]	[æɯ]	[œy]
vei (путь)	sau (овца)	bøye (наклоняться)
lei (расстояние)	maur (муравей)	gøy (веселье)
sei (Угольная рыба)	Australia (Австралия)	fornøyelse
leilighet (квартира)	euro (евро)	(удовольствие)
	Europa (Европа)	

Составьте предложения со словами.

### Упражнение 2

Прослушайте и прочитайте следующие слова:

[œy]	
øy	остров
tøy	ткань
støy	шум
høy	высокий

høyt	высоко
høyde	высота
høyre	правый
røyke	курить
leketøy	игрушки

Составьте предложения со словами.

### Упражнение 3

Переведите на норвежский язык предложения:

1. Мой сын очень высокий. Он не курит.
2. Сегодня мы посетили небольшой красивый остров на севере Норвегии.
3. Тебе нужно повернуть на право, чтобы дойти до магазина одежды.
4. Здесь часто слушают громкую музыку.
5. Ты куришь? – Нет, не курю.

### Упражнение 4

Прослушайте и прочитайте следующие слова:

[æɲ]	
aure	форель
aula	актовый зал
haug	холм
sau	овца
august	август
Europa	Европа

Составьте предложения с этими словами.

### Упражнение 5

Прослушайте и прочитайте следующие слова:

[æɪ]

jeg, meg, deg	я, меня, тебя
stein	камень
regn	дождь
negl	ноготь
tegn	знак

### Упражнение 6

Разделить группы на пары. Каждая пара выбирает столбец со словами, содержащими дифтонги, и создает короткую историю. Затем они представляют свои истории перед другой парой, и ученики отмечают, какие слова были использованы и контролируют корректное произношение.

#### Gruppe 1

august  
stein  
jeg  
høy  
Australia  
tegn

#### Gruppe 2

Europa  
jeg  
aure  
regn  
bøye  
haug

### 2.3. Методические рекомендации по работе с интерферирующими звуками

Проанализировав методическую и научную литературу по проблеме интерференции и способам ее предупреждения, мы бы хотели предложить методические рекомендации по работе со схожими звуками в первом и втором иностранных языках. Именно в этом случае происходит отрицательный перенос навыков из первого иностранного языка во второй.

Так, одним из наиболее важных этапов будет являться этап осмысления, на котором учащиеся знакомятся с объяснением артикуляции звука. Данный этап может быть проведен с помощью устного или письменного объяснения, просмотра видео и ответов на вопросы по нему, создания обучающих карточек самими студентами. Кроме того, преподавателю необходимо побуждать учеников к сравнению дифференциальных черт схожих фонем норвежского и английского языков для более эффективного и сознательного усвоения фонетического материала. Данный этап служит подготовительным шагом для дальнейшей тренировки в различении изучаемых звуков.

Следующий важный этап – этап дифференциации норвежских и английских фонем, на котором учащиеся путем прослушивания вслед за диктором или учителем и чтения слов знакомятся с лексемами, содержащими интерферирующие звуки, учатся четко произносить их согласно нормам норвежской фонологии. Таким образом, учащиеся читают и слушают родственные слова в норвежском и английском языках и учатся правильному произнесению изучаемого звука путем сопоставления. Кроме того, учителю необходимо побуждать учеников самостоятельно предлагать лексемы, содержащие интерферирующие звуки, тем самым делая этот этап более осознанным. Кроме того, рекомендуется усваивать следующий звук после окончательного закрепления предыдущего, т.к. только в этом случае действие межъязыковой интерференции будет минимально.

В качестве последующих этапов работы над интерферирующими звуками предлагаются языковые, условно-речевые и речевые упражнения, которые

основаны на отработке лексического и грамматического материала. В процессе выполнения таких упражнений происходит также формирование умения говорения.

## Выводы по Главе 2

Практическая часть настоящей работы состоит из трех частей. В первой части практической работы «Особенности обучения норвежскому произношению на базе английского» был проведен анализ выбранного нами пособия «Норвежский язык» начального уровня обучения языку, а также определены основные принципы работы с фонетическим материалом по норвежскому языку с учетом интерференции и положительного переноса.

Нами была разработана и представлена система тренировочных упражнений для обучения норвежскому произношению на базе английского. Для формирования фонетической компетенции у изучающих норвежский язык были использованы такие типы упражнений, как упражнения в слушании, в воспроизведении, условно-речевые и речевые упражнения с отработкой лексики по теме занятия.

Упражнения на развитие фонематического слуха были составлены, в том числе, с использованием зрительной опоры. Материалом для упражнений в воспроизведении послужили отдельные слова, словосочетания и предложения, отобранные в соответствии с принципом соответствия потребностям общения и стилистическим принципом. Тематика упражнений была отобрана в соответствии с указанными сферами общения в Рабочей программе дисциплины по практическому норвежскому языку. Важно отметить, что формирование фонетической компетенции в нашем комплексе идет неотрывно от формирования лексической компетенции и умения говорения, т.к. предполагается, что данный фонетический курс будет использоваться на занятиях по практическому норвежскому языку. Кроме того, студенты-лингвисты уже владеют навыками артикуляции в первом иностранном языке, следовательно, многие понятия и принципы им уже знакомы.

Таким образом, мы предлагаем организовать работу по формированию норвежского произношения на базе английского следующим образом. Для звуков, полностью отсутствующих в английском языке, необходимо

использовать объяснение артикуляции и имитационные упражнения, направленные на создание новой артикуляционной базы. Для норвежских звуков, частично схожих с английскими, предлагается использовать упражнения, направленные на корректировку уже существующей артикуляции, т.е. также объяснять артикуляцию конкретного звука норвежского языка и побуждать учеников к анализу и сравнению его с артикуляцией английского звука. Для данных звуков было предложено включить в систему сопоставительные упражнения, в которых сравниваются родственные слова в норвежском и английском языках. Таким образом, упражнения на сопоставление норвежской и английской артикуляции способствуют устранению интерференции и более сознательному и наглядному подходу к усвоению норвежской артикуляции. Кроме того, система упражнений включает в себя значительную долю коммуникативно-направленных упражнений, способствуя формированию коммуникативной компетенции, развитию лексического навыка и умений говорения в рамках предложенных тем.

Можно сделать вывод о том, что разработанная нами система представляет собой готовые к использованию тренировочные упражнения для корректировки и отработки норвежского произношения.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Целью настоящей работы являлось теоретическое обоснование и практическая разработка упражнений, направленных на преодоление интерференции и использование положительного переноса при обучении норвежскому произношению на базе английского у русскоязычных студентов-филологов. Данная работа состоит из двух глав.

В первой главе были рассмотрены и проанализированы основные понятия, связанные с формированием фонетической компетенции в условиях многоязычия у русских студентов-филологов.

Так, под фонетической компетенцией подразумевают знания о фонетической и фонологической системах родного и изучаемого языков, а также соответствующие навыки восприятия и воспроизведения в процессе общения элементов речи. Фонетический навык означает способность свободно и быстро различать и узнавать на слух фонетические явления иностранного языка, а также правильно и автоматически произносить звуки изучаемого языка.

Также в первой главе работы был рассмотрен процесс формирования фонетического навыка. Данный процесс подразумевает пять этапов: восприятие-ознакомление, имитация, дифференцировка-осмысление, изолированная репродукция, комбинирование.

Ключевым понятием для данной работы является фонетическая интерференция, которая бывает межъязыковой и внутриязыковой. В данной работе мы рассматриваем межъязыковую интерференцию, т.к. она появляется вследствие контакта норвежского, английского и русского языков. Таким образом, фонетическая интерференция представляет собой отклонение от норм восприятия и воспроизведения фонем и интоном.

Кроме того, при анализе научной литературы было выявлено, что на процесс усвоения второго иностранного языка оказывает влияние целый ряд факторов. Данные факторы свидетельствуют о том, что главным источником интерференции и положительного переноса выступает первый иностранный

язык (в нашем случае английский), а не родной. Это положение легло в основу разработанного нами курса упражнений на формирование и развитие фонетических навыков норвежского языка на базе английского.

На основе сопоставительного анализа фонемного инвентаря норвежского и английского языков были выделены три типологические группы гласных и согласных фонем. Соответственно, были определены группы схожих, частично схожих и отличающихся звуков. Данные группы легли в основу разработанной нами системы упражнений по обучению норвежскому произношению на базе английского.

В практической части работы был проведен отбор содержания обучения фонетике норвежского языка на базе УМК “På vei”, «Норвежский язык». Для усвоения группы наиболее схожих фонем предлагается использовать прием имитации – здесь мы наблюдаем положительный перенос из английского языка в норвежский. Для группы звуков, присущих только норвежскому языку, необходимо вырабатывать новую артикуляцию путем объяснения артикуляции и выполнения упражнений на восприятие и воспроизведение. Наиболее сложная группа звуков для усвоения – частично схожие звуки, т.к. именно они являются источником межъязыковой интерференции и подлежат корректировке в процессе обучения. Для корректировки произношения данных звуков необходим этап объяснения артикуляции, а также рекомендуется использовать упражнения для сравнения с английским языком, упражнения на восприятие воспроизведение звуков изолированно и в потоке речи.

Система упражнений включает в себя 14 фрагментов уроков, состоящих из последовательных упражнений на объяснение артикуляции звука, аудирование-дифференциацию, а также языковые, условно-речевые и речевые упражнения. Упражнения развивают не только навык произношения, но также лексический навык, умение говорения, а темы варьируются в рамках предложенных Рабочей программой дисциплины.

В качестве перспектив для дальнейшей работы можно выделить направление по развитию ритмико-интонационных навыков норвежского языка на базе английского, которые не рассматривались в настоящей работе.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Актуальные вопросы языкового тестирования // С. Ахола, А.А. Башарин, Н.И. Башмакова [и др.]; под ред. И.Ю. Павловской. – Вып. 2. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 2017. – 684 с.
2. Алиева Б.Б. Фонетическая интерференция и её причины // World science. 2018. №7 (35). С. 11–14.
3. Английский язык. Фонетика [Эл. ресурс]: Учеб. пособие для слушателей доп. образ. прог. проф. перепод. учит. англ. яз. / Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования, 2020. – Режим доступа: <https://ipk74.ru/upload/iblock/51c/51c8c9958defa8f7d615a456b41b8d9d.pdf>
4. Аракин В.Д. Практический курс английского языка. – М., 1998. – 535 с.
5. Баграмова Н.В. Лингво-методические основы обучения лексической стороне устной речи на английском языке как втором иностранном в педагогическом вузе: Дис. ... д.п.н. / Баграмова Нина Витальевна – СПб., 1993. – 128 с.
6. Берков В. П. Норвежский язык // Современные германские языки. 2-е изд., испр. и доп. – М.: ООО «Издательство АСТ», 2001. – С. 160–180.
1. Бужинский В.В., Павлова С.В. Современные проблемы фонетике и обучения иноязычному произношению. Курск, 2001.
2. Вайнрайх У. Языковые контакты: состояние и проблемы исследования. Киев: Вища школа, 1979. – 260 с.
3. Вишневская Е. М. Структура и содержание англоязычной фонетической компетенции студентов. Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки, (2 (118)), 2013. С. 37–42.
4. Гальскова Н. Д., Никитенко З. Н. // Теория и практика обучения иностранным языкам. Начальная школа: метод. пособие. М.: Айрис-пресс, 2004. – 240 с.

5. Дашинамаева П.П. Теория значимости как основа психонейролингвистической концепции непереводаемости: автореф. дис ... д.ф.н. / Дашинамаева Полина Пурбуевна. – Иркутск, 2010. – 46 с.
6. Демьянков, В. З. Когнитивная лингвистика как разновидность интерпретирующего подхода // Вопросы языкознания. 1994. № 4. С. 17–33.
7. Дешериева Ю.Ю. Проблема лингвистической интерференции в современном языкознании // Теоретические проблемы социальной лингвистики. – М., 1981. – С. 240–254.
8. Лингвистический энциклопедический словарь. Под редакцией В.Н. Ярцевой. – М., 1990. – С. 197.
9. Любимова, Н. А. Фонетический аспект общения на неродном языке (в условиях финно-русского двуязычия). Л.: Изд-во ЛГУ, 1988.
10. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. М.: Рус.яз., 1989. – 276 с.
11. Рабочая программа учебной дисциплины «Норвежский язык» [Эл. ресурс]. – Режим доступа: <https://nc.spbu.ru/s/sodycK6gt6mW3dS?path=%2FРабочие%20программы%20дисциплин> – Загл. с экрана. (Дата обращения: 14.01.2023).
12. Розенталь Д.Э., Теленкова М.А. Словарь-справочник лингвистических терминов: пособие для учителя – 3е изд., испр. и доп. – М.: Просвещение, 1985. – 199 с.
13. Розенцвейг В. Ю. Языковые контакты. Л.: Наука, Ленингр. отделение, 1972. – 80 с.
14. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций: пособие для студентов пед. вузов и учителей. – М.: Просвещение, 2006. – 239 с.
15. Таушунаева Ф.М. Методика и технология обучения французскому языку как второму иностранному // Проблемы современного педагогического образования. 2018. №53-3. – С. 247–250.

16. Филатов В.М. Методика обучения иностранным языкам в начальной и основной общеобразовательной школе: Учебное пособие для студентов педагогических колледжей. – Ростов-на-Дону: «Феникс», 2004. – 416 с.
17. Хауген Э. Языковой контакт // Новое в лингвистике. Вып. 6. – Языковые контакты. – М.: Прогресс, 1972. – С. 61–80.
18. Хомицкая А.Н. Профессионально-ориентированное совершенствование фонетической стороны иноязычной речи студентов старших курсов языкового педагогического вуза (на материале английского языка): автореф. дис. ... канд. пед. наук. Н. Новгород, 1999.
19. Хомутова А.А. Коммуникативно-компетентностный подход к обучению практической фонетике английского языка // Вестник Южно-Уральского гос. ун-та. Серия Лингвистика. Челябинск, 2007. Вып. 5 №15 (87). С. 92–96.
20. Шамо́в А.Н. Методика преподавания иностранных языков: общий курс: Учеб. пособие / отв. ред. А.Н. Шамо́в. – М.: АСТ: АСТ-Москва: Восток–Запад. 2008. – 108 с.
21. Шатилов С.Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. – М.: Просвещение, 1986. – 223 с.
22. Щербакова М.В. Особенности обучения второму иностранному языку студентов языковых факультетов // Вестник ВГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2003. №2. С. 84–87.
23. Щукин А.Н. Методика обучения речевому общению на иностранном языке. – М.: Изд-во Икар, 2011. – 452 с.
24. Bardel C., Falk Y. The Role of the Second Language in Third Language Acquisition: The Case of Germanic Syntax. *Second Language Research*, 23. Pp. 459–484.

25. Celce-Murcia M., Brinton D.M., Goodwin J.M. Teaching Pronunciation – A Reference for Teachers of English to Speakers of Other Languages. Cambridge University Press. 1996. – 452 p.
26. Cenoz J. The Effect of Linguistic Distance, L2 Status and Age on Cross-Linguistic Influence in Third Language Acquisition. In J. Cenoz, B. Hufeisen, U. Jessner (Eds.), Cross-Linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives. 2001. Clevedon, England. Pp. 8–22.
27. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Council of Europe. 2020. – 278 p.
28. Crystal D. The Cambridge Encyclopedia of Language. Cambridge: Cambridge University Press. 2010. – 520 p.
29. Davidsen-Nielsen N., Harder, P. Speakers of Scandinavian languages: Danish, Norwegian, Swedish // M. Swan & B. Smith (Eds.), Learner English: A teacher's guide to interference and other problems. Cambridge: Cambridge University Press. 2001. Pp. 21–36.
30. Flege J. E. Second Language Speech Learning: Theory and Findings and Problems. Speech Perception and Linguistic Experience: Issues in Cross-Linguistic Research. 1995. York Press. Pp. 233–277.
31. Flynn S., Foley., C., Vinnitskaya, I. The Cumulative-Enhancement Model for Language Acquisition: Comparing Adult's and Children's Patterns of Development in First, Second and third language acquisition of relative clauses. *International Journal of Multilingualism*, 1(1). 2004. Pp. 3–16.
32. Giegerich H. J. AN Introduction to English Phonology // Dept. of English Language, University of Edinburg. 1992. – 333 p.
33. Grosjean F. The Bilingual's Language Modes. In J. Nicol (Ed.), One mind, two languages: Bilingual Language Processing. Oxford: Blackwell. 2001. Pp. 1–22.
34. Hammarberg B. Roles of L1 and L2 in L3 Production and Acquisition. In J. Cenoz, B. Hufeisen, U. Jessner (Eds.), Cross-Linguistic Influence in Third

Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives. 2001. Clevedon, England. Pp. 21–41.

35. Hockett C. A Course in Modern Linguistics. Y., 1958. – P. 621.

36. Kristoffersen G. The Phonology of Norwegian. Oxford University Press, 2000. – 366 p.

37. Ladefoged P. American English. Handbook of the International Phonetic Association. Cambridge: Cambridge University Press. 1999. pp. 41–44. ISBN 0-521-63751-1.

38. Murphy S. Second Language Transfer During Third Language Acquisition // Teachers College, Columbia Univ. – 21 p.

39. Richards J.C. A Non-Contrastive Approach to Error Analysis // The TESOL Convention, San-Francisco, 1970. – 37 p.

40. Rothman J. Linguistic and cognitive motivations for the Typological Primacy Model (TPM) of third language (L3) transfer: Timing of acquisition and proficiency considered. *Bilingualism: Language and cognition*, 18(2). 2015. Pp. 179–190.

41. Tyler V.D. PAM-L2 and Phonological Category in the Foreign Language Classroom [Electronic Resource] / Western Sydney University. 2019. Режим доступа: <https://ebooks.au.dk/aul/catalog/download/322/218/990-1?inline=1>

42. Wang Y. Third Language Acquisition: Evolving Prospectives. *Arizona Working Papers*. vol. 25. 2018. – Pp. 63–80.

**СПИСОК ИСТОЧНИКОВ**

1. Батанин В.П. Учебник норвежского языка. Вводный курс. М., 1981. – 172 с.
2. Карпушина С.В., Усков А.И. Учебник норвежского языка, М.: Муравей, 2003. – 539 с.
3. Русско-норвежский тематический словарь – 7000 слов – М.: T&P Books Publishing, 2019. – 202 с.
4. Ellingsen E., MacDonald K. På vei. Norsk samfunnskunnskap for voksne innvandrere. Cappelen Damm AS, 2012. – 222 s.
5. Lingupedia – Norsk uttale [Электронный ресурс] / Lingupedia.com. – Режим доступа: <https://lingu.com/lingupedia/uttale/introduksjon-til-lingupedia-vanlige-sporsmal-og-svar-om-uttale-med-tine-og-pia>
6. Norwegian On The web [Электронный ресурс] / Ntnu.edu. – Режим доступа: <https://www.ntnu.edu/now>

Ниже приведены раздаточные материалы к фрагментам занятий.

Приложение 1

Таблица норвежских согласных фонем

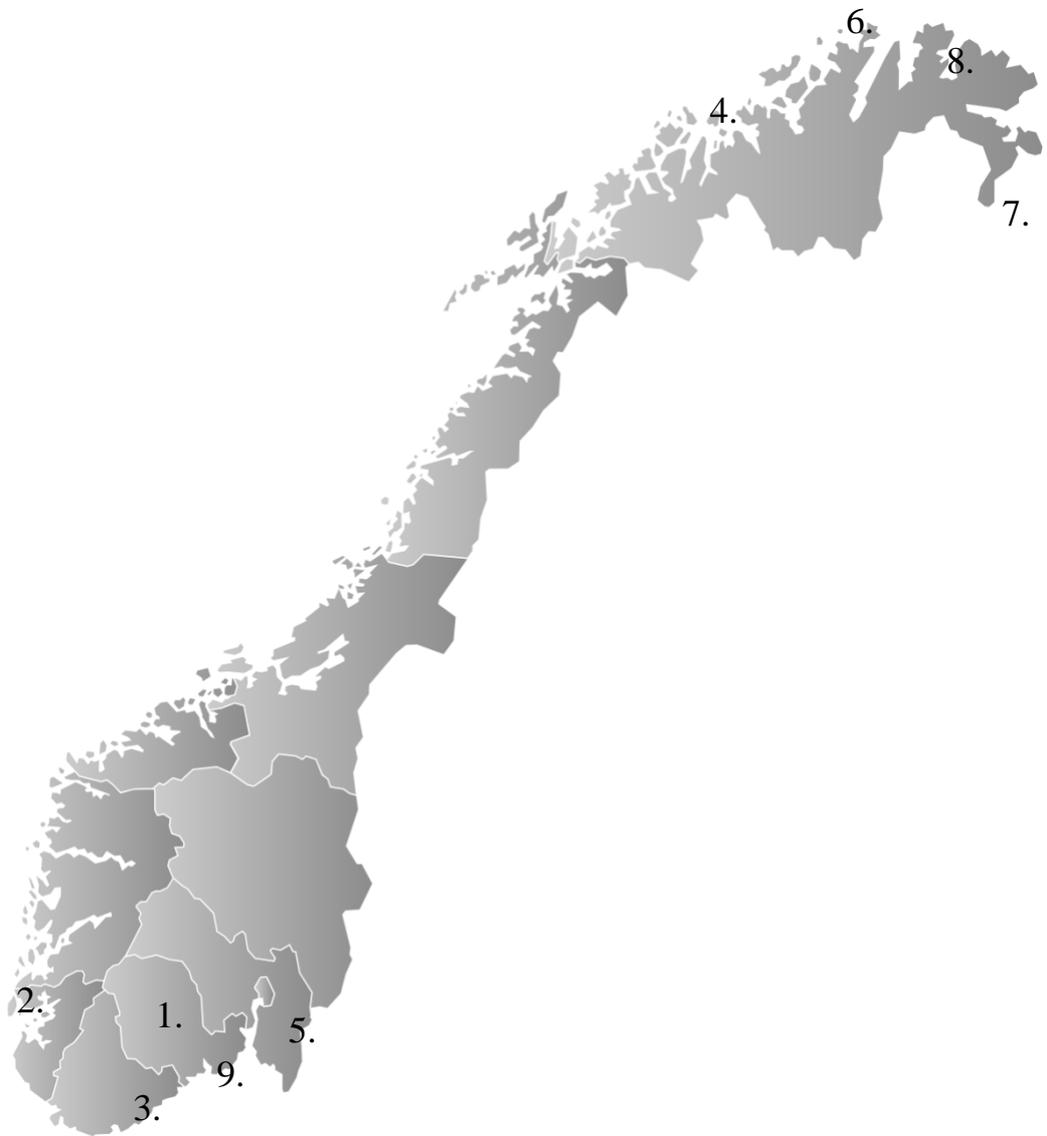
	губ.- губные/губ.- зубной	альвеоляр.	ретрофлекс.	веляр- ный	ларингаль- ный
взрывной					
носовой					
щелевой					
скользящий					
аппроксимант					

Таблица норвежских гласных фонем

По месту подъема/по степени подъема языка	Переднего ряда	Центральный	Заднего ряда
Верхнего подъема: закрытые полузакрытые			
Среднего подъема: полуоткрытые			
Нижнего подъема: открытые			

## Приложение 2

К заданию на аудирование из фрагмента урока №4



## Приложение 3

## Раздаточный материал к фрагменту урока №10

MÅL	28 	27 	26 	25 
20 	21 	22 	23 	24 
19 	18 	17 	16 	15 
10 	11 	12 	13 	14 
9 	8 	7 	6 	5 
START	1 	2 	3 	4 