САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

**Завьялова Татьяна Викторовна**

**ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ-ИНДОЛОГОВ ПОНИМАНИЮ ПРОИЗНОШЕНИЯ ИНДИЙСКОГО ВАРИАНТА**

**АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА**

Выпускная квалификационная работа

Образовательная программа

«Теория обучения иностранным языкам

и межкультурная коммуникация»

Профиль

«Теория обучения иностранным языкам и межкультурная коммуникация»

Научный руководитель:

д.п.н., проф. Тарнаева Л.П.

Рецензент:

к.п.н., доц. Фролова И.В.

Санкт-Петербург

2017

Оглавление

[Введение 3](#_Toc483310218)

[Глава 1. Теоретические предпосылки обучения студентов-индологов пониманию произношения индийского варианта английского языка 7](#_Toc483310219)

[1.1. Проблема языкового смешения 7](#_Toc483310220)

[1.2. Разновидности языков-гибридов 10](#_Toc483310221)

[1.3. История возникновения индийского варианта английского языка 19](#_Toc483310222)

[1.4. Особенности индийского варианта английского языка на лексико-семантическом уровне 25](#_Toc483310223)

[1.5. Особенности фонетической системы индийского варианта английского языка 29](#_Toc483310224)

[Выводы по первой главе 38](#_Toc483310227)

[Глава 2. Методика обучения студентов-индологов пониманию произношения индийского варианта английского языка 40](#_Toc483310228)

[2.1. Классификация видов аудирования 40](#_Toc483310229)

[2.2. Психические процессы, задействованные при аудировании 47](#_Toc483310230)

[2.3. Виды аудитивных навыков 55](#_Toc483310231)

[2.4. Формирование фонетической компетенции 63](#_Toc483310232)

[2.5. Серия упражнений для обучения студентов-индологов пониманию произношения индийского варианта английского языка 67](#_Toc483310233)

[Выводы по второй главе 75](#_Toc483310235)

[Заключение 77](#_Toc483310236)

[Список использованных источников 81](#_Toc483310237)

[Приложение 1 91](#_Toc483310241)

[Приложение 2 94](#_Toc483310248)

[Приложение 3 95](#_Toc483310250)

[Приложение 4 96](#_Toc483310252)

# Введение

Смешанные языки всегда были интересны для изучения. Количество населения в мире увеличивается, люди эмигрируют в другие страны в поиске более благоприятных условий жизни, из-за чего национальности смешиваются; преобразовываются и сами языки. Так как английский язык является глобальным «языком мирового общения», следует учитывать то, как различные языки в мире отражаются на нём и оказывают на него влияние. Появляются новые смешения и варианты английского на всех континентах, и, если многие из таких языков-гибридов уже достаточно изучены, то существуют и другие, очень распространённые, но в то же время менее изученные среди лингвистов. Одним из таких примеров является индийский вариант английского языка, так называемый Hinglish («хинглиш»), описанный в Оксфордском словаре как «смесь хинди и английского». Взаимодействие английского и хинди стало новой и вызывающей много споров проблемой на сегодняшний день, представляющей для методистов и лингвистов широкий простор для исследований с отличными перспективами.

Понимание произношения иностранного языка предстаёт более интересным в аспекте обучения студентов страноведческих специальностей, таких, как индологов; особенно если учесть, что в данном случае рассматривается не классический вариант английского языка (RP), а индийский вариант английского языка, то есть хинглиш.

В данной магистерской диссертации мы рассмотрим лингвистические и произносительные особенности хинглиша и разработаем серию упражнений для обучения студентов-индологов третьего курса бакалавриата пониманию произношения индийского варианта английского языка.

Стоит отметить, что данной теме уделялось недостаточно внимания в работах русскоязычных авторов, особенно в свете развития взаимоотношений между Россией и Индией в рамках БРИКС. Информации о феномене хинглиша на русском языке мало, поэтому вопрос об обучении понимания индийского варианта английского языка на слух приобретает особую актуальность.

**Актуальность** исследования обусловлена:

* реальной необходимостью для студентов-индологов понимания произношения индийцев, их будущих партнёров и коллег, говорящих на индийском варианте английского языка;
* высокой распространённостью индийского варианта английского языка в повседневной речи индийцев;
* недостаточностью системного подхода к изучению языков-гибридов, в частности хинглиша;
* необходимостью разработки серии упражнений по аудированию для студентов-индологов для улучшения восприятия индийского варианта английского языка.

**Объектом** исследования является процесс аудирования смешанных языков, в частности индийского варианта английского языка.

**Предметом** исследования выступает процесс обучения студентов-индологов пониманию произношения индийского варианта английского языка.

**Цель** исследованиязаключается в изучении произносительных особенностей индийского варианта английского языка на основе видеофрагмента из современного индийского фильма, с тем, чтобы разработать методику, нацеленную на повышение эффективности слухового восприятия индийского варианта английского языка у студентов-индологов.

Согласно поставленной цели определяются основные **задачи** исследования:

1) выявить характерные черты языковых смешений на основе английского языка в культурном, национальном и социолингвистическом аспектах;

2) проанализировать лексико-семантические и фонетические особенности хинглиша;

3) рассмотреть различные виды аудирования и сопутствующие им психические процессы;

4) составить критерии оценки правильности понимания аудиотекста, которыми должны владеть студенты-индологи третьего курса бакалавриата;

5) разработать серию упражнений на повышение формирования слухового навыка.

Цели и задачи исследования реализуются путем использования таких теоретических **методов**, как: анализ научной литературы и научной периодики, описательный, историко-сравнительный, контент-анализ и лингвистический анализ материала.

**Методологическая база** исследования основывается на работах как отечественных, так и зарубежных исследователей. В отечественной методологии данными вопросами занимались Л.В. Щерба, Н.И. Гез, Н.В. Елухина, И.А. Газиева, А.А. Сигорский, С.Ф. Шатилов, А.Н. Щукин; однако следует отметить, что изучению смешанных языков и, в частности, хинглишу уделялось больше внимания зарубежными исследователями, такими, как Д. Кристал, Б.Б. Качру, А. Мейе, Л. Росетти, Д. Пурохит и другими.

**Теоретическая значимость** работы состоит в том, что в ней исследуется проблема обучения студентов конкретным особенностям произношения индийского варианта английского языка, выявляются культурные, национальные и социолингвистические характеристики хинглиша.

**Практическая значимость** работы состоит в возможности использования разработанной серии упражнений в практике преподавания иностранных языков, в частности при совершенствовании навыков аудирования у студентов-индологов, а также в использования ее результатов в лекционных курсах и на семинарских занятиях по лексикологии современного английского языка, социолингвистике.

Логика исследования обуславливает **структуру работы**, которая состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы и четырёх приложений.

Во **введении** обосновывается выбор темы, её актуальность, определяются объект и предмет исследования, характеризуются цель, задачи, методы, теоретическая и практическая значимость данной работы.

**Первая глава** посвящена проблеме языкового смешения в целом и особенностям фонетической системы хинглиша в частности.

Во **второй главе** представлена методологическая часть исследования, посвящённая видам аудирования, аудитивным навыкам и психическим процессам, разработана серия упражнений на повышение формирования слухового навыка у студентов-индологов третьего курса бакалавриата.

В **заключении** подводятся итоги проведенного исследования.

**Библиографический список** включает работы отечественных и зарубежных исследователей, использованных в данной магистерской работе.

**Приложение 1** включает в себя раздаточные материалы для серии упражнений, разработанной нами в рамках данного исследования; **Приложение 2** содержит ссылку на видеофрагмент, на котором основываются упражнения; **Приложение 3** содержит аудиоскрипт к видеофрагменту; в **Приложении 4** содержатся ключи к серии упражнений.

# Глава 1. Теоретические предпосылки обучения студентов-индологов пониманию произношения индийского варианта английского языка

## 1.1. Проблема языкового смешения

В процессе эволюции человечества языки видоизменялись и смешивались. Проблема языкового смешения до сих пор является одной из самых сложных и не до конца изученных в современной лингвистике. Проблема смешения языков напрямую следует из вопроса о возникновении языков на нашей планете, что является предметом многочисленных дискуссий в настоящее время.

А.А. Леонтьев изложил различные теории о происхождении языка. Он упомянул, что ещё в античном языкознании учёные интересовались вопросом о происхождении и сущности языка. Существовало две теории возникновения языка – теория «фюсей», что означало язык, созданный по природе, и теория «тесей», что значит «по положению». Это были две противоположные точки зрения: о естественном характере языка с его биологической основой в структуре, и об условном характере языка, который никак не связан с природой, а возник только осознанно [Леонтьев, 1990: 400-401].

А. Мёйе не включил смешение языков в число лингвистических понятий, обосновав это тем, что среди языков всегда существует язык-основа, на который следует опираться, чтобы дальше проследить цепочку происхождения языков друг от друга, так как все языки, в конечном итоге, родственны [Мёйе, 2010: 18].

Л.В. Щерба на заседании Института языкознания в 1936 году рассмотрел факты смешения языков, которые упоминают разные учёные, и предположил, что можно создать некую классификацию, которая действует не во всех случаях. В этой классификации языки могут быть распределены на три категории:

1) заимствования в собственном смысле слова, сделанные данным языком из иностранных языков;

2) изменения в том или ином языке по причине влияния со стороны иностранного языка. Здесь автор приводит пример следующих изменений: слово *haut* на французском языке, произошедшее от латинского *altus*, получило свое придыхательное /h/ под влиянием германского синонима, соответствующего немецкому *hoch*;

3) факты, являющиеся результатом недостаточного усвоения какого-либо языка. Таких фактов великое множество в повседневной жизни; однако, намного реже встречаются получившие социальную значимость факты, то есть те ошибки языка, ставшие общепризнанной нормой в некоторых сферах. При наличии настоящей нормы усваиваемого языка, только распространенные ошибки могут приобретать такую форму [Щерба, 1958: 40-53].

Л.В. Щерба также предлагает заменить термин «смешение языков» на другое терминологическое словосочетание, а именно «взаимное влияние языков», так как слово «смешение», по мнению лингвиста, «предполагает в некоторой мере, что оба языка, находясь в непосредственном контакте, могут в равной степени участвовать в образовании нового языка» [Щерба, 1958: 40-53].

Л. Росетти уточняет, что не нужно смешивать два различных понятия: смешанный язык и язык с элементами смешения [Росетти, 1972: 112-119]. Росетти рассматривает разницу между двумя терминами:

1) термин «смешанный язык» (langue mixte) применим только в случаях взаимопроникновения двух морфологических систем. Двуязычие является причиной данного процесса. Человек, разговаривающий на двух языках, смешивает две языковые системы, и, чем ближе друг к другу эти системы, тем проще и легче происходит смешение. Таким же образом возник один из норвежских диалектов «риксмол», из-за смешения норвежского и датского языков. Росетти объясняет: «его фонетическая система – датско-норвежская, распределение фонем объясняется фонематической системой датского языка, морфология – смешанная, датско-норвежская, словарь также содержит элементы обоих языков» [Росетти, 1972: 112-119]. Другие примеры к данному случаю приводит Ж. Вандриес в своей книге «Le langage», рассматривая норвежский язык и креольские языки Америки [Вандриес, 1937: 348].

 Продолжая тему различения терминов, приведём второй пункт Л. Росетти с понятием, отличным от «смешанного языка»:

2) язык с элементами смешения (langue mélangée). Данное явление предполагает заимствования из других языков, которые не затрагивают морфологию, лишь в редких случаях воспринимающую отдельные элементы чужого языка, о чём также писал французский лингвист Оскар Блох в работе «La pénétration du français dans les parlers des Vosges méridionales» [Bloch, 1921].

Говоря о понятии «смешанный язык», Л.В. Щерба утверждал, что «в появлении смешанных языков повинно двуязычие, но бывают случаи, когда два языка существуют бок о бок, а взаимопроникновения не происходит. Оба языка существуют изолированно, и говорящий резко разграничивает их употребление» [Щерба, 1958: 40-53]. В этой ситуации очень труден или порой невозможен переход между языковыми системами. Но также существует и другой случай, когда две языковые системы сосуществуют и образуют в сознании говорящего одну ассоциативную систему; в ней каждому элементу из одного языка соответствует элемент из другого языка, и получается, что переход из системы в систему происходит плавно, без особого труда.

Л. Росетти делает вывод: «если же морфологическая система данного языка уступила под давлением иностранного языка, тогда заимствующий язык становится языком смешанным, который черпает грамматические элементы одновременно из двух источников и, таким образом, представляет две языковые системы». В наше время смешанные языки существуют в ограниченном количестве, в то время как смешение элементов является неотъемлемой частью любого языка. «Таким образом, можно считать, что не существует языков, полностью лишенных элементов смешения», добавляет Росетти [Росетти, 1972: 112-119].

Н.Б. Мечковская в книге «Социальная лингвистика» перечисляет различные направления изменения контактирующих языков:

1) в социолингвистическом плане – как взаимодействие разноязычных социумов, то есть как определенную языковую ситуацию;

2) в психолингвистическом плане – как индивидуальное двуязычие (какой-то определённой части говорящих);

3) на собственно лингвистическом уровне – как смешение, или взаимопроникновение двух самостоятельных и самодостаточных языковых систем [Мечковская, 2000: 101-105], о чём писал также упоминаемый выше Л. Росетти.

На основании всего вышеизложенного, мы можем прийти к заключению, что существуют различные точки зрения на виды языковых смешений.

## 1.2. Разновидности языков-гибридов

Смешанные языки межэтнического общения следует отличать от интерференции и переключения кодов. Существуют разновидности смешанных языков: койне, лингва франка, пиджины, креольские языки. Эти явления во многом близки, но, в то же время, не тождественны. Всем данным языкам присущи следующие особенности:

1) гибридность по происхождению;

2) ограниченность по функции, то есть функционирование в межэтническом общении только в виде языков-посредников;

3) ни для кого из говорящих язык не является родным.

Языки формируются под влиянием совокупности многих факторов – от условий жизни в конкретном месте проживания народа до различных психологических установок, присущих носителям языка. По мере длительного проживания какого-либо народа по соседству с другими народами появляется тенденция заимствования друг у друга некоторых элементов быта, ремесла, ведения хозяйства и так далее, что приводит к изменениям в их родных языках. Такое взаимопроникновение может иметь различные формы.

Различия этих типов смешанных языков заключаются в следующем. Койне – это смешение диалектов одного и того же языка, а не различных отдельных этноязыков. В таком случае структурная перестройка языка источника или его диалекта не происходит.

Так называемые «лингва франка» являются торговыми языками, или же языками межэтнического общения. Изначально это был гибридный язык на основе смешения французской и итальянской лексики для общения турецких и арабских купцов с европейцами в Средиземноморье в период Средних веков. В современной социолингвистике такой термин определяет любой язык-посредник в устном межэтническом общении [Вайнрайх, 1979].

Пиджины – это своего рода структурные образования, не являющиеся функциональными. Пиджины представляют собой вспомогательные языки, они обладают небольшим набором лексики и упрощённой грамматикой. Само слово «пиджин» предположительно возникло от английского слова *business*, которое было искажено в китайской речи и на первых порах обозначало англо-китайский торговый язык. Но в наше время распространены не только англо-китайские пиджины, но также и пиджины любого другого происхождения. Все они состоят из грамматики и фонетики туземного языка с использованием лексики какого-либо европейского языка, чаще всего английского. Все высказывания и предложения в таких пиджинах очень сильно упрощены в сторону аналитизма: *di buk* (книга) – *di buk dem* (книги), *Jan* (Джон) – *Jan dem* (Джон и его друзья). Пиджины используют так же, как лингва франка, то есть как средство общения при торговых, деловых контактах. Всего известно около 50 пиджинов, и в основном они встречаются в странах Юго-Восточной Азии, Африки, Океании, в бассейне Карибского моря [[Кожемякина,](https://ru.wikipedia.org/w/index.php?title=%D0%9A%D0%BE%D0%B6%D0%B5%D0%BC%D1%8F%D0%BA%D0%B8%D0%BD%D0%B0,_%D0%92%D0%B0%D0%BB%D0%B5%D0%BD%D1%82%D0%B8%D0%BD%D0%B0_%D0%90%D0%BB%D0%B5%D0%BA%D1%81%D0%B5%D0%B5%D0%B2%D0%BD%D0%B0&action=edit&redlink=1) 2006: 212].

В.М. Дьячков утверждает, что обычно «пиджины возникают на историческом фоне завоеваний, торговой экспансии или массовых миграций». Возникшие во взаимодействии двух условий – социолингвистических и этико-психологических, пиджины имеют следующие закономерности:

1) неравноправность контактирующих языков, т. е. чаще всего европейский язык имеет более высокий социальный статус;

2) относительная ограниченность сферы коммуникации, осуществляемой посредством устной речи;

3) отсутствие социальной потребности у носителей местных языков в полной мере и правильно изучить европейский язык;

4) отсутствие контактного языка-посредника, который мог бы выступить в качестве средства коммуникации;

5) недостаточное взаимопонимание между носителями европейского языка и аборигенами [Дьячков, 1988: 123].

В.И. Беликов считает, что «в силу исторических условий могут возникать достаточно большие социумы, в пределах которых единственным средством коммуникации служит пиджин. В этом случае для нового поколения контактный язык становится родным, креолизуется» [Беликов, 1997, с. 90-108]. Получается, что образовавшийся таким путём креольский язык функционирует в обществе в гораздо более широком спектре.

Знаменитый лингвист и профессор Уэльского университета Дэвид Кристал перечислил и кратко охарактеризовал около 100 пиджинов и креольских языков в своей энциклопедии [Crystal, 2010: 338-339].

Важным фактором для процесса креолизации пиджинов является увеличение числа носителей пиджина. Такое случается, например, в семьях, где оба родителя говорят только на пиджине, следовательно, ребёнок усваивает пиджин как родной для него язык. Креольский язык более развит по своей структуре, приспосабливаясь к различным сферам употребления. Такой креольский язык даже может стать литературным, таким, как например, язык бахаса в Индонезии.

Пиджины и креольские языки существуют уже в течение долгого времени. В результате длительного контакта между двумя (или более) языками, пиджины, известные по заимствованиям слов из их родительских языков, чаще всего используют переключение кода (code-switching) и буквальный перевод идиом. Следовательно, большая часть таких языков считается не совсем престижными.

Наряду с вышеупомянутыми терминами койне, лингва франка, пиждин и креольский язык, существуют понятия «вариант языка» и «диалект».

В словаре-справочнике «Термины и понятия лингвистики: Общее языкознание. Социолингвистика» Т.В. Жеребило даётся следующее определение для варианта языка: вариант языка – это одна из форм существования языка, которая представляет собой модификацию инварианта, в качестве которого могут выступать система и структура языка или же норма языка. Языковые варианты появляются в результате дифференциации языка под воздействием экстралингвистических факторов, не стоит путать их с речевыми разновидностями, такими как индивидуальный и литературный стили [Жеребило, 2011: 56].

Варианты языка подразделяются на следующие типы:

1) национальные, то есть появившиеся в результате территориального обособления носителей языка какой-либо национальности;

2) этнические (или этнолекты), возникающие в зонах контактирования одного языка с другими языками, с последующими проявлениями интерференции;

3) территориальные (территориальные диалекты), появившиеся в связи с территориальным обособлением определённой части его носителей;

4) социальные (социальные диалекты, или так называемые социолекты), возникшие на основе функционирования языка в разных социальных слоях [Жеребило, 2011: 56].

В «Новом словаре методических терминов и понятий» Э.Г. Азимов и А.Н. Щукин предлагают такое определение диалекта языка: «Диалект языка (от греческого *dialektos*, что означает говор, наречие) – это разновидность общенародного языка, определяемая ограниченным числом людей, связанных территориальной (территориальный диалект), социальной (социальный диалект), профессиональной (профессиональный диалект) общностью. Изучается в рамках стилистики современного литературного языка». [Азимов, 2009: 37].

В одной только Великобритании существует большое количество акцентов и диалектов, которые разнятся от региона к региону, а также зависят и от статуса социальных групп, и от каждого носителя языка в частности. Самый высокий статус – национальный – имеет британский нормативный или стандартный английский язык, так называемый Received Pronunciation (RP). Данная форма языка возникла на основе совокупности диалектов на юге Великобритании в конце XV века, так как многие люди со всей страны активно переселялись в Лондон в течение XIV-XV веков, что и привело к смешению диалектов.

Помимо достаточно изученных разновидностей английского языка, существуют также некоторые варианты, которые не получили достаточного освещения в современной лингвистической литературе. Одним из таких примеров является индийский вариант английского языка, так называемый «хинглиш», описанный в Оксфордском словаре как «смесь хинди и английского, в частности разновидность английского языка, характеризующаяся частым использованием лексики и конструкций из хинди» [URL : <http://www.oxforddictionaries.com/definition/english/Hinglish>].

Профессор Д. Кристал в 2004 году насчитал чуть больше 350 миллионов индийцев во всём мире, говорящих на хинглише как на втором языке, и это число намного больше, чем количество носителей оригинального английского языка в Великобритании и США [Maxwell, 2005]. Самое большое количество индийских эмигрантов в мире проживают в Великобритании, США, Канаде и Австралии.

Таким образом, хинглиш является индийским вариантом английского языка, так как он основан на грамматике хинди, подчиняется фонетическим правилам хинди и имеет некоторые лексические элементы из английского языка.

В современном мире наиболее известны и часто встречаются такие разновидности языков, как: хинглиш (Hinglish), распространяемый индийскими эмигрантами во всём мире; денглиш (Denglisch) – смесь немецкого с английским; спанглиш (Spanglish) – произошедший в Испании, рунглиш (Runglish) – в России; франглиш (Franglish) – во Франции; чинглиш (Chinglish) – в Китае и другие. Из их названий мы можем видеть, что все они связаны с английским языком (English). На самом деле существует великое множество разновидностей «инглиша», вот их далеко неполный список: Czenglish, Dunglish, Finglish, Greeklish, Konglish, Manglish, Namlish, Poglish, Portinglês, Serblish, Singlish, Swenglish, Taglish, Tinglish, Yinglish.

Слово «Denglisch» образовано от двух немецких слов – «Deutsch» и «Englisch». Это понятие обозначает новообразования в современном немецком языке, подвергнувшиеся сильному влиянию со стороны английского языка, следовательно – понятие денглиш употребляется в негативном контексте. Но существуют также и англицизмы, которые не следует путать с денглишем. Англицизмы представляют собой заимствованные слова из английского языка, чаще всего – субстантивированные глаголы и существительные, например *е-mail*, *messenger*, *laptop*. Получается, что понятие «англицизм» является нейтральным. Формы самого денглиша весьма разнообразны. В основном это немецкий язык со значительными интерференциями из английского языка, с включениями в речь английских слов и иногда целых грамматических конструкций. Структура предложений при этом искажается. Иногда немецкие слова в предложениях вообще заменяются буквальным переводом из английского языка, при этом грамматика остаётся неизменённой. Разновидность этого явления также представляют собой немецкие слова и словосочетания в предложениях, составленных не по правилам немецкой грамматики, например, когда к словам прибавляется английский апостроф *’s*, обозначающий принадлежность – *Müller’s Mühle* (правильный вариант – *Müllers Mühle*). Также нередко использование иностранных (чаще английских) слов в немецкой рекламе, например *Double Action Waschgel* или *Oil Control Gel Creme* [Goldenstein, 2007].

Феномен спанглиша (Spanglish, или другие названия данного явления – Espanglish, Espaninglish, El Spanish broken, Ingléspañol, Ingleñol, Espanolo) уже давно изучается за рубежом в англоязычных странах, но при этом он не такой популярный и не до конца изученный в России. Касательно изменений испанского языка, его вытесняет уже американский вариант английского, при существующем парадоксе, что с самих США испанский распространяется всё стремительнее [Braceros, 2011]. Учитывая масштабы распространения спанглиша, необходимо рассмотреть некоторые его примеры. Массовость это речевое явление приобрело в конце ХIХ – начале XX веков, когда множество мексиканцев легально или чаще нелегально мигрировали в близлежащие американские штаты, такие как Техас, Нью-Мексико и Калифорния. Становясь двуязычным и усваивая культуру Америки, испанское население стало чаще использовать английский в повседневном общении, так как в Америке существовал запрет на обучение на испанском языке. Однако, как чаще всего и происходит в таких ситуациях, испаноговорящее население не перешло полостью на английский язык, вследствие чего и развился спанглиш.

Солженицына М.В., изучая спанглиш, его особенности функционирования в контексте социолингвистики, предприняла попытку определить его место в парадигме язык – речь для того, чтобы выявить зависимость употребления спанглиша от уровня лингвистической компетенции у людей латиноамериканского происхождения, проживающих в США [Солженицына, 2012: 27-33]. В стандартном американском варианте английского языка влияние испанского языка особенно ощущается в американских СМИ, чаще всего для создания юмористического, иронического или комического эффекта, например при помощи известных даже в России слов: *adios*, *amigo*, *solo*, *si*, *buenos dias* и других. В молодёжной среде также популярны английские заимствования, такие как *te veo*  от английского *see you*, что означает «увижу тебя» или «до свидания», вместо правильного испанского выражения *hasta pronto* или *hasta la vista*, буквально означающего «до скорого».

Рунглиш (или «руслиш») – смешение русского с английским языком, загрязняющее и отрицательно влияющее на русский язык явление. Чаще всего это проявляется в среде компьютерного общения, а также у эмигрантов из России, живущих в США, Великобритании и других странах [Аристова, 1978]. Возможными причинами искажения родного языка и смешение его с английским могут быть незнание обоих языков, и, чтобы скрыть этот факт, говорящий переходит с языка на язык. Также это может проявляться в желании индивида похвастаться перед друзьями, показать себя и свои знания английского, но из-за недостаточного владения иностранным языком, из-за незнания особенностей культуры, ему приходится использовать русскую лексику в английских фразах.

Вследствие взаимодействия культур и языков в мире, в наш родной язык проникают лексические единицы из других языков, и больше всего таких слов относятся к научно-технической сфере. Нашу жизнь облегчают такие устройства, как смартфон, нетбук, коммуникатор и другие, нам помогают в общении новые виды связи, например чаты, блоги, форумы и так далее. Все эти средства служат для ускорения и упрощения коммуникационного процесса [Виноградова, 2004: 63-67]. При многочисленных обновлениях и усовершенствованиях в жизни людей, русский язык наполняется иностранными терминами. На русском языке для некоторых новых технических объектов названия не пользуются популярностью, так как люди во всём мире называют такие объекты на английском языке. К сожалению, данная тенденция способствует регрессу языка, так как обычные русские названия выходят из обихода и для описания других предметов.

Иногда у эмигрантов также происходит закрепление иностранного слова с определёнными образами, увиденными впервые. Например, если вы никогда не видели имбирь, а поехав на постоянное жительство в Америку или Великобританию, увидели данный продукт там, причём под названием «джинджер» (*ginger*), то в сознании уже создастся определённая связь между данным предметом и обозначением. Скорее всего, вы никогда не будете ассоциировать этот предмет с русским словом «имбирь». Таковы разные реалии для одного и того же предмета. Вот ещё несколько распространённых примеров из языка русских эмигрантов: «возьми автобус номер 4» (калька с фразы *take the bus number 4*) вместо «сядь в автобус 4-го маршрута», «я работаю тяжело» (от фразы *I work hard*) вместо привычного русского выражения «я работаю напряженно». «Это берет 2 часа» значит «это займёт 2 часа» и так далее [Лотте, 1982].

Можно сделать вывод, что в целом заимствование слов иностранного происхождения не является новой тенденцией. На гибридах английского и других языков говорят во всём мире. Относительно хинди-английского двуязычия И.А. Газиева подчёркивала, что «можно отметить его ограниченный характер, и только в крупных городах, поскольку в Индии большинство населения – малограмотное и владеет лишь одним языком, будь то хинди или его диалектом, либо локальным говором». [Газиева, 2008: 28].

Таким образом, хинглиш является лишь одним из смешанных языков.

**1.3. История возникновения индийского варианта английского языка**

Впервые английский язык появился в Индии в XVII веке с возникновением Ост-Индской компании, миссионеры которой прибыли на территорию полуострова Индостан [Курченкова, 2012: 388-391]. Вскоре в Индии в христианских школах англичане начали преподавать английский язык ученикам, и в начале XI века уже появились первые билингвы, знающие хинди и английский [Kachru, 1983].

В 1858 году появилась британская колония, включающая в себя территории Индии, Пакистана, Мьянмы и Бангладеш. Колония называлась Британская Индия (*British Raj*), название которой уже является словосочетанием на хинглише, так как в нём присутствует и английское слово, и слово на хинди.

Английский язык постепенно входил в жизнь индийцев в основном в сферах управления и образования. По результатам исследования Д. Кристала, на данный момент английский язык находится в некой вспомогательной позиции по отношению к официальному языку хинди и языкам других штатов Индии [Crystal, 2003].

По мнению М.В. Чуприной, «индийский английский используется в большинстве своем индийцами, для которых английский язык не является родным. Самой главной причиной укрепления позиций английского языка в Индии стала историческая роль Англии как колониальной силы» [Чуприна, 2011: 204-207]. Исходя из этого, мы видим, что в Индии употребление английского языка напрямую ассоциировалось самими индийцами с политической силой, что означало некую лингвистическую элитарность и обособленность.

Английский стал использоваться во многих сферах, начиная от законодательной системы и административной работы и заканчивая высшим образованием, наукой, торговлей и технологиями. Местные языки, включая хинди, не были в полной мере пригодны для этих ролей, а английский язык состоял из более удобной лексики; он представлял собой развитие и модернизацию [Kachru, 1986: 121-140].

Исследуя язык хинди и ситуацию в Индии, И.А. Газиева упоминает, что «язык хинди является современным индоарийский языком, который используют для общения в странах Южной Азии – Индии, Пакистане, Непале, а также в некоторых других странах Азии и Ближнего Востока, в Объединенных Арабских Эмиратах, Великобритании, Канаде, Австралии и других странах». На хинди говорят почти 500 миллионов человек в мире и более 350 миллионов в самой Индии, страны со вторым по величине населением в мире [Газиева, 2011: 352]. Согласно индийской конституции, наряду с английским языком хинди является официальным государственным языком Республики Индия, и он используется для коммуникации внутри штатов и между ними, так как на нём удобно выражать любые аспекты многогранной и богатой индийской культуры. [Bayer, 1990: 101-111]. Помимо двух государственных языков – хинди и английского, индийской конституцией признаны официальными еще 18 индийских языков, на которых говорят в разных штатах Индии, и каждый из которых имеет многочисленные диалекты или говоры.

Английский язык теперь – неотъемлемая часть культуры Индии, так как Индия девяносто лет была под влиянием Британского колониального правительства с 1857 года до получения ею независимости в 1947 году. В течение Второй мировой войны много индийских воинов-сикхов служили в составе Британской армии и воевали на стороне англичан. Сикхизм – это одна из религий в Индии, представители которой считаются одними из самых честных, благородных и миролюбивых во всём мире; сикхи являются фермерами и одновременно прекрасными воинами [Singh, 2006]. С тех пор количество индийских иммигрантов в Великобритании и в мире в целом начало расти, распространяющих там свою аутентичную культуру и язык. В ещё больших количествах индийцы начали прибывать в Великобританию после того, как их страна получила независимость в 1947 году [Peach, 1968].

Говорящие на хинди иммигранты принесли в Англию вместе со своей культурой некоторые необходимые и часто встречаемые слова и выражения на хинди, которые уже постепенно вошли в сознание англоговорящих людей. Это был медленный процесс интегрирования иммигрантов в новую для них культуру – индийцы основывали рынки и магазины с национальной одеждой и предметами обихода, создавали текстильные фабрики, водили автобусы и такси, открывали кафе и рестораны с настоящей индийской кухней (*desi cuisine*). Британцы, начавшие посещать такие места и общаясь с прибывшим контингентом, постепенно приобщились и привыкли к специфической манере индийцев разговаривать на хинглише. В Лондоне даже существует настоящая Индия в миниатюре – «Little India» – в районе Southall. Сотни кафе, магазинов, базаров; женщины в красочных сари и сальвар-камизах и индийские мужчины-сикхи, носящие тюрбаны – всё создаёт впечатление пребывания в Индии.

Бирмингем – ещё один центр сосредоточения индийских эмигрантов в Великобритании. В 2004 году в Бирмингеме в своём журналистка А. Астхана, наблюдая в клубах за смешанными группами молодёжи, выяснила, что англоговорящие подростки быстро привыкают, а затем и используют по назначению ругательства из языков хинди и пенджаби, услышанные от их приятелей сикхов исследовании [Asthana, 2004].

В США, согласно исследованию о притоке новых легальных постоянных жителей, которое называется «Inflow of New Legal Permanent Residents, Top Five Sending Countries», в 2013 году 68458 индийцев переехало в США, и Индия оказалась на третьем месте, войдя в пятёрку стран, откуда эмигрируют люди в Америку [URL : <http://www.dhs.gov/sites/default/files/publications/ois_lpr_fr_2013.pdf>]. Согласно другому источнику, около 1,9 миллиона индийских иммигрантов, проживающих на территории США в 2011 году, представляли собой третью по величине группу иммигрантов по стране происхождения, находясь в списке после Мексики и Китая. По данным того же Института миграционной политики (Migration Policy Institute), доля индийских иммигрантов среди всех иностранцев, родившихся в Соединённых Штатах Америки, выросла с менее чем 0,5% в 1960 году до почти 5% в 2011 году [URL : <http://www.migrationpolicy.org/article/indian-immigrants-united-states>].

«Люди индийского происхождения добились высокого демографического профиля в столичных округах по всему миру, включая район «[India Square](http://en.wikipedia.org/wiki/India_Square%22%20%5Co%20%22India%20Square)» в Нью-Джерси в США, место наибольшей концентрации индийцев в Западном полушарии», как отмечает журналист Л. Вирстюк в газете «Jersey City Independent» [Wirstiuk, 2014].

Б.Б. Качру разделяет все языковые варианты с английским языком в основе на три группы (или три круга) по своей «Теории трех концентрических кругов». По данной теории страны распределены по кругам согласно историческим и культурным предпосылкам.

Во внутреннем круге, он же нормообеспечивающий (norm-providing), находятся страны, в которых английский язык распространялся в связи с миграцией его первых носителей из Великобритании в другие страны и регионы, например Новая Зеландия, Ирландия, Австралия, часть Канады и Северной Африки, что в общем составляет 380 миллионов человек. В странах внутреннего круга создаются и развиваются нормы английского языка, так как английский язык здесь официально признан первым языком.

Внешний круг, который также называется норморазвивающим (norm-developing), состоит из стран, которые в основном были английскими колониями в прошлом, то есть в них английский не является родным языком, потому что он был принесен и навязан. Как раз в Индии английский язык считался привилегией элиты общества, и поэтому только образованное население использовало его для коммуникации. А в других странах, например, в Ямайке, язык развивался наоборот в неграмотных слоях общества, откуда и возникли пиджины и креольские языки. Кроме вышеперечисленных стран, к внешнему кругу также принадлежат Танзания, Пакистан, Бангладеш и Малайзия. Во внешнем круге находятся до 300 миллионов человек, в которых английский язык приобретает оттенки местных языков и адаптируется населением.

К третьему, расширяющемуся кругу, или нормозависимому (norm-dependent), относятся страны, для которых английский язык является лишь дополнительным средством межкультурной коммуникации, не являясь официальным языком; где язык просто изучают массово для расширения кругозора, то есть это никак не связано с политическими или историческими причинами. В данный расширяющийся круг включены Россия, Китай, часть Европы, где английский язык не является официальным языком, Северная Корея, Египет, Индонезия и другие. Согласно приблизительным подсчётам, население всех стран, входящих в этот круг, составляет около миллиарда человек, так как не все жители изучают английский язык, и точное их количество трудно подсчитать [Kachru, 2006].

Самыми обсуждаемыми являются варианты внешнего круга, так как их носители стремятся совместить нормы своих родных языков с английским, получая при этом различные варианты английского языка, одним из которых является и хинглиш, который мы рассматриваем в данной работе.

Многоязычие также было исследовано в работах А.А. Сигорского, который упомянул, что многоязычие в жизни индийцев присутствовало постоянно. Также А.А. Сигорский считает, что «хинглиш не является пиджином, то есть упрощенным контактным языком, возникающим в ситуации взаимонепонимания при общении людей, говорящих на разных языках, либо при неполном усвоении какого-либо языка» [Сигорский, 2007: 77]. К данному выводу А.А. Сигорский пришёл после сравнения хинглиша с русско-норвежским и русско-китайским пиджинами в своей работе под названием «Хинди и русский: некоторые аспекты грамматики и функционирования» [Сигорский, 2006:138-151].

А.П. Баранников в своей монографии «Языковая ситуация в ареале языка хинди» уточнял, что индо-английское двуязычие развивается в максимальной степени в самых крупных городах. Например, в столице Индии – Дели – среди билингвов на первом месте оказываются хинди-английские билингвы, хотя помимо них там проживают также панджаби-английские, урду-английские, бангла-английские, тамил-английские, малаялам-английские, телугу-английские билингвы. В таком случае, английский язык становится единственным понятным для всех средством общения [Баранников, 1984: 70].

Проанализировав работы лингвистов, Е.А. Курченкова приводит слова Дж. Балдриджа, который провел детальное изучение английского языка в Индии: «Английский, на котором говорят в Индии, отличается от того, на котором говорят в других странах, и он рассматривается как особый вид, который называется Indian English – индийский английский язык, который является самостоятельным вариантом английского языка» [Курченкова, 2012: 388-391]. При этом некоторые индийцы по-прежнему считают, что индийский вариант английского языка достаточно схож с британским английским языком, однако, их мнение не является приоритетным. В любом случае, в индийском варианте английского языка присутствуют, можно сказать, уникальные особенности на различных уровнях языка (фонологическом, морфологическом, лексическом и синтаксическом); и эти особенности могут быть подвергнуты особой классификации, что ещё раз доказывает обособленность хинглиша.

В настоящее время индийский вариант английского языка продолжает развиваться, распространяясь во многие сферы жизни индийцев – средства массовой информации, кино, рекламу, в литературу и даже в преподавание языка хинди для иностранцев, какими являются студенты-индологи в России.

## 1.4. Особенности индийского варианта английского языка на лексико-семантическом уровне

Будучи смешанным вариантом языка, хинглиш имеет свои особенности не только в произношении, но и в целом в построении фраз и конструкции предложений. Лексика хинглиша отличается тем, что в ней отчётливо наблюдаются соединение английских слов с индийскими; образуются устойчивые словосочетания, порой приобретающие новые значения. В лингвистике выбор языка общения означает переключение между двумя или более языками (или их разновидностями) в контексте одного отдельно взятого разговора или ситуации общения.

С.К. Верма в своём исследовании «Code-switching: Hindi-English» упомянул, что в первую очередь в выборе подходящего языка играет роль коммуникативная компетенция: «коммуникативная компетенция зависит от контекста, ориентирована на конкретную тему и является подуровнем лингвистической компетенции», отметил автор [Verma, 1974: 153]. Выбор языка основывается на трех основных компонентах: участниках, социально-культурной среде и теме обсуждения. С.К. Верма подробно описал ситуации, в которых принято разговаривать определённым образом. Например, когда индийцы говорят с прислугой или молятся, они чаще используют хинди, так как это является неформальным общением. Новостные выпуски на телевидении и радио, разговоры на технические темы, а так же лекции в университетах в основном требуют переключения на английский язык, потому что такое общение является формальным, официальным. Когда индийцы пишут письма своим родным и близким, или же общаются друг с другом вживую в неформальной обстановке, они больше пользуются любым из двух языков, но чаще они употребляют некую смесь хинди и английского, которая называется хинглиш. Говоря же с партнёрами по бизнесу или на деловых встречах, в Индии принято переходить на язык своего клиента или собеседника, если этот язык знаком обоим говорящим – так они проявляют уважение к собеседнику [Verma, 1974: 154].

Продолжая тему выбора того или иного лексического средства в каждой конкретной ситуации, необходимо заметить, что по словам И.А. Газиевой, большая часть индийцев, которые проживают в больших городах и получают достойное образование, владеют как минимум двумя языками – хинди и английским. «Если в семье отец и мать являются индо-английскими билингвами, то возникает уже не два семейных языка, а три: язык отца, язык матери и английский язык, поскольку родители могут быть из разных штатов и владеть своими родными языками. Неофициальная переписка между родственниками может вестись на хинди, однако между отцом и сыном-студентом или учащимся она ведется чаще на английском. В деревнях же основная масса населения малограмотная и владеет либо хинди, либо локальным говором или диалектом» [Газиева, 2008: 67].

Некоторые слова произошли из хинди и только позже перешли в английский и вошли в словари. Сейчас немногие задумывается над происхождением этих слов, поэтому мы приведём несколько примеров таких слов и их оригинальных значений: *pundit* – учёный, умный человек; *shampoo* – массаж; *pyjamas* – особый вид штанов; *bungalow* – одноэтажный дом; *bandana* – платок для головы; *bangles* – браслеты для рук или ног; *jungle* – густой тропический лес; *cheetah* – большая пятнистая дикая африканская кошка.

В 2005 году более 26 неологизмов, произошедшие из языка хинди, были включены в новое издание словаря Collins English Dictionary [Maxwell, 2005]. Появились даже новые словари только на хинглише, такие, как «The Queen's Hinglish», что подтверждает растущее взаимодействие хинди и английского [Baljinder, 2008].

Индийцы используют в своей речи привычные слова из хинди, но иногда под влиянием английского языка появляются необычные сплавы – неологизмы – которые так любят употреблять подростки и молодёжь, выводя таким образом данные слова на уровень повседневного общения [Coughlan, 2006]. Став привычными при восприятии на слух, такие слова выглядят гармонично вписавшимися в хинглиш. Например, *prepone* означает «сделать что-либо раньше, заранее» (данное выражение произошло путём замены приставки от обычного английского слова *postpone* в значении «откладывать на потом»); *co-brother* – вместо *brother-in-law*, означающего «зять»; *cousin brother* – вместо слова *cousin*, которое уже означает двоюродный брат или сестра; *time-waste* – более усиленное значение предыдущего примера, означает бесполезно потраченное время, полностью впустую; *first-class* – что-либо очень хорошее, качественное; *filmi* – что-либо драматическое, чаще относящееся к индустрии кино; *changa* – что-либо потрясающее, замечательное.

Подобным образом образованы и следующие слова: *eve-teasing* – сексуальное домогательство; *time-pass* – бесполезное времяпрепровождение; *airdash* – путешествие на самолёте; *freshie* – вновь прибывший эмигрант; *jungli* – грубиян, некультурный человек; *badmash* – хулиган, агрессивный человек; *innit* – сокращённое от *isn't it*.

Некоторые архаизмы также до сих пор сохранились в хинглише, самый распространённый пример – *What is your good name?* – произошёл от словосочетания на хинди *shubh naam*, которое переводится как *good name* [Gyanesh, 2013].

В Индии индустрия кино Болливуд стремится использовать больше английских слов и словосочетаний, смешанных с упрощенным разговорным хинди в речи актёров, чтобы сделать диалоги в фильмах «богаче» и понятнее для молодого поколения, например, чей родной язык не хинди, а любой другой из всех национальных языков и диалектов Индии.

Приведём некоторые примеры конкретных диалогов из различных фильмов. В перечисленных ниже примерах представлены фразы, произнесённые героями фильмов на хинглише, то есть когда в одной фразе присутствуют и английские слова (здесь они выделены полужирным шрифтом для более удобного восприятия), и слова из хинди.

1. *Mere paas* ***ticket*** *nahi hai*. (У меня нет с собой билета)
2. *Dekho,* ***let’s make a deal****!* (Смотри, давай договоримся о сделке!)
3. *Kya hogaya meri* ***party*** *mein?* (Что происходит на моей вечеринке?)
4. *Lekin* ***Delhi airport*** *mein mera* ***passport*** *kissi* ***idiot*** *ke saath* ***exchange*** *ho gaya.* (Но в аэропорту в Дели я перепутал свой паспорт с паспортом какого-то идиота)
5. ***So wedding*** *kab, yaar?* (Так когда будет свадьба, друг?)
6. ***Truck follow*** *karo!* (Следуй за грузовиком!)

Во всех этих примерах мы можем наблюдать влияние хинди и английского друг на друга в разной степени. Не любые английские слова вплетаются в поток речи в хинглише; чаще всего эти слова и выражения наиболее часто встречаются в повседневном общении индийцев – билет, аэропорт, паспорт, вечеринка, свадьба, грузовик, сделка, и так далее.

В шестом примере присутствует лексическая интерференция. В хинди комбинации из существительного или прилагательного с вспомогательным глаголами *karna*, *dena* и *rakhna* образуют составной глагол, например *jawab dena* означает «ответ» + «давать» = отвечать, *kaam karna* означает «работа» + «делать», следовательно, получается составной глагол «работать». Таким образом, под влиянием лексической интерференции английский глагол *to follow* трансформируется в хинглиш в виде *follow karo!* в повелительном наклонении.

Наряду со смешением на лексико-семантическом уровне, существует значительная степень фонетических смешений английского языка и индийского варианта английского языка.

## 1.5. Особенности фонетической системы индийского варианта английского языка

Отмечается немалое влияние фонетической системы хинди на индийский вариант английского языка. И.А. Газиева отмечает: «Много англицизмов, вошедших в хинди, относятся к области техники, транспортных средств, сельскохозяйственного производства, связи, к общественно-политической сфере, науки, дипломатии, быта, делопроизводства, религии, военного дела, спорта, меры и веса, торговли, финансов» [Газиева, 2008: 79].

На фонетическом уровне английские слова в языке хинди приобретают собственные вариации, оказываясь под влиянием особенностей произношения в языке хинди.

Как замечает Х. Бахри, английские согласные звуки /k, g, p, b, c, j, d/ утратили свою аспирацию в индийском произношении. Также индийцы не делают никакого различия между звуками /w/ и /v/, они просто произносят самый простой вариант /v/ в любых случаях. Однако конечный звук /r/ в английских словах индийцы стараются произносить, из-за этого получается то самое специфическое звучание. Например, английское слово *master* в хинглише звучит как *mastar*, *water* – *vaitar*. Некоторые другие фонетические изменения также свойственны англицизмам, например: *hospital* – *aspatal*, *April* – *apreil* (похоже на русское произношение слова «апрель»), *driver* – *draivar*, *dinner* – *dinar*, *minute* – *minat*, и так далее. Звук /ð/ заменяется на церебральный /d/, как в примерах *father* – *fadar*, *brother* – *bradar*. [Bahri, 1965: 134]. Следовательно, в хинглише присутствуют все те же особенности произношения. В целом у хинглиша нет каких-либо жёстких рамок или границ, поэтому фонетические особенности могут различаться в разных штатах и городах.

Основные черты фонетической интерференции выражаются изменениями и замещениями звуков английского языка в индийском варианте английского языка. Необходимо отметить, что при любом смешении языков, прежде всего, наибольшему редуцированию подвергаются гласные. Также необходимо уточнить, что у гласных существуют всего несколько отличий, так как фонетическая система хинди и английского языка имеют много общего, не вызывая особых трудностей у говорящих на хинглише:

* отсутствие дифтонгов /əʊ/ и /eɪ/, так как /eɪ/ переходит в долгий /e:/, а дифтонг /əʊ/ переходит в долгий /ɔ:/ – например, *rail* /re:l/, *mail* /me:l/;
* в нескольких штатах, например, в Андхра Прадеш, некоторые звуки также отсутствуют из-за того, что говорящие на хинди индийцы их не различают, следовательно, дифтонги /eə/ и /ʊə/ переходят в /u:/;
* не все носители хинглиша различают гласные по долготе или краткости и по подъёму: /æ/ = /e/, /ɔ:/ = /ɒ/, например *advocate* произносится как /ˈedvɒkət/;
* финальная «a» почти всегда остаётся немой /ə/ в английском языке (за исключением таких слов, как *spa*), но в индийском варианте английского языка финальная «а» произносится как долгая открытая центральная гласная /ɑ:/ вместо /ə/. Таким образом, слово *India* звучит в хинглише как /ˈɪndɪɑ:/ вместо британского /ˈɪndɪə/, а *sofa* звучит /ˈsɔ:fɑ:/ вместо /ˈsɒʊfə/;
* в Пенджабе, штате на севере Индии, не различают /ɑ:/ и /ɔ:/;
* в безударных слогах, где носитель английского языка использовал бы немую /ə/, индийцы склонны произнести полный звук, как, например, в словах *above* и *ago* /e:ˈbəv/ и /e:ˈgɔ:/ вместо английского /əˈbʌv/ и /əˈgɔ:ʊ/;
* многие жители Южной Индии не различают звуки /ɒ/ и /ɔ:/, замещая их звуком /ɑ:/, из-за чего слова *coffee*, *not*, *copy,* *office* произносятся как /kɑ:fɪ/, /nɑ:t/, /kɑ:pɪ/, /ɑ:fɪs/;
* некоторые слова, например *class*, *staff* и *last* произносятся индийцами со звуком /ɑ:/ – /klɑ:s/, /stɑ:f/, /lɑ:st/;
* люди таких профессий, как телефонные агенты по обслуживанию клиентов, часто не произносят /r/ в словах, где «r» следует за гласным, заменяют звук /r/ на колеблющийся или ретрофлексный; в таких случаях слова *flower* звучит как /ˈflɑʊə/, *never* как /ˈnevə/, *water* /ˈwɔ:tə/ и так далее;
* путаница в долготе гласных также приводит к необычному произношению некоторых слов, таких как *castle* /ˈkɑːsəl/, *fast* /fɑːst/, *mask* /mɑːsk/ и других, что происходит свободно, не из-за фонетического окружения или каких-либо экстралингвистических факторов, например, как уровень образования или профессия говорящего.

Кроме отличий гласных звуков, исследователи отмечают целый ряд различий в произношении согласных, которые сводятся к следующему:

* Отсутствующие в хинди межзубные /θ/ и /ð/ переходят в неаспирированные ретрофлексные /t/ и /d/ или в аспирированные /tʰ/ /dʰ/ (так как в Индии существуют придыхательные согласные звуки, от которых зависит смысл сказанного). Самые распространённые примеры здесь – *the* /də/, *without* /vɪˈdʌʊt/, *thermometer* /terˈmʌmɪtər/;
* звуки /d, t/ становятся в хинглише ретрофлексивными;
* тёмные и светлые варианты фонемы /l/ не различаются, индийцы больше склонны произносить звук /l/ твёрдо;
* в стандартном хинди не различаются звуки /v/ и /w/, что делает слова *wet* и *vet* звучащими одинаково.
* исходя из вышеупомянутой особенности, в хинди слово *our* произносится не /ˈɑʊə(r)/, а /ɑː(r)/; а слово *flower* произносится не как обычно /ˈflɑʊə(r)/, а /ˈflɑ:(r)/;
* глухие /p, t, k/ теряют аспирацию в начальной позиции, хотя носители южных языков Индии произносят некоторые слова с придыханием, например слово *pin* звучит не как /pɪn/ в хинглише, а с характерным индийским придыханием: /pʰɪn/;
* звук /ʃ/ озвончается до /ʒ/;
* все удвоенные в написании согласные в хинглише намеренно произносятся раздельно, удлинённо, например, *drilling* /ˈdrɪllɪŋg/;
* согласные /l, m, n/ обычно заменяются кластерами «гласный-согласный» /əl/, /əm/ и /ən/, как в слове *button* – /ˈbʌʈʈən/, или заменяются на /ɪl/ перед гласной, как в слове *little* – /ˈlɪʈʈɪl/.
* в штатах Уттар-Прадеш и Бихар звук /s/ перед альвеолярным /t/ переходит в звук /ʃ/, к примеру, слово *stop* /stɒp/ произносится как /ʃʈɒp/;
* /tʃ/ и /dʒ/ палатализуются;
* индийцы имеют тенденцию произносить все слова в основном так, как они написаны, то есть, к примеру, слова *jewellery* и *jewel* произносятся индийцами не /ˈdʒʊ(ə)lrɪ/ и /ˈdʒʊəl/, с опущением финальных /ə, e/, а /ˈdʒʊeləriː/ и /ˈdʒʊel/;
* звук /r/ чаще всего произносится во всех позициях, включая позицию после гласных, а так же в конце слов – *core* /kɔ:r/, *doctor* /ˈdʌktʌr/, *car* /kʌr/;
* слова, где встречаются сочетания букв «gh» с оригинальным звучанием как звонкий велярный взрывной звук /g/, индийцы склонны произносить их с аспирацией, как в хинди; например, слово *ghost* будет произнесено ими как /gʰɒst/;
* таким же образом звучат слова с сочетанием «wh», например *which* /ʊʰɪtʃ/;
* /z/ нерегулярно переходит в /dʒ/, особенно в северном штате Пенджаб. Такие слова, как *zero* и *rosy* звучат как /ˈdʒi:rɒ/ и /ˈrɔ:dʒi:/, а слово «жизнь» на хинди, которое должно произноситься /ˈzɪndeˌ̩gi:/, пенджабцы часто произносят как /ˈdʒɪndeˌ̩gi:/. Возможной причиной такой путаницы является алфавит Деванагари, который используется в языке хинди – в нём звуки /z/ и /dʒ/ очень похожи по написанию;
* по той же причине сходства в обозначении звука в алфавите фрикативный звук /f/ переходит в /pʰ/ под влиянием придыхательных согласных;
* предлог «of» индийцы произнесут как /ɒf/ вместо /ɒv/;
* окончания слов «-ed» после глухих согласных и «-s» после звонких согласных индийцы склонны произносить так, как написано, то есть слово *developed* будет звучать в хинглише не /dɪˈveləpt/, а /ˈdevləpd/, а слово *dogs* будет звучать в хинглише не /dɒgz/, а /dɑgs/;
* и существительное, и глагол *house* в индийском варианте английского языка будет произноситься как /ˈhɑʊz/ в обоих случаях, вместо различения окончаний в RP /ˈhɑʊs/ – /ˈhɑʊz/;
* если звук /ŋ/ оказался в финальной позиции, многие индийцы добавят в устной речи звук /g/ после него в середине слова, например слово *ringing* будет произнесено не /ˈrɪŋɪŋ/, а /ˈrɪŋgɪŋ/;
* диграф «tz» произносится /tz/ или /tdʒ/ вместо /ts/, и таким образом слово *Switzerland* у индийцев звучит как /ˈsvɪtzərlænd/ вместо /ˈswɪtsəɹlənd/;
* в Южной Индии существует тенденция заворачивать язык (ретрофлексная акцентуация), произнося звуки /l/ и /n/;
* в некоторых случаях говорящие на хинди путают звуки /s/ и /z/, особенно при формировании множественного числа. Например, они используют /s/ для слов, заканчивающихся на глухой согласный, /z/ для слов, заканчивающихся на звонкий согласный или гласный, и /ɪz/ для слов, оканчивающихся свистящим звуком;
* скопление согласных «sk», «st», «sl» в начале слова вызывают затруднения у многих носителей индийского языка. В штате Кашмир в подобных скоплениях для облегчения произношения появляется дополнительный нейтральный звук /ə/: *station* /səˈte:ʃən/, *student* /səˈtu:dənt/, *speech* /səˈpi:tʃ/.
* В Пакистане и на севере Индии в штате Пенджаб в тех же случаях с сочетаниями согласных «sk», «st», «sl» иногда появлется протетический /ɪ/, то есть согласный звук, находящийся в начале слова для облегчения произношения: *station* /ɪsˈteʃən/, *student* /ɪsˈtudənt/, *speech* /ɪsˈpi:tʃ/, *special* /ɪsˈpeʃɪl/, *spirit* /ɪsˈpɪrɪt/ [Kachru, 1965: 391-410; Kachru, 1998: 555-585; Baldridge, 2002; [Ball, 2014](https://en.wikipedia.org/wiki/Indian_English#CITEREFBallMuller2014): 289].

Е.Ю. Романова провела анализ фонетических особенностей индийского варианта английского языка у жителей северных штатов Индии, имеющих северный тип произношения и представила данные в двух таблицах, которые названы «Особенности звукового строя индийского варианта английского языка в сравнении с британской нормой», где она сравнивает произношение английских звуков в RP и в индийском варианте английского языка [Романова, 2015: 210]. Первая таблица (см. Таблица 1) посвящена различиям в произношении гласных, где краткие гласные, долгие гласные и дифтонги представлены в разных колонках для удобства восприятия.

***Таблица 1.**Особенности звукового строя индийского варианта*

*английского языка в сравнении с британской нормой. Гласные*

Вторая таблица (см. Таблица 2) иллюстрирует различие между произношением согласных звуков с их описаниями для лучшего понимания особенностей.

В целом, особенностей произношения в индийском варианте английского языка достаточно много, но в то же время, они зависят не только от территории проживания, но и от традиций в семье, от уровня образования, от личного отношения каждого говорящего к языку. Исследователи хинглиша обращают внимание на то, что индийский вариант английского языка силлабический, то есть ударные слоги чередуются с разными промежутками времени. Иногда безударные слоги в английском языке получают ударение в хинглише, и при этом гласные не редуцируются [Baldridge, 2002].

** *Таблица 2. Особенности звукового строя индийского варианта*

*английского языка в сравнении с британской нормой. Согласные*

На супрасегментном уровне так же существует отличие RP от индийского варианта английского языка в слого-ритмических и интонационных моделях высказываний, что может привести к отсутствию восприятия и недопониманию информации. Английский язык имеет ритмичное ударение, когда в каждом предложении ударение падает только на определённые слова или словосочетания для выделения главного смысла, а ударные слоги расположены в речи через равномерные промежутки времени, с сокращением безударных слогов для соблюдения ритма; при этом ударные слоги обычно произносятся на высоком тоне. Индийские языки имеют ритмизацию слогов, или слоговое ударение (как латинский или французский языки), то есть каждый слог произносится с примерно одинаковой скоростью и одинаковым тоном и используется для смыслоразличения слов и морфем, то есть может быть лексически и грамматически значимым, гласные не редуцируются, а основное ударение делается с понижением тона. Говорящие на хинглише иногда ошибочно ставят ударение не на том слоге, или же произносят с ударением каждых слог в длинных английских словах, что приводит к изменению ритма всего высказывания и очень затрудняет понимание.

Как было упомянуто ранее, смесь английского и хинди очень часто встречается в современных Болливудских фильмах, песнях и рекламе. Так как студенты-индологи должны уметь воспринимать на слух и понимать специфическое индийское произношение, то мы решили обучать их именно на примере реальных диалогов из фильмов, о чём пойдёт речь в следующей главе.

# Выводы по первой главе

Проанализировав теоретические предпосылки обучения студентов-индологов пониманию произношения индийского варианта английского языка, мы пришли к следующим выводам:

Во-первых, проблема языкового смешения до сих пор считается не полностью изученной, так как обозначить чёткие границы между понятиями койне, лингва франка, пиждин, креольский язык, вариант языка и диалект представляется исследователям непростой задачей. На данный момент достаточно сложно подсчитать реальное число языков-гибридов в мире, однако исследователи насчитывают около ста пиджинов и креольских языков. Интересной представляется точка зрения Б.Б. Качру, который разделил все языковые варианты с английским языком в основе на три круга по своей «Теории трех концентрических кругов». На гибридах английского и других языков говорят во всём мире, и индийский вариант английского языка является одним из таких смешанных языков.

Во-вторых, история возникновения индийского варианта английского языка начинается в начале XI века, когда появились первые билингвы в Индии, знающие хинди и английский. Теперь английский язык является неотъемлемой частью культуры Индии, распространяясь в средствах массовой информации, кино, рекламе, литературе, в военной, политической и других сферах.

В-третьих, индийский вариант английского языка имеет особенности на лексико-семантическом уровне. В предложениях на хинглише наблюдаются соединение английских слов с индийскими; образуются устойчивые словосочетания, приобретающие новые значения. В 2005 году более 26 неологизмов, произошедшие из языка хинди, были включены в новое издание словаря «Collins English Dictionary», и даже появились новые словари только на хинглише, такие, как «The Queen's Hinglish». Самая знаменитая на весь мир индийская киноиндустрия Болливуд использует больше английских фраз в речи актёров.

В-четвёртых, существует достаточно много смешений английского языка и индийского варианта английского языка на фонетическом уровне. Фонетическая интерференция выражается изменениями и замещениями гласных и согласных звуков английского языка под влиянием особенностей произношения на языке хинди. Приведённые в данном исследовании особенности охватывают разные штаты Индии, и особенности произношения зависят не только от территории проживания, но и от традиций в каждой семье, от уровня образования и от личного отношения каждого говорящего к языку.

# Глава 2. Методика обучения студентов-индологов пониманию произношения индийского варианта английского языка

##

## 2.1. Классификация видов аудирования

Аудирование является одним из важнейших компонентов обучения любому иностранному языку. Успешное обучение аудированию, или смысловому восприятию и пониманию речи на слух, определяется не только применением современных методических приёмов, характером материала, закономерностями становления навыков в данном виде деятельности, но и индивидуально-психологическими особенностями студентов, определяющие их способность к данному виду речевой деятельности.

В исследованиях лингвистов существуют различные толкования процесса аудирования. А.Н. Щукин дал следующее определение аудированию: «аудирование есть процесс смыслового восприятия звучащей речи. С помощью этого термина подчёркивается психологическая сложность восприятия речи на слух, включающего не только слушание, то есть приём информации, но и слышание, то есть понимание смысла высказывания» [Щукин, 2011: 160].

С.Ф. Шатилов утверждал: «аудирование относится к рецептивному виду речевой деятельности. В его основе лежат восприятие и понимание устной речи на слух в момент ее порождения» [[Шатилов, 1986: 61]](https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%92%D1%8B%D1%81%D1%88%D0%B5%D0%B5_%D0%BE%D0%B1%D1%80%D0%B0%D0%B7%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D0%B5_%D0%B2_%D0%A0%D0%BE%D1%81%D1%81%D0%B8%D0%B8#cite_note-autogenerated1-1). Следовательно, понимание устной речи существенно отличается от восприятия готового письменного текста, так как при восприятии устной речи невозможны какие-либо задержки или возвращение к отдельным моментам устного текста, для того, чтобы уточнить непонятные выражения и мысли.

Н.Д. Гальскова и Н.И. Гез в своём пособии «Теория обучения иностранным языкам» указывают, что «аудирование – это сложная система рецептивной мыслительно-мнемической деятельности, связанной с восприятием, пониманием и активной переработкой услышанной информации, которая содержится в устном речевом сообщении» [Гальскова, 2007: 128]. Это определение имеет некоторые сходства с определением аудирования по С.Ф. Шатилову, следовательно, эти два определения хорошо дополняют друг друга.

М.П. Базина отмечала, что «аудирование, или целенаправленное слушание, в отличие от слышания, характеризуется как самостоятельное действие по восприятию и перекодированию речевых сигналов в мысли и образы» [Базина, 1999: 137]. Согласно этому мнению, аудирование – это не просто какой-либо услышанный текст, это именно слушание как действие, которое имеет определённые цели.

Также С.Ф. Шатилов уточняет: «аудирование может выступать как самостоятельный вид peчевой деятельности (например, длительное слушание монологического высказывания, лекции, доклада, выступления). Оно может входить в диалогическое общение в качестве его рецептивного компонента, причем слушающий и говорящий могут меняться ролями» [[[Шатилов, 1986: 61](https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%92%D1%8B%D1%81%D1%88%D0%B5%D0%B5_%D0%BE%D0%B1%D1%80%D0%B0%D0%B7%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D0%B5_%D0%B2_%D0%A0%D0%BE%D1%81%D1%81%D0%B8%D0%B8#cite_note-autogenerated1-1)]](https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%92%D1%8B%D1%81%D1%88%D0%B5%D0%B5_%D0%BE%D0%B1%D1%80%D0%B0%D0%B7%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D0%B5_%D0%B2_%D0%A0%D0%BE%D1%81%D1%81%D0%B8%D0%B8#cite_note-autogenerated1-1). Исходя из этого, аудирование также может играть полноправную роль средства обу­чения, то есть являться одним из ключевых моментов в процессе обучения студентов-индологов.

Чаще всего подразделение аудирования на виды зависит от некоторых критериев, например:

* цель аудирования;
* характер взаимодействия между участниками общения;
* коммуникативная установка на широту и глубину понимания аудиотекста;
* условия восприятия и понимания информации;
* количество собеседников;
* участие либо неучастие слушателя в общении.

Согласно Н.В. Елухиной, необходимо различать учебное аудирование и коммуникативное аудирование как вид речевой деятельности. По её мнению, во время проведения учебного аудирования у студентов формируется речевой слух, навыки узнавания лексико-грамматического материала и умения оценки и понимания услышанного сообщения. С другой стороны, коммуникативное аудирование в большей степени является целью обучения, так как это сложное речевое умение воспринимать и понимать речь на слух при её одноразовом воспроизведении [Елухина, 1996: 20].

Учебное аудирование служит и средством обучения, и способом введения нового языкового материала, для того, чтобы в дальнейшем студент мог овладеть устной речью и развил коммуникативные умения аудирования. При учебном аудировании возможно повторное прослушивание любого аудиоматериала, что существенно облегчает процесс восприятия на слух, особенно если далее требуется пересказать текст или ответить на вопросы по нему. В учебном аудировании важную роль играют опоры, различные виды наглядности (как вербальной, так и визуальной), развивается внутренняя речь и прогнозирование [Гальскова, 2007: 132]. Учебное аудирование также необходимо для восприятия и понимания смысла высказывания на слух и последующей его оценки.

В учебном аудировании относительно способа и характера работы с прослушиваемым материалом различаются интенсивное и экстенсивное аудирование.

М.Л. Воловикова полагает, что основными видами аудирования могут считаться: понимание содержания большей части беседы между носителями языка; прослушивание и просмотр радио, фильмов и телепередач; прослушивание лекций в аудитории; собственно участие в разговоре [Воловикова, 2008: 63].

И.Л. Колесникова и О.А. Долгина дают следующее определение понятию коммуникативное аудирование: «это рецептивный вид речевой деятельности, нацеленный на восприятие и понимание устной речи на слух при её одноразовом прослушивании» [Колесникова, 2008: 188]. Основу коммуникативного аудирования составляет какое-либо коммуникативное намерение, например: понять главное содержание звучащего текста, понять разнообразные детали текста, или же извлечь необходимую информацию.

В зависимости от глубины понимания аудиотекста существуют несколько видов аудирования (по Колесниковой, Долгиной): аудирование с пониманием основного содержания; аудирование с полным пониманием содержания и смысла; аудирование с выборочным извлечением информации; аудирование с критической оценкой. Рассмотрим каждое из них поподробней.

Аудирование с пониманием основного содержания, или ознакомительное аудирование, каким его назвала Л.Ю. Кулиш, является коммуникативным и предполагает смысловую обработку звучащей речи для того, чтобы разделить новую и уже известную информацию, чтобы закрепить в памяти самые важные детали и сведения. Задания и упражнения, ориентированные на данный вид аудирования, представляют собой определение темы и коммуникативного намерения говорящего, составление плана или аннотации по прослушанному тексту, ответы на вопросы, прогнозирование содержания текста исходя только из заголовка текста, и другие [Кулиш, 1991; Prodromou 1992].

Аудирование с полным пониманием содержания и смысла, или детальное аудирование, предполагает высокий уровень автоматизации навыков и концентрации внимания и хорошей работы памяти, так как для полного и точного понимания смысла речи необходимо автоматизированное восприятие звуковой формы и её различных элементов. Обычно после прослушивания с установкой на детальное аудирование, студенты должны выполнить следующие задания: подробно и детально пересказать текст, составить точный план высказывания, ответить на различные вопросы или предположить продолжение услышанного текста [Елухина, 1996: 20].

Аудирование с выборочным извлечением информации подразумевает вычленение только основной и необходимой информации из потока речи. Обычно этой информацией становятся имена, даты, числа, названия конкретных мест и другие детали. Для такого вида аудирования обучаемому необходимо владеть достаточным фоновым запасом знаний и сведениями об участниках общения, чтобы подобным образом извлекать интересующую информацию на слух.

Аудирование с критической оценкой, или критическое аудирование, предполагает прослушивание с последующей оценкой высказанных автором мыслей, а также умение отличить факты от личной точки зрения. Для этого применяются такие упражнения, как написание аннотации, рецензии, участие в дискуссии, выражение согласия или опровержение мыслей автора, проведение игрового интервью и другие виды заданий.

В зависимости от условий восприятия и понимания информации, различают контактное и дистантное аудирование. А.Н. Щукин определяет их следующим образом: «контактное слушание является частью устного общения, а факторами, благоприятно влияющими на понимание иноязычной речи, являются: присутствие адресанта общения и невербальных средств (опор), которыми он пользуется» – то есть мимика, контакт глаз, поза, жесты и так далее [Щукин, 2011: 162]. Дистантное же аудирование Щукин описывает как опосредованное слушание с использованием радио, в современном понимании это может быть ещё и телефон, и программы для общения типа Skype, где процесс аудирования происходит в менее удобных условиях для полноценного понимания звучащей речи из-за визуального отсутствия адресанта. Следовательно, дистантное аудирование считается более сложным и может с успехом практиковаться только на более высоких уровнях владения языком [Щукин, 2011: 162].

Контактное аудирование представляет собой компонент устно-речевого общения, в то время как дистантное аудирование, обладающее своими особенностями, является формой речевого общения [Гальскова, 2007: 135].

Относительно характера взаимодействия между собеседниками аудирование подразделяется на диалогическое и монологическое. Аудирование диалогической речи подразумевает «спонтанность высказывания, использование готовых речевых формул, наличие неполных предложений, часто ускоренный темп речи» [Щукин, 2011: 163]. Это необходимо учитывать при выборе аудиотекста для обучаемых, чтобы не выбиваться из их уровня знаний. Монологический текст на слух воспринимается гораздо проще, так как там невозможно спутать голоса собеседников и всё внимание уделяется только улавливанию смысла сказанного, так как грамматически и по смыслу такой аудиотекст выглядит более завершённым, по сравнению с аудированием диалогической речи.

Участие либо же неучастие слушателя в общении ­­подразделяет аудирование ещё на два типа: аудирование как компонент устно-речевого общения, или «Interactional listening», и восприятие на слух и понимание диалога, или «Listening to interaction». Их различие заключается в том, что в случае аудирования как компонента устно-речевого общения, в процессе общения участники могут как видеть друг друга, так и общаться опосредованно, например, по телефону. При этом общение усложняется за счёт того, что собеседники не видят мимики друг друга, реплики могут быть неполными, речь с помехами из-за особенностей связи, и так далее. В такой ситуации для тренировки и развития необходимых умений обучаемым потребуется задавать друг другу уточняющие вопросы, переспрашивать друг друга, перефразировать свои мысли и научиться быть готовыми адекватно среагировать на любую реплику собеседника.

В случае следующего вида аудирования – восприятия на слух и понимания диалога – важно преодолевать трудности с тембром голоса и темпом речи говорящих. Слушающий не имеет возможности переспросить непонятные моменты, и из-за этого может потеряться весь смысл прослушанного. Особенно эта трудность актуальна при прослушивании именно аудиозаписи, когда обучаемый не видит собеседников и порой даже не понимает, кто именно и когда произносит свои реплики [Бим, 1988: 193].

Ещё один вид аудирования, который является наиболее популярным в академической среде, называется «восприятие на слух и понимание устной монологической речи, направленной на передачу информации». Аудирование лекций имеет некоторые отличительные признаки, например, характер монолога в данном случае в большей степени академический и посвящён определенной дисциплине; к обучаемым повышены требования по отделению необходимой информации от второстепенной; слушатели могут конспектировать лекции; между преподавателем и студентом возникает своеобразное общение – преподаватель может иногда прерываться, задавая вопросы по ходу лекции [Brown, 1993].

Многие исследователи полагают, что цель является основным и самым главным критерием классификации видов аудирования. Много на эту тему писали в своих работах С.Д. Уолвин и А.Д. Коакли. Они делят аудирование на пять видов: аудирование с целью различения и дифференциации элементов языка; с целью ответной реакции на сообщаемую говорящим информацию; с целью понимания звукового сообщения; с целью проведения досуга; с целью критической оценки информации, изложенной в звуковом сообщении [Wolvin, 1993, 1996].

П. Эр также в своих работах предписывала цели особую значимость и представляла её как ведущий критерий для выделения видов аудирования. Она предлагала сделать для аудирования двухуровневую классификацию, где каждый уровень занимают аудирование с целью восприятия и аудирование с целью понимания услышанного. Аудирование с целью восприятия Эр предполагала как перцептивный процесс по различению звуков, интонационной модели и ударения; а аудирование с целью понимания подразделяется на пассивное и активное. Пассивное аудирование не предполагает ответной реакции от слушателей, а в процессе активного аудирования, наоборот, наряду с умениями и навыками мыслительной деятельности задействованы и другие виды речевой деятельности [Ur, 1984: 34]. На наш взгляд, аудирование в большей степени является активной речемыслительной деятельностью.

С.В. Говорун, изучив некоторые классификации аудирования, предложила собственную удобную, основанную на целях классификацию видов аудирования для учебного процесса. Она разделила учебное аудирование на следующие виды:

1) интенсивное аудирование, предполагающее полное и точное понимание звукового сообщения;

2) экстенсивное аудирование, подразумевающее умение понимать звуковые тексты большой длительности и содержание звучащего текста в целом;

3) выборочное аудирование с извлечением определенной информации;

4) интерактивное аудирование как компонент устно-речевого общения;

5) критическое аудирование, подразумевающее ответную реакцию слушающего на звуковое сообщение [Говорун, 2015: 16].

В данной работе мы будем придерживаться интенсивного вида аудирования, который лежит в основе нашей серии упражнений, основанной на видеофрагменте для того, чтобы научить студентов-индологов распознавать специфическое индийское произношение.

## 2.2. Психические процессы, задействованные при аудировании

Психические процессы, задействованные при аудировании, участвуют в ходе восприятия, переработки и осмысления информации, которая поступает по слуховому каналу. Существование семи механизмов восприятия речи напрямую связано с формированием и развитием аудитивных навыков и умений, поэтому необходимо принимать во внимание их значение во время обучения студентов. Психическими процессами, задействованными в аудировании, являются:

* механизм восприятия;
* механизм внутреннего проговаривания;
* кратковременная память;
* долговременная память;
* механизм осмысления;
* механизм вероятностного прогнозирования;
* механизм эквивалентных замен.

Одним из немаловажных психических процессов, задействованных при аудировании, является механизм восприятия речи. В целом, следует различать понятия «аудирование» и «восприятие и понимание речи на слух», так как «аудирование» может обозначать сугубо методическую сторону обучения, так как обучение аудированию является немаловажной частью учебного процесса; а «восприятие и понимание речи на слух» больше относится к психолингвистике.

Качество механизма восприятия речи напрямую зависит от степени развитости речевого слуха обучаемого, включая интонационный и фонематический слух, так как посредством речевого слуха воспринимаемая речь делится на смысловые блоки, затем у каждой единицы языка определяется значение и проводится связь между всеми частями и единицами блока и между самими блоками. При этом желательно, чтобы блоки информации, воспринимаемые на слух, были больше по размерам – в таком случае, осмысление информации происходит более точно и упорядоченно. Обычно такой прогресс достигается в процессе обучения восприятия речи на слух: со временем студенты учатся усваивать всё большее количество информации, от простых словосочетаний к предложениям и до восприятия целостного текста.

Так как аудирование представляет собой достаточно сложный и многоуровневый вид речевой деятельности, И.А. Зимняя подразделяет процесс восприятия и понимания речи на слух на три последовательных этапа: побудительно-мотивационный; аналитико-синтетический; исполнительный [Зимняя, 2001: 65]. По мнению А.Р. Лурии, процесс восприятия и понимания звуковой информации, которая поступает слушателю, «начинается с восприятия внешней, развернутой речи, затем переходит в понимание общего значения высказывания, а далее – и в понимание подтекста этого высказывания» [Лурия, 1998: 217].

Исходя из вышеперечисленного, можно предположить, что если на всех уровнях и этапах восприятие и понимание речи на слух протекает одновременно и все элементы восприятия взаимосвязаны, то аудирование представляет собой единый процесс. Рассмотрим поподробнее каждый из механизмов восприятия речи.

Механизм внутреннего проговаривания, или механизм внутренней речи, встречается как в рецептивных, так и в продуктивных речевых процессах. А.Н. Щукин предлагает следующее описание механизма внутреннего проговаривания: «происходит обработка воспринятого слухового сигнала во внутренней речи путём его воспроизведения (проговаривания). В результате звуковые сигналы преобразуются в артикуляционные. Качество понимания иноязычной речи во многом зависит от воспроизведения услышанного во внутренней речи» [Щукин, 2011: 172]. Это воспроизведение, или внутренняя имитация, подразумевает, что обучаемый проговаривает не всё, что слышит, а лишь какие-то части услышанного.

При этом, если уровень обучаемого достаточно высок и если обучаемый знаком с темой текста, то внутреннее проговаривание обычно происходит в скрытом, или свёрнутом виде. Если же текст для аудирования очень сложный, а навыки и умения студента недостаточно сформированы, то в данном случае проговаривание может быть не только внутренним, но ещё и сопровождаться вслух, чаще всего шёпотом, так как это помогает восприятию и пониманию текста. По словам Е.И. Пассова, такое «свернутое проговаривание может быть достигнуто только через максимально развёрнутую артикуляцию в предшествующей речевой практике» [Пассов, 1989: 186]. Именно поэтому при изучении нового языка или заучивании какой-либо информации рекомендуется проговаривать текст вслух или шёпотом. Очевидно, что обучение двум составляющим устного общения – аудированию и говорению – нужно проводить одновременно, так как они близко взаимосвязаны.

Помимо этого, внутренняя речь и проговаривание присутствуют как в рецептивных, так и в продуктивных речевых процессах. Л.С. Выготский изучал вопросы внутренней речи и классифицировал процессы внешней и внутренней речи, подчёркивая закономерности способа функционирования и структуры внутренней речи. Выготский утверждал, что «внутренняя речь есть речь для себя. Внешняя речь есть речь для других» [Выготский, 1982: 316].

А.А. Леонтьев, дифференцируя виды внутренней речи, разделил её на несколько ветвей: внутренняя речь, внутреннее проговаривание и внутреннее программирование речевого высказывания. Он описал внутреннее программирование как «неосознаваемое построение некоторой схемы, на основе которой в дальнейшем порождается речевое высказывание» [Леонтьев, 1967: 158].

Следовательно, развитие механизма внутреннего проговаривания служит основанием для последующего развития фонологического слуха.

Рассмотрим следующий механизм, проявляющийся в значительной степени в аудировании – это слуховая память. Это сложный мыслительный процесс, так как запоминание в целом каких-либо деталей, фактов, последовательности или структуры текста требует усилий, и, по словам Е.Д. Хомской, «память – это сохранение информации о раздражителе после того, как его действие уже прекратилось» [Хомская, 2012: 161].

Обычно исследователи подразделяют слуховую память на два вида – кратковременную и долговременную, которую некоторые лингвисты называют также оперативной. Оперативная память работает, как в компьютере: держит в себе всю необходимую информацию и в то же время совершает мыслительную деятельность [Жинкин, 1982].

Кратковременная, или оперативная память, обеспечивает удержание информации, которая поступает по слуховому каналу, до тех пор, пока она не перейдёт на следующий уровень, то есть в долговременную память. При этом, чем более натренирована и развита кратковременная память, тем проще запоминается материал и тем больше его объёмы. Возвращаясь к теме о блоках информации: чем больше данные блоки по объёму, тем меньше времени потратится на их переработку, что прямо повлияет на качество аудирования. В таком случае, для развития памяти хорошо помогают игры по типу «снежного кома» на запоминание больших объёмов информации и развитие оперативной памяти, так как она активизируется в какой-либо конкретный момент и постоянно перерабатывается и обновляется – когда мы забываем ненужное и «старое». Давно изучено, что в среднем слушатель способен удержать в памяти 7±2 единиц после одного прослушивания [Miller, 1956: 154].

Что касается долговременной памяти, то, по мнению С.В. Говорун, «основная функция долговременной памяти заключается в сохранении слухоартикуляционных образов слов, словосочетаний и синтаксических конструкций, правил и средств их соединения. Эти знания, хранящиеся в долговременной памяти, обеспечивают понимание фразовой структуры и коммуникативного типа предложения в процессе восприятия речи на слух» [Говорун, 2015: 42]. Долговременную память можно успешно развить, применяя на занятиях следующие упражнения: пересказ текста, повторение материала, и, конечно же, заучивание наизусть, чем больше, тем лучше. Также не будет лишним упомянуть, что память работает у каждого студента индивидуально, начиная от скорости и устойчивости запоминания информации, и заканчивая её индивидуально-психологическими особенностями (виды памяти: слуховая, словесно-абстрактная, двигательная, наглядно-образная). Все эти особенности следует учитывать при обучении студентов на занятиях.

Следующий механизм, требующий рассмотрения – это механизм осмысления. Он представляет собой смысловое связывание разрозненных частей текста, которые воспринимается на слух, и в результате получается понимание смысла высказывания. Осмысление показывает аналитико-синтетическую умственную деятельность и представляет собой главный механизм восприятия и понимания речи на слух.

И.А. Зимняя считает, что «осмысление является процессом раскрытия и установления смысловых связей и отношений между выраженными словами понятиями» [Зимняя, 2001: 85]. Степень осмысления напрямую зависит от величины сформированности навыков и умения аудирования, речевого опыта студентов.

А.Н. Щукин предлагает следующую последовательность мыслительных операций, выполнение которых гарантирует слушателю понимание смысла высказывания:

1. выделение в тексте фактов – носителей информации (смысловых вех или опорных пунктов);
2. установление связи между смысловыми вехами и объединение их в смысловые фрагменты;
3. соотнесение смысловых фрагментов текста друг с другом, их выстраивание в логической и хронологической последовательности;
4. замена воспринятых на слух слов и словосочетаний другими такими словосочетаниями или зрительными образами, которые помогают удержать текст в кратковременной памяти;
5. выведение на основе полученной информации суждения о содержании и основной идее аудиотекста;
6. оценка и интерпретация фактов в тексте [Щукин, 2011: 173].

Механизм осмысления происходит в аналитико-синтетической фазе аудирования, так как вследствие осмысления распознаются слова, их значения и логические связи между словами, а также связывается предыдущая информация из долговременной памяти непосредственно с той, которая звучит в данный момент.

Механизм вероятностного прогнозирования – немаловажный компонент аудирования. Самым полным описанием этого процесса представляется мнение И.М. Фейгенберга, который замечает, что вероятностное прогнозирование является «способностью сопоставлять поступающую через анализаторы информацию о наличной ситуации с хранящейся в памяти информацией о соответствующем прошлом опыте и на основании этого сопоставления строить предположения о предстоящих событиях, приписывая каждому из этих предположений ту или другую степень достоверности» [Фейгенберг, 1986: 91]. Следовательно, механизм вероятностного прогнозирования относится к перцептивно-мыслительной деятельности.

Чем чаще какое-либо слово или словосочетание встречается в речевом опыте обучаемого, тем проще ему предположить и предугадать возможные последующие произнесённые слова. На начальном этапе обучения данный механизм вероятностного прогнозирования ещё не сформирован, поэтому скорость схватывания смысла высказывания и его антиципация очень низкие. На более высоких уровнях обучения механизм вероятностного прогнозирования работает на пользу обучаемого – студент на ходу может предвосхищать прослушиваемый текст. При этом легче всего вероятностное прогнозирование производится при контактном аудировании в непосредственном общении, когда существует возможность использовать невербальные опоры, такие как мимику и жесты говорящего. И.Н. Горелов обращает внимание, что «следовало бы иметь в виду в первую очередь не механизм ожидания наиболее вероятного звука (в данном звукоряде), наиболее вероятного слова, а механизм готовности к восприятию ожидаемого в данной ситуации семантически адекватного сообщения, в отличие от любого другого» [Горелов, 2007: 84].

Предыдущий опыт каждого обучаемого оказывает прямое влияние на процесс понимания звуковой информации и её интерпретации. Л.П. Тарнаева утверждает, что «восприятие любой информации запускает в действие ассоциативные механизмы соотнесения полученной информации с уже бывшей в предыдущем опыте. Прошлый опыт хранится как результат обобщений, накопленных индивидом и опосредованным опытом языковой общности, к которой принадлежит индивид» [Тарнаева, 2012: 99].

Таким образом, механизм вероятностного прогнозирования реализуется на всех уровнях восприятия и понимания текста. На перцептивном уровне скорость антиципации зависит от знаний вероятной последовательности звуков. Как подчёркивает С.В. Говорун, «опорами восприятия являются начальные звуки, а также ударные звуки, расположенные в середине слова. <…> Понимание слов зависит как от сформированности фонематического слуха и слухо-произносительных навыков, так и от уровня сформированности лексических навыков аудирования» [Говорун, 2015: 52-53]. Чтобы развить механизм вероятностного прогнозирования, необходимо выполнять упражнения на завершение начатого предложения; прогнозирование содержание текста по заголовку; чтение текста вслух с пропущенными словами, где студент должен подставить недостающие слова.

Механизм эквивалентных замен – ещё один механизм, участвующий в процессе аудирования. Он формирует сжатие текста, вычленение только необходимых деталей и их последующее удержание в памяти для того, чтобы освободить оперативную память для получения новой информации. Если студент прости повторить прослушанный текст ещё раз, это говорит о том, что его механизм эквивалентных замен в процессе слушания ещё не до конца сформирован, так как дословное и слишком подробное воспроизведение услышанного во внутренней речи замедляет скорость восприятия информации. Для того, чтобы развить в обучаемых данный механизм, желательно применять упражнения на различные формы компрессии аудируемого текста [Щукин, 2011: 175].

В свете всего вышесказанного, необходимо заметить, что каждый из перечисленных механизмов аудирования взаимодействуют между собой и обеспечивают полный процесс по восприятию текста на иностранном языке; следовательно, грамотный преподаватель будет умело использовать весь необходимый перечень упражнений, чтобы развить нужные качества у студентов-индологов.

В целях решения проблемы нашего исследования, необходимо поместить главный акцент на процесс восприятия, поскольку именно на этапе восприятия студенты должны понять особенности произношения на хинглише и осмыслить эти особенности, таким образом, чтобы целостно понять содержание текста. Если они не осмыслят эти особенности, то тогда они просто не поймут содержание текста, а ведь их задача заключается в том, что они должны понять особенности и сопоставить стандартный вариант английского языка и индийский вариант английского языка, и, в конечном счёте, понять смысл высказывания. Для этого мы рассмотрели все механизмы по порядку, начиная от восприятия; и серия упражнений должна отражать поступательный процесс от восприятия через осознание и до понимания.

## 2.3. Виды аудитивных навыков

Отечественные методисты определяют аудитивный навык как «речевая операция, доведенная до уровня автоматизма и связанная с узнаванием и различением на слух отдельных звуков и звуковых комплексов, в том числе различных типов интонационных конструкций в потоке речи. Аудитивный навык формируется в результате выполнения специальных языковых упражнений» [Азимов, Щукин, 2009: 25]. Обычно все аудитивные навыки разделяют на три группы: фонетические, лексические и грамматические, но Е.И. Пассов вместо фонетической группы выделяет «навыки подсознательного восприятия и различения звуковой стороны речи» [Пассов, 1977: 187].

Рассмотрим классификацию аудитивных навыков, которую предложил А.Н. Щукин:

* фонетические навыки: навыки подсознательного восприятия и различения звуковой стороны речи, чему уделяется особое внимание в процессе аудирования. Также этот навык состоит в способности в соответствии с нормами языка правильно воспринимать полученный звуковой ряд, то есть все звуки в нём, звукосочетания, ударение, ритмику, мелодику и интонацию.
* лексические навыки: навыки узнавания на слух и понимания значения отдельных слов и сочетаний слов, делают возможным понимание значения и смысла слов и словосочетаний в соответствии с замыслом говорящего в прослушиваемом тексте
* грамматические навыки: помогают подсознательно распознать грамматическую форму высказывания и соотнести её с конкретным значением. Эти навыки также подразделяется на морфологические, основанные на изменении формы слов в речи; и синтаксические, основанные на структуре предложения и сочетаемости слов в звучащей речи [Щукин, 2011: 161].

Что касается аудитивного умения, то оно относится к речевым умениям. Е.И. Пассов подчёркивал, что умение аудировать означает способность владения аудитивными навыками с целью восприятия и понимания новых звуковых сообщений в различных ситуациях [Пассов, 1977: 167]. Аудитивное умение обеспечивает возможность понимать смысл воспринимаемых на слух иноязычных текстов [Азимов, Щукин, 2009: 25].

Большинство отечественных и зарубежных методистов классифицируют навыки и умения аудирования в зависимости от нескольких критериев: вида аудирования; уровня владения языком; уровня понимания звучащего текста; роли слушающего в процессе понимания звучащего текста; типа звучащего текста.

В качестве критерия классификации навыков и умений аудирования П.В. Сысоев обозначил цель аудирования: 1) понимание общего содержания текста; 2) выборочное понимание текста; 3) полное понимание текста. По его словам, «цели аудирования с соответствующими умениями расположены в иерархической зависимости друг от друга, где одна цель является составляющей другой цели» [Сысоев, 2008: 14].

Некоторые исследователи расширяют количество категорий навыков с трёх до шести, включая в классификацию ещё и умения. Е.С. Устинова и Я.М. Колкер насчитывают фонетические навыки аудирования, грамматические навыки восприятия на слух, лексические навыки восприятия на слух; а также умения восприятия на слух диалогической и монологической речи и аудирования во время диалогического общения [Колкер, 2002: 286].

Психолингвистический аспект играет очень важную роль в процессе аудирования, развития умений и навыков восприятия и понимания речи на слух. К тому же, помимо формирования умений и навыков аудирвания, необходимо обязательно уделять внимание развитию механизмов восприятия речи на слух. Перечислим навыки, которые присущи некоторым из вышеперечисленных механизмов аудирования.

Для механизма восприятия важно, прежде всего, способность удерживать внимание на содержании прослушиваемого текста, от самого его начала и до окончания поступления информации. Помимо этого, необходимо рассредоточить внимание, концентрируя его на основных содержательных деталях текста для улучшения восприятия; и, наконец, важно научить студентов концентрировать внимание на конкретных сегментах речевого потока.

Для механизмов кратковременной и долговременной памяти важны следующие навыки: сохранение в памяти звуковой информации во всех видах памяти; удерживание в памяти отдельных фрагментов текста, которые важны для понимания содержания; удаление из кратковременной памяти ненужной и неактуальной информации, которая не важна для понимания определённого текста; и освобождение места для восприятия новой необходимой информации.

У механизма вероятностного прогнозирования есть свой набор навыков, основными из них являются: способность догадываться о содержании аудиотекста, основываясь на уже понятой информации звукового сообщения; способность догадываться о последующей далее информации, после уже услышанной части звукового сообщения; способность спрогнозировать ответную реплику говорящего на предыдущую реплику; способность спрогнозировать вероятные варианты ответа при наличии визуальной опоры на печатный текст.

Механизм осмысления предполагает овладение следующими навыками: способность догадаться о значении незнакомых слов, опираясь на контекст; способность догадаться о значении незнакомых слов по признакам международных слов, либо по словообразовательным элементам; навык применения фоновых знаний и использование личного опыта для выполнения упражнений.

Механизм внутренней речи подразумевает применение навыков мысленного проговаривания слов и фраз, либо же проговаривания вслух.

Таким образом, навыки, которые обеспечивают функционирование механизмов аудирования, закладывают основу для последующей выработки стратегий и приемов аудирования во время выполнения студентами заданий по аудированию. Успешность восприятия и понимания иноязычной речи на слух находится в прямой зависимости от результатов работы механизмов восприятия речи, которые, в свою очередь, совершенствуются во время выполнения заданий для обучения студентов аудированию на всех уровнях понимания текста.

Согласно классификации микроумений, которую составил Дж. Ричардс, всего существует около 52 микроумений в зависимости от вида аудирования. Необходимо заметить, что в данном случае термин «микроумение» подразумевает не только умения аудирования, а также и слухо-произносительные, и лексико-грамматические навыки аудирования. По мнению Дж. Ричардса, одними из главных микроумений в аудировании являются следующие:

* различать отдельные звуки;
* распознавать словесное ударение;
* определять ударную и безударную позицию слова в предложении, то есть функцию фразового ударения;
* распознавать ритмическую модель английского языка;
* обозначать функции ударения и интонации для определения информационной структуры высказывания;
* идентифицировать сокращенные формы слов;
* различать границы слов;
* выделять ключевые лексические единицы, относящиеся к теме;
* узнавать части речи;
* догадываться о значении слов, опираясь на контекст;
* распознавать части речи и основные синтаксические структуры;
* отделять главную информацию от второстепенной;
* распознавать коммуникативные функции высказывания в зависимости от ситуации, участников и целей общения;
* прогнозировать результат на основании описанных событий;
* определять связь между событиями, описываемыми в аудиотексте [Richards, 1991: 198].

Немаловажной является сама структура занятия по аудированию. Н.Д. Гальскова и Н.И. Гез условно делят занятие на три блока: вводный, основной и заключительный [Гальскова, 2007: 187]. Вводная часть включает в себя краткие сведения по теме текста или знакомит с общим контекстом, то есть служит так называемым «средством ориентации». Основной, или коммуникативный, блок является основным этапом с непосредственно самим аудированием, а заключительный блок содержит вопросы для обсуждения, пояснения, оценку текста.

Многие исследователи также придерживаются трёхэтапной структуры построения занятия по работе с аудиотекстом, но называют эти этапы по-другому: предтекстовый этап, текстовый этап и послетекстовый этап.

Предтекстовый этап включает в себя установку, или сообщение речевой задачи, которая может быть нейтральной (сообщение задачи по типу «послушай текст и расскажи…»), ассимилятивной (вводящей в содержание текста), или проблемной (направляющая внимание студентов на решение определённой задачи). Вторая составляющая предтекстового этапа – снятие языковых трудностей (выписывание на доску трудных для восприятия слов, понятий, географических названий, реалий и имён). Третья и очень важная часть предтекстового этапа – это тренировочные упражнения, помогающие снять фонетические, грамматические и лексические трудности.

Текстовый этап подразумевает собственно слушание. Темп в предъявленном тексте желательно должен быть в норме, не быстрее и не медленнее, чтобы у студентов не появились психологические барьеры. Также методисты отмечают, что желательно как можно раньше переходить на аутентичные тексты.

Аутентичные тексты – это взятые из оригинальных источников тексты, которые характеризуются естественностью лексического наполнения и грамматических форм, ситуативной адекватностью используемых языковых средств, иллюстрирует случаи аутентичного словоупотребления. Такие тексты могут быть использованы при обучении иностранному языку, хотя и не предназначены специально для учебных целей [Воронина, 1999].

На том же текстовом этапе можно выполнять некоторые упражнения, в зависимости от типа текста и данной установки: например, подобрать заглавие к абзацу или перефразировать текст.

И, наконец, на послетекстовом этапе происходит проверка деталей услышанного или общего содержания текста. На нём могут проводиться различные виды работ: вопросно-ответная форма; составление плана текста; выбор правильных и неправильных утверждений; расширение и продолжение текста; пересказ текста; подготовка монологических высказываний по теме текста; составление диалогов по ситуации или содержанию текста; проведение различных тестов.

Структура занятия по аудированию у Е.А. Маслыко похожа на вышеописанную, где занятие также состоит из трёх этапов: предтекстового, текстового и послетекстового этапа; но их содержание несколько отличается от предыдущего описания.

На предтекстовом этапе Е.А. Маслыко предлагает проводить работу с доской, раздаточными материалами и фрагментами аудиотекста; после чего наступает основное содержание этапа со снятием языковых трудностей, и затем тренировочные упражнения на базе текста, с первичным закреплением новых слов и грамматических явлений [Маслыко, 2000]. Приведём неполный список видов работ, которые могут быть использованы на этом этапе: введение новых слов, их иллюстрация примерами; отработка техники чтения наиболее трудных мест в тексте; тематическая группировка слов из аудиотекста; структурная группировка слов из аудиотекста; постановка различных видов вопросов; лексический тест; аудирование в предложениях чисел и имён собственных либо трудных грамматических структур.

Следующий текстовый этап включает прослушивание всего текста и поочерёдно отдельных абзацев. На нём выполняются следующие виды работы: подбор к абзацу заглавия; перефразирование; ответы на вопросы; анализ употребления языковых средств; нахождение иноязычных фрагментов текста с опорой на русский эквивалент.

На послетекстовом этапе приемлемы: вопросно-ответная работа; составление рассказа по аналогии; различные типы пересказа; составление ситуации к тексту; описание картинок, иллюстрирующих содержание прослушанного текста; комментарий к содержанию и языковому оформлению текста; составление плана пересказа и так далее [Маслыко, 2000]. При этом выполнение ряда заданий выносится в живое учебное общение преподавателя и студентов, чтобы соответствовать коммуникативному методу обучения по Е.И. Пассову [[Пассов, 1985: 198]](https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%92%D1%8B%D1%81%D1%88%D0%B5%D0%B5_%D0%BE%D0%B1%D1%80%D0%B0%D0%B7%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D0%B5_%D0%B2_%D0%A0%D0%BE%D1%81%D1%81%D0%B8%D0%B8#cite_note-autogenerated1-1).

Н.В. Елухина предлагает классифицировать навыки и умения аудирования по системе, состоящей из трёх уровней, так как, по её мнению, уровень понимания звукового сообщения является главным критерием для разделения умений и навыков аудирования. Следовательно, на первом уровне – элементарном – устанавливаются основные слухо-произносительные навыки, развивается механизм восприятия звучащей иноязычной речи, то есть формируется перцептивная основа аудирования. На втором уровне – продвинутом – развиваются основные умения аудирования как вида речевой деятельности, такие, как восприятие и понимание устных иноязычных текстов определенной длины и сложности. На третьем, завершающем уровне устного иноязычного общения, слушающий становится участником устно-речевого общения [Елухина, 1989; Саутова, 2012: 272].

Очевидно, что формирование, а также развитие навыков и умений аудирования происходит шаг за шагом, начиная от формирования речевого слуха, лексических и грамматических навыков аудирования, до полного понимания текста и способности выразить критику по поводу услышанного текста. В результате преподаватель получает планируемый результат в виде качественного владения аудитивными фонетическими навыками и умениями, которые составляют основу для ритмико-интонационных и слухо-произносительных навыков.

Таким образом, формирование и развитие вышеперечисленных навыков и умений аудирования приведёт к формированию фонетической компетенции. В данном исследовании основное значение мы придаём фонетическим навыкам понимания.

## 2.4. Формирование фонетической компетенции

При восприятии хинглиша на слух основная трудность заключается в том, что нужно понять фонетическое своеобразие произношения, то есть фонетические особенности индийского варианта английского языка.

В целом понятие «компетенция» используется во многих сферах научной и практической деятельности, поэтому существует множество определений этого термина исходя из целей, контекста использования компетенций и самих исследователей.

При обучении иностранным языкам чаще всего понятие компетенция предполагает совокупность знаний, навыков, умений, которые формируются в процессе обучения иностранному языку. Существует также и более широкое значение: компетенция рассматривается как нечто ориентированное на практическое владение языковыми знаниями, навыками и речевыми умениями [Пассов, 1991: 135]. Иными словами, компетенция есть компонент иноязычных знаний, умений и навыков, который обеспечивает комплексное выполнение определенной деятельности с целью достижения определенного уровня развития личности и который виден в результатах обучения студентов и в развитии у них соответствующих умений. Необходимо добавить, что с момента присоединения России к Болонскому процессу и до сих пор, нет чётких и точных границ в содержании компетенций, нет определённой единой классификации компетенций, что говорит о неоконченном процессе интеграции России в этот процесс.

Помимо важности артикуляционной базы произношения, не стоит забывать о необходимости реализации конкретного звука в речи, что обеспечивает членораздельность речевого потока в целом. Фонетическая компетенция имеет структуру из трёх компонентов, как то: когнитивный компонент, включающий в себя фонетические знания и представления; мотивационно-ценностный компонент, состоящий из мотивационно-ценностных установок и убеждений; а также деятельностный компонент, в котором находятся навыки и умения восприятия, воспроизведения и продуцирования фонетического материала [Хомутова, 2013: 73].

Формирование фонетической компетенции у индологов выступает как конечная цель. Необходимо применять междисциплинарный подход к распознаванию такого методического явления, как фонетическая компетенция. Нечленораздельность, отсутствие четкости речи и недостаточное овладение коммуникативно-фонетической составляющей речи приводит к полному непониманию собеседниками друг друга и нарушению коммуникации, что означает невозможность решить основные задачи развития фонетической компетенции у студентов-индологов [Хомутова, 2013: 72].

К фонетическим навыкам относятся слухо-произносительные (фонемно-правильное произношение звуков в потоке речи и понимание всех звуков во время аудирования) и ритмико-интонационные навыки (навыки интонационно и ритмически правильного оформления речи и понимания речи других людей). К фонетическим умениям относятся умение различать звуки и буквы, умение отличать гласные звуки от согласных, глухие от звонких, определять явление палатализации, умение записывать и читать транскрипцию, интонировать словосочетания и предложения, умение определять место ударения в слове и синтагме и другие [Вишневская, 2013: 39].

Е.И. Пассов предложил следующую структуру и содержание фонетической компетенции:

1. произносительные характеристики речи следует считать сущностными характеристиками, так как нарушение произносительных норм препятствует общению;
2. произносительная сторона речевой деятельности имеет собственные параметры: акустический, моторный и смыслоразличительный. Именно стабильность этих параметров есть основа нормативности речи. Фонетические единицы взаимно определяют друг друга в речи, а будучи вырваны из контекста, они лишаются своей главной смыслоразличительной характеристики [Пассов, 1991: 129].

Самой необходимой компетенцией в аудировании для усвоения студентами-индологами является фонетическая компетенция, поэтому мы считаем, что она должна быть сформирована на коммуникативном уровне. Коммуникативный уровень вполне достаточен для такого понимания произношения носителей индийского варианта английского языка, который обеспечит понимание аудируемого текста в целом.

Для того чтобы правильно оценивать приобретённые навыки в аудировании у студентов-индологов третьего курса бакалавриата, мы составили критерии для оценки сформированности коммуникативного уровня фонетической компетенции, чтобы студенты могли понять произношение индийского варианта английского языка таким образом, чтобы они уловили смысл сказанного в видеофрагменте. Приведём данные критерии:

* правильность/неправильность различения и распознавания произношения каких-либо звуков;
* правильность/неправильность распознавания интонационного оформления утвердительного, вопросительного, восклицательного высказываний;
* правильность/неправильность понимания ритмических групп и ритма.

Полагаясь на данные критерии, в будущем можно будет оценить достижение студентами коммуникативного уровня фонетической компетенции после проведения эксперимента с представленной в нашем исследовании серией упражнений.

Мы определили такие критерии соответственно градации коммуникативной компетенции в системе Болонского процесса [URL : http://www.ehea.info/pid34250-cid101592/russian-federation.html], где в любом тестировании если студент имеет от 85% до 100% правильных ответов, то он получает оценку «отлично», а если от 70% до 85%, то он получает «хорошо».

Студенты-индологи третьего курса, выполняя предложенную им серию упражнений, уже должны достигнуть коммуникативного уровня, то есть могут допустить не более 30% ошибок.

Так как восприятие и понимание произношения индийского варианта английского языка является профессионально значимым качеством для будущих индологов, то мы рассматриваем приемлемый коммуникативный уровень для третьего курса бакалавриата на 70-85%, то есть на оценку «хорошо».

На данном этапе нашего исследования мы не ставим целью добиться от студентов самого высокого уровня понимания фонетических особенностей индийского варианта английского языка, так как мы определяем коммуникативно-достаточный уровень индолога-третьекурсника на оценку «хорошо», что означает 70-84% правильных ответов. Для студента третьего курса это является неким промежуточным уровнем, что, в то же время, не является конечным требованием к выпускникам третьего курса, так как они будут учиться и далее. Исходя из этого, оканчивая учёбу на последнем, четвёртом, курсе бакалавриата, от студентов-индологов на 4-м курсе мы ожидаем уже высокий уровень понимания фонетических особенностей индийского варианта английского языка, на оценку «отлично».

На третьем курсе бакалавриата мы будем считать коммуникативно-достаточными для студентов-индологов следующие параметры: количество правильных ответов в пределах 80-84% – это высокий коммуникативно-достаточный уровень; 75-79% – это средний коммуникативно-достаточный уровень; и 70-74% являются низким коммуникативно-достаточным уровнем.

Допустим, если в аудиотексте было выделено 10 звуков, то студенты третьего курса могут допустить две ошибки при распознавании этих звуков. Другими словами, если количество правильных ответов студента на нашу серию упражнений не достигает 70%, то он получает удовлетворительную оценку.

## 2.5. Серия упражнений для обучения студентов-индологов пониманию произношения индийского варианта английского языка

С.Ф. Шатилов дал следующее определение упражнению – это «специально организованное в учебных условиях одно- или многоразового выполнения отдельной или ряда операций либо действий речевого или языкового характера» [Шатилов, 1986: 55]

И.В. Рахманов первым разделил упражнения на языковые и речевые, соответственно их целям [Рахманов, 1970]. Языковые упражнения были направлены на усвоение определённого языкового знака, а речевые развивали иноязычную речь. В то время полагали, что лексические и грамматические упражнения тоже языковые, так как в них нет естественного общения. Вскоре С.Ф. Шатилов предложил совместить грамматическую и лексическую направленность упражнений с коммуникативной направленностью [Шатилов, 1976: 12]. Таким образом появились комбинированные упражнения, и С.Ф. Шатилов предложил для них новую классификацию в рамках обучения грамматическим, лексическим и фонетическим аспектам языка: языковые, или аспектно-направленные упражнения, и речевые упражнения, которые не направлены на языковой знак. Так или иначе, данная классификация до сих пор вызывает некоторые возражения.

Вскоре возникла необходимость систематизировать упражнения, и С.Ф. Шатилов вывел определение для системы упражнений – это «совокупность необходимых типов, видов и разновидностей упражнений, выполняемых в такой последовательности и в таком количестве, которые учитывают закономерности формирования умений и навыков в различных видах речевой деятельности в их взаимодействии и обеспечивают максимально высокий уровень владения иностранным языком в заданных условиях» [Шатилов, 1978: 13].

Так как мы задавались целью научить студентов-индологов третьего курса бакалавриата именно понимать индийский вариант английского языка, научить распознавать специфическую интонацию, а также понимать особенности в звучании и произношении слов, то нам не нужно учить студентов говорить самим с подобным произношением.

Известно, что даже очень разнообразный словарный запас, имеющийся у студентов-индологов, а также знание минимум трёх языков (родной русский язык, хинди как первый иностранный и английский как второй иностранный язык), не обеспечивает полного понимания ими звучащего текста. Следовательно, для улучшения восприятия индийского варианта английского языка необходимо разработать серию упражнений по аудированию, учитывая влияние интерференции в условиях трилингвизма у студентов-индологов. В настоящее время для обучения аудированию существует огромное множество различных аудио- и видеоматериалов, компьютерных программ, тематических подкастов, сайтов в Интернет, и др. Необходимо заметить, что для обучения иностранному языку, и, в частности, аудированию, на настоящий момент применяются очень разнообразные учебные программы и методы обучения.

Для того чтобы разработать серию упражнений по аудированию для обучения студентов-индологов, для которых английский язык является уже вторым иностранным языком, мы рассмотрели, как осуществляется процесс восприятия и понимания иноязычной речи на слух, определили функции механизмов восприятия речи и необходимые навыки аудирования, а также выявили критерии для оценки понимания студентами-индологами индийского варианта английского языка на слух.

Очень важную роль в учебном процессе играют видеоматериалы, а особенно аутентичные фильмы – они в какой-то мере заменяют реальную языковую среду, и с их помощью намного проще овладеть навыками понимания на слух и преодолеть имеющийся почти у каждого языковой барьер [Вьюшкина, 2008: 66].

Обучение студентов-индологов формированию навыков восприятия и понимания особенностей произношения и индийского варианта английского языка представлено в нашем исследовании серией упражнений (см. Приложение 1), которая включает в себя видеофрагмент из Болливудского фильма, которому сопутствуют задания. Восприятие на слух облегчается за счёт визуализации фрагмента – обучаемые могут наблюдать за действиями героев и их артикуляцией, что значительно упрощает понимание речи. Видеофрагмент взят из современного индийского фильма и содержит разговорную речь. Серия упражнений по аудированию состоит из трёх блоков, соотносящихся с критериями оценки; в каждом блоке по два этапа: предтекстовый и послетекстовый. Основной задачей для студентов являлось выяснение фонетических особенностей речи.

Для того чтобы проводить аудирование с опорой на видеоматериал, мы выбрали отрывок длиной в одну минуту восемь секунд из индийского фильма «Jab Tak Hai Jaan» («Пока я жив», 2012 год), в котором герои говорят на английском языке с британским и индийским произношением (см. Приложение 2). В данном видеофрагменте присутствуют три главных героя – отец, владелец компании; его дочь Мира и её жених Роджер, который разрабатывает бизнес-проект для компании отца Миры. Действие разворачивается в конференц-зале с презентации бизнес-проекта Роджера, после которого герои обсуждают юбилей отца, его планы об уходе на пенсию и его одиночество после того, как дочь Мира выйдет замуж. Отец Миры и сама девушка используют хинглиш, то есть смесь английского с хинди, а Роджер говорит на английском языке с британским акцентом (аудиоскрипт текста см. в Приложении 3).

Так как первым иностранным языком у студентов-индологов является хинди, который к третьему курсу обучения уже достаточно знаком студентам, то для них просмотр видеофрагмента с некоторыми фразами на языке хинди не доставляет дополнительных сложностей. Поэтому в видеофрагменте встречаются фразы на языке хинди, такие как: *Haan uske baad to meri beti ki shaadi ho jayegi*, что означает «Да, и после этого моя дочь выйдет замуж»; *Woh to tab hoga na jab mai aapko akela chhodungi*: «Но это может случиться только если я оставлю тебя одного»; *Shaadi ke baad Roger hamare saath rahega*: «После свадьбы Роджер будет жить с нами». Эти предложения, включённые английскую в речь героев, очень ярко отражают феномен хинглиша, когда одну фразу герой начинает говорить на хинди и заканчивает на английском, и наоборот.

Особенность данной серии упражнений в том, что при практическом использовании приведённых ниже упражнений преподаватель должен предлагать студентам выполнять их не просто блоками друг за другом, а учитывая предтекстовый и текстовый этапы. Иными словами, сначала студенты выполняют по одному первому предтекстовому упражнению из каждого блока, затем следует просмотр видеофрагмента, и после просмотра необходимо выполнение второго упражнения из каждого блока. Мы же будем описывать серию упражнений здесь по блокам, для облегчения восприятия их с методической точки зрения.

Прежде всего, перед просмотром видеофрагмента студенты получают раздаточный материал, в котором они выполняют серию упражнений (см. Приложение 1). Первый блок упражнений направлен на распознавание и различение особенностей звуков в индийском варианте английского языка. На предтекстовом этапе студентам предлагается выполнить упражнение №1:

* Прослушайте пары слов. Обозначьте цифрой «1» слова, в которых произношение соответствует индийскому варианту английского языка, и цифрой «2» слова, соответствующие британскому варианту произношения. *(Listen to the following pairs of words. Write “1” near the words which has the Indian pronunciation of the English language, and write “2” words corresponding to the British pronunciation)*.

 В данном упражнении студенты прослушивают пары слов и словосочетаний: *special, stubborn, retirement, business woman*, где очевидно слышна разница между индийским вариантом английского языка и британским вариантом. Это задание позволяет подготовить студентов к дальнейшему восприятию видеофрагмента.

Послетекстовые упражнения №2 и №3, направленные на распознавание особенностей звуков в индийском варианте английского языка, звучат следующим образом:

* Прослушайте фразы из видеофрагмента. Подчеркните слова, в которых гласные звуки /aʊ/ и /əʊ/ произносятся героями как /ɔ:/ на индийском варианте английского языка. *(Listen to the phrases from the video fragment. Underline the words in which sounds* /aʊ/ *and* /əʊ/ *are pronounced as* /ɔ:/ *in Indian variant of the English language)*;
* Прослушайте видеофрагмент. Выпишите слова, в которых звук /r/ слышится на конце слов там, где в британском варианте английского языка он не произносится. *(Listen to the video fragment. Write down the words in which sound* /r/ *which you hear in the end of words but it should not be pronounced in the British English).*

Второй блок упражнений направлен на различение интонационного оформления утвердительного, вопросительного, восклицательного высказываний. В высказывании интонация выполняет много функций, и наиболее подходящими к нашему исследованию являются следующие: различение коммуникативных типов высказывания: побуждения, вопроса, восклицания; различение частей высказывания по их смысловой важности; оформление высказывания в единое целое, с одновременным расчленением его на ритмические группы; выражение конкретных эмоций [Антипова, 1985: 195].

Две первые перечисленные функции интонации относятся к языковой сфере, остальные связаны со сферой речи. Интонация играет особую роль и в рамках целого текста, например, придаёт особую окраску текстам различных жанров и является активным фактором эмоционально-эстетического воздействия на слушателя.

На предтекстовом этапе студенты выполняют упражнение №1, установка к которому звучит следующим образом:

* Прослушайте предложения из видеофрагмента и определите, с какими эмоциями герои произносят эти фразы. Обведите правильные ответы. *(Listen to the sentences from the video fragment and determine the emotions of the characters. Circle the right answers).*

Цель данного упражнения заключается в возможности показать студентам, что от правильной интонации зависит понимание не только произнесённой фразы, но и эмоций говорящего. Здесь обучаемые прослушивают предложения из видеофрагмента, затем выбирают правильный ответ из трёх предложенных, например:

*A very stubborn business woman.*

*a. confidence b. disappointment c. tiredness*

Целью послетекстового упражнения №2 является развитие фонетико-перцептивного навыка различения ритмической и интонационной структуры фразы:

* Прослушайте высказывания из видеофрагмента, произнесённые носителями хинди и найдите ошибки в интонационном оформлении. Исправьте их в соответствии с британским вариантом английского языка. *(Listen to the statements from the video fragment, spoken by Hindi speakers and find mistakes in the intonation. Correct the intonation according to the British English).*

В данном упражнении представлены два специальных вопроса и одно восклицательное предложение. В обоих типах предложений интонация должна понижаться к концу высказывания в британском варианте английского языка, а в видеофрагменте герои используют иную интонацию, которую и нужно исправить в упражнении. В раздаточном материале студенты должны нарисовать правильную схему интонирования, то есть обозначить стрелками подходящий для вопросов и восклицаний восходящий либо нисходящий тон для конкретных предложений, например:

*When did this happen?*

*Meera, we should plan a big party!*

Третий блок упражнений мы выделили на понимание студентами-индологами ритма и ритмических групп. В английском языке ритмическая единица состоит из группы слогов: одного ударного слога и примыкающих к нему безударных. Ритмические единицы, произносимые через равные промежутки времени, определяют ритм английской речи. Ритмическая группа есть совокупность ударных и безударных слогов или ритмических единиц между двумя паузами. По правилам английского языка, после ритмической группы, произнесённой с восходящим тоном, выдерживается более длительная пауза, чем после ритмической группы, произнесённой с нисходящим тоном [Антипова, 1984].

Целью предтекстового упражнения №1 является распознавание границ ритмических групп в звучащей речи, которые надо отметить в раздаточном материале. Установка данного упражнения приведена ниже:

* Прослушайте предложения из видеофрагмента. Обозначьте границы ритмических групп знаком «//» *(Listen to the sentences from the video fragment. Mark the boundaries of rhythmic groups with the sign “*//*”)*.

Послетекстовое упражнение №2 также тренирует распознавание границ ритмических групп в звучащей речи, и здесь уже нужно правильно расставить знаки препинания в приведённых ниже предложениях, например:

* Прослушайте предложения из видеофрагмента. Определите начало и конец ритмических групп. Поставьте необходимые знаки препинания. *(Listen to the sentences from the video fragment. Determine the beginning and end of the rhythmic groups. Put the necessary punctuation marks).*
1. *I am turning 50 best time to retire I think*
2. *Sorry Roger she’s gone on me a very stubborn business woman*
3. *Don’t worry l’ve been planning this party for more than a year now*

Таким образом, контрольным компонентом для видеофрагмента является его целостное аудирование, после которого студенты выполняют задания на узнавание и понимание специфического индийского произношения английского языка. В нашем случае восприятие на слух облегчается за счёт визуализации фрагментов – обучаемые могут наблюдать за действиями героев и их артикуляцией, что значительно упрощает понимание речи, делая обучение более эффективным.

Используя перечисленные в пункте 2.4. критерии для оценки сформированности коммуникативного уровня фонетической компетенции студентов-индологов, преподаватель, использующий данную серию упражнений по аудированию, сможет проследить прогресс усвоения материала своими студентами, сделав занятия более разнообразными, интересными и продуктивными.

# Выводы по второй главе

Завершая описание особенностей методики обучения студентов-индологов пониманию произношения индийского варианта английского языка, считаем возможным сделать нижеследующие выводы.

Во-первых, в результате изучения литературы, посвящённой видам аудирования, можем сделать вывод, что существуют несколько видов аудирования, которые разные исследователи классифицируют по-разному. В данной работе мы придерживались интенсивного вида аудирования в основе нашей серии упражнений.

Во-вторых, все механизмы аудирования взаимодействуют между собой и обеспечивают полный процесс по восприятию текста на иностранном языке. В нашем исследовании мы уделили основное внимание процессу восприятия, поскольку именно на этапе восприятия студенты-индологи начинают воспринимать особенности произношения на индийском варианте английского языка. Далее происходит осмысление студентами этих особенностей и в конечном итоге они полностью понимают содержание текста. Наша серия упражнений отразила процесс от восприятия до понимания текста.

В-третьих, формирование и развитие навыков и умений аудирования у студентов-индологов приводит к формированию фонетической компетенции. В данном исследовании основное значение мы придали именно фонетическим навыкам, которые составляют основу для ритмико-интонационных и слухо-произносительных навыков.

В-четвёртых, самой необходимой компетенцией в аудировании для студентов-индологов является фонетическая компетенция, сформированная на коммуникативном уровне, так как он вполне достаточен для понимания произношения носителей индийского варианта английского языка. Составленные нами критерии для оценки сформированности коммуникативного уровня фонетической компетенции будут полезны для оценивания результатов нашей серии упражнений.

Серия упражнений, разработанная нами в рамках данного исследования, приведена в Приложении 1. Ссылка на видеофрагмент, на котором основываются упражнения, и аудиоскрипт к нему приведены в Приложениях 2 и 3 соответственно. В Приложении 4 содержатся ключи к серии упражнений.

# Заключение

Проанализировав литературу, мы пришли к выводу, что индийский вариант английского языка и хинглиш – тождественные понятия, синонимы. Они включают в себя специфическое произношение английского языка с индийским акцентом, а также помимо английских фраз в речь индийцев включаются отдельные слова, словосочетания, либо же целые предложения на языке хинди. Именно эта смесь и называется «хинглиш», или «индийский вариант английского языка». В них входят и фонетические, и лексико-семантические особенности.

В данном исследовании были изучены и проанализированы лингвистические и произносительные особенности индийского варианта английского языка, а также разработана серия упражнений на материале видеофрагмента для обучения студентов-индологов пониманию произношения индийского варианта английского языка.

Для достижения поставленной цели была изучена лингвистическая литература, посвященная особенностям хинглиша, рассмотрена проблема языкового смешения в современной лингвистике и примеры языков-гибридов, проанализированы фонетические, лексико-семантические особенности хинглиша, рассмотрены различные виды аудирования и сопутствующие им психические процессы, составлены критерии оценки правильности понимания аудиотекста и разработана серия упражнений на повышение формирования слухового навыка для студентов-индологов третьего курса бакалавриата. На основании проделанной работы мы можем сделать следующие выводы:

Во-первых, характерными чертами языковых смешений на основе английского языка являются ломаный синтаксис, смешение лексики и грамматики обоих языков, где родной язык говорящего подвергается интерференциям из всемирно распространённого английского языка, то есть в речь включаются английские слова, а иногда целые грамматические конструкции. Самыми известными примерами таких языков являются хинглиш, дэнглиш, спанглиш, рунглиш, синглиш и другие. Всем этим языкам также свойственны гибридность по происхождению и ограниченность по функции, то есть когда функционирование в межэтническом общении происходит только в виде языков-посредников. В настоящее время исследователи насчитывают около ста пиджинов и креольских языков.

Во-вторых, индийский вариант английского языка имеет свои особенности на лексико-семантическом и фонетическом уровнях. На лексико-семантическом уровне английские слова перемешиваются с индийскими, образуя словосочетания с новыми значениями. Неологизмы, произошедшие из языка хинди, уже активно включаются в новые издания словарей, таких, как Collins English Dictionary. Появились даже новые словари только на хинглише, такие, как «The Queen's Hinglish». Знаменитая индийская киноиндустрия Болливуд использует смесь английского с хинди в речи актёров. Основными особенностями индийского варианта английского языка на фонетическом уровне являются отсутствие дифтонгов и аспирации согласных, а также произнесение звука /r/ во всех позициях, особенно на конце слов. Фонетическая интерференция выражается изменениями и замещениями гласных и согласных звуков английского языка под влиянием особенностей произношения на языке хинди. Приведённые в данном исследовании особенности охватывают разные штаты Индии, что говорит о комплексном подходе к изучению данного феномена.

В-третьих, существуют несколько подходов к определению видов аудирования, которые зависят от цели. Исследователи классифицируют виды аудирования по-разному, но у многих из них есть схожее мнение по поводу учебного и коммуникативного аудирования, контактного и дистантного аудирования, а также аудирования с пониманием основного содержания, аудирование с полным пониманием содержания и смысла, аудирование с выборочным извлечением информации и других видов. В данной работе мы придерживались интенсивного вида аудирования в основе нашей серии упражнений. Все психические процессы в аудировании взаимодействуют между собой и в итоге обеспечивают полное восприятие текста на иностранном языке. В нашем исследовании мы уделили основное внимание процессу восприятия, поскольку именно на этапе восприятия студенты-индологи начинают воспринимать особенности произношения на индийском варианте английского языка. В нашей серии упражнений отражён процесс от восприятия до понимания текста.

В-четвёртых, в данном исследовании мы сделали акцент на фонетические навыки, которые являются основой для ритмико-интонационных и слухо-произносительных навыков. Самой необходимой компетенцией в аудировании для студентов-индологов является фонетическая компетенция, и составленные нами критерии для оценки сформированности коммуникативного уровня фонетической компетенции будут полезны в будущем для оценивания результатов студентов после выполнения нашей серии упражнений.

Важнейшей составляющей результатов нашего исследования стала серия упражнений, построенная на аутентичном видеофрагменте из современного индийского фильма, чтобы научить студентов-индологов распознавать специфическое индийское произношение. Мы создали три блока упражнений, первый из которых направлен на распознавание и различение особенностей звуков в индийском варианте английского языка, второй блок упражнений направлен на различение интонационного оформления высказываний, и третий блок упражнений мы выделили на понимание студентами-индологами ритма и ритмических групп. В нашей серии упражнений восприятие на слух облегчается за счёт визуализации фрагментов, что делает обучение более эффективным. В результате выполнения данной серии упражнений студенты повысят эффективность восприятия особого индийского произношения, что поможет им в будущей карьере в общении с индийскими партнёрами.

Выявление лингвистических и культурных особенностей хинглиша как языка-гибрида имеет большое значение для развития лексикологии современного английского языка, социолингвистики и контактной вариантологии, а обучение студентов-индологов восприятию данного произношения поможет им узнать больше о культуре страны изучаемого языка и особенностях произношения индийцев. Данное исследование можно продолжить в перспективе, рассматривая другие лингвистические аспекты индийского варианта английского языка и обучая студентов этим аспектам на материалах индийских рекламных роликов, фрагментах из других фильмов и так далее.

# Список использованных источников

1. Антипова, А.М. Ритмическая система английской речи / А.М. Антипова. – М., 1984. – 118 с.
2. Антипова, Е.Я. Пособие по английской интонации (на английском языке) : Учебное пособие для студентов педагогических институтов и факультетов иностранных языков / Е.Я. Антипова, С.Л. Каневская, Г.А. Пигулевская. – 2-е изд., дораб. – М. : Просвещение, 1985. — 224 с.
3. Аристова, В.М. Англо-русские языковые контакты: англицизмы в русском языке. – Л. : Ленингр. ун-т, 1978. – 150 с.
4. Базина, М.П. Английский язык как учебный предмет и средство общения / М.П. Базина. – М. : ЧеРо, 1999. – 112 с.
5. Баранников, А.П. Языковая ситуация в ареале языка хинди / А.П. Баранников. – Ленинград : Наука, 1984. – 250 с.
6. Беликов, В.И. Русские пиджины / В.И. Беликов // Малые языки Евразии: социолингвистический аспект. М. : Истина, 1997. – С. 90-108.
7. Бим, И.Л. Теория и практика обучению немецкому языку в средней школе / И.Л. Бим. – М. : Просвещение, 1988. – 255 с.
8. Вайнрайх, У. Языковые контакты : Состояние и проблемы исследования / Uriel Weinreich / Уриель Вайнрайх ; Пер. с англ. и комментарии Ю. А. Жлуктенко ; вступит. ст. В.Н. Ярцевой. – Киев : Вища школа, 1979. – 264 с.
9. Вандриес, Ж. Язык. Лингвистическое введение в историю. – М. : Едиториал УРСС, 2004. – 410 с.
10. Виноградова, Т.Ю. Специфика общения в Интернете // Русская и сопоставительная филология: Лингвокультурологический аспект. – Казань : Казан. гос. ун-т, 2004. – С. 63-67.
11. Вишневская, Е.М. Структура и содержание англоязычной фонетической компетенции студентов / Е.М. Вишневская // Вестник ТГУ. – №2 (118). – 2013. – С. 37-42.
12. Воловикова, М.Л. Особенности формирования лингвистической компетенции студентов языковых факультетов. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку и переводу в вузе : Материалы международной конференции, 25-26 марта 2008 г. – М. : РУДН, 2008. – С.61-66.
13. Воронина, Г.И. Организация работы с аутентичными текстами молодежной прессы в старших классах школ с углубленным изучением немецкого языка / Г.И. Воронина // Иностранные языки в школе. – 1999. – № 2. – С. 26-29.
14. Выготский, Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский // Собр. соч. : в 8 т. Т. 2. – М. : Лабиринт, 1999. – 352 с.
15. Вьюшкина, Е.Г. Социально-культурная идентичность на занятиях по иностранному языку: от аутентичного видеоматериала к навыкам аудирования и говорения. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку и переводу в вузе : Материалы международной конференции, 25-26 марта 2008 г. – М. : РУДН, 2008. – С.66-67.
16. Газиева, И.А. К вопросу о сленге в языке хинди / И.А. Газиева // Восточные языки и культуры: Материалы II Международной научной конференции, 20-20 ноября 2008 г. / Отв. ред. М.Б. Рукодельникова, И.А. Газиева. – М. : РГГУ, 2008. – С. 28-32.
17. Газиева, И.А. Культурологический и социологический аспекты изучения английских лексических заимствований в языке хинди / И.А. Газиева // XXVI Международная конференция «Источниковедение и историография стран Азии и Африки»: Тезисы докладов. Санкт-Петербургский государственный университет, Восточный факультет. – 2011. – С. 350-351.
18. Газиева, И.А. Реалии современного хинди в обучении модулю «лингвострановедение» в высших и средних учебных заведениях / И.А. Газиева // Вестник РУДН, серия Русский и иностранный языки и методика их преподавания. – 2008. – № 1. – С. 77-84.
19. Газиева, И.А. Хинглиш как кросс-культурный обмен коммуникации в современной Индии / И.А. Газиева // Материалы Международной конференции «Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку и переводу в вузе» 25-26 марта 2008 г. Российский университет дружбы народов, Юридический факультет, Компания «Britannia». – 2008. – С. 76-79.
20. Газиева, И.А. Хинглиш как лингвистический мост между двумя официальными языками современной Индии / И.А. Газиева // Материалы пятого межвузовского семинара по лингвострановедению «Лингвострановедение: методы анализа, технологии обучения», Москва, 14-15 июня 2007 г. – 2008. – С. 65-73.
21. Гальскова, Н.Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – М. : Академия, 2007. – 334 с.
22. Говорун, С.В. Развитие навыков и умений аудирования у студентов-востоковедов, изучающих английский язык / Дисс. … канд. педагог. наук. – СПб. : Изд-во СПбГУ, 2015. – 270 с.
23. Горелов, И.Н. Невербальные компоненты коммуникации / И.Н. Горелов. – 3-е изд. – М. : Издательство ЛКИ, 2007. – 112 с.
24. Дьячков, В.М. Креольские языки / В.М. Дьячков. – М. : Наука, 1987. – 106 c.
25. Елухина, Н.В. Обучение аудированию в русле коммуникативно-ориентированной методики / Н.В. Елухина // Иностранные языки в школе. – 1989. – № 2. – С. 28-36.
26. Елухина, Н.В. Обучение слушанию иноязычной речи / Н.В. Елухина // ИЯШ. – 1996. – № 5. – С. 20-22.
27. Жинкин, Н.И. Речь как проводник информации / Н.И. Жинкин. – М. : Наука, 1982. – 159 с.
28. Зимняя, И.А. Лингвопсихология речевой деятельности / И.А. Зимняя. – М. : МПСИ; Воронеж : Издательство НПО «МОДЭК», 2001. – 428 с.
29. Колесникова, И.Л. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков : справочное пособие / И.Л. Колесникова, О.А. Долгина. – М. : Дрофа, 2008. – 431 с.
30. Колкер, Я.М. Обучение восприятию на слух английской речи : практикум / Я.М. Колкер, Е.С. Устинова. – М. : Academia, 2002. – 336 с.
31. Кулиш, Л.Ю. Виды аудирования / Л.Ю. Кулиш // Общая методика обучения иностранным языкам : Хрестоматия. – М. : Русский язык, 1991. – С. 224-238.
32. Курченкова, Е.А. Английский язык в Индии: история и актуальные проблемы / Е.А. Курченкова // Мир науки, культуры, образования. – Волгоград : ВолГУ, 2012. – №1, (32). – С. 388-391.
33. Леонтьев, А.А. Внутренняя речь и процессы грамматического порождения высказывания / А.А. Леонтьев // Вопросы порождения речи и обучения языку. – М. : МГУ, 1967. – С. 6-16.
34. Лотте, Д.С. Вопросы заимствования и упорядочения иноязычных терминов и терминоэлементов. / Д.С. Лотте. – М. : Наука, 1982. – 149 с.
35. Лурия, А.Р. Язык и сознание / А.Р. Лурия. – М. : Изд-во МГУ, 1998. – 336 с.
36. Маслыко, Е.А. Настольная книга преподавателя иностранного языка / Е.А. Маслыко, П.К. Бабинская, А.Ф. Будько, С.И. Петрова.
Справочное пособие. – 6-е изд., стереотип. – Мн.: Выш. школа, 2000. – 522 с.
37. Мёйе, А. Сравнительный метод в историческом языкознании / А. Мёйе ; пер. с франц. А.В. Дилигенской ; под ред. Б.В. Горнунга и М.Н. Петерсона. – изд. 3-е. – М. : Едиториал УРСС, 2010. – 104 с.
38. Мечковская, Н.Б. Социальная лингвистика : Пособие для студентов гуманит. вузов и учащихся лицеев. – М. : Аспект-Пресс, 2000. – С. 101-105.
39. Пассов, Е. И. Основы методики обучения иностранным языкам / Е.И. Пассов. – М. : Русский язык, 1977. – 214 с.
40. Пассов, Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е.И. Пассов. – М. : Просвещение, 1985. – 223 с.
41. Пассов, Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е.И. Пассов. – М. : Русский язык, 1989. – 276 с.
42. Рахманов, И.В. Общая психология / И.В. Рахманов / под ред. А. В. Петровского. – М. : Просвещение, 1970. – 186 с.
43. Романова, Е.Ю. Региональная вариативность английского произношения на примере звуковой системы английского языка в северной Индии / Е.Ю. Романова // Вестник МГЛУ. – 2015. – №1. – С. 203-213.
44. Росетти, Л. Смешанный язык и смешение языков / Л. Росетти // Новое в лингвистике. – М., 1972. – № 6. – С. 112-119.
45. Саутова, Т.А. Обучение аудированию как одному из видов рецептивной деятельности / Т.А. Саутова // Вектор науки ТГУ. – 2012. – №2 (9). – C. 272-273.
46. Сигорский, А.А. Картина мира в многоязычном обществе (язык хинди): мозаика или сплав? / А.А. Сигорский // Восточные языки и культуры. Материалы 1-й Международной научной конференции 23-27 ноября 2007 года / Отв. ред. М.Б. Рукодельникова, И.А. Газиева. – М. : РГГУ, 2007. – С. 77-80.
47. Сигорский, А.А. Хинди и русский: некоторые аспекты грамматики и функционирования / А.А. Сигорский // Лингвострановедение: методы анализа, технология обучения. – Ч.1. – М. : МГИМО(У). – 2006. – С. 138-151.
48. [Солженицына, М.В.](http://catalog.unatlib.org.ru/cgi-bin/1/cgiirbis_64.exe?LNG=&Z21ID=&I21DBN=SKS05&P21DBN=SKS05&S21STN=1&S21REF=&S21FMT=fullwebr&C21COM=S&S21CNR=20&S21P01=0&S21P02=1&S21P03=A=&S21STR=%D0%A1%D0%BE%D0%BB%D0%B6%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D1%86%D1%8B%D0%BD%D0%B0,%20%D0%9C%D0%B0%D1%80%D0%B8%D0%BD%D0%B0%20%D0%92%D0%B8%D1%82%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D0%B5%D0%B2%D0%BD%D0%B0) Социолингвистические особенности феномена «Spanglish» // Вестник Моск. ун-та. Серия 19. – 2012. – № 3. – С. 27-33.
49. Сысоев, П. В. Спорные вопросы коммуникативного контроля умений учащихся воспринимать речь на слух : Часть 2 / П. В. Сысоев // Иностранные языки в школе. – 2008. – № 2. – С. 17-21.
50. Тарнаева, Л.П. Межкультурная компетентность студента-филолога: лингвокогнитивный аспект / Л.П. Тарнаева // Формирование билингвальной личности на основе компетентностного подхода / Под ред. Г. А. Баевой. –СПб. : Изд-во СПбГУ, 2012. – С. 86-113.
51. Фейгенберг, И.М. Вероятностное прогнозирование и преднастройка к движениям / И.М. Фейгенберг. – М. : Изд-во МГУ, 1978. – 112 с.
52. Хомская, Е.Д. Нейропсихология: Учебник для вузов. 4-е изд. / Е.Д. Хомская. – СПб. : Питер, 2012. – 496 с.
53. Хомутова, А.А. Фонетическая компетенция: структура, содержание /А.А. Хомутова // Вестник ЮУрГУ. Серия «Лингвистика». – Т.10. – № 2. – Челябинск, 2013. – С. 71-76.
54. Чуприна, М.В. Этапы проникновения английского языка в Индию / М.В. Чуприна // Знание, понимание, умение. – Владивосток, 2011. – №3. – С. 204-207.
55. Шатилов, С.Ф. К дискуссии о речевых и языковых навыках / С.Ф. Шатилов // Иностранный язык в высшей школе. – М., 1976. – Вып. 2. – С. 23-27.
56. Шатилов, С.Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе / С.Ф. Шатилов. – М. : Просвещение, 1986. – 223 с.
57. Шатилов, С.Ф. Некоторые принципы создания системы упражнений для обучения иностранному языку / С.Ф. Шатилов // Система упражнений при обучении иностранному языку в школе и вузе. – Л., 1978.
58. Щерба, Л.В. Избранные работы по языкознанию и фонетике. – Л. : Изд. Ленинградского университета, 1958. – Т. 1. С. 40-53.
59. Щукин, А.Н. Методика обучению общению на иностранном языке. Учебное пособие для преподавателей и студентов языковых вузов / А.Н. Щукин. – М. : Икар, 2011. – 454 с.

## Справочные издания

1. Азимов, Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) : словарь / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – М. : ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Жеребило, Т.В. Термины и понятия лингвистики: Общее языкознание. Социолингвистика : Словарь-справочник / Т.В. Жеребило. – Назрань : Пилигрим, 2011. – 280 с.
3. Леонтьев, А.А. Происхождение языка // Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В.Н. Ярцева. – М. : Сов. энциклопедия, 1990. – С. 400-401.
4. Словарь социолингвистических терминов : словарь / В.А. [Кожемякина](https://ru.wikipedia.org/w/index.php?title=%D0%9A%D0%BE%D0%B6%D0%B5%D0%BC%D1%8F%D0%BA%D0%B8%D0%BD%D0%B0,_%D0%92%D0%B0%D0%BB%D0%B5%D0%BD%D1%82%D0%B8%D0%BD%D0%B0_%D0%90%D0%BB%D0%B5%D0%BA%D1%81%D0%B5%D0%B5%D0%B2%D0%BD%D0%B0&action=edit&redlink=1), Н.Г. Колесник, [Т.Б.](https://ru.wikipedia.org/w/index.php?title=%D0%9A%D1%80%D1%8E%D1%87%D0%BA%D0%BE%D0%B2%D0%B0,_%D0%A2%D0%B0%D1%82%D1%8C%D1%8F%D0%BD%D0%B0_%D0%91%D0%BE%D1%80%D0%B8%D1%81%D0%BE%D0%B2%D0%BD%D0%B0&action=edit&redlink=1) Крючкова. – М. : [ИЯ РАН](https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%98%D0%AF_%D0%A0%D0%90%D0%9D), 2006. – 312 с.
5. Crystal, D. The Cambridge Encyclopedia of Language. / D. Crystal. Cambridge University Press, 2010. – 524 p.
6. Oxforddictionaries.com : онлайн-словарь Oxford University Press. – URL : <http://www.oxforddictionaries.com/definition/english/Hinglish> (дата обращения: 20.02.2017).

## Литература на иностранных языках

1. Bahri, H. Hindi: udbhav, vikas aur rup / H. Bahri. – Ilahabad, 1965. – 126 p.
2. Baljinder, K.M. The Queen's Hinglish: How to Speak Pukka / K.M. Baljinder. – UK : HarperCollins UK, 2008. – 128 p.
3. [Ball, M.J.](https://en.wikipedia.org/wiki/Indian_English#CITEREFBallMuller2014) [Phonetics for Communication Disorders](https://books.google.com/books?id=-pnKAgAAQBAJ&pg=PA289) / M.J. Ball, N. Muller. –Routledge, 2014. – 289 p.
4. Bayer, J. Language and Social Identity / J. Bayer // Multilingualism in India. – Clevedon : Multilingual Matters Ltd., 1990. – P. 101-111.
5. Bloch, O. La pénétration du français dans les parlers des Vosges méridionales. – Paris, 1921. – 366 p.
6. Braceros, C.D. Migrant Citizens and Transnational Subjects in the Postwar United States and Mexico. / C.D. Braceros. – New York : The University of North Carolina Press, 2011. – 360 p.
7. Brown, G. Listening to Spoken English / G. Brown. G. – L. : Longman, 1993. – 192 p.
8. Crystal, D. English as a Global Language / D. Crystal / Second Edition. – Cambrige : Cambrige University Press, 2003. – 228 p.
9. Goldenstein, F. Business Denglisch. The book for the better moneymaking. / F. Goldenstein. – Frankfurt am Main : Baumhaus Verlag, 2007. – 127 p.
10. Kachru, B. The Power and Politics of English / B. Kachru // World Englishes. 1986 – Vol. 5. – №2-3. – P. 121-140.
11. Kachru, B.B. Language in Indian Society / B.B. Kachru // Sridhar, S. N., Mattoo, N. K. (eds.) Ananya: A Portrait of India. – New York : The Association of Indians in America, 1998. – P. 555-585.
12. Kachru, B.B. The Indianization of English: The English Language in India / B.B. Kachru. – New York : Oxford University Press, 1983. – 280 p.
13. Kachru, B.B. The Indianness in Indian English / B.B. Kachru // Word. – 1965. – №21. – P. 391-410.
14. Kachru, B.B. Standards, codification and sociolinguistic realism. The English language in the outer circle / B.B. Kachru // R. Quirk and H.G.Widdowson (eds.). English in the World: Teaching and Learning the Language and Literatures. – Cambridge : Cambridge University Press, 1985.
15. Miller, G. The Magic Numbеr Seven Plus оr Minus Two / G. Miller // Psychological Review. – 1965. – №9. – P. 343-352.
16. Peach, C. West Indian Migration to Britain: A Social Geography. / C. Peach. – London : Oxford University Press, 1968. – 153 p.
17. Prodromou, L. Mixed ability Classes / L. Prodromou. – Oxford : Macmillan Publishers, 1992. – 215 p.
18. Richards, J.C. The context of language teaching / J. C. Richards. – Cambridge : Cambridge University Press, 1991. – 228 p.
19. [Singh, K.](http://en.wikipedia.org/wiki/Khushwant_Singh) The Illustrated History of the Sikhs / K. Singh. – India : Oxford University Press, 2006. – 294 p.
20. Ur, P. Teaching listening comprehension / P. Ur. – Cambridge : Cambridge University Press, 1984. – 167 p.
21. Verma, S.K. Code-switching: Hindi-English / S.K. Verma. – Hyderahad : North-Holland Publishing Company, 1974. – P. 153-165.
22. Wolvin, A.D. Listening / A.D. Wolvin, C.G. Coakley. – Boston, MA : McGraw-Hill, 1996. – 198 p.
23. Wolvin, A.D. Perspectives on listening / A.D. Wolvin, C.G. Coakley. – Norwood, NJ : Ablex Publishing Corporation, 1993. – 276 p.

## Электронные ресурсы

1. Asthana, A. Kiss my chuddies! (Welcome to the Queen's Hinglish) // The Guardian. – 2004. – 25 April. – URL : <http://www.theguardian.com/uk/2004/apr/25/britishidentity.anushkaasthana> (дата обращения: 18.12.2016).
2. Baldridge, J. Strength for Today and Bright Hope for Tomorrow. Linguistic and Social Characteristics of Indian English / J. Baldridge // Language in India. – 2002. – Volume 2: 4. – June-July. – [URL : http://www.languageinindia.com/index.html](URL%20%3A%20http%3A//www.languageinindia.com/index.html) (дата обращения: 23.12.2016).
3. Coughlan, S. It's Hinglish, innit? // BBC News Magazine. – 2006. – 8 November. – URL : <http://news.bbc.co.uk/2/hi/uk_news/magazine/6122072.stm> (дата обращения: 19.12.2016).
4. Gyanesh, A. Unhinging Hinglish // The Times of India. – 2013. – 15 September. – URL : <http://articles.timesofindia.indiatimes.com/2013-09-15/ludhiana/42080290_1_hindi-language-english-medium-schools-gujarati> (дата обращения: 23.12.2016).
5. Maxwell, K. New word of the month // MED Magazine. – 2005. – July. – Issue 32. – URL : <http://www.macmillandictionaries.com/MED-Magazine/July2005/32-New-Word-Hinglish.htm> (дата обращения: 21.02.2017).
6. Monger, R., Yankay J. [U.S. Lawful Permanent Residents: 2013](http://www.dhs.gov/sites/default/files/publications/ois_lpr_fr_2013.pdf). Annual Flow Report // Office of Immigration Statistics. Policy Directorate. – 2014. – May.–URL : <http://www.dhs.gov/sites/default/files/publications/ois_lpr_fr_2013.pdf> (дата обращения: 03.12.2016).
7. O'Brien, J. Learn English online: How the internet is changing language // BBC News Magazine. – 2012. – 14 December. – URL : <http://www.bbc.co.uk/news/magazine-20332763> (дата обращения: 17.12.2016).
8. The European Higher Education Area (EHEA) and Bologna Process – URL : <http://www.ehea.info/pid34250-cid101592/russian-federation.html> (дата обращения: 15.03.2017).
9. Whatley, M., Batalova, J. Indian Immigrants in the United States // Migration Policy Institute. – 2013. – 21 August. – URL : <http://www.migrationpolicy.org/article/indian-immigrants-united-states> (дата обращения: 21.12.2016).
10. Wirstiuk, L. [Neighborhood Spotlight: Journal Square](http://www.jerseycityindependent.com/2014/04/neighborhood-spotlight-journal-square/) // Jersey City Independent. – 2014. – 26 December. – URL : <http://www.jerseycityindependent.com/2014/04/neighborhood-spotlight-journal-square/> (дата обращения: 21.12.2016).

# Приложение 1

**Серия упражнений по аудированию для студентов-индологов.**

**Раздаточный материал**

**Блок упражнений на различение и распознавание произношения звуков.**

**1. Прослушайте пары слов. Обозначьте цифрой «1» слова, в которых произношение соответствует индийскому варианту английского языка, и цифрой «2» слова, соответствующие британскому варианту произношения.**

***(Listen to the following pairs of words. Write “1” near the words which has the Indian pronunciation of the English language, and write “2” words corresponding to the British pronunciation.)***

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|   | **Indian variant of English** | **British English** |
| stubborn |  |  |
| special |  |  |
| retirement |  |  |
| business woman |  |  |

**2. Прослушайте фразы из видеофрагмента. Подчеркните слова, в которых гласные звуки /aʊ/ и /əʊ/ произносятся героями как /ɔ:/ на индийском варианте английского языка.**

***(Listen to the phrases from the video fragment. Underline the words in which sounds* /aʊ/ *and* /əʊ/ *are pronounced as* /ɔ:/ *in Indian variant of the English language.)***

* And it’s gonna be the most special party for the most special father.
* You’ve thought about everything.
* Just a small little clause I’ve added in the contract and it’s non negotiable.
* I think it’s time for me to think about my retirement.

**3. Прослушайте видеофрагмент. Выпишите слова, в которых звук /r/ слышится на конце слов там, где в британском варианте английского языка он не произносится.**

***(Listen to the video fragment. Write down the words in which sound* /r/ *which you hear in the end of words but it should not be pronounced in the British English.)***

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

**Блок упражнений на распознавание интонационного оформления.**

**1. Прослушайте предложения из видеофрагмента и определите, с какими эмоциями герои произносят эти фразы. Обведите правильные ответы.**

***(Listen to the sentences from the video fragment and determine the emotions of the characters. Circle the right answers.)***

1. Don’t worry, I’ve been planning this party for more than a year now.

a. disappointment b. tiredness c. satisfaction

1. And from a very special father I’ll turn into a very lonely father.

a. amusement b. sadness c. happiness

1. A very stubborn business woman.

a. confidence b. disappointment c. tiredness

**2. Прослушайте высказывания из видеофрагмента, произнесённые носителями хинди и найдите ошибки в интонационном оформлении. Исправьте их в соответствии с британским вариантом английского языка.**

***(Listen to the statements from the video fragment, spoken by Hindi speakers and find mistakes in the intonation. Correct the intonation according to the British English.)***

* When did this happen?
* When is your Golden Jubilee?
* Meera, we should plan a big party!

**Блок упражнений на понимание ритма и ритмических групп.**

**1. Прослушайте предложения из видеофрагмента. Обозначьте границы ритмических групп знаком «//».**

***(Listen to the sentences from the video fragment. Mark the boundaries of rhythmic groups with the sign “*//*”.)***

1. Well done Roger you’ve thought about everything
2. Just now just a small little clause I’ve added in the contract
3. You will have to deal with it

**2. Прослушайте предложения из видеофрагмента. Определите начало и конец ритмических групп. Поставьте необходимые знаки препинания.**

***(Listen to the sentences from the video fragment. Determine the beginning and end of the rhythmic groups. Put the necessary punctuation marks.)***

1. I am turning 50 best time to retire I think
2. Sorry Roger she’s gone on me a very stubborn business woman
3. Don’t worry I’ve been planning this party for more than a year now

# Приложение 2

**Ссылка на видеофрагмент**

Видеофрагмент, на основе которого построена серия упражнений для студентов-индологов в данном исследовании, находится по ссылке:

<https://drive.google.com/open?id=0B6r1xaQgvH3AdDNFczRhZ2lOMXM>

# Приложение 3

**Аудиоскрипт видеофрагмента**

(Roger) – The new logo will reflect the ideals and images of both chains, a total of 25 new supermarkets will be opened in six new towns and the whole merger and expansion will take six months. Thank you.

(Father) – Well done, Roger. You’ve thought about everything. I think it’s time for me to think about my retirement. I am turning 50, best time to retire, I think.

(Roger) – When is your Golden Jubilee? Meera, we should plan a big party!

(Meera) – Don’t worry, I’ve been planning this party for more than a year now, and it’s gonna be the most special party for the most special father!

(Father) – *Haan uske baad to meri beti ki shaadi ho jayegi* (Yes, and after that my daughter will get married) and from a very special father I’ll turn into a very lonely father.

(Meera) – *Woh to tab hoga na jab main aapko akela chhodungi* (But that will only happen if l leave you alone). *Shaadi ke baad Roger hamare saath rahega* (After our marriage Roger will stay with us).

(Roger) – When did that happen?

(Meera) – Just now, just a small little clause l’ve added in the contract. And it’s non negotiable.

(Father) – Sorry Roger, she’s gone on me, a very stubborn business woman. You will have to deal with it.

(Roger) – I am trying, I am trying.

# Приложение 4

**Ключи к заданиям**

**Блок упражнений на различение и распознавание произношения звуков.**

**1.**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|   | **Indian variant of English** | **British English** |
| stubborn | 1 | 2 |
| special | 1 | 2 |
| retirement | 2 | 1 |
| business woman | 1 | 2 |

**2.**

most, most, about, negotiable, about

**3.**

father, turn, stubborn

**Блок упражнений на распознавание интонационного оформления.**

**1.**

1) c. satisfaction 2) b. sadness 3) c. tiredness

**2.**

* When did this happen?
* When is your Golden Jubilee?
* Meera, we should plan a big party!

**Блок упражнений на понимание ритма и ритмических групп.**

**1.**

1. Welldone // Roger // you’vethoughtabouteverything
2. Just now // justasmalllittleclause // I’veaddedinthecontract
3. Youwillhavetodealwithit

**2.**

1. I am turning 50, best time to retire, I think.
2. Sorry, Roger, she’s gone on me, a very stubborn business woman.
3. Don’t worry, l’ve been planning this party for more than a year now.