

**Вопросы организации преподавания
фонетики и интонации русского языка
на продвинутом этапе обучения
(аудиторная и самостоятельная работа)**

© кандидат филологических наук *Е.Л. Бархударова, 1997*

Курс русской фонетики и интонации занимает особое место в общей структуре преподавания РКИ. Во-первых, следует отметить его относительную самостоятельность, особенно на продвинутом этапе обучения, когда связь фонетического аспекта со всеми остальными не следует абсолютизировать. Во-вторых, этот курс предполагает особый подход к организации самостоятельной работы учащихся, что важно как в процессе очного обучения русскому языку, так и, главным образом, при обучении в очно-заочной форме, когда изучение языка под руководством преподавателя в значительной степени сочетается с самостоятельным его изучением.

Как известно, корректировочный курс русской звучащей речи условно делится на три части. Во-первых, в рамках этого курса проводится корректировочная работа в области звуков; во-вторых, продолжается изучение фонетического слова и его организации; в-третьих, идет обучение интонации и коммуникативному анализу звучащего предложения. Образцовый урок по русской звучащей речи также содержит три части.

Корректировочный курс по фонетике и интонации, который проводится на продвинутом этапе обучения, предполагает аспектные занятия. Это значит, что основное требование к любому занятию на этом этапе — необходимость взаимодействия всех аспектов при ведущей роли одного — может быть отнесено и к занятиям по звучащей речи. Однако соединение основного и фонетического курсов на продвинутом этапе обучения не может быть достигнуто в полной мере в силу относительной самостоятельности фонетического аспекта и наличия ряда ограничений, накладываемых на грамматический и лексический материал, который используется в ходе занятий по звучащей речи.

Относительная самостоятельность фонетического аспекта, в сравнении с другими аспектами (лексическим, словообразовательным, морфологическим, синтаксическим), определяется, по всей видимости, причинами объективного характера, поскольку относительно самостоятелен

и фонетический уровень языка. В нём пересекается значимое и незначимое в языке. Основная единица фонетического уровня — фонема — сама по себе лишена значения, но служит для различения значимых единиц языка — слов и морфем¹. В этом специфика фонетического уровня, определяющая его особое положение в системе языка, а значит, как следствие, и своеобразие преподавания фонетики в различных аудиториях.

Грамматический и лексический материал в курсе звучащей речи подчинён задачам преподавания звучащей речи. По этой причине на занятиях по фонетике и интонации он должен быть, прежде всего, проще, чем на других занятиях. Сложность его должна нарастать постепенно. Постановка звуковых единиц, противопоставленных, например, по глухости-звонкости или твёрдости-мягкости начинается с минимальных фонетических пар слов (*пыл, пыль; был, бьль*). Очевидно, что с фонетической точки зрения этот материал сложен, хотя он очень прост с лексико-грамматической точки зрения.

По мере того, как изучается фонетическая программа, материал может усложняться и появляются новые возможности для сочетания фонетического курса с основным, в задачу которого входят, главным образом, изучение лексико-грамматического материала и развитие речи. Таким образом, это сочетание, образно говоря, напоминает форму перевёрнутого треугольника: постепенное расширение лексико-грамматического материала в фонетическом курсе облегчает задачу объединения его с основным.

Организация аспектного урока по звучащей речи, повторяя общие принципы организации любого урока, также имеет свою специфику. Последовательность упражнений обычная: упражнения рецептивного характера (знакомство с языковым материалом), репродуктивные упражнения (воспроизведение языкового материала при наличии языковых опор) и упражнения, соотносимые с понятием "продукция" (выход в речь). Возможны промежуточные упражнения рецептивно-репродуктивного и репродуктивно-продуктивного характера. Однако на занятиях по звучащей речи существует особый подход к тому, что считать рецепцией, что — репродукцией и что — продукцией².

¹ См. об этом: *Аванесов Р.И.* Фонетика современного русского литературного языка. М., 1956. С. 35-40.

² Понятия "упражнение" и "задание" в настоящей статье употребляются как синонимичные. Существующий в литературе по методике преподавания РКИ взгляд, согласно которому следует различать эти два термина, понимая под упражнением учебное дейст-

Для того, чтобы показать специфику подхода к классификации упражнений на занятии по фонетике и интонации, можно привести следующий пример. На занятии по грамматике и лексике упражнения, предполагающие чтение предложений или текста, обычно носят рецептивный характер: учащиеся знакомятся с языковым материалом. При изучении фонетики и интонации самостоятельное чтение без опоры на голос диктора (или преподавателя) является заданием продуктивного плана.

Рецептивные упражнения на уроке по звучащей речи — это упражнения с формулировкой "*Слушайте. Обратите внимание на...*". Рецептивно-репродуктивные упражнения — это упражнения на постановку фонологического слуха, выполняя которые учащиеся должны определить, какая именно звуковая единица (например, глухая или звонкая, твёрдая или мягкая, переднего или заднего ряда) произнесена, какая именно ритмическая модель слова представлена или какова интонационная характеристика произнесённого предложения (тип ИК, место интонационного центра, наличие и место синтагматического членения). Последнее предполагает интонационную транскрипцию предложения.

Следует отметить, что при изучении звучащей речи рецептивно-репродуктивные упражнения играют особенно важную роль. Обычно они имеют формулировку типа "*Слушайте. Определите (укажите, запишите)...*"

Повторение слогов, слов, синтагм или предложений за диктором (или преподавателем) — это упражнения репродуктивные (формулировка "*Слушайте и повторяйте за диктором...*"). Различные виды замен и преобразований (например, замена слогов с твёрдыми согласными на слоги с мягкими согласными или преобразование повествовательных предложений в вопросительные) представляют собой упражнения репродуктивно-продуктивного плана (формулировки типа "*Преобразуйте...*" или "*Замените...*"). Для сравнения можно вспомнить, что в грамматике тот или иной вид преобразований чаще всего представляет собой репродуктивное упражнение.

вие, направленное на достижение языковой и речевой компетенции, а под заданием — учебное действие, направленное на достижение коммуникативной компетенции, представляется вполне правомерным (см. об этом: *Арутюнов А.Р., Костина И.С.* Коммуникативная методика русского языка как иностранного и иностранных языков. М., 1992). Однако в настоящее время в учебниках и учебных пособиях эти два понятия обычно не противопоставлены, а употребляется какое-либо одно из них. Соответственно и в данной статье эти два термина употребляются как синонимичные.

Наконец, самостоятельное (без каких-либо опор на голос диктора или преподавателя) говорение или чтение вслух для фонетики и интонации определяют "выход в речь". В простейшем случае заданием продуктивного характера является предлагаемое после пройденной фонетической темы задание с формулировкой "*Приведите примеры*". К продуктивным заданиям относятся также самостоятельное чтение слов, словосочетаний, предложений, текстов (в частности, в интонационной транскрипции), составление в устной форме текстов монологического и диалогического характера, различные звуковые и интонационные игры: например, задание сказать несколько фраз на родном языке, копируя речь русского.

Продуктивными в ходе изучения звучащей речи будут также упражнения на словообразование и формообразование. Например, в конце изучения темы "Редукция русских гласных после твёрдых согласных" учащимся предлагается образовать от прилагательных существительные с суффиксом "-ость": *честный* — *честность* и т.п.³ После отработки противопоставления веларизованного "л" и палатализованного "л'" возможны упражнения на образование форм прошедшего времени от инфинитива глаголов: *писать* — *писал, писала, писали*; *видеть* — *видел, видела, видели*. В ходе изучения противопоставления шипящих "ш"- "щ" полезно дать упражнение на образование от глаголов действительных причастий настоящего и прошедшего времени: *говорит* — *говорящий, говоривший*.⁴

Во время выполнения упражнений такого типа учащийся вынужден, в первую очередь, сосредоточиться не на фонетике, а на словообразовании или формообразовании. Это даёт возможность проверить, насколько хорошо отработана фонетическая тема.

³ См., например, упражнения в книге *Одинцовой И.В.* "Пособие по фонетике и интонации русской звучащей речи" [М., 1988], с.9.

⁴ Если для учащихся оказывается трудным образование причастий от инфинитива, то можно предложить образование действительных причастий настоящего времени от формы 3 лица множественного числа настоящего времени (*говорят* — *говорящий*), а действительных причастий прошедшего времени от формы мужского рода единственного числа прошедшего времени (*говорил* — *говоривший*). Следует подчеркнуть, однако, что стремление к облегчению грамматического материала в данном случае было бы неправомерным, так как задача состоит в том, чтобы проверить степень сформированности навыков и умений на фонетическом материале. Соответственно грамматический материал должен быть достаточно труден, чтобы учащиеся на этом этапе проверки были сосредоточены на грамматическом, а не на фонетическом материале. Как бы то ни было, может быть предложено более или менее трудное упражнение, в зависимости от возможностей учащихся.

Специфику занятий по звучащей речи составляет наличие упражнений, направленных на тренировку речевого аппарата учащихся и обучение их контролю ощутимых моментов артикуляции. К числу их относятся упражнения, в которых учащимся предлагается округлить и вытянуть губы, сначала немного, а затем сильнее (главным образом, для звуков [o] и [y]), или оттянуть всё тело языка назад, а потом продвинуть вперёд (для передних и задних артикуляций — в особенности, для звука [ы]).

Описание упражнений такого плана дано в книге Е.А. Брызгуновой "Звуки и интонация русской речи".⁵ К перечисленным в этой книге упражнениям можно добавить и некоторые другие, направленные на постановку конкретных звуков. При постановке звонких смычных согласных носителям некоторых языков, например, корейского и китайского, нередко возникают серьёзные проблемы. Если более простые приемы не дают результатов, то для звука [б] можно порекомендовать упражнение, описанное в книге Ф.А. Рау и Ф.Ф. Рау "Методика обучения глухонемых произношению".

В случаях, когда звук [б] не произносится достаточно звонко, авторы предлагают сначала дуть сквозь сближенные ненапряжённые губы, после этого к дутью прибавить голос и, наконец, во время дутья сомкнуть и разомкнуть губы. Выполняя последнее артикуляционное движение, можно помочь себе рукой, если горизонтально приложить к нижней губе указательный палец и произвести движение вверх и вниз, таким образом смыкая и размыкая губы.⁶ В работе с иностранцами успех постановки одного смычного звонкого согласного делает более простой постановку остальных.

При работе над крайне трудным для иностранных учащихся русским звуком [р] можно порекомендовать поболтать языком у альвеол во время произношения альвеолярных [z] или [ž]. Произнося эти звуки, рекомендуется также слегка раскачивать язык вправо и влево пальцем или каким-либо предметом, например, детской соской, в которую предварительно будет набита вата. (Важно, чтобы предмет был не очень твёрдым: иначе можно поранить язык). Существует и ряд других упражнений, целью которых является развитие артикуляционного аппарата учащихся.

⁵ См. Брызгунова Е.А. Звуки и интонация русской речи. М., 1977.

⁶ См. Рау Ф.А., Рау Ф.Ф. Методика обучения глухонемых произношению. М., 1955. С. 126.

В связи с классификацией упражнений на занятиях по фонетике и интонации возникает вопрос о том, как использовать упражнения различного характера в ходе аудиторных занятий и самостоятельной работы учащихся. Этот вопрос важен не только для разделения аудиторной работы и домашних заданий, но также имеет особое значение для очно-заочных курсов преподавания русского языка, в которых различные виды самостоятельной работы занимают гораздо большее место, чем аудиторные занятия под руководством преподавателя. Вместе с тем очевидно, что фонетический аспект является самым трудным для заочного обучения: в ходе изучения звучащей речи особенно желателен контакт учащегося с преподавателем.

Поэтому если при очных формах обучения преподаватель может по-разному распределять фонетико-интонационный материал с учётом аудиторной и самостоятельной работы учащихся, то в очно-заочных курсах крайне важно организовать небольшую по времени аудиторную и значительную по времени самостоятельную работу, а также порядок их чередования так, чтобы можно было максимально помочь учащимся в освоении особенностей русской фонетики. Известно, что постановке правильного произношения всегда должно предшествовать формирование правильного фонологического слуха. Этот вид работы, безусловно, может быть проделан во внеаудиторных условиях самостоятельно.

Сказанное означает, что рецептивные и рецептивно-репродуктивные упражнения, в основном, могут выполняться в ходе самостоятельной работы. В этом случае к соответствующим учебным пособиям и разработкам должен быть приложен звучащий материал (магнитофонная плёнка), при этом упражнения рецептивно-репродуктивного характера, в которых учащиеся определяют фонетические и интонационные единицы, должны быть снабжены системой ключей. Иными словами, на плёнке сначала должно быть дано упражнение на аудирование материала, которому соответствует письменный текст пособия, а затем упражнение на определение фонетических и интонационных единиц, которые учащийся может записать под диктовку, а затем проверить себя по ключу.

Очевидно, что постановочная работа не может проходить в отсутствие преподавателя. В этом случае слишком велик риск закрепления неправильных навыков произношения. Разумеется, предварительно возможно самостоятельное знакомство учащихся с особенностями русской артикуляционной базы, русской ритмики, интонационными средствами русского языка и т.д., однако всё это должно носить преимущест-

венно пассивный характер. Конкретная же постановка звука должна выполняться в аудитории под руководством преподавателя.

Помощь преподавателя также необходима в ходе отработки той или иной фонетической трудности. Поэтому упражнения репродуктивного характера желательно делать или хотя бы начать делать в аудитории. Дальнейшую работу допустимо проделать самостоятельно вплоть до обязательного окончательного контроля, который вновь проводится преподавателем.

Отсутствие постоянного контакта учащихся с преподавателем при заочном обучении обуславливает, кроме того, особую значимость вопроса о прогнозировании иностранного акцента в русской речи. При очном обучении преподаватель имеет возможность учесть в процессе преподавания индивидуальный акцент каждого учащегося. При заочном же обучении обычного для учебников и учебных пособий по фонетике общего описания фонетических и интонационных средств русского языка недостаточно.

В заочных курсах описание обязательно должно быть адресовано конкретному в языковом отношении контингенту и основываться не только на общем анализе, но и на частных сопоставительных исследованиях. В последнее время значение таких исследований для практического изучения русского языка неоднократно подчёркивалось в научной литературе.⁷

При этом общепринятым в ходе сопоставления в области сегментной фонетики является анализ системных расхождений в русском языке и родном языке учащихся, т.е. расхождений в фонологических оппозициях (наборе фонем и их дифференциальных признаков). Фонетические закономерности, связанные с функционированием фонем, т.е. реализацией их в звуках, а их признаков — в признаках звуков, в сопоставительном плане освещаются редко. Обычно рассматриваются лишь законы русской фонетики: редукция русских гласных, оглушение согласных на конце слова, различные ассимилятивные процессы. Между тем в ходе практического изучения фонетики важен учёт особенностей функционирования фонем как в изучаемом языке, так и в родном языке учащихся.

Законы функционирования фонем в изучаемом языке не воспринимаются учащимися, если они не совпадают с законами функциониро-

⁷ См. об этом, например: Вагнер В. Н. Обучение произношению русского языка как иностранного на основе методики национально-языковой ориентации. // Фонетика в системе языка: Тезисы II Международного симпозиума МАПРЯЛ (Москва, 19-22 ноября 1996 г.). М., 1996. — С.117.

вания фонем в их родном языке. Именно так носителями большинства языков не воспринимаются редукция русских гласных, оглушение согласных на конце слова и другие закономерности русской фонетики. Интересно отметить, что несоблюдение этих закономерностей обычно затрагивает норму произношения и крайне редко приводит к изменению или искажению смысла. Например, произношение "м[о]л[о]ко", вместо "м[ъ]л[а]ко", или "са[d]", вместо "са[t]", в иностранном акценте не делает русское слово неузнаваемым.

Законы функционирования фонем в родном языке переносятся учащимися на изучаемый язык. Последовательный учёт этих законов практически никогда не соблюдается в ходе составления фонетических программ. Между тем законы функционирования фонем в родном языке, не совпадая с законами их функционирования в изучаемом языке, могут создавать серьёзные проблемы при изучении фонетики.

Часто наличие именно такого функционирования в родном языке учащихся приводит в русском языке к ошибкам, связанным с изменением или искажением смысла. Среди наиболее распространённых ошибок этого типа можно назвать такие, как нейтрализации носовых сонорных по месту образования на конце слова ("со[п]" вместо "сом" и "сон", "до[п]" вместо "дом" и "дон"), ассимиляции шумных согласных по звонкости перед последующими сонорными ("з[з]лово" вместо "слово"), а также перед [в]-[в'] ("d[д]ворец" вместо "творец") и некоторые другие.

Ошибки такого плана чаще всего могут быть исправлены учащимися самостоятельно, если речь идёт не о постановке незнакомых для них звуков, а о постановке знакомых звуков в нетипичной для этих звуков в родном языке учащихся позиции. По этой причине система упражнений, направленная на постановку правильного произношения, должна быть построена с учётом закономерностей функционирования фонем в родном и в изучаемом языках.

Так, для испаноговорящих учащихся, в родном языке которых звонкие смычные в интервокальном положении реализуются во фрикативных вариациях ("a[δ]оса[đ]о" — "адвокат"), возможны самостоятельные упражнения типа: "Слушайте и повторяйте за диктором слова. Следите за смычным характером звонких согласных [б], [д], [г] в позиции между гласными. Не забывайте, что в русском языке эти согласные в интервокальном положении произносятся так же, как и в абсолютном начале слова: "ра[б]ота", "мо[д]а", "доро[г]а". В таких случаях, как видно из вышеизложенного, даже упражнения репродуктивного характера могут выполняться учащимися самостоятельно.

Язык, сознание, коммуникация: Сб. статей / Ред. В.В. Красных, А. И. Изотов. - М.: «Филология», 1997. Вып. 2. - 124 с. ISBN 5-7552-0104-8

В последнее время создаются компьютерные программы, которые могут успешно применяться в ходе изучения русской фонетики и интонации. Роль таких программ во время самостоятельной работы учащихся трудно переоценить. Подобные программы могут давать рисунок-эталон произношения, а рядом — рисунок или контур, отражающие особенности произношения учащегося⁸. Это даёт учащемуся возможность корректировать своё произношение, опираясь не только на слуховое, но и на зрительное восприятие.

Таков круг вопросов, обсуждение которых представляется важным в ходе организации занятий по русской звучащей речи на продвинутом этапе обучения. Изучение фонетики и интонации русского языка может проходить при этом как в очной, так и в очно-заочной формах.

⁸ См. об этом: *Златоустова Л.В., Кедрова Г.Е., Егоров А.М.* Новые технологии в обучении иностранным языкам: Компьютерный курс фонетики русского языка // Международная конференция CALL (21-30 июня 1990 г.): Тезисы докладов. — Казань, 1990. С. 21-22.