

УДК 378.147: 81'342

В.Н. Иванова, ст. преподаватель,

С.В. Колтунова, ассистент

Севастопольский национальный технический университет

ул. Университетская 33, г. Севастополь, Украина, 99053

E-mail: root@sevgtu.sebastopol.ua

ФОРМИРОВАНИЕ СЛУХОПРОИЗНОСИТЕЛЬНЫХ НАВЫКОВ СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ

Анализируются способы формирования фонетических навыков на начальном этапе обучения в высшей школе.

Все общественные процессы в меньшей или большей степени связаны с языковой коммуникацией. Под коммуникацией понимается «специфическая форма общественной деятельности человека, с помощью которой при определённых (внутренних и внешних) условиях происходит обмен мыслительным содержанием при помощи языковых средств» [1, с. 143]. Чтобы вступить в коммуникацию не только на родном, но и на неродном языке необходимо обладать определённым набором речевых умений в этих языках.

Язык как средство общения возник и существует, прежде всего, как звуковой язык, поэтому овладение звуковым строем родного или иностранного языка выступает обязательным условием, в первую очередь, устного общения, а затем и письменного, отображающего фонетические явления языка.

Под звуковым строем языка подразумевается совокупность всех звуковых средств, которые составляют материальную сторону любого языка: звук/фонема, звукосочетания, ударение, ритм, интонация. Все перечисленные понятия формируют важный раздел языкознания - фонетику. В то же время фонетика является обязательной учебной дисциплиной на кафедре теории и практики перевода Севастопольского Национального Технического университета, поскольку изучение иностранного (английского) языка тесно переплетается с изучением произношения, фонетического своеобразия и его особенностей. Как считают В.А. Бухбиндер и В. Штраусс, «знание фонетических явлений и закономерностей их функционирования – предпосылка для понимания иноязычных высказываний или «озвучивания» собственных мыслей» [1, с. 149].

Важность изучения фонетики, а именно овладение ее слухопроизносительными и ритмико-интонационными навыками можно показать на следующем примере. Речь говорящего трудно будет понять или вообще не понять, если он не соблюдает фонетические нормы языка; слушающий, в свою очередь, тоже не поймёт речь полностью или поймет, но искаженно, если он не владеет базовыми фонетическими знаниями и слухопроизносительными навыками.

Из всего сказанного вытекает цель данной статьи - проанализировать способы обучения фонетике на начальном этапе, а именно способы формирования слухопроизносительных навыков студентов-первокурсников, изучающих английский язык, как первый иностранный. Поставленная цель опирается на круг задач:

- доказать важность изучения фонетики в высшей школе для студентов языковых факультетов;
- изучить суть фонетических знаний;
- исследовать существующие подходы к обучению фонетике на начальной ступени;
- рассмотреть структуру подачи фонетического материала для студентов-первокурсников;
- выявить возможные трудности при обучении студентов английскому произношению и найти пути их решения.

Как уже отмечалось, каждый человек, желающий общаться на иностранном языке, должен иметь определённые лексические, грамматические, орфографические и фонетические знания, последние из которых выступают «отправной точкой» при изучении всех остальных. Напомним, что под фонетическими знаниями понимают «отражение существующих в иностранном языке звуковых явлений различных уровней – звука/фонемы, слова и предложения, правильных отношений между графемой и фонемой, а также транскрипционных обозначений, однозначно характеризующих звуковые явления» [1, с. 150]. Поскольку мы рассматриваем формирование слухопроизносительных навыков на начальном этапе обучения, когда студенты знакомятся со звуками и правилами их правильного произнесения, сразу необходимо уделить внимание классификации фонетических знаний в зависимости от их отнесённости к отдельному звуку, а также к явлениям внутри слов или внутри речевого такта.

Итак, знания, связанные с фонетикой отдельных звуков, подразделяются на следующие:

- практически-речевые знания об акустических особенностях явлений, встречающихся в иностранном языке. Например, студенты должны различать гласные разного качества [æ] – [e] – [ɛ] – [i];

– практические и теоретико-речевые знания об акустической реализации фонем в позициях, в которых та же фонема в родном языке не употребляется. Это относится к произношению фрикативных или закрытых звуков в конце слога;

– практические и теоретико-речевые знания о правилах акустического и артикуляционного объединения определённых звуков в речевом такте. Например,

[hiə] – [hiəriz],

(here – here is) [1, с. 150];

– практические и теоретико-речевые знания об артикуляторной реализации различных звуков в родном и неродном языках. К ним относятся знания о положении губ при произнесении звуков [w], [v], как видим, это знания об органах артикуляции, положение которых студенты способны определить сознательно;

– практические и теоретико-речевые знания об артикуляционной реализации звуков в непривычной позиции или о звуко сочетаниях;

– практические и теоретико-речевые знания о реализациях форм слабых звуков в безударных слогах.

К фонетическим знаниям также относятся знания о связи написания с произношением. Осознание этой связи выступает предпосылкой того, что студенты смогут в хорошем темпе и правильно читать незнакомые тексты. Изучение транскрипционных знаков также упростит процесс восприятия информации на иностранном языке, поскольку английский язык немалым количеством специальных знаков, ведь между английским написанием и произношением существует значительное расхождение.

Процесс обучения произношению проходит не только на начальном этапе, но и на протяжении всего периода изучения иностранного языка и в большой степени зависит от преподавателя, ведь студенты воспринимают его речь как образцовую. В методической литературе выделяют следующие принципы сообщения и усвоения фонетических знаний:

– образец произношения преподавателя или диктора на звуконосителе должен соответствовать норме литературного языка;

– в качестве тренировки полезно использовать запись с разной иноязычной речью (например, мужской, женской, детской). Таким образом, студенты совершенствуют свои навыки аудирования;

– когда на начальном этапе заложены основы фонетических знаний, фонетическую тренировку рекомендуют проводить по имманентному принципу, так как «в окружении родного языка возникает угроза частичной потери учащимися приобретённых умений и навыков» [1, с. 154].

Кроме того, выделяют частные принципы привития знаний о звуковой форме языковых явлений:

– все звуковые явления должны вводиться в контекст в качестве смысловоразличительных единиц. Языковой контекст необходимо подавать так, чтобы студенты понимали значение новых предложений, а новые звуки воспринимали недифференцированно;

– в то время, когда осмысление фонетических особенностей может поддерживаться объяснением отдельных или нескольких признаков, преподаватель использует соответствующие средства (например, варьирование темпа говорения, обособление явлений, графические средства и теоретические объяснения);

– рецептивное восприятие тесно связано с продуктивным «самовыражением». Речевая реализация даёт возможность узнать, насколько хорошо усвоено фонетическое явление и как оно соблюдается при речевом действии, а также установить, какие дальнейшие меры должны быть приняты, чтобы исправлять возможные ошибки;

– необходимо превратить фонетические знания в навыки, для того чтобы внимание студентов могло сконцентрироваться на смысловоразличительных элементах высказывания;

– с этой целью фонетические упражнения должны составляться так, чтобы достигался эффект автоматизации. Результативными формами для этого считают проговаривания – индивидуальные или групповые. Однако при всех этих упражнениях необходимо обеспечить сознательное усвоение студентами опорных признаков;

– исправление фонетических ошибок базируется с учетом условий, в которых они возникают. В фонетических упражнениях необходимо исправлять каждую ошибку, теоретически или практически исходя из имеющихся знаний правил. На фонетические ошибки необходимо обращать внимание и исправлять их даже при выполнении упражнений на закрепление лексических или грамматических знаний. Чтобы не обескураживать студентов и поддерживать в них чувство уверенности и успеха, в речевом действии советуют исправлять лишь те ошибки, которые искажают смысл. В том случае, если ошибки повторяются, необходимо давать систематические упражнения.

Однако хотелось бы остановиться подробнее на системе исправления / не исправления ошибок. Среди методистов не существует единого мнения по данному вопросу, поскольку одни учёные (П. Наумов) считают, что исправлять нужно каждую ошибку сразу после обнаружения таковой, другие, к примеру, Т.А. Китайгородская – не следует прерывать обучаемого, если была замечена ошибка, на ней

нужно остановиться после завершения речевого действия. Но высказываются и такие мнения (В. Мещерякова), что на начальном этапе обучения на ошибки вообще нельзя обращать внимание, объясняя это тем, что студентам, в первую очередь, необходимо избавиться от «языкового барьера», а исправление ошибок препятствуют достижению этой цели. Мы, в свою очередь, придерживаемся «золотой середины». Исправление ошибок зависит от ситуации и вида выполняемого упражнения. В этом случае огромная ответственность ложится на преподавателя, от которого в огромной степени зависит желание и успех обучения. Однако каждая фонетическая ошибка особенно на начальном этапе обучения должна быть замечена и исправлена и обязательно – в мягкой форме;

- при чтении вслух необходимо объяснять студентам связь между графемой и фонемой и в случае ошибки руководствоваться правилами;

- во время заучивания слов из учебника или пользования словарём следует приучать студентов обращать внимание на фонетическую транскрипцию;

- подобную работу с данным фонетическим явлением необходимо дополнить противопоставленным ему явлением, которое находится с ним в (фонологической) оппозиции, а также легко смешиваемыми явлениями. Благодаря этому студенты приобретают систематические знания о взаимодополняющих зависимых и взаимоисключающих признаках [1, с. 155].

Формирование фонетических знаний, умений и навыков – процесс длительный. М.А. Давыдова считает, что огромную роль в этом формировании играет принцип сознательности, который позволяет наметить следующие пути:

- на занятиях обеспечивается сознательное овладение обобщённым фонетическим знанием до уровня умения под руководством преподавателя и без использования ТСО;

- дальнейшее совершенствование сформированных умений осуществляется на протяжении всего курса обучения студентом самостоятельно в индивидуальном режиме при выполнении домашних заданий, особенно с использованием ТСО, в которых деятельностно мотивированная пошаговость обеспечивает становление знаний в сознательные умения и навыки;

- обучающий контроль при индивидуальном подходе осуществляет преподаватель на занятиях в течение всего курса. Обучающий характер контроля обеспечивается тем, что в случае фонетической ошибки студент с помощью преподавателя приходит к сознательному и самостоятельному её исправлению. Индивидуальный подход при контроле выражается в том, что все затруднения каждого обучаемого фиксируются преподавателем [2, с. 99].

Рассмотрев принципы усвоения фонетических знаний, необходимо подробно остановиться на способе подачи фонетического материала на начальном этапе обучения, когда происходит формирование слухопроизносительных навыков, включающих в себя два основных навыка:

- 1) фонематический слух, который позволяет правильно и чётко слышать звуки в речи, что является важным фактором при работе с любым иностранным языком;

- 2) четкая артикуляция, которая позволяет четко и правильно произносить звуки, что дает возможность обучаемому быть понятым на иностранном языке и установить контакт с собеседником.

По вопросу постановки фонетики существуют разные мнения, что объясняется наличием нескольких подходов к формированию слухопроизносительных навыков. Советские ученые-лингвисты И.А. Грузинская и К.М. Колосов разработали артикуляторный подход, по которому выделяются три основные типологические группы фонем: 1) совпадающие в обоих языках; 2) несовпадающие и 3) частично совпадающие. Артикуляторный подход характеризуется следующими «положениями»:

- начинать обучение иностранному языку следует с постановки звуков, а для этого необходим вводный фонетический курс;

- каждый звук должен быть отработан в отдельности;

- для обеспечения чистоты произношения необходимо изучить работу органов артикуляции при произношении каждого звука;

- формирование произносительных и слуховых навыков идет отдельно» [3].

В результате были предложены 5 основных этапов работы со звуками:

- 1) ориентировка – настраивает студентов на знакомство с новым звуком;

- 2) планирование – обеспечивает план работы над новым фонетическим явлением;

- 3) артикулирование – основной этап, на котором студенты делают первые попытки произнесения нового звука;

- 4) фиксирование – после правильного артикулирования новой фонемы необходимо зафиксировать этот вариант произношения и держать его на протяжении всего периода обучения;

- 5) отработка звука – только благодаря отработке правильное произнесение звука доводится до автоматизма.

Акустический подход делает упор не на сознательное усвоение особенностей артикуляции, а на слуховое восприятие речи и ее имитацию. Усвоение звуков идет не изолированно, а в речевом потоке, в

речевых моделях. Основными тренировочными упражнениями выступают повторение или имитация. При данном подходе не принимаются во внимание чистота фонетического навыка.

Дифференцированный подход предполагает использование различных анализаторов для формирования фонетического навыка. Как и в акустическом подходе, большое внимание уделяется аудированию. Допускаются объяснения артикуляции звуков, однако в отличие от артикуляторного подхода это не обязательно должно осуществляться с помощью специальных терминов. Предпочтение отдается более доступным и понятным объяснениям. Именно этот подход характерен для большинства учебных заведений.

Методисты В.А. Бухбиндер и В. Штраусс подчеркивают, что процесс обучения произношению должен опираться на дидактические этапы объяснения, закрепления, автоматизации, систематизации, применения и контроля и предлагают следующую отработку фонетического явления. По мнению этих ученых, в обязательном порядке при сообщении фонетических знаний преподаватель исходит из ситуации и контекста, в которых речевые средства и их фонетическая реализация выявляют свою коммуникативную функцию. Понимание сначала относится ко всем трем фонетическим уровням – звуковому, словесному и фразовому – и может поддерживаться следующими средствами:

- преподаватель повторяет речевую единицу в замедленном речевом темпе, что дает возможность студентам сосредоточиться на отдельных фонетических элементах, причем им не нужно думать о смысле, поскольку с предложениями они познакомились ранее. При первых попытках имитации преподаватель определяет степень адекватности их фонетического «высказывания». Каждое последующее фонетическое явление при необходимости также выделяется из речевого контекста для того, чтобы студенты обращали внимание на нужный фонетический компонент языкового явления. И снова с помощью имитации проверяется достигнутая адекватность;

- понимания фонетических и артикуляторных признаков можно достичь, если объяснять положение органов речи. С помощью четкой демонстрации и имитации образца студенты могут наблюдать и сознательно произносить необходимые звуки и таким образом приблизиться к правильному произношению;

- поскольку знаки письма могут отражать фонетические отношения, то и графическое изображение помогает различать некоторые фонетические особенности;

- так как в английском языке и в некоторых других языках мира существует значительное расхождение между письменной и звуковой формами слова, в этих случаях необходимо применять интернациональную фонетическую транскрипцию, которая способствует пониманию звуковых отношений;

- при объяснении фонетических явлений преподаватель может обращаться к теоретическим указаниям. Произнесение отдельных звуков можно подкреплять объяснением, способствующим сознательной установке речевого аппарата студентов в процессе говорения. Указания могут быть следующего характера: «При произнесении звука [w] губы сильно округляются». Одновременно с практическим показом и имитативной тренировкой у студентов появляется понимание способа образования звука и чувство установки артикуляционного аппарата во время отдельной звуковой реализации.

Несомненно, знания будут прочными лишь в том случае, когда они закрепляются.

Закрепление может осуществляться имманентно или систематически. При имманентном закреплении студентам повторно предъявляются уже изученные фонетические явления, использованные в других актах речи. Однако имманентное закрепление не гарантирует прочных знаний, которые формируются благодаря систематическому повторению и закреплению этих фонетических знаний. Тренировочные упражнения подразделяются на упражнения для закрепления акустических качеств и на упражнения для закрепления артикуляционных качеств.

Для акустической тренировки используются следующие упражнения:

- для понимания одинаковых или различных фонетических явлений, изолированно или в предложениях, произносятся отдельные элементы, и студенты отмечают в тексте качество этих явлений;

- закрепление акустических навыков достигается и тогда, когда студенты замечают и исправляют ошибки одногруппников;

- правильное в фонетическом смысле говорение требует акустического образца, который формируется путем говорения. Таким образом, достигается тесная связь между «слышимым образцом» и его моторной реализацией. Исходя из сказанного, акустические упражнения постоянно должны быть связаны с артикуляционными. Помимо индивидуального повторения по образцам за преподавателем или с помощью магнитофонной записи, широко известно повторение хором. В то же время успех такого упражнения зависит от преподавателя:

- после того как в результате индивидуальной проверки было выяснено, какие явления необходимо тренировать, преподаватель снова произносит речевой такт и указывает те элементы, на

которые студенты должны обратить особое внимание. При этом студентам должен быть известен смысл рассматриваемых предложений;

- сигнал для вступления хора должен подаваться преподавателем, к примеру, движением руки, чтобы не исказить слухового впечатления устным указанием. Ритм и темп таким же образом должен регулироваться преподавателем;

- при необходимости элементы речевого такта должны выделяться и снова отрабатываться в отдельности и хором. И снова повторяется весь такт.

На дальнейших этапах такие упражнения используются в случае допущения ошибок на ранее изученное правило, вновь формируя необходимые фонетические навыки.

Как отмечалось выше, этапы формирования фонетического навыка варьируются. В своей статье К.С. Казюлина выделяет следующие стадии:

- восприятие - создается правильный звуковой (слуховой) образ;
- дифференциация – признаки звука осмысливаются и различаются студентами;
- имитация – запоминаются речедвигательные образы речевой единицы;
- изолированная репродукция - закрепляется артикуляция благодаря использованию произносительного явления;
- комбинирование - внимание переключается с одного фонетического явления на другое [4].

Сопоставив описанные подходы и этапы по формированию фонетического навыка, замечаем, что все они основываются на двух основных: имитативном и аналитико-имитативном, который, помимо имитации, включает объяснение артикуляционных правил.

Именно в данный момент необходимо уделить внимание преподаванию фонетики на начальном этапе на кафедре теории и практики перевода.

С самого начала обучения студентов иностранному языку, огромное внимание уделяется формированию фонетических навыков и умений. По этой причине в учебную программу «Английский язык» включен вводно-коррективный курс. Предполагается, что студенты, поступившие на кафедру иностранных языков, должны уже обладать определёнными знаниями и умениями по всем видам речевой деятельности: чтению, аудированию, говорению и письму, а также должны иметь базовые знания по грамматике и фонетике. Уровень грамматических знаний, способность воспринимать текст на слух и навыки перевода (в 2008 году в последний раз) проверяются на вступительном (письменном) экзамене по английскому языку. Знания же произносительных навыков проверяется только у абитуриентов, которые зачисляются в университет по устному собеседованию. О навыках и умениях всех остальных студентов нет ни малейшего представления.

Исходя из этого, обучение английскому языку начинается с вводно-коррективного курса, цель которого – создать прочную звуковую базу у студентов-первокурсников. На самом деле, трудности на данном этапе должны быть минимальными. При правильном методическом подходе, формирование фонетических навыков может быть не таким трудоемким, как при обучении другим языковым явлениям, к примеру, грамматике, однако преподаватель сталкивается с некоторыми преградами, которые можно разделить на две основные. К первой относятся природные невозможности студентов произносить сложные звуки ([w], [ð], [θ] etc.) из-за дефектов речи. Ко второй – неправильно выработанные произносительные навыки, которые исправлять сложнее, чем формировать.

Помимо одной имитации звуков, студенты знакомятся с правилами артикуляции каждого звука. Именно по такому принципу построен вводно-коррективный курс в учебнике по английскому языку для студентов 1 курса под редакцией В.Д. Аракина.

Артикуляционные правила помогают студенту знакомиться с новым звуком не в слепую, а осознанно воспринимать и произносить то или иное фонетическое явление. Такие артикуляционные правила служат студентам инструкциями, которые подсказывают, какие органы речи (язык, губы, зубы и др.) принимают участие в произнесении звука и каким образом. Например, «при произнесении звука [i:] язык находится в передней части полости рта, кончик языка касается нижних зубов, средняя часть языка поднята высоко к твердому небу, губы несколько растянуты» [5, с. 27]. Кроме того, очень полезно проводить сравнительную характеристику звуков иностранного языка со звуками родного, в том случае, если существует какое-то сходство между ними. К примеру, звуки [p] и [p̥]. «В отличие от русского [p] английский [p̥] произносится с аспирацией» [5, с. 17].

Если же изучаемого звука в родном языке не существует, нужно поставить правильную артикуляцию нового звука. Например, звук [w]. «При его произнесении губы сильно округляются и выдвигаются вперед, образуя круглую щель. Задняя часть языка поднята к мягкому небу. Затем мгновенно язык и губы переходят в положение для произнесения следующего гласного» [5, с. 48].

После того, как студенты имеют представление о звуке и знают, как его произносить, необходимо переходить к тренировке нового звука на словах, словосочетаниях. Тренировка включает два типа упражнений: активное слушание и осознанная имитация. Однако перед выполнением этих упражнений

следует обратить внимание не только на новое фонетическое явление, но и на все выученные ранее, что способствует лучшему запоминанию и формированию фонетической базы студентов.

На следующем этапе можно переходить к отработке и закреплению изученного фонетического явления с помощью скороговорок, диалогов и стихотворений. Роль перечисленных вариантов текста в формировании слухопроизносительных навыков огромна. Они не только увеличивают интерес к изученному материалу, но и помогают совершенствовать приобретённые навыки и умения.

Итогом работы над слухопроизносительными навыками является умение студентов правильно и в хорошем темпе читать тексты, сначала – вслух, а позже – и про себя, поскольку даже чтение про себя сопровождается озвучиванием зрительно воспринимаемого текста; имея развитый фонематический слух, понимать иноязычную речь в разных ситуациях; при общении с носителями языка не задумываться над правильностью произнесения слов и выражений, концентрируя внимание лишь на содержании; и, безусловно, корректно выражать свои мысли в письменной речи, что возможно благодаря развернутому проговариванию во внутренней речи.

Работа над формированием слухопроизносительных навыков – не самоцель. Она подчинена развитию речевых навыков и умений. Поэтому преподаватель должен работать с каждым студентом до тех пор, пока тот будет полностью понимать свои высказывания, и, насколько это только возможно, соответствовать литературной норме произношения.

Помимо работы над слухопроизносительными навыками, огромный интерес представляет и формирование ритмико-интонационных умений, без которых не возможно в полной мере выработать у студентов иностранное, а точнее английское произношение, свести к минимуму акцент. Особого внимания заслуживает вопрос о том, как формировать слухопроизносительные и ритмико-интонационные навыки в комплексе. Для этого должны быть проанализированы и разработаны соответствующие типы упражнений, что и создает перспективы дальнейших исследований в методике преподавания фонетики в высшей школе.

Библиографический список

1. Бухбиндер В.А. Основы методики преподавания иностранных языков / В.А. Бухбиндер, В. Штраусс. — К.: Вища школа, 1986. — 336 с.
2. Давыдова М.А. Деятельностная методика обучения иностранным языкам / М.А. Давыдова. — М.: Высш. шк., 1990. — 175 с.
3. Формирование фонетических навыков у школьников [Электронный ресурс]. — Электрон. текстовые данные (32 кб). — М.: Просвещение, 2002. — Режим доступа: http://letopisi.ru/index.php/Формирование_фонетических_навыков_у_школьников 18 Декабря 2006 11:45.
4. Казюлина К.С. Формирование фонетических навыков учащихся на начальном этапе обучения [Электронный ресурс]. — Электрон. текстовые данные (39 кб). — М.: Первое сентября, 2008. — Режим доступа: <http://festival.1september.ru/articles/410326/>.
5. Аракин В.Д. Практический курс английского языка: 1 курс: учеб. для студ. пед. вузов / В.Д. Аракин. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. — 544 с.

Поступила в редакцию 29.12.2008 г.