

УДК 378.4.016: 811 (091)

ОБУЧЕНИЕ ФОНЕТИКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА: ЗНАЧЕНИЕ И ПОДХОДЫ (1)

И.С. Крестинский

Тверской государственной университет, Тверь

В статье определяются место практической фонетики в системе обучения иностранным языкам и те основные задачи, которые должны решаться в течение всего периода обучения произношению; описываются существующие институциональные контексты и методические подходы к преподаванию фонетики, обозначаются их достоинства и недостатки.

***Ключевые слова:** фонетическая компетенция, произносительная норма, речевая коммуникация, методические подходы к обучению фонетике (звуко-интонационный, ритмико-слововой, дифференцированный), разделы фонетического курса.*

Язык – средство общения между людьми. Звуковая сторона языка – его форма существования. Владеть иностранным языком (далее – ИЯ) значит овладеть не только грамматикой, лексикой и орфографией данного языка, но и правильным произношением.

Цель настоящей статьи – ответить на вопрос, стоит ли – и если да, то в рамках каких методов – осваивать практическую фонетику изучаемого ИЯ. Для этого необходимо: а) определить место практической фонетики в системе обучения ИЯ и те основные задачи, которые должны решаться в течение всего периода обучения фонетике; б) описать существующие институциональные контексты и методические подходы к преподаванию фонетики, обозначить их достоинства и недостатки.

Место фонетики в системе обучения ИЯ и её роль в речевой коммуникации

Когда человек вступает в речевое общение с другим человеком, то обычно он делает это с целью оказать на партнера по коммуникации определённое воздействие: убедить, заинтересовать, попросить, предупредить его и т. п. Стремление определённым образом воздействовать на партнера по коммуникации называется коммуникативным намерением. Практика речевой коммуникации показывает, что реальное воздействие может в большей или меньшей мере отклоняться от коммуникативного намерения: в этом случае один из участников коммуникации не достигает желаемого речевого воздействия.

Коммуникация, при которой коммуникативное намерение и реальное воздействие максимально совпадают, называется оптималь-

ной. «Оптимизация речевой коммуникации – основная задача обучения языку в целом» [1, с. 267]. Практическая фонетика как аспект обучения языку ставит своей основной целью научить оптимально владеть звуковыми средствами языка, т.е. достичь: 1) соответствия звуковых форм речи действующим в данном языке произносительным нормам; 2) соответствия этих форм коммуникативному намерению.

В речи на родном языке говорящие точно придерживаются *произносительной нормы* своего языка. Звуковые оболочки слов, интонация, употребляемые говорящим, полностью соответствуют тем слуховым представлениям, которыми располагает слушающий. В результате этого звучание речи как бы растворяется в её содержании, не замечается слушающим. Внимание воспринимающего речь не отвлекается на её форму и полностью концентрируется на содержании. Поскольку передача содержания (мысли) от одного человека к другому и есть главное в коммуникации, соответствие произношения языковой норме – это фактор, благоприятно воздействующий на коммуникативный процесс.

Всякие отклонения от произносительной нормы ИЯ, возникающие вследствие действия произносительных привычек родного языка – *акцент* – вызывают у носителя языка определённые затруднения в понимании, переключают его внимание с содержания на форму.

Звуки и интонация ИЯ, воспроизводимые с акцентом, могут привести не только к более или менее значительному затруднению понимания, но и к искажению смысла высказывания. В области звуков это происходит при несоблюдении смыслоразличительных (фонематических) признаков. Известно, например, что в немецком и английском языках одним из смыслоразличительных признаков является длительность гласных, и в зависимости от долготы или краткости гласного меняется значение слова (см. таблицу).

Таблица

Краткий гласный	Долгий гласный
Schall («звук») Bett («кровать») sheep («овца»)	Schal («шаль») Beet («грядка») ship («корабль»)

В русском же языке длительность гласных не является смыслоразличительным признаком, поэтому «перенесение русской произносительной нормы в немецкий язык связано с опасностью искажения смысла высказывания» [3, с. 387].

Акцент в интонации также может привести к несовпадению коммуникативного намерения и воздействия. Известно, например, что

заинтересованность в контакте с партнером по коммуникации, расположение к нему выражается в немецком и русском языках интонацией – подъемом или неполным падением тона к концу фразы. «Резкое падение тона в конце предложения, выражающего просьбу, обращение, а также побуждение в обоих языках производит на слушающего впечатление невежливости» [3, с. 388].

Сравните, как действует на слушающего русское «*здравствуйте*», произнесённое с подъемом и падением тона. В немецкой речи подъём тона в конце вежливого обращения больше, чем в русской. Сравните: немецкое слово *bitte* при обращении воспринимается русским часто как вопрос.

Произношением с минимальным акцентом могут овладеть любые целевые группы, к которым относятся не только будущие преподаватели и переводчики. Для достижения поставленной цели должны присутствовать два фактора: а) наличие высокой мотивации; б) выбор эффективной методики обучения фонетике.

Такой фактор, как музыкальный слух, является желательным, но не обязательным условиям для фонетического тренинга. «Музыкальный слух способен существенно ускорить процесс освоения фонетики» [4, с. 875]. В то же время в практике существует множество примеров, когда произносительного мастерства добивались обучаемые при отсутствии музыкальных способностей, однако процесс обучения занимал больше времени и требовал от обучаемых большей отдачи и трудолюбия.

При постановке произношения важным является обучение нормам *общего физиологического порядка*. В нормальных условиях работа речевого аппарата каждого человека протекает в определённых физиологически оптимальных параметрах (границах): поддерживается определённая сила голоса, его высотный диапазон, темп, отчетливость речи, длительность речевых пауз и т. п.

Голос, звучащий в пределах физиологической нормы, благоприятно воздействует не только на слушателя, но и на самого говорящего. Продолжительное звучание голоса, выходящего за рамки физиологической нормы (например, перенапряжение голоса в условиях длительного общения с большой аудиторией) способствует развитию усталости, возникновению отрицательных эмоций не только у говорящего, но и у слушающего.

Умение пользоваться голосом – важный момент в работе представителей многих профессий – от педагогов и переводчиков до людей публичных профессий и сотрудников коммерческих компаний, в задачи которых входит подготовка и проведение всевозможных презентаций, в том числе и на ИЯ.

Нарушение указанных видов произносительных норм препятствует оптимизации коммуникативного процесса [5, с. 24]: 1) несоблюдение

социально-стилистических и других норм произношения затрудняет, точно так же как и акцент, понимание речи; 2) оно может вызвать отрицательное отношение слушающего к личности говорящего, что скажется на воздействии речевого высказывания.

Существуют звуковые средства, которые могут непосредственно выражать мысль. Это – *интонация*. Интонация отражает в себе ту сторону коммуникативного намерения, которая связана с отношением человека к предмету мысли, т.е. к тому, о чем идет речь, а также с отношением к слушающему. *Интонационная выразительность речи* – необходимое условие профессионального мастерства представителей многих видов деятельности.

Подводя итог изложенному выше, можно сформулировать следующие основные *задачи*, которые стоят перед курсом обучения фонетике: 1) выработка умений и навыков в области произносительной нормы изучаемого ИЯ; 2) выработка умений и навыков в области ряда физиологических норм произношения: постановки голоса и правильного дыхания, а также дикции (техника речи); 3) усвоение навыков интонационной выразительности.

Несмотря на большое значение фонетических навыков и умений для речевой коммуникации, комплексное развитие фонетической компетенции по-прежнему играет второстепенную роль в процессе обучения ИЯ, подтверждая тем самым свой низкий статус «падчерицы предмета иностранный язык» [2, с. 10]. Поэтому для изменения отношения к роли произношения и повышения эффективности иноязычной коммуникации нам представляется актуальным и необходимым обоснование, развитие и распространение продуктивных методик обучения фонетике. Неотложной предпосылкой на пути к достижению поставленной цели является оценка существующих подходов к её преподаванию.

Институциональные контексты обучения фонетике

Обучение произношению может быть формально организовано следующим образом.

1. Фонетическую компетенцию формируют параллельно с другими аспектами ИЯ в рамках единого занятия, как правило, предваряя тем самым всю последующую работу. В такой учебной ситуации требуется много времени для изучения базовой фонетики ввиду растянутости курса, нехватки интенсивности и концентрированности в подаче материала; происходит смешение уже пройденных звуков и ритмико-интонационных структур с неизученными явлениями. Следовательно, имеет место недопустимое на начальной стадии «растворение» фонетики в других подсистемах языка, в виду чего данный вариант институциональной организации, на наш взгляд, не является эффективным.

2. Произносительная норма изучается и активизируются в рамках

специального учебного цикла в виде интенсивного пропедевтического фонетического курса. В данном контексте могут применяться разные методики, отличающиеся, если речь идет о немецком языке, на основе *следующих параметров*: а) какая единица описания произношения считается основной – звук или слог; б) какое место занимает ритм при отработке интонации; в) уделяется ли внимание элементам постановки голоса, умению управлять полостями речевого аппарата, технике речи и её интонационной выразительности; г) как у обучаемых формируется образ речедвижения, который представляет собой комплекс зрительных, слуховых, осязательных, двигательных ощущений, в какой степени задействуются соответствующие анализаторы.

Методические подходы к преподаванию фонетики

В зависимости от сочетания обозначенных параметров различают следующие методические подходы к преподаванию фонетики.

1. *Звуко-интонационный (артикуляционный, традиционный) подход*, разработанный такими фонетистами, как И.А. Грузинская, О.А. Норк, К.М. Колосов и др. В этой системе согласные и гласные (долгие и краткие) звуки рассматриваются отдельно от слога, а «копирование интонационных образцов является основной целью при усвоении ритмико-интонационной базы ИЯ» [5, с. 24]. При этом имеет место пренебрежение спецификой немецкого слога и особенностями ритма, который задаёт необходимую степень напряжения и является «цементирующим раствором», скрепляющим слоги и синтагмы в характерном для немецкого языка звучании. Названное обстоятельство является существенным недостатком традиционного подхода, не позволяющим системно обучить качественному немецкому произношению.

2. *Ритмико-слововой подход*, обоснованный и внедрённый отечественным фонетистом Н.Д. Климовым. В данной методике: (а) осуществляется обучение не только произносительной норме немецкого языка, но также вырабатывается умение управлять резонаторами и говорить интонационно выразительно; (б) в качестве основной единицы описания произношения и работы над ним берется не звук, а слог, т.е. краткие и долгие гласные отрабатываются не как отдельные звуки, а как часть слога. Это позволяет качественно усвоить важный для немецкого языка смыслоразличительный принцип краткости / долготы гласных; (в) при отработке интонации на первое место выдвигается ритм, а усвоение характерной для немецкого языка динамики стаккато является основой для корректного ведения интонационного тона и для правильной фонетической реализации фонематических и нормативных признаков немецких гласных и согласных фонем. Особое внимание уделяется системному представлению приёмов обучения произношению, овладение которыми, как показал опыт, способствует повышению эффективности

развития произносительных навыков; т.е. обучаемый впоследствии сам должен стать для себя учителем. Особенностью этой методики является необходимость наличия большого количества учебных часов и специальной подготовки у преподавателя.

3. *Дифференцированный подход*, соединяющий с учётом имеющихся институциональных особенностей определённые принципы описанных методик при их возможном дополнении авторскими новациями, например, системой жестов знакового характера, разработанной отечественным фонетистом Л.В. Величковой.

Структура фонетических курсов

Процесс обучения иноязычному произношению можно структурировать по-разному. Суммируя накопленный дидактико-методический опыт, выделим следующие *этапы познания, усвоения и активизации фонетических навыков*, находящие свое отражение в определённых разделах целостного фонетического курса.

1. Вводно-фонетический курс (цель – первичная выработка навыков произношения и общее ознакомление с фонетическим строем ИЯ; изучение характеристик звуков в их противопоставлении со звуками родного языка, развитие умений и навыков транскрибирования и интонирования текстов, умений и навыков слышать и исправлять фонетические ошибки; знакомство с принципами обучения произношению).
2. Переходно-фонетический курс (цель – стабилизация и активизация фонетических навыков в речи).
3. Интонационная выразительность и словесно-фразовые ударения (цель – изучение и активизация разных видов интонации в зависимости от цели высказывания, выработка интонационной выразительности, расширенное знакомство с правилами словесного и фразового ударений).
4. Коррективно-фонетический курс (цель – расширение и углубление фонетико-фонологических знаний, умений и навыков; корректировка отклонений от произносительной нормы).
5. Фоностистика (ознакомление с фоностилями ИЯ).

Заметим, что изучение обозначенных разделов возможно в рамках всех перечисленных методических подходов. При этом первые три раздела являются обязательными, формирующими первичные умения и навыки владения фонетической компетенцией.

Рассмотрев основные методические подходы к обучению произношению и институциональные контексты их реализации, подчеркнём, что выбор в пользу того или иного метода должен определяться такими параметрами, как цель обучения (например, желанием достичь уровней В1 или

С2), организационно-нормативные факторы (количеством учебных часов и др.), готовность и умение преподавателя обучать фонетике в рамках заданной методики. Только при учёте обозначенных позиций фонетический тренинг будет эффективным.

Список литературы

1. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам. – М. : АРКТИ, 2003. – 336 с.
2. Dieling, H., Hirschfeld U., Lehnert U. Phonetik lehren und lernen. – Berlin ; München : Langenscheidt, 1995. – 199 S.
3. Gladrow, W. Kontrastive Analysen Deutsch-Russisch: eine Übersicht // Internationales Handbuch DaF. – Berlin ; München ; Wien ; Zürich ; New York : Langenscheidt, 2001. – Bd. 1. – S. 385–392.
4. Hirschfeld, U. Vermittlung der Phonetik // Internationales Handbuch DaF. – Berlin ; München ; Wien ; Zürich ; New York : Langenscheidt, 2001. – Bd. 1. – S. 872–879.
5. Klimov, N. Zur Bewusstmachung rhythmischer Strukturen // Fremdsprache Deutsch. – München : Klett, 1995. – Nr. 1. – S. 23–25.

PRONUNCIATION TEACHING: MEANING AND APPROACHES (1)

I.S. Krestinskiy

Tver State University, Tver

In this article the role of practical phonetics in the system of teaching foreign languages is defined along with the main tasks to be accomplished throughout the period of pronunciation teaching. The existing institutional contexts and methods in teaching pronunciation are described, their advantages and disadvantages are laid out; the divisions of the phonetics course are suggested.

Key words: *phonetic competence, pronunciation norm, verbal communication, methodological approaches to pronunciation teaching (sound-intonational, rhythm-syllable, differential) units of the phonetics course.*

Об авторе:

КРЕСТИНСКИЙ Игорь Станиславович – кандидат педагогических наук, доцент кафедры немецкого языка Тверского государственного университета, e-mail: igor_krestinsky@mail.ru