

Лебединский С. И., Гербик Л. Ф.

**МЕТОДИКА
ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА
КАК ИНОСТРАННОГО**

Учебное пособие

Раздел 17

Обучение произношению

Рассматриваемые вопросы: Овладение навыками русского произношения как условие овладения навыками и умениями во всех видах речевой деятельности. Фонетическая (фонологическая) система и произносительная норма. Последовательность введения фонетического материала на начальном этапе. Учет фонетических особенностей родного языка студентов и его значение. Понятие акцента.

Типы фонетических курсов: вводно-фонетический, сопроводительный, корректировочный. Их характеристики.

Понятие фонематического слуха, артикуляционной базы. Обучение постановке звуков. Основные приемы, используемые при этом: благоприятная фонетическая позиция, ощущимые моменты артикуляции, звуки-помощники. Закрепление звуков в слогах, словах, предложениях.

Постановка ударения. Приемы работы над русской интонацией. Интонационные конструкции (ИК) русского языка и специфика работы над ними.

Система фонетических упражнений. Использование средств наглядности и ТСО.

Формирование фонетических навыков

Фонетические (или слухо-произносительные) навыки связаны со звучащей речью, с устными видами речевой деятельности (аудированием и говорением) и структурно делятся на две группы: слуховые и произносительные навыки. Такое деление довольно условно: с одной стороны, нельзя добиться правильного произношения, не формируя при этом слуховых навыков, а с другой, формирование речевого слуха будет более успешным, если оно будет осуществляться параллельно с обучением произношению. Параллельное формирование слуховых и произносительных навыков полностью соответствует принципу комплексности в обучении видам речевой деятельности.

Многие преподаватели подготовительных факультетов считают необходимым заниматься фонетикой лишь первые несколько недель, а затем переключаются на формирование лексических и грамматических навыков и обращаются к фонетике лишь эпизодически. В результате уровень сформированности фонетических навыков у большинства иностранных учащихся оставляет желать лучшего. Причина такого положения заключается в том, что формирование этих навыков является, вероятно, самым трудоемким процессом при обучении иностранному языку. Становление навыков приемлемого иноязычного произношения при регулярных занятиях языком обычно занимает не менее двух лет. При этом чем взрослеет человек, тем труднее ему перестроить свою артику-

ляционную базу и тем больше времени ему необходимо, чтобы овладеть иноязычными произносительными навыками.

Вот почему формирование и развитие фонетических навыков должно иметь место в течение всего времени обучения на подготовительном факультете: в более концентрированном виде на начальных стадиях обучения и не менее одного часа в неделю на последующих стадиях. Особая важность работы над фонетикой в первые дни обучения обусловлена спецификой этого аспекта языка: прежде чем изучать слова и грамматику, прежде чем учиться говорить и понимать чужую речь на слух, необходимо овладеть фонетическими средствами языка.

Все обучение фонетике на подготовительном факультете можно разделить на две большие части: вводный курс и сопроводительный курс. Цель **вводного курса** – заложить основы речевого слуха и произношения. Обычно он рассчитан на 7–10 учебных дней. При этом студенты овладевают не только фонетическим аспектом языка: они учат слова и грамматику, усваивают речевые образцы, позволяющие им с первых дней обучения начать общение на русском языке. Вот почему учебники русского языка, предназначенные для студентов подготовительного факультета, обычно начинаются не с вводного курса фонетики, а с вводного курса языка, который закладывает основы в области не только фонетики, но и грамматики и лексики. Однако на самых начальных стадиях обучения введение лексики и грамматики все же определяется фонетическим аспектом. Так, введение грамматической темы «Множественное число имен существительных» оказывается возможным только после изучения звуков [и] и [ы].

Существуют два способа построения вводного курса. В национально ориентированных учебниках последовательность изучения фонетических явлений может быть обусловлена данными сопоставления родного языка учащихся и изучаемого языка. В этом случае ученые устанавливают сходства и различия фонетических явлений русского языка и родного языка учащихся и делают вывод о том, какой материал будет легче, а какой труднее для усвоения. Затем фонетический материал располагается по степени возрастания трудностей. Например, в испанском языке имеется звук, близкий русскому [х], но отсутствует звук [ж]. Соответственно, для того чтобы обеспечить постепенное нарастание трудностей, в учебнике для испаноговорящих студентов звук [ж] как более трудный будет вводиться после звука [х]. Во французском же языке, наоборот, имеется звук, близкий русскому [ж], и отсутствует звук [х]. В учебнике, предназначенном для франкоговорящих студентов, сначала будет вводиться русский звук [ж], а уже после него – звук [х].

В учебниках общего типа вводный курс строится без учета родного языка учащихся. В таком случае последовательность введения фонетического материала определяется спецификой русской фонетической системы.

Вводные курсы всегда начинаются с работы над гласными звуками, так как это наиболее яркие звуки для восприятия, их можно тянуть, легко сравнивать друг с другом, на материале гласных легко обратить внимание учащихся на движения органов речевого аппарата. После гласных переходят к твердым согласным, потом вводят более сложные звуки (мягкие согласные, аффрикаты). От изолированных звуков и слогов последовательно переходят к словам и предложениям.

На этапе введения нового звука студенты слушают звучащий образец и объяснения преподавателя, проговаривают этот образец сначала про себя, а затем вслух, стараются запомнить положение органов речевого аппарата. Студенты воспроизводят изучаемый звук в изолированной позиции и в сочетании с другими звуками, знакомятся с рукописными и печатными его изображениями, записывают букву, соответствующую этому звуку.

При объяснении произношения звука преподаватели часто используют **прием опоры на ощущимые моменты артикуляции**. Ощущимыми моментами артикуляции называются положения органов речи, которые можно наблюдать, ощущать, чувствовать и, следовательно, контролировать. К ним относятся положение кончика языка (вверх – вниз), движение всего языка (вперед – назад), напряженность языка, место смычки или щели (если они образуются передней частью языка), форма губ (вытянуты вперед, растянуты в стороны, округлены), раствор ротовой полости (расстояние между верхними и нижними зубами), работа голосовых связок (наличие или отсутствие вибрации), характер воздушной струи (теплая или холодная, узкая или широкая), ее сила и направленность (вверх на небо, на альвеолы, на нижние зубы). Так, при постановке звука [ш] ощущимыми моментами артикуляции являются положение языка (язык оттянут назад, его кончик поднят вверх), форма губ (вытянуты вперед и округлены), работа голосовых связок (отсутствие вибрации), характер воздушной струи (воздушная струя теплая, направлена вверх, на небо). Объяснение артикуляции звуков удобнее всего предъявлять студентам на их родном языке или языке-посреднике, однако если это оказывается невозможным, преподаватели вводят звуки, сопровождая их демонстрацией схем речевого аппарата, просят студентов повторить те его движения, которые воспринимаются зрительно.

Следует иметь в виду, что ощущимыми являются не все движения речевого аппарата. Некоторые из них трудно и даже невозможно ощущать и контролировать. Кроме того, как было указано в предыдущем абзаце, в ряде случаев преподаватель не может объяснить студентам на языке, которым они владеют, какими движениями речевого аппарата порождается звук. В этом случае помогают звуки-помощники, то есть звуки, имеющие в своем составе те же движения, что и новый звук, и, соответственно, облегчающие его постановку. Так, при произнесении [ш] задняя часть спинки языка поднимается вверх, но это неощущимое движение. Чтобы вызвать его, используют помочь согласных [х, г] и

гласных [у, о], которые произносятся, как и [ш], с поднятой задней частью спинки языка. Напряженное произношение звукосочетаний [кшу], [шу], [кшо], [хшо], [ушу], [ошо] поможет поднять эту часть языка вверх. Это и есть **прием использования звуков-помощников**.

Звуки сходной артикуляции помогают и при постановке согласных, различающихся по признаку глухости/звонкости. Например, в арабском языке, как и в русском, существуют пары согласных [т] – [д] и [с] – [з], но отсутствуют имеющиеся в русском пары [п] – [б], [ф] – [в], [ш] – [ж], так как в арабском языке нет звуков [п], [в], [ж]. При постановке этих звуков в арабской аудитории преподаватель объясняет студентам, что различие в произнесении [п] – [б], [ф] – [в], [ш] – [ж] такое же, как и в произнесении [т] – [д] и [с] – [з]. Иногда для этих же целей используют звуки, которые студенты изучали в средней школе на уроках иностранного языка. Так, студенты из арабских стран обычно изучают в школе французский или английский язык. В английском языке имеются звуки [п], [в], а во французском – [п], [в], [ж] примерно такой же артикуляции, как и в русском языке. В данном случае также допустим прием использования звуков-помощников, основанный на звуковой аналогии.

Осознать структуру звука студенту помогает **прием утрирования артикуляции**, когда звук произносится слишком четко, движения выполняются напряженно, с большим усилием. При этом все внимание студента сосредоточено на работе органов речи. Сначала звук проговаривается про себя, затем следует этап громкого произношения.

Поставив произношение звуков в изолированном положении и в слогах, переходят к работе над произношением слов, состоящих из этих звуков. При этом обращают внимание на место ударения в слове, на качество гласных звуков в ударном и безударных слогах, на качество гласных звуков в ударном и безударном слогах, на качество согласных в зависимости от положения в слове, в частности, на законы оглушения и озвончения.

Начинают постановку произношения слова обычно с односложных слов (*он, там, дом, друг*), так как на них легче всего отработать напряженность и длительность гласного в ударном слоге. Затем переходят к двусложным и трехсложным словам, причем обращают особое внимание на усвоение ритмической модели слова, демонстрирующей в абстрактной форме количество слогов в слове и место ударения. Обычно она изображается при помощи чередования крупного и мелкого шрифта (тАТА). Многие методисты считают, что усвоению ритмических моделей слова помогает **простукивание ритма** (то сильнее, то тише) и **произнесение ударных слогов громче, а безударных тише**.

Легкость произнесения звука в составе слова зависит от его положения в слове, поэтому работу над звуком начинают в наиболее благоприятной для произнесения позиции, а затем последовательно переходят к более трудным позициям. Это так называемый **прием использования благоприятной фонетической позиции**. Для глухих согласных наибо-

лее благоприятной фонетической позицией будет начальный ударный слог, для звонких – положение между гласными, первый из которых ударный, для мягких согласных – положение между гласными, первый из которых – ударный [и].

Осознать особенности произнесения звука в составе слова опять же помогает **прием утрирования артикуляции**, когда слово произносится более отчетливо, чем обычно. Так, например, студенты, родным языком которых является испанский, при произнесении смычных звонких согласных [б], [д], [г] в середине и конце слова часто заменяют их соответствующими щелевыми звонкими согласными [β], [ð], [γ]: *доро[γ]а, по[γ]о[ð]а, со[β]ранние*. Прием утрирования артикуляции позволяет студентам осознать, что при произнесении этих звуков в любой фонетической позиции всегда имеет место смычка. Утрирование артикуляции часто сопровождается **замедлением темпа произнесения слова**. Замедленное произнесение слова помогает студенту проанализировать входящие в его состав звуки и правильно их произнести.

Для многих иностранных студентов особую трудность представляют произнесение стечений согласных в слове. В русском языке встречаются стечения двух согласных (*кто*), трех (*страна*), четырех (*лекарство*) и даже пяти (*бодрствовать*). При произнесении таких групп согласных иностранцы иногда вставляют редуцированные гласные: *встреча* [*фысытыреча*]. Для устранения этого явления используют **прием ускорения темпа произнесения слова**: студентам рекомендуют произносить слоги [тра], [стра], [фстра], [фстря], [фстре] и т. д. в быстром темпе. Другая типичная ошибка иностранных студентов, допускаемая при произнесении стечений согласных, – выпадение согласных. Так, носители испанского языка иногда произносят слово *студентка* как [студенка], а слово *вставать* как [ставать]. При устранении этой ошибки помогают **приемы замедления темпа произнесения слова и утрирования артикуляции**.

В работе над предложением наиболее важными оказываются два аспекта: слитное произнесение слов и правильное интонирование. При произнесении русских предложений иностранные учащиеся обычно допускают следующие ошибки:

1. Центр интонационной конструкции располагается не на том слове, в результате чего меняется смысл предложения, например: *Я сдал экзамен* вместо *Я сдал экзамен или Вчера вы были в театре?* вместо *Вчера вы были в театре?*
2. Понижение тона в конце предложения (интонация завершенности).
3. Отсутствие слитности произнесения слов.

При постановке интонации методисты рекомендуют использовать следующие приемы:

а) произнесение всех частей интонационной конструкции с разной громкостью: предцентровую часть нормальным голосом, центр я громко, постцентровую часть – очень тихо;

б) использование движений руки: преподаватель рукой показывает изменение тона, учащиеся повторяют за ним это движение и произносят предложение сначала про себя, а затем вслух;

в) поэтапная отработка интонационной конструкции (ИК): сначала ставится движение тона (повышение или понижение голоса) в центре интонационной конструкции, затем учащиеся усваивают произношение центра и предцентровой части в ИК-1 (интонация повествовательного предложения) или центра и постцентровой части в ИК-3 (интонация вопросительного предложения без вопросительного слова), а далее учатся произносить всю интонационную конструкцию в целом.

После того как студенты осознают особенности произнесения звука, слога, слова или предложения, начинается следующий этап работы по фонетике – слушание и произнесение изучаемых явлений языка в процессе выполнения фонетических упражнений. Одновременно с фонетическими навыками формируются технические навыки чтения и письма, что приводит к установлению в сознании студентов прочных ассоциативных связей между устной и письменной формами речи: между звуками и буквами, слуховыми и графическими образами слов и словосочетаний, интонационным и пунктуационным оформлением предложений.

Фонетические упражнения обычно выстраивают в следующей последовательности:

1) наблюдение (слуховое и зрительное) изучаемой единицы без повторения за образцом в целях создания ее слухового образа и артикуляционной установки (оно включает и упражнения на дифференциацию изучаемых единиц);

2) слушание, повторение и коррекция сначала со зрительной опорой на артикуляцию или письменные знаки, затем без зрительной опоры (имитативные упражнения);

3) самостоятельное отсроченное воспроизведение.

От упражнений языкового типа, при выполнении которых внимание студентов направлено на изучаемое фонетическое явление, переходят к условно-коммуникативным упражнениям. При выполнении таких упражнений студентам дается установка совершить какое-либо речевое действие в соответствии с предложенной ситуацией: спросить о чем-либо, сообщить информацию, попросить что-либо сделать и т. д. Иными словами, основное внимание студента переходит с формы речи на ее содержание. Например, на занятиях можно предложить такую ситуацию: *Вы посмотрели новый фильм и хотите узнать, смотрел ваш друг этот фильм или нет. Спросите его об этом.* Выполняя это упражнение, студент должен задать общий вопрос с соответствующей интонацией: *Кумар, ты смотрел это фильм?* – но при этом основное внимание студен-

та будет направлено не на произносительную сторону, а на содержание предложения. Указанное упражнение может быть продолжено, если данный микродиалог будет представлен как речевой образец. Так, например, студенты могут интересоваться не фильмом, а книгой, которую кто-либо прочитал, спектаклем, который кто-либо смотрел.

Фонетические навыки совершенствуются при выполнении студентами: а) языковых и условно-коммуникативных упражнений, направленных на отработку нового фонетического явления; б) языковых и условно-коммуникативных упражнений, направленных на отработку лексики и грамматики; в) коммуникативных упражнений, развивающих навыки слушания и говорения.

Сопроводительный курс фонетики проводится после вводного курса параллельно с основными занятиями по языку. В отличие от вводного курса отбор фонетического материала здесь полностью определяется изучаемой лексикой и грамматикой.

Существуют два варианта организации сопроводительного курса. В первом случае планируется и проводится одно занятие в неделю, посвященное только фонетике. Так принято работать с будущими студентами-филологами. Во втором случае на фонетическую работу отводится 5–10 минут на каждом занятии (это так называемая фонетическая зарядка). Фонетическую зарядку лучше всего проводить в начале занятия: она помогает студентам переключиться на русский язык, обеспечивает настройку слухового и артикуляционного аппарата на русское произношение, позволяет снять фонетические трудности нового лексико-грамматического материала. Этот вариант организации сопроводительного курса обычно имеет место при обучении будущих студентов-нефилологов.

При отборе материала для фонетической зарядки преподаватель анализирует слова и грамматику, которые будут вводиться на данном занятии, и выбирает небольшой по объему материал (одно или два фонетических явления), который может вызвать у студентов затруднения. Затем он составляет упражнения, тексты для записи под диктовку и чтение вслух. Виды работы в сопроводительном и вводном курсах совпадают, однако в сопроводительном курсе большее место занимает работа с текстом (слушание текстов, написание диктантов, интонационная разметка, чтение вслух и др.). В ходе фонетической зарядки студенты могут произносить (хором или каждый отдельно) выученные заранее пословицы, поговорки, скороговорки, небольшие стихотворения и прозаические отрывки, петь песни. Пословицы и поговорки целесообразно анализировать и выучивать при повторении каких-либо трудных звуков, например:

[щ] – *Тише едешь, дальше будешь;*

[ж] – *Дружба дружбой, а служба службой.*

Отдельный аспект работы в сопроводительном курсе фонетики связан с дифференциацией изученных русских звуков.

Постоянное внимание преподавателя к фонетической стороне речи студентов, исправление ошибок при выполнении упражнений приводит к тому, что студенты сами начинают следить за своим произношением и стараются говорить по-русски без фонетических ошибок. Формированию самоконтроля способствуют запись речи студентов с последующим прослушиванием, контрольное чтение текстов в аудитории и самостоятельное исправление студентами ошибочного произношения.

Раздел 18

Обучение грамматике

Рассматриваемые вопросы: Практическая грамматика как основа для обучения видам речевой деятельности. Понятие грамматического минимума. Активная и пассивная грамматика. Типичные грамматические трудности русского языка для иностранцев. Учет интерферирующего влияния родного языка учащихся.

Принципы отбора грамматического материала: 1) принцип коммуникативной необходимости и достаточности; 2) тематико-ситуативный принцип; 3) принцип методической целесообразности; 4) принцип адекватного представления системы изучаемого языка в учебном материале. Предложение как основная коммуникативная единица.

Основные принципы организации учебного материала (грамматического) концентризм, комплексность, дидактический принцип «от легкого к трудному». Введение новых грамматических сведений на базе знакомой лексики. Дозированность нового грамматического материала. Введение нового грамматического материала с помощью предметно-изобразительной наглядности: предметной, глагольной и ситуативный путь.

Формирование грамматических навыков. Этапы работы над грамматическим материалом: объяснение нового явления – правило-конструкция – речевой образец – тренировка.

Формирование грамматических навыков

Когда говорят об обучении грамматике в практическом курсе русского языка как иностранного, прежде всего имеют в виду формирование грамматических навыков – продуктивных и рецептивных. Продуктивные грамматические навыки – это навыки выбора и употребления в речи синтаксико-морфологических структур предложения, рецептивные грамматические навыки – это навыки узнавания и понимания этих структур. Таким образом, в основе каждого грамматического навыка лежит связь формы и функции. Суть навыка состоит в том, что воспринятая форма автоматически вызывает в сознании человека ее функцию, а необходимая функция автоматически вызывает соответствующую форму.

Наряду с грамматическими навыками важно формировать у иностранных студентов и грамматические знания – знания формы, значения