II. Обучение фонетической системе русского языка

1. Значение фонетической системы в процессе обучения русскому языку как иностранному

1.0. Понятие фонетической системы

Исходя из знакового характера языка, его **фонетическую систему** можно определить как акустическую (звуковую) разновидность плана выражения, включающую явления двух типов - суперсегментные (сверхсегментные) и сегментные.

К суперсегментным (супрасегментным) явлениям относятся а) **динамика** (зависит от различий в силе соседних сегментов), б) **ритм** (зависит от различий в долготе соседних сегментов) и в) **мелодия** (зависит от различий в высоте тона соседних сегментов). В русском языке динамика и ритм неотъемлемо связаны друг с другом: безударные слоги в произношении сокращаются, следовательно, по сравнению с ними, ударные слоги дольше. Поэтому суперсегментные явления русского языка, как правило, разделяются на два класса - динамико-ритмические признаки, с одной стороны, и мелодия, с другой стороны.

Сегментные явления включают гласные и согласные фонемы в их многочисленных вариантах, т. е. гласные и согласные звуки речи.

Наличие в фонетической системе русского языка суперсегментных явлений, наряду с сегментными явлениями, можно наглядно проиллюстрировать путем сегментации звуковых оболочек соответствующих пар слов (словоформ) и предложений.[1)] Если разбить, напр., поток звуков, из которых состоят словоформы *муку* ("продукт питания") и *муку* ("сильное физическое или нравственное страдание") на отдельные сегменты, получается следующий результат: Оба слова состоят из тех же сегментов (звуков), которые в них представлены в одной и той же последовательности. При этом звуковые оболочки указанных слов резко отличаются друг от друга: в первом случае (*муку*) второй слог сильнее и дольше первого, во втором

[1)] Ср. в пособии Ф. Малирж и др.: Методика обучения русскому языку. Учебник для педагогических факультетов. Прага, ГПИ, 1967, с. 83.

случае (*муку*) наоборот первый слог сильнее и дольше второго. Следовательно, оба слова отличаются друг от друга динамикой и ритмом, т. е. своими динамико-ритмическими признаками. Аналогичный результат приносит сегментация звуковых оболочек таких пар предложений, как, напр.,: *Отец дома. - Отец дома?*, только с тем различием, что указанные звуковые комплексы отличаются друг от друга мелодией.[2)] В первом случае (повествовательное предложение) на гласном центра ИК тон понижается (*Отец дома.*), во втором случае (вопросительное предложение без вопросительного слова) движение тона на гласном центра ИК резко восходящее, выше уровня предцентровой части, постцентровая часть произносится тоном ниже уровня предцентровой части (*Отец дома?*).

Из сказанного вытекает, что фонетическая система русского языка, кроме сегментных явлений (гласных и согласных звуков), содержит еще и другие явления, которые нельзя вскрыть путем анализа отдельных сегментов данного звукового комплекса. Эти явления вскрываются на основе сопоставления соседних сегментов (особенно гласных), потому что они свойственны не одному сегменту (определенному гласному или согласному), а целому слову или всему предложению, и на последовательность сегментов как будто бы накладываются сверху. Поэтому их называют суперсегментными (супрасегментными) явлениями (от латинского *super, supra - nad*).

С генетической точки зрения звуковая форма языка является первичной, в то время как письменная форма языка возникла позже (она зависит от его звуковой формы) и представляет собой вторичное средство коммуникации.

1.1. Фонетическая система в процессе коммуникации

Как известно, сущность процесса коммуникации заключается **в передаче** информации, с одной стороны, и **в приеме** информации, с другой стороны. Перенос информации от одного члена данного коллектива к другому его члену представляет собой сложный процесс, в котором можно выделить пять фаз. Это следующие фазы (имеется в виду процесс коммуникации в звуковой форме):

/1/ Говорящий (т.е. экспедиент информации) выбирает сообщение, подлежащее передаче другому лицу (перципиенту инфор-

---

[2)] Об интонационных конструкциях (ИК) см. в разделе 2.4.

мации) или другим лицам.

/2/ Говорящий продуцирует соответствующий ряд акустических сигналов (т.е. звуков речи), в который он трансформировал данное сообщение, значит, им создается соответствующий звуковой текст.

/3/ Продуцированные акустические сигналы в форме звуковой волны доносятся до слуховых рецепторов слушающего лица (слушающих лиц).

/4/ Слушающий воспринимает при помощи своих слуховых рецепторов соответствующие звуковые комплексы, являющиеся материальной оболочкой передаваемого сообщения.

/5/ Слушающий ассоциирует воспринятые акустические сигналы, образующие в своей совокупности звуковую оболочку данного сообщения, со связанным с ней значением, условным в рамках соответствующего языка.

Кодирование (включающее 1 и 2 фазы процесса коммуникации) представляет переход от плана содержания к плану выражения, **декодирование** (включающее 4 и 5 фазы указанного процесса), наоборот, переход от плана выражения к плану содержания. Следовательно, в процессе коммуникации мы встречаемся два раза с планом выражения, акустической разновидностью которого является фонетическая система языка. Это происходит при реализации второго компонента продуцирования соответствующего высказывания, то есть в течение 2 фазы, называемой в лингводидактике **произношением**, и при реализации первого компонента реципирования, то есть в течение 4 фазы, называемой в лингводидактике **слушанием** (аудированием).

Нарушение процесса коммуникации, обусловленное недостаточным овладением фонетической системой русского языка, происходит по следующим **двум причинам**:

а) Говорящий при продуцировании сообщения несоблюдает произносительные нормы русского языка. Это, разумеется, затрудняет понимание речи на слух или даже делает невозможным прием слушающим передаваемой информации.

б) Слушающий при реципировании сообщения не в состоянии с надлежащей быстротой и точностью идентифицировать слова, словосочетания и предложения, продуцированные говорящим в полном согласии с произносительными нормами русского языка.

При осуществлении процесса коммуникации звуковая форма языка имеет очень важное значение, которое все время

повышается в связи со значительным распространением использования соответствующих технических средств и их постоянным совершенствованием. Несмотря на это, главным средством приобретения и передачи информации остается письменная форма языка, графические символы которой легко преодолевают пространство и время.

1.2. Роль фонетической системы в процессе обучения русскому языку как иностранному

Нет сомнения в том, что при преподавании русского языка как иностранного (и иностранных языков вообще) необходимо уделять большое внимание обучению фонетической системе данного языка, ее суперсегментным и сегментным явлениям. Такое требование вытекает, прежде всего, из роли фонетической системы **в процессе коммуникации**, о которой говорилось выше. Но это далеко не все. Дело не только в том, что фонетические навыки являются интегральными компонентами **слушания** (аудирования) и **устной речи** (говорения) как видов речевой деятельности и что, следовательно, без произносительных навыков невозможно устное общение на данном иностранном языке. Одновременно с этим нужно иметь в виду, что овладение навыками произношения представляет необходимое условие развития и тех видов речевой деятельности, при помощи которых осуществляется процесс коммуникации в письменной форме, то есть **чтения** (про себя) иноязычных текстов и их **письменного продуцирования**. Речь идет о так называемой **скрытой артикуляции**, т. е. о внутреннем проговаривании слов, проговаривании слов во внутренней речи, заметном особенно в условиях неполного владения языком.[3)]

Разумеется, слухо-произносительные навыки необходимо развивать **с самого начала обучения** русскому языку как иностранному. Без них немыслимо слушание и говорение, представляющие важнейшее средство усвоения русского языка на его начальном этапе.[4)] Кроме того, как было сказано выше, слухо-

---

[3)] См. в главах „Формирование коммуникативной компетенции в чтении“, раздел 1.1 и „Формирование коммуникативной компетенции в письменной речи“, раздел 2.2.

[4)] Относительно применения так называемого аудиоорального подхода при введении новых лексических единиц см. в главе „Обучение русской лексике“, раздел 5.1.

произносительные навыки лежат в основе формирования всех видов речевой деятельности.

Следовательно, прочную основу овладения русской фонетической системой необходимо создавать на начальном этапе обучения. Выработанные произносительные навыки учащихся закрепляются и совершенствуются на среднем и продвинутом этапах обучения, а при необходимости, корректируются неправильности в их произношении, обусловленные, как правило, переносом в русскую речь типичных произносительных особенностей родного языка. В практике обучения русскому языку это осуществляется путем частого включения в структуру уроков так называемых **фонетических зарядок**, специально направленных на закрепление правильного произношения, для которых выделяется часть урока, занимающая 5 - 10 минут, обычно в его начале.

Необходимо иметь в виду, что при обучении русскому языку в школьных условиях практически невозможно достижение того, чтобы речь подавляющего большинства учащихся в мелких деталях артикуляции, в тонких акустических эффектах совпадала с речью русского. В этом и нет необходимости. Достаточна так называемая **аппроксимация,** т.е. приближение к произношению носителей русского языка (включая, разумеется, специфические черты русского ударения и интонации).[5)] При этом, конечно, требование того, чтобы отклонения от языковой нормы, встречающиеся в русской речи иностранцев, не затрудняли и, тем более, не нарушали процесс коммуникации, относится в полной мере и к ее фонетической стороне. Возможная степень аппроксимации, которой добиваются при обучении фонетической системе русского языка (и вообще

[5)] Ср. констатацию, содержащуюся в пособии „Методика“ (ред. А. А. Леонтьев), Москва, Русский язык, 1988, с. 53: „Полное овладение произносительной стороной русской речи актуально только при обучении филологов, да и здесь оно достигается в крайне редких случаях и если приобретается, то в условиях дальнейшей жизни и работы в языковой среде“. Эта констатация опирается на богатый опыт работы с иностранными студентами, приезжающими изучать русский язык в Россию, правда, в большинстве случаев с носителями языков, фонетические системы которых резко отличаются от фонетической системы русского языка.

любого иностранного языка) зависит, прежде всего, от **следующих факторов**:

а) Возраст учеников, в котором они начинают изучать русский язык. Известно, что в процессе начального обучения данному иностранному языку ученики 5 класса основной школы легче усваивают основы иноязычного произношения, чем учащиеся 1 класса среднего учебного заведения.

б) Индивидуальные психофизиологические качества учащихся, способствующие усвоению произношения данного иностранного языка или, наоборот, затрудняющие этот процесс. Опыт показывает, что процесс усвоения фонетической системы иностранного языка у отдельных учащихся протекает с неодинаковой быстротой и дает неодинаковые результаты.

в) Объективные условия обучения, включая оснащенность класса соответствующими техническими средствами, прежде всего число учеников в классе и число учебных часов в неделю, с чем связано количество времени, которое можно отвести для обучения иноязычному произношению.

г) Сравнительная близость или, наоборот, значительная отдаленность фонетической системы русского языка и родного языка учащихся. Нет сомнения в том, что при прочих равных условиях чеху легче приблизиться к фонетической норме русского языка, чем, например, немцу, итальянцу легче, чем, например, вьетнамцу.

д) Степень владения учителем безакцентным русским произношением, а также уровень его умений применять эффективные методические приемы при обучении соответствующим явлениям фонетической системы русского языка. Ни в коем случае не снижая роль технических средств, опосредствующих иностранный звуковой текст, продуцированный носителями данного языка, мы бы хотели подчеркнуть важность хорошего произношения самого учителя, что, разумеется, должно найти отражение в его языковой подготовке к будущей педагогической деятельности.

2. Лингвистические основы обучения фонетической системе русского языка

Среди лингвистических основ обучения русскому произношению очень важную роль играют результаты сопоставления фонетической системы русского языка с фонетической системой родного языка учащихся. Поэтому настоящий раздел

посвящается краткому рассмотрению указанной проблематики.

2.1. Способ, каким выделяются ударные слоги в обоих указанных языках, характеризуется общей основной чертой: их произносят с большей силой, чем безударные. Такой тип словесного ударения называется **динамическим** (силовым).[6)] Однако, между русским динамическим ударением и чешским динамическим ударением имеются следующие существенные **различия**:

/1/ В русском языке имеется **сильное** динамическое ударение (со значительным квантитативным компонентом). Ударные слоги произносятся (по сравнению с безударными) с намного большей силой, отличаются напряженностью артикуляции и четкостью произношения гласного. Безударные слоги сокращаются и ослабляются - это количественная (квантитативная) редукция, которой подвергаются все гласные русского языка. Кроме того, гласные [о], [а], [э] подвергаются одновременно и качественной (квалитативной) редукции, следовательно, в безударных слогах произносится звук несколько другого качества. Напр., [г р<u>о</u>т] , [г<u>о</u>ръдъм], [з в<u>о</u>дъм'и], [д' л'<u>и</u>т'], [<u>и</u>м'ън'ъм]. Специфическая черта русского ударения заключается в его **сильноцентрализующем** характере, безударные слоги как бы притягиваются к ударному слогу, представляющему вершину слова.

В чешском языке имеется **слабое** динамическое ударение (без квантитативного компонента), с чем связано небольшое различие в силе при произношении ударных и безударных слогов. Гласные в безударных слогах почти не изменяются.

/2/ В русском языке ударение **разноместное** (свободное). Это ударение, которое не связано с определенным слогом в слове, которое в разных словах находится на разных слогах.

В чешском языке ударение **фиксированное**. Это ударение, которое закреплено за определенным слогом. В чешском языке оно всегда падает на первый слог (фонетического слова), например, в польском языке на предпоследний слог.

/3/ В русском языке ударение или **постоянное** (в большинстве случаев), или **подвижное**. В определенном количестве случаев в разных формах данного слова ударение падает на разные слоги, т.е. в процессе склонения или спряжения меняет

[6)] Напр., в японском языке соответствующий слог выделяется из такта движением голосового тока (мелодическое, музыкальное словесное ударение).

свое место. Напр, *голова, голову; слово, слова* (им. мн.); *я скажу, ты скажешь; был, была*. Возможность подвижности русского ударения обусловлена его разноместностью.

В чешском языке ударение **постоянное**. Фиксированное ударение, разумеется, должно быть постоянным (не может менять свое место).

/4/ В русском языке ударение (разноместное) в определенных случаях выполняет **дистинктивную** (различительную) **функцию**, т.е. различает лексическое значение слов и грамматическое значение их форм. Напр., *замок - замок, орган - орган, стоит- стоит, большая - большая, города - города, учителя - учителя, мою - мою.*

В чешском языке ударение (фиксированное), конечно, не может выполнять дистинктивную (различительную) функцию. Однако, фонетическая система чешского языка обладает соответствующим элементом, способным играть указанную роль. Это **долгота**, характеризующаяся разноместностью и, следовательно, независимая от ударения. Напр., : *dráha – drahá, kupuji – kupují.*

2.2. Сопоставление **системы гласных** в русском и чешском языках приводит к установлению, наряду с другими, следующих основных **различий**:

/1/ Фонетическая система русского языка включает **5 гласных фонем** - [а], [э], [и], [о], [у], которые реализуются в отличающихся друг от друга позиционных вариантах (аллофонах) в зависимости от места ударения и степени редукции, а также твердости-мягкости предыдущего и следующего согласного.

В чешской фонетической системе имеется **10 гласных фонем** (монофтонгического характера), 5 кратких [a], [e], [i], [o], [u] и 5 долгих - [á], [é], [í], [ó], [ú], позиционные варианты которых почти не отличаются друг от друга. Следовательно, количество гласных фонем в основном совпадает с количеством гласных звуков.

С дидактической точки зрения целесообразно сопоставлять не системы гласных фонем в обоих языках, а систему **русских гласных** (в ударном положении) и систему **гласных чешского языка**. Дело в том, что большинство лингвистов два разных звука [и] и [ы] считает одной фонемой, а не двумя самостоятельными фонемами. При этом, как вытекает из указанного сопоставления, отсутствие гласного [ы] (среднего ряда и верхнего подъема) в чешском языке относится к очень важным разли-

чиям обеих фонетических систем.[7)]

/2/ В чешском языке, кроме гласных звуков монофтонгического характера, имеются и **3 дифтонга** - [ou], [au], [eu], т. е. двугласные звуки, представляющие сочетание двух гласных (слогового и неслогового) в одном слоге. В основах исконно чешских слов встречается дифтонг [ou], напр., *poupě*, *koupat*, в основах заимствованных слов этот дифтонг редок, напр., *kouč*, часты дифтонги [au], [eu], напр., *audience, autobus, euforie, eugenika*. В русском языке, в сущности, **двугласных звуков нет**, в нем определенная тенденция к дифтонгизации наблюдается лишь в соответствующих заимствованных словах, напр., *аудитория, каузальный.*[8)]

/3/ При артикуляции чешских гласных [o], [u] активное участие принимают губы (округляются и вытягиваются вперед). Такие гласные принято называть огубленными, лабиализованными (от латинского labium - губа). То же самое касается и соответствующих русских гласных, но с тем различием, что здесь гласный [o] (встречающийся только в ударном положении) и гласный [у] (в ударном положении) характеризуются **более высокой степенью лабиализации**. Особенно сильная лабиализация имеет место после губно-губных и губно-зубных согласных, напр., *возраст, больно, пуля, мутный;* сравни произношение *воду – vodu , мука - muka, будка – budka.*

2.3. Из сопоставления **системы согласных** в русском и чешском языках вытекают, наряду с другими, следующие основные **различия**:

/1/ В русском языке **37 согласных звуков**, которые можно разделить на следующие три группы:
а) парные твердые-мягкие согласные, т.е. согласные, которые отличаются отсутствием или присутствием палатализации (дополнительный подъем средней части языка к твердому небу) - всего 15 пар; б) только твердые непарные согласные - [ж], [ш],

---

[7)] В чешском языке буквы "i", "y" передают не разные звуки, а один и тот же звук - [i] (переднего ряда и верхнего подъема), напр., *byt, bit* [*bit*]. Аналогично "í", "ý" - [í], напр., *výr, vír* [*vír*].

[8)] Здесь мы не будем касаться применения дифтонгов в междометиях и в ономатопоэтических словах, ср., например, *мяу* (двугласный звук в русском языке) и *mňau* (двугласный звук в чешском слове).

[ц]; в) только мягкие непарные согласные - [ч'], [j][9],[ш'], [ж'].[10]

Из сказанного вытекает, что система согласных русского языка отличается от системы согласных чешского языка прежде всего большой распространенностью **корреляции по твердости и мягкости** (15 пар). В фонетической системе чешского языка имеются лишь 3 пары твердых - мягких: [d-ď], [t-ť], [n-ň].[11] Следовательно, фонетическая система русского языка включает 12 мягких парных согласных, которые не встречаются в чешском языке.

При этом твердость -мягкость согласных в русском языке может выполнять дистинктивную (различительную) функцию, напр., *(глухой) угол - (каменный) уголь; рад (тому) - (первый) ряд; (он) ответит (на вопрос) - ответить (правильно).*

/2/ Русские твердые (непалатализованные) согласные произносятся **более твердо** и на более низком тоне, чем соответствующие чешские твердые согласные; русские мягкие (палатализованные) согласные **мягче** соответствующих чешских мягких согласных. Значительное различие в **твердости** наблюдается при произношении русских непарных [ж], [ш], [ц], а также парного [л], с одной стороны, и чешских [ž], [š], [c], [l], с другой стороны.

/3/ В отличие от чешских палатализованных [ď], [ť], [n'], при произношении русских палатализованных [д'], [т'], [н'] появляется после них определенный **фрикативный элемент** (тенденция к аффрикации), особенно заметный после смычных [д'], [т']. Ср. произношение указанных согласных в русских словах *дети, тело* и в чешских словах *děti, tělo.*

/4/ В чешском языке сонорные согласные [r], [l] и, в отдельных случаях, также [m] бывают в некоторых позициях **слоговыми**, напр., *Petr, ministr, rubl, vlna, osm*. В русском языке, в сущности, слоговых согласных нет, ср. *Петр* (один слог),

---

[9] По мнению некоторых специалистов [j] "не является мягким согласным, но воздействует на соседние звуки в потоке речи как мягкий согласный" - Г. И. Дергачева и др.: Методика преподавания русского языка как иностранного на начальном этапе. 3-е изд., Москва, Русский язык, 1989, с.45.

[10] Если считать вариантное произношение [ж'] в словах, как *вожжи*, *дрожжи*, встречающееся наряду с вариантом [жж].

[11] Здесь, кроме трех парных мягких и мягкого [j], все согласные твердые.

министр (два слога), рубль (один слог).

2.4. Значительные различия наблюдаются и при сопоставлении мелодии русского языка и мелодии чешского языка. **Мелодия русского языка**, движущаяся в рамках широкого диапазона, характеризуется своей **выразительностью**, причем соответствующие разновидности нисходящей мелодии и восходящей мелодии в указанных языках **отличаются** (резкое отличие имеется в чешских и русских формах восходящей мелодии).[12)]

При обучении русской интонации практически общепринятым является использование **системы интонационных конструкций** (ИК), разработанной Е. А. Брызгуновой и включающей семь типов ИК.[13)] При этом пять из них (ИК-1 - ИК-5) относится к основным. В каждом типе ИК выделяются интонационный центр и в зависимости от его места две другие составные части ИК - предцентровая и постцентровая. В то время как произношение предцентровой части ИК характеризуется средним уровнем тона говорящего, значимое изменение тона (восходяще-нисходящее или нисходяще-восходящее) происходит на центре, причем постцентровая часть произносится тоном или ниже уровня предцентровой части - ИК-1, ИК-2, ИК-3, ИК-5, или выше уровня предцентровой части - ИК-4.[14)]

2.5. Между фонетическими системами обоих языков существуют и **другие различия**, напр., гораздо большее использование двойных согласных в русском языке, чем в чешском (чаще всего на стыке морфем - *из-за, ссылка***,** а также внутри морфемы - *ванна, сумма*) или неодинаковое распространение в русском и чешском языках соответствующих фонетических процессов.

3. Психофизиологические основы усвоения фонетической системы русского языка

Среди психофизиологических основ усвоения фонетической системы русского языка чешскими учащимися очень важную

[12)] Об этом см. в пособии Z. F. Oliverius: Фонетика русского языка. Praha, SPN 1974, s. 67-73.

[13)] См. Е.А. Брызгунова: Звуки и интонация русской речи. 3-е изд., Москва, Русский язык, 1977.

[14)] В некоторых источниках дается в краткой и в то же время научной форме описание русской интонации без применения понятия ИК.

роль играет влияние владения родным языком на усвоение звуковой стороны изучаемого языка.[15)]

Русский и чешский языки относятся к близкородственным. Тот факт, что учащийся, начинающий изучать русский язык,практически и в большей или меньшей мере и теоретически владеет своим родным языком, оказывает **закономерное влияние** на процесс усвоения русского языка. Дело в том, что в результате контакта чешской и русской языковых систем в сознании учащегося происходит перенос навыков из родного языка в область изучаемого языка. Влияние владения родным языком на усвоение русского языка может быть, кроме нулевого, или положительным, или отрицательным.

Нет сомнения в том, что при изучении русского языка чешскими учащимися в общем преобладает **положительное влияние** (позитивный трансфер), которое в сравнительно значительной мере проявляется в области лексики и грамматики (здесь в несколько меньшей мере), а также, естественно, при формировании коммуникативной компетенции учащихся в чтении и в слушании. По сравнению с этим, при усвоении фонетической системы русского языка имеются лишь ограниченные возможности использования позитивного трансфера из родного языка. Так, например, чешский учащийся легко усваивает произношение часто встречающихся русских слогов де, те, не; ди, ти, ни; дя, тя, ня; дю, тю, ню и т. д. (различие в произношении в обоих языках незначительно), в то время как для носителей неславянских языков это связано с большими трудностями.

Однако, при обучении русскому языку в наших условиях важную роль играет также отрицательное влияние владения родным языком (интерференция, негативный трансфер), проявляющееся в нарушении нормы изучаемого языка под влиянием навы-

---

[15)] К механизмам перцепции и продукции речи см. в статье Z.F. Oliverius - L. Ries: Osvojování fonetického systému. Ruský jazyk, 21, 1968-69, č. 8, s. 339-343 или в пособии S. Jelínek a kol.: Kapitoly z metodiky vyučování ruštině. Praha, SPN 1976, глава Fonetický systém (авторы З.Ф. Оливериус, Л. Рис), с. 15-22.

ков из родного языка. [16)]

Необходимо иметь в виду, что при усвоении звуковой стороны русского языка выступает на передний план **интерференция** со стороны родного языка учащихся. В указанной области различают два типа межъязыковой интерференции.[17)] Это, с одной стороны, так называемая фоноперцептивная интерференция и, с другой стороны, так называемая фонопродуктив-ная интерференция.

Фоноперцептивная интерференция возникает в процессе слушания, при перцепции устного сообщения. Речь идет о том, что носитель того или иного языка сначала воспринимает звуки чужого языка как бы через призму фонетической системы своего родного языка. Следовательно, „... он услышит те фонетические различия и вообще фонетические особенности, которые есть в его родном языке, и - без специального обучения - не услышит специфических особенностей иностранного“.[18)] Так, например, чешскому учащемуся, начинающему изучать русский язык, кажется, что в словосочетании *мясо с картошкой* он слышит в конце слова *мясо* [о], хотя там был произнесен сильно редуцированный звук, обозначаемый в фонетической транскрипции символом [ъ]; аналогично сначала чешский учащийся в словах *фильм*, *культура* и др. „не слышит“ мягкого [л'] и т. п. Или русский воспринимает чешские долгие гласные звуки не как долгие, а как ударные, потому что в его родном языке нет различия кратких и долгих гласных. Этот тип

[16)] Кроме ошибок, допускаемых в результате межъязыковой интерференции, встречаются также ошибки, обусловленные внутриязыковой интерференцией, напр., замена двух паронимов *(оставить - остановить).*

[17)] Ср. в монографии J. Veselý: Problematika vyučování ruštině jako blízce příbuznému jazyku. Praha, SPN 1985, s. 29 - 30.

[18)] Методика преподавания русского языка как иностранного для зарубежных филологов-русистов (ред. А.Н. Щукин). Москва, Русский язык, 1990, с.52. Именно поэтому при работе с носителями языка, фонетическая система которого резко отличается от фонетической системы русского языка, рекомендуют идти от двигательного (моторного) артикуляционного образа соответствующего русского звука к его слуховому образу, т.е. при постановке данного звука начинать с артикуляционного (мускульного) чувства. Ср. в приведенном пособии, с. 52.

интерференции постепенно исчезает по мере усвоения правильного русского произношения.

Фонопродуктивная интерференция проявляется в процессе говорения и заключается в переносе произносительных навыков из родного языка в изучаемый русский язык. В данном случае этот негативный трансфер поддерживается тем обстоятельством, что при продуцировании устной речи, особенно спонтанного характера, говорящий должен сосредоточивать внимание на содержании своего высказывания, а не на его фонической реализации. Частые ошибки учащихся при произношении соответствующих сегментных и суперсегментных явлений встречаются не только на начальном этапе обучения русскому языку, но и на его среднем, а также продвинутом этапах, потому что вырабатываемые произносительные навыки легко нарушаются под влиянием произносительных навыков, автоматизированных в родном языке. В области артикуляции **сегментных** явлений к типичным ошибкам чешских учащихся относится несоблюдение мягкости согласных, не имеющихся в фонетической системе родного языка, прежде всего русских [л'], [р'], напр., в словах *только, столь (важно), серьга, теперь* и т. п.; затруднения связаны также с правильным произношением русских согласных [ж], [ш], [ц], [л] и русского гласного [ы].

Сильная интерференция проявляется в области фонической реализации **суперсегментных** явлений русского языка.

К типичным чертам русской речи с чешским акцентом относится, прежде всего, несоблюдение надлежащей **силы** и длины ударных слогов и с этим связанной количественной **редукции** безударных слогов (их недостаточное сокращение и ослабление), чем нарушается характерная выразительность динамики и ритма русской речи.

Интерференция со стороны родного языка усиливается при произношении русских слов (их форм), в последовательности графем совпадающих с чешскими словами того же значения или очень близких к ним. Если учащийся произносит слова *школа, фильм,* глагольные формы *я пишу, мы пишем* и т.п. как чешские, то он допускает несколько серьезных орфоэпических ошибок.

На уровне **мелодии** русской речи к частым ошибкам чешских учащихся, обусловленным их родным языком, относится, кроме других, прежде всего неправильное интонирование вопросительных предложений с так называемым замкнутым во-

просом (на которые отвечают *да* или *нет*), напр. *Вы <u>были</u> в театре? (Да, были.) - Вы были <u>в театре?</u> (Нет, на концерте.)*. Это интонационная конструкция ИК-3 в системе Е.А. Брызгуновой.

4. Отбор фонетического минимума для чешских учащихся

В некоторых лингводидактических работах, рассматривающих вопросы обучения звуковой стороне русского языка в чешской школе, можно встретиться с такой точкой зрения, что вопрос об отборе фонетического минимума просто не существует. По мнению авторов этих работ определенный отбор в указанной области невозможен, потому что элементы фонетической системы (сравнительно немногочисленные) обладают высокой частотностью, следовательно, все они должны подлежать усвоению.

На наш взгляд, приведенная точка зрения оправдана лишь в рецептивном плане, если иметь в виду перцепцию звуковых текстов, продуцированных носителями русского языка. Если речь идет о продуктивном (активном) владении соответствующими явлениями фонетической системы русского языка в целях продукции русских звуковых текстов, то отбор фонетического минимума, подлежащего усвоению, следует считать целесообразным. Так, например, нет необходимости уделять особое внимание усвоению произношения русских мягких согласных [д’], [т’], [н’] (их различие с артикуляционной и акустической точки зрения по сравнению с чешскими [ď], [ť], [n’] незначительно) или усвоению ИК-6 и ИК-7 системы интонационных конструкций Е. А. Брызгуновой, потому что основу русской звучащей речи составляют ИК- 1 , ИК-2, ИК-3, ИК-4 и ИК-5.[19)]

Вопрос принципов (критериев), которые нужно соблюдать при установлении фонетического минимума, решается в соответствующих лингводидактических работах по-разному. При этом основными принципами можно считать следующие:

/1/ **Принцип соответствия потребностям общения** (с учетом преследуемой цели), сущность которого заключается в том, что отклонения в произношении не должны мешать

[19)] Мы отдаем себе отчет в том, что в этом случае термин „минимум“ носит условный характер, потому что к усвоению предназначается не ограниченное количество, а подавляющее большинство явлений фонетической системы русского языка.

носителям русского языка (и вообще лицам, хорошо владеющим этим языком) воспринимать и понимать русскую речь иностранца.

/2/ **Принцип представительности по отношению к фонетической** (фонологической) **системе русского языка**, учет которого требует, чтобы учащиеся в процессе реципирования и продуцирования звукового текста различали значащие единицы, т. е. фонемы, иными словами, чтобы они соблюдали звуковые противопоставления, свойственные данной фонетической системе. Кроме того, нужно еще придерживаться так называемой **фонетической нормы**, представляющей традиционную для данного языка реализацию фонетических оппозиций. Напр., в русской фонетической системе не существует оппозиции носовых и неносовых гласных (как это имеет место, например, во французском языке), однако произносить тот или другой русский гласный с носовым оттенком запрещает фонетическая норма русского языка.[20)]

/3/ **Принцип сопоставления фонетической системы русского языка с фонетической системой родного языка** учащихся, результаты которого оказывают большое влияние на отбор фонетического минимума (и, конечно, на способ обучения соответствующим сегментным и суперсегментным явлениям).

Приведенные принципы взаимосвязаны и дополняют друг друга. Так, например, в фонетической системе русского языка есть противопоставление согласных звуков по твердости и мягкости. Несоблюдение дистинктивной (различительной) функции твердых-мягких согласных в речи иностранца может нарушать процесс коммуникации с носителем русского языка. При этом в фонетический минимум для чешских учащихся включается произношение лишь тех парных твердых-мягких согласных, которые не встречаются в чешском языке (а также, разумеется, твердого [л]).

Как метко отметил Л. В. Щерба в своей монографии „Фонетика французского языка“ (1-е изд. 1937 г.), „если какой-либо иностранец будет выговаривать *шяр, шяпка*, *Шюра, Машя,* то это будет только смешно; если же он скажет *стол* вместо *столь* (как это нормально для всякого англичанина) или, скажем,

---

[20)] Ср. в упомянутой публикации „Методика преподавания русского языка как иностранного для зарубежных филологов-русистов“, с. 50-51.

колья вместо *Коля, копья* вместо *копя,* (как это действительно постоянно получается с иностранцами, если их никто специально и разумно не учит русскому произношению), то это будет уже нарушением смысла. Совершенно очевидно, что при самых скромных требованиях к устной речи с ошибками второго рода никак нельзя мириться; но не менее очевидно и то, что мы сами на наш слух не в состоянии судить, какие наши ошибки в произношении делают нас только смешными, а какие мешают нас понимать“.[21)]

В **фонетический минимум** для чешских учащихся включаются, как правило, следующие явления фонетической системы русского яэыка:

интенсивность русского динамического ударения (с его квантитативным компонентом и централизующим характером) и связанная с ним редукция безударных слогов (включая произношение безударных [о], [а], [э], подвергающихся не только количественной, но и качественной редукции), т.е. динамико-ритмические признаки русской речи;

основные интонационные конструкции русской речи, т. е. ИК-1, ИК-2, ИК-3, ИК-4, ИК-5 по системе Е.А. Брызгуновой.

произношение гласного [ы];

произношение мягких парных согласных, которых нет в фонетической системе чешского языка, т. е. [б’], [п’], [м’], [в’], [ф’], [с’], [з’], [л’], [р’], [г’], [к’], [х’];

произношение твердого согласного [л];

произношение непарных твердых согласных [ж], [ш], [ц];

произношение непарного мягкого согласного [ч’] и звука, передаваемого графемой щ;[22)]

слитное произношение предлогов с последующим словом, начинающимся с гласного (отсутствие кнаклаута), напр, *в окне [в кн],* а также случаи слитного произношения типа *с Иваном [сыванъм]*;

[21)] По сборнику Л. В. Щерба: Языковая система и речевая деятельность. Ленинград, изд. Наука, 1974, с. 129-130, (*копя* – деепричастие от глагола *копить)*.

[22)] Из двух вариантов звуковой реализации графемы щ - или долгий мягкий согласный [ш’] (первоначальная „московская” норма), или слияние двух мягких звуков [ш’ ч’] (так называемая „ленинградская“ норма) - более удобным для чешских учащихся мы считаем произношение[ш’ ч’].

произношение окончаний *-ого, -его* (у прилагательных, местоимений и числительных);

произношение суффикса *-ся* вместе с предшествующим согласным у возвратных глаголов, т.е. групп *-ться, -тся.*

Некоторые другие явления русского произношения целесообразно усваивать в лексическом плане (как фонетический компонент соответствующих лексических единиц), напр., произношение двойных согласных, произношение некоторых групп согласных, случаи диерезы (*праздник, честный*), произношение неслоговых [л], [р] и, разумеется, особенности в произношении отдельных слов - *что, конечно, сегодня.*[23)]

Фонетический минимум, подлежащий усвоению при обучении данному иностранному языку, определяется действующей программой для школы соответствующего типа.

5. Управление процессом усвоения фонетической системы русского языка

5.0. Вопрос о том, целесообразно ли начинать обучение русскому языку как иностранному (и иностранным языкам вообще) с так называемого устного вводного курса, относится к вопросам дискуссионного порядка. В общем можно констатировать, что преобладает следующая тенденция: Если учащиеся усваивают русский язык с младшего класса основной школы, напр., с пятого, то обучение начинается, как правило, так называемым устным вводным курсом (в ограниченном объеме, около 10 часов). В течение этого добукварного периода, предшествующего ознакомлению с русской графикой, ученики знакомятся с основами фонетической системы русского языка чисто аудиооральным путем, поддерживаемым применением предметной и изобразительной наглядности. Это связано, конечно, с развитием элементарных умений слушания и говорения, предполагающим усвоение минимальной лексики и простейших синта-

---

[23)] Если слово *сегодня* усваивают учащиеся, допустим, 1 класса гимназии, уместен исторический комментарий (*сей день*, *сего дня* → *сегодня*).

ксических конструкций.[24)]

В условиях начального обучения русскому языку в 1 классе среднего учебного заведения устный вводный курс, как правило, не включается в процесс усвоения учащимися русского произношения. Следовательно, учащиеся, которые уже привыкли при усваивании учебного материала опираться на графический текст, начинают ознакомляться с соответствующими элементами русской графики с 1 урока учебника. Это осуществляется, конечно, при соблюдении опережения слухового реципирования и устного продуцирования соответствующих явлений фонетической системы русского языка.[25)]

5.1. Основные методы обучения звуковой стороне русского языка

При обучении суперсегментным и сегментным явлениям фонетической системы русского языка применяются, прежде всего, следующие два основных метода - метод имитации и метод описания артикуляционной работы органов речи.

/1/ **Метод имитации**, т. е. подражания правильной речи, заключается

а) **в слушании** образца, продуцированного учителем (если он сам владеет русским произношением в совершенстве) или записанного на магнитофонную пленку, реже грампластинку (образцовый звуковой текст диктора-носителя русского языка);

б) **в воспроизведении** этого образца учащимися.

Следовательно, учитель произносит или проигрывает с магнитофонной пленки (с грампластинки) короткие предложе-

---

[24)] Указанный устный вводный курс не следует отождествлять с вводно-фонетическим курсом или просто с вводным курсом, рассчитанным на более долгий срок (напр., 10 недель при 3 часах в неделю) и включающим также формирование техники чтения и письма. И здесь отбор лексического материала (включая соответствующие морфологические формы и синтаксические конструкции) подчиняется обучению произношению. При этом усвоенный лексический материал должен давать возможность общаться с его помощью, конечно, в значительно ограниченной мере.

[25)] См. в учебнике S. Jelínek a kol.: Радуга 1. Ruština pro střední a jazykové školy. Plzeň, Nakladatelství Fraus 1996.

ния (с отрабатываемой интонационной конструкцией), соответствующие словосочетания, слова, слоги, звуки, а учащиеся вслед за прослушанным образцом повторяют их индивидуально и хором, стараясь уподобить свое произношение образцовому. Обе фазы повторяются несколько раз. Разумеется, вначале пробы учащихся воспроизводить демонстрируемый образец перемежаются с ошибками, обусловленными, кроме других причин, его неточным восприятием. Однако, учащиеся могут постепенно освобождаться от соответствующих ошибок в результате многократного повторения образца и пробы, причем постоянно действует обратная связь между указанными фазами имитации. По мнению некоторых специалистов безусловно правильно воспринимаются на слух только те звуки, которые данное лицо умеет произносить. „Есть все основания считать“, констатировал Н. И. Жинкин, „что местом образования и накопления слов (т. е. звуковых оболочек слов - Р. П.) является речедвигательный анализатор. Слуховой анализатор лишь контролирует способ образования слов, но не содержит их в себе“.[26)]

/2/ Сущность **метода описания артикуляционной работы органов речи**, а также, в некоторых случаях, **акустического эффекта,** заключается в том, что после показа произношения данного звука (слога, слова, словосочетания, предложения) учитель объясняет их артикуляцию, стараясь добиться того, чтобы учащиеся связывали это объяснение с соответствующими кинестетическими ощущениями. При этом используются графические схемы речевых органов (графическое изображение движения тона в данной интонационной конструкции), а также, в некоторых случаях, и фонетическая транскрипция.

Необходимо подчеркнуть, что имитация и описание артикуляционной работы органов речи представляют два **взаимосвязанных** и друг друга **дополняющих метода**. Иными словами, в процессе обучения произношению иностранного языка должна органически сочетаться имитация прослушанного образца с сознательным управлением артикуляцией. На ответ о роли того и другого оказывают влияние, прежде всего, два фактора.

Во-первых, это **возраст учащихся**. В младших классах

[26)] Н.И. Жинкин: Механизмы речи. Москва, Издательство Академии педагогических наук, 1958, с. 132.

основной школы главное место занимает имитация демонстрируемых фактов звуковой формы русского языка, дополняемая элементарным объяснением способа артикуляции. При этом нередко применяются разного рода ассоциативные приемы типа: Děti, zkusíme, jak parní lokomotiva dělá шух-шух-шух-шух (постановка согласного [ш]). Если начальное обучение русскому языку имеет место в 1 классе среднего учебного заведения, то роль описания артикуляционной работы органов речи значительно повышается.

Во-вторых, роль двух указанных методов обусловлена **характером усваиваемого элемента** фонетической системы русского языка. Так, например, по сравнению с обучением сегментным явлениям (с постановкой гласных и согласных звуков) при усвоении суперсегментных явлений, особенно мелодии русской речи, имитация играет бо̲льшую, можно сказать решающую роль, что имеет соответствующую физиологическую основу.[27)]

5.2. Обучение сегментным явлениям

При обучении произношению используются два вида управления иноязычными артикуляциями учащихся - скрытое и открытое.

Сущность **скрытого управления** состоит в том, что учитель при помощи учебного материала, отобранного и сгруппированного необходимым для данной цели образом, как бы наталкивает учащихся на правильное произношение; при этом участие их сознания минимально.

В условиях обучения русскому языку в чешской школе при скрытом управлении артикуляцией учащихся часто применяется прием использования **звуков-помощников**, который относится к группе приемов, связанных с благоприятной фонетической позицией и помогающих воспроизвести неощутимые

[27)] Ср. в приведенной статье Z. F. Oliverius - L. Ries: Osvojování fonetického systému, напечатанной в журнале Ruský jazyk: „N.I. Žinkin zjišťuje,že v mechanismu řeči existuje dvojí řízení, a to řízení prvků segmentálních a řízení prvků suprasegmentálních.Toto dvojí řízení je i představováno různými fyziologickými orgány. Segmenty (hlásky) tvořené ústní artikulací jsou řízeny uvědoměle pyramidální nervovou drahou, zatímco orgány prozódie jsou larynx a farynx, patřící do neuvědomělého vegetativního řízení“(str. 343).

моменты артикуляции. Помощниками называют такие звуки, в артикуляцию которых входят движения, общие с артикуляцией отрабатываемого звука. Так в целях постановки артикуляции мягких согласных, не встречающихся в чешском языке, целесообразно отрабатывать их в интервокальной позиции между двумя гласными [и] (как это имеет место, напр., в слове *или*), потому что при артикуляции этого гласного высоко поднимается средняя часть языка, что характерно и для произношения гласного [и]. При постановке артикуляции гласного [ы] можно использовать в качестве звуков-помощников задненебные (велярные) согласные [х], [г], [к], напр., в глагольных формах *ты ходишь, ты гонишь, ты купишь.*

Главным приемом **открытого управления** иноязычными артикуляциями учащихся является опора на ощутимые моменты артикуляции, т. е. положения органов речи, которые можно почувствовать, а, в некоторых случаях, и увидеть, которые, таким образом, поддаются контролю (зрительному, мышечному, осязательному) и могут учащимися выполняться произвольно и сознательно. **К ощутимым моментам артикуляции** русских звуков относятся, прежде всего, движение губ, положение кончика языка, движение всего тела языка вперед или назад, сила, характер и направленность воздушной струи. Так, например, при артикуляции мягких согласных язык движется в передневерхней направленности, и губы растягиваются в стороны, причем условием для образования этих согласных является положение кончика языка, опущенного к нижним резцам.

При открытом управлении иноязычными артикуляциями учащихся используются и некоторые **другие приемы** дополнительного порядка. Это, прежде всего, прием утрирования артикуляции, сущность которого заключается в увеличении и усилении степени движения, его четкости. Напр., при постановке произношения твердого [л] можно предложить учащимся, чтобы они при произношении этого звука прижимали внутреннюю поверхность передней части языка к нижним резцам. Таким образом достигается прогибание средней части языка и поднятие его задней части.[28)]

При постановке звуков осуществляются, как правило,

[28)] Об открытом и скрытом управлении см. в упомянутом пособии „Методика“ (ред. А.А. Леонтьев), с. 61-65.

следующие **основные операции**:[29)]

/1/ Демонстрации данного элемента а) в предложении или в слове, б) изолированно.

/2/ Самоанализ произношения учащихся.

/3/ Теоретическое поучение.

/4/ Упражнения на выработку произношения.[30)]

5.3. Обучение суперсегментным явлениям

При обучении звуковой стороне русского языка как иностранного (и иностранным языкам вообще) необходимо уделять большое внимание упражнениям, направленным на усвоение учащимися динамики и ритма данной речи и ее мелодии. Опыт показывает, что некоторые учителя увлекались постановкой так называемых трудных звуков фонетической системы русского языка и недооценивали важность правильной фонической реализации суперсегментных явлений, несмотря на то, что их частотность намного выше, чем любого сегментного явления, и что они придают русской речи ее характерный облик.

5.3.1. При работе **над произношением слова** (включая фонетическое слово, т. е. слово с предлогом) особое внимание сосредоточивается на силе ударных слогов, длительности их звучания, напряженности их артикуляции и на редукции безударных слогов, прежде всего количественной. Иными словами, речь идет об усвоении учащимися **акцентно-ритмических моделей слов**, которое начинается, после постановки ударения в односложных словах, с двусложных моделей (ударный - безударный, напр., *сумка, город*), (безударный - ударный, напр., *вода, домой*) и переходит к более сложным моделям - трехсложным, четырехсложным и т. д.

В некоторых лингводидактических пособиях рекомендуется применение так называемого **тататирования**. Оно заключается в том, что после зрительного предъявления данной акцентно-ритмической модели в виде ТАта, таТА, ТАтата и т. д. в ее следующем слуховом предъявлении нужная слоговая модель произносится преподавателем на условном (бессмысленном) звуковом материале, в котором все согласные звуки заменяются звуком [т], а все гласные звуки - звуком [а]. Кроме того,

---

[29)] Кроме других операций, включаемых с учетом характера усваиваемого звука и возраста учащихся.

[30)] Упомянутое пособие Ф. Малирж и др.: Методика обучения русскому языку, с. 92-93.

вторичное произнесение отрабатываемой акцентно-ритмической модели преподавателем, и попытки учащихся правильно воспроизвести демонстрируемый образец можно сочетать с ее простукиванием, отражающим силой и темпом разницу между ударными и безударными слогами.

5.3.2. При работе **над интонацией** ведущая роль имитации демонстрируемого образца, о которой говорилось выше (в конце раздела 5.1), подкрепляется графическим изображением движения тона в соответствующих интонационных конструкциях.

Целесообразно при обучении интонации опираться на систему ИК, разработанную Е. А. Брызгуновой. Это предполагает знакомство учащихся с основными типами интонационных конструкций, их строением, употреблением в речи и смыслоразличительными возможностями.

Особое внимание следует уделять тому, чтобы учащиеся научились различать на слух и в своих высказываниях ИК-1 (повествовательное предложение, напр., *Он учитель. - Он инженер.*) и ИК-3 (вопросительное предложение без вопросительного слова, напр., *Он учитель? - Он инженер?*). Как показывает опыт, наибольшие трудности у учащихся вызывает произношение ИК-3. Речь идет о нахождении центра этой интонационной конструкции, резком повышении тона на гласном центра и его понижении на постцентровой части (к частым ошибкам учащихся относится понижение тона на гласном центра и его повышение на постцентровой части.

Надлежащего внимания заслуживает также работа над ИК-4, нередко употребляющейся в диалогах (неполные вопросительные предложения с сопоставительным союзом *а*, напр., *Я иду в кино. А Наташа?)*.

Кроме того, важным является и соблюдение правил **синтагматического членения речи**. Говорение „по словам“ (т. е. с паузами между соседними словами), нередко встречающееся в русской речи чехов, затрудняет понимание их высказываний. В отдельных случаях синтагматическое членение может выполнять смыслоразличительную функцию, напр., *Садиться нельзя/стоять! – Садиться /нельзя стоять!*

5.3.3. К **основным операциям**, осуществляемым при обучении суперсегментным явлениям, как правило, относятся:

/1/ Демонстрация контрастивных пар в плане чешско-русском (при работе над динамикой и ритмом, напр., *doma – дома,*

traktor - трактор, doktor - доктор) или в плане русско-русском (напр., при работе над ИК-3 - Брат дома. Брат дома?). Каждая пара повторяется учителем несколько раз.

/2/ Объяснение характерных признаков данного элемента фонетической системы русского языка, т. е. силы ударных слогов, сокращения и ослабления безударных слогов или движения тона в соответствующей интонационной конструкции. Учитель исходит из наблюдений учащихся над произношением контрастивных пар и пополняет и уточняет их ответы на наводящие вопросы, применяя при этом и графические схемы.

/3/ Имитация демонстрируемого образца, состоящая в том, что учащиеся произносят сначала вполголоса вместе с учителем, а потом индивидуально и хором вслед за учителем отобранные русские слова, словосочетания или короткие предложения.

/4/ Тренировка в произношении данного элемента фонетической системы русского языка путем выполнения соответствующих упражнений. Как подчеркивал З.Ф. Оливериус, целесообразно использование магнитофонной кольцовки, которая проигрывается несколько раз. Сначала учащиеся вслушиваются в динамику и ритм демонстрируемых слов и словосочетаний или в мелодию демонстрируемых предложений, потом они произносят их про себя вместе с диктором и наконец вполголоса вслед за ним. После этого, как правило, следует выполнение аудиоорального упражнения с трехтактным режимом тренировки (диктор - пауза - контрольное повторение диктором).

5.4. При обучении сегментным и суперсегментным явлениям фонетической системы русского языка применяются разнообразные упражнения, которые можно классифицировать по разным критериям, нередко пересекающим друг друга. Так в лингводидактических работах различаются:

а) **Аналитические упражнения**, которые направлены на усвоение отдельных сегментных явлений, а также отдельных дистинктивных элементов русской фонетической системы (напр., твердости-мягкости согласных).

б) **Синтетические упражнения**, путем которых учащиеся тренируются в комплексном произношении суперсегментных и сегментных явлений звуковой стороны русского языка.

а) **Слуховые** или фонетико-аудитивные **упражнения** (упражнения в слушании), т. е. упражнения, направленные на развитие у учащихся способности в потоке воспринимаемой на

слух иноязычной речи опознавать соответствующие звуки, звукосочетания, интонационные конструкции.

б) **Артикуляторные упражнения** (упражнения в воспроизведении), целью которых является усвоение правильного произношения соответствующих явлений фонетической системы русского языка.

а) **Постановочные упражнения**, при выполнении которых учащиеся знакомятся со звуковым и артикуляционным образом данного фонетического явления и которые направлены на его первичное усвоение.

б) **Тренировочные упражнения**, цель которых состоит в приобретении произносительных навыков, необходимых для правильной артикуляции звуков, слов и предложений в процессе говорения. Для этих упражнений характерно использование соответствующих детских стишков и считалок, в которых многократно повторяется отрабатываемое фонетическое явление.

а) **Языковые упражнения**, направленные на развитие фонетического слуха учащихся и на выработку правильной артикуляции звуков и интонирования.

б) **Речевые упражнения**, т. е. упражнения с коммуникативной установкой, предназначенные для выполнения на заключительном этапе работы. (Задания: *Спросите о чем-либо. Попросите что-либо. Возразите. Согласитесь.*)

Конкретные примеры упражнений, направленных на усвоение суперсегментных и сегментных явлений фонетической системы русского языка приводятся в соответствующих лннгводидактических пособиях и статьях.[31)]

[31)] Напр., в главе „Обучение произношению“ упомянутого пособия Г.И. Дергачева и др.: Методика преподавания русского языка как иностранного на начальном этапе; в главе Fonetický systém приведенного пособия S. Jelínek a kol.: Kapitoly z metodiky vyučování ruštině; в статьях З. Ф. Оливериус: Динамика, ритм и мелодия русского языка, Ruský jazyk, 17, 1966-67, č. 3, s. 104 - 111; З. Ф. Оливериус: К методике динамики, ритма и мелодии, Ruština v teorii a v praxi, 1966, č. 2, s. 84-90.
В синтетической форме (с учетом условий обучения русскому языку в чешской школе) эти упражнения разработаны в пособии Běla Neradová – Jana Ruferová: Nácvik základních prvků fonetického systému ruštiny v úvodním kurzu. Příručka pro učitele. Příručka pro žáka. Brno, Centrum pro další vzdělávání učitelů MU 1994.

5.5. Контроль и оценка степени усвоения фонетнческой системы русского языка

Как говорилось выше (в разделе 1.2), создание прочной основы овладения русской фонетической системой относится к основным задачам начального этапа обучения русскому языку в чешской школе (и вообще в любой школе). В процессе постановки произношения данного сегментного или суперсегментного явления и тренировки в его произношении постоянно действует обратная связь: удачные или менее удачные попытки учащихся уподобить свое произношение демонстрируемому образцу все время передают учителю информацию-сигнал о том, насколько им это удается и какие отступления от произносительной нормы в их попытках встречаются.

Текущий контроль степени усвоения отрабатываемых фонетических явлений осуществляется, с одной стороны, путем выполнения специальных слуховых и артикуляторных упражнений и, с другой стороны, в процессе чтения вслух соответствующих отрывков текста, декламирования стихов и, прежде всего, в процессе говорения учащихся на русском языке, а также слушания русских звуковых текстов (идентификация фонетических явлений в потоке речи).

Основным критерием для **оценки** степени усвоения звуковой стороны русского языка отдельными учащимися является уровень их способности применять выработанные фонетические навыки

а) в процессе реципирования связных русских звуковых текстов, включая тексты, продуцированные диктором-носителем русского языка и проигрыванные учителем с магнитофонной ленты;

б) а процессе продуцирования устных высказываний на русском языке, включая неподготовленную русскую речь учащихся.