

ТРАДИЦИИ И НОВАЦИИ В МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА

ПРИНЦИПЫ ОТБОРА СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ ДЛЯ НАЦИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ИНТЕРАКТИВНОГО КУРСА ДИСТАНЦИОННОЙ ПОДДЕРЖКИ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОЙ ФОНЕТИКИ

В.В. Артемова

Кафедра русского языка
Факультет международного академического сотрудничества
Тверской государственной технической университет
ул. Аф. Никитина, 22, Тверь, Россия, 170026

Статья содержит информацию по проблемам отбора содержания и организации фонетического материала при создании интерактивного курса дистанционной поддержки обучения.

С целью обоснования отбора материала для разработанного нами интерактивного курса дистанционной поддержки обучения китайских, вьетнамских, корейских учащихся русской фонетике нами была поставлена задача рассмотрения дидактических и методических подходов к учету принципов обучения.

Развивая идеи программированного обучения, В.П. Беспалько выделяет следующие принципы, которые, по мнению исследователя, оказываются существенными в дидактическом процессе с применением компьютерных технологий, а именно: принцип определенной иерархии управляющих устройств, принцип обратной связи, принцип шагового технологического процесса и принцип индивидуального темпа и управления в обучении [2. С. 300].

Основываясь на первом принципе, преподаватель контролирует учебный процесс в ситуациях, когда требуется создать представление о предмете и когда требуется помощь и коррекция в произнесении звуков, вызывающих трудности у студентов. Под принципом обратной связи следует понимать цикличность организации системы управления учебным процессом, так как учащимся необходима обратная связь для понимания учебного материала и правильного его толкования, а преподавателю — для коррекции процесса обучения. Учет принципа пошагового технологического процесса позволяет добиться общепонятности обучающей программы. Следует отметить, что большинство компьютерных программ на сегодняшний день построено в соответствии с этим принципом, который запрещает

учащемуся совершить следующий шаг, не справившись с предыдущей задачей. Соблюдение принципа индивидуального темпа и управления в обучении предполагает, что работа над программой строго индивидуальна, поэтому каждый учащийся может работать в удобном для него режиме.

Исходя из задачи разработки национально-ориентированного интерактивного курса дистанционной поддержки обучения русской фонетике и говоря о собственно методических подходах к учету принципов обучения, основным критерием отбора фонетического материала мы считаем учет принципа родного языка учащихся, который активно поддерживают и развивают в своих трудах Н.Л. Алтунян, А.Г. Братыгина, В.Н. Вагнер, Т.А. Вострова, Л.З. Мазина, Н.И. Соседова, И.М. Сурканова, Н.Л. Тугушев, Г.А. Усачева, Т.В. Шустикова и др. Так, В.Н. Вагнер предлагает два способа ввода звуков: либо на первом уроке дается весь печатный и письменный алфавит, параллельно приводятся звуковые соответствия всех графем, а далее постепенно рассматривается произношение отдельных звуков, либо алфавит можно представить постепенно в соответствии с представлением отдельных звуков [3. С. 28]. Последовательность представления отдельных звуков должна определяться частотностью и степенью сходства с корреспондирующими звуками родного языка учащихся. При изложении материала путь от формы к содержанию рекомендуется в случае сходства русского языка и родного языка учащихся, от содержания к форме — в случае межъязыковых различий в содержании материала. По мнению автора, вначале необходимо привести позиции, в которых имеется тождественность или приближенность произношения аналогичных звуков русского языка и родного языка учащегося. Введение каждого звука В.Н. Вагнер предлагает начинать с демонстрирования его произношения в слове и параллельного произношения близкого по звуковому составу слова родного языка учащегося. В случае идентичности звуков в обоих языках исследователь рекомендует ограничиться только констатацией данного факта с приведением примера, если же имеются различия в корреспондирующих звуках обоих языков, произношение звука русского языка следует несколько утрировать, учитывая неразвитость фонетического слуха учащихся по отношению к звукам, отсутствующим в их языке.

Методика Н.Г. Литвиненко, Т.К. Орловой также носит национально-ориентированный характер, однако исследователи рекомендуют начинать работу над произношением с тех звуков, которые не имеют аналогов в родном языке учащихся, а уже потом вводить звуки, сходные или чуть отличающиеся по своей артикуляции. Если учитывать такой подход, то в рамках нашего исследования было бы целесообразно начать вводить звуки, придерживаясь следующей логики: 1) звуки, имеющие аналоги в родном языке учащихся; 2) звуки, не имеющие аналогов в родном языке учащихся; 3) звуки, частично совпадающие в русском и родном языках учащихся. Например, при постановке русских согласных следует иметь в виду, что противопоставление согласных по признаку глухости-звонкости и твердости-мягкости является смыслоразличительным, а корейском, китайском, вьетнамском языках — позиционным. Для этих языков дифференциальными являются признаки придыхательности — непридыхательности и глотализованности — неглотализованности согласных.

Следует отметить, что многие исследователи считают обязательным учет принципа коммуникативности, принципа сознательности и наглядности, принципа ситуативно-тематической организации учебного материала.

Методики обучения фонетике, базирующиеся на принципе коммуникативности, предлагают опираться на единство трех основных звеньев: звуков, слов и предложений (О.Д. Митрофанова, В.Г. Костомаров, Н.М. Малашенко).

Логика подачи фонетического материала, по мнению О.Д. Митрофановой, выстраивается следующим образом:

1. постановка гласных звуков /а/, /о/, /у/, /э/:

1.1. под ударением в изолированном положении,

1.2. в слогах и односложных словах в сочетании с сонорными согласными /м/, /н/,

1.3. смычными глухими /п/, /т/, /к/ и соответствующими звонкими /б/, /д/, /г/;

2. постановка гласного звука /ы/;

3. постановка гласных звуков в сочетании с фрикативными согласными /в/, /ф/, /с/, /з/, /ш/, /ж/, /щ/, /х/, обращая особое внимание на различие /с/ — /з/, /ш/ — /ж/ по глухости-звонкости. Затем О.Д. Митрофанова переходит к изучению категории твердости-мягкости согласных, предлагая начинать введение сначала твердых, а затем мягких согласных.

Сторонники принципа сознательного усвоения учащимися артикуляции звуков Н.М. Малашенко, Н.И. Соседова, З.И. Есина, Е.Р. Максимова предлагают начинать работу над постановкой звука с объяснения артикуляции и использования при этом артикуляционных схем, ощутимых моментов артикуляции, звуков-помощников и благоприятных позиций. Н.М. Малашенко предлагает сначала отрабатывать произношение гласных под ударением, а затем в безударной позиции. Постановку произношения согласных исследователь начинает с группы губных согласных, т.к. их артикуляцию можно увидеть, проконтролировать, далее предлагает вводить язычные зубные по типам артикуляции: дорсальный, какуминальный и апикальный, а уже в последнюю очередь смычные согласные.

В соответствии с принципом учета потребностей общения Н.С. Власова, Н.Н. Алексеева, Н.Р. Баранова в фонетический минимум предлагают включать лишь те явления звукового строя, которые имеют смыслоразличительную функцию, причем фонетический материал представляется ими как единство разных аспектов звукового строя языка (звук, ритмика слова, интонация).

Отбор оппозиций фонем производится, исходя из системы русского языка: по глухости-звонкости (11 пар фонем) и по твердости-мягкости (12 пар фонем). В материал для обучения произношению исследователи предлагают включать позиционные модификации фонем, определяемые комбинаторными условиями в составе конкретных словоформ, а также типы сочетаний и чередования фонем. Вслед за Н.И. Самуйловой [12. С. 3—8] авторы считают слог важнейшей единицей обучения, в связи с чем учащиеся должны усвоить основные типы слогов с сочетаниями согласных, являющимися спецификой русского языка. В области слова, по мнению исследователей, обязательным материалом являются акцентно-

ритмические модели, охватывающие одно-, дву-, трех-, четырехсложные слова с ударением на каждом из возможных слогов. Количество интонационных структур, подлежащих усвоению, определяется, с одной стороны, структурными типами предложений, которыми должен овладеть студент-иностранец, с другой — тем значением, которое они способны передавать.

И.М. Логинова [9. С. 89], Л.А. Вербицкая, Л.В. Игнаткина [4. С. 3], строя обучение фонетике исключительно на базе русского языка без учета родного языка учащихся, исходят из комплексно-концентрического принципа отбора фонетического материала, когда в первом центре курса предметом обучения является звук в изолированном слоге и изолированном слове, а также сопоставление корректируемых звуковых единиц в различных слогах и словах; во втором центре исследователь предлагает обучать учащихся специфическим чертам русской артикуляционной базы, вызывающим сходные трудности у студентов разных национальностей. Объектом коррекции в третьем центре корректировочного курса, по мнению автора, должны являться многократные переключения артикуляций различных типов в словосочетаниях и синтагмах, работа над слитностью чтения словосочетаний и синтагм, требующая преодоления фонетических трудностей в позициях на стыках слов.

Используемое И.М. Логиновой понятие «концентр», по нашему мнению, соотносится с понятием «этап», в том числе и формирования навыков, в частности слухопроизносительных. Поскольку в понятие «фонетический материал» включаются навыки и умения, в рамках нашего исследования целесообразно рассмотреть понятие «слухопроизносительный навык» и этапы его формирования.

Под слухопроизносительным навыком, по мнению Н.А. Любимой, следует понимать автоматизированные слуховые и речемоторные операции, обеспечивающие как восприятие, так и реализацию единиц разных уровней фонологического компонента данного языка в соответствии с его системой и нормой. При обучении произношению цель первого этапа — сформировать артикуляционный и акустический образ изучаемого фонетического явления, используя все виды опор (ощутимые моменты артикуляции, схемы артикуляций, благоприятные фонетические позиции, нормативное звучание образца), сформировать систему фонемо-буквенных соответствий [10. С. 38]. Цель второго этапа — создание прочных слухоречемоторных образов (стереотипов) тренируемого фонетического явления. На этом этапе достигается автоматизация фонетических навыков в минимальных сегментах речи — слоге, слове. На третьем этапе формируется гибкость слухопроизносительного навыка, что подразумевает возможность его функционирования в фонетическом контексте разной сложности в пределах словосочетания, предложения и связного микротекста. Основной задачей организации фонетического материала является построение комплекса фонетических упражнений, отвечающего целям поэтапного овладения русским произношением. В разрабатываемый нами интерактивный курс дистанционной поддержки обучения корейских, китайских, вьетнамских учащихся русской фонетике предположительно будут включены упражнения с ограниченной речевой направленностью: аудитивные, артикуляционные, комбинированные упражнения и упражнения, направленные на овладение техни-

кой чтения и письма. По мнению Н.А. Любимовой, необходимо, чтобы задания к упражнениям реализовали операционный принцип учебной деятельности учащихся, т.е. каждое упражнение должно являться стимулом к воспроизведению определенной ситуации. При постановке звука исследователь рекомендует придерживаться следующей последовательности: 1) используя зрительную схему речевых органов, произнести звук; 2) воспроизвести похожий по звучанию звук, ощутить различие уклада языка при их артикуляции и попытаться ее объяснить; 3) привести примеры, в которых бы произношение вводимого звука напоминало гласные родного языка учащихся; 4) произнести слова, словосочетания, предложения, обращая внимание на произношение звука в безударных слогах; 5) прочитать скороговорку, не замедляя темп речи.

Исходя из вышеизложенного, мы приходим к выводу, что отбор материала для интерактивного курса дистанционной поддержки обучения русской фонетике в зависимости от цели и этапа обучения базируется на двух основных принципах: необходимости и достаточности содержания для достижения поставленной цели обучения и доступности содержания для его усвоения. Необходимо также учитывать такие принципы, как системность, создание единой информационной базы, открытость и постоянное развитие.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Алтунян Н.Л., Любимова Н.А. Программа и методические указания четырехнедельного постановочно-корректировочного курса для арабских студентов. — Ленинград, 1978.
- [2] Беспалько В.П. Программированное обучение (дидактические основы). — М.: Высшая школа, 1970.
- [3] Вагнер В.Н. Методика преподавания языка англоговорящих и франкоговорящих. Фонетика. Графика. Части речи. — М., 1995.
- [4] Вербицкая Л.А., Игнаткина Л.В. Практическая фонетика русского языка для иностранных учащихся. — СПб.: Изд-во С.-Петербургского университета, 1993.
- [5] Власова Н.С., Алексеева Н.Н., Барабанова Н.Р. Практическая методика преподавания русского языка на начальном этапе. — М., 1997.
- [6] Дергачева Г.Н., Кузина О.С., Малащенко Н.М. Методика преподавания русского языка как иностранного на начальном этапе. — М., 1989.
- [7] Есина З.И., Максимова Е.Р. Вводный курс практической фонетики русского языка. — М.: Изд-во УДН, 1987.
- [8] Костомаров В.Г., Митрофанова О.Д. Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам. — М., 1984.
- [9] Логинова И.М. Построение курса по коррекции русских артикуляций в потоке речи // Лингвометодические аспекты обучения студентов-иностранцев русскому произношению на подготовительном факультете. — М.: Изд-во УДН, 1989.
- [10] Любимова Н.А., Егорова И.П., Федотова Н.Л. Фонетика в практическом курсе русского языка как иностранного. — СПб.: Изд-во С.-Петербургского университета, 1993.
- [11] Мазина Л.З., Сурканова И.М., Тугушев А.А. Обучение испаноговорящих студентов практической фонетике русского языка. — М.: Изд-во РУДН, 1993.
- [12] Самуйлова Н.И. Вопросы лингвистического обоснования методики обучения произношению // Вопросы обучения русскому произношению. — М., 1978.
- [13] Соседова Н.И. Вводно-фонетический курс русского языка для студентов-арабов. — М.: Изд-во УДН, 1978.

- [14] *Усачева Г.А., Шустикова Т.В.* Двужычные учебно-методические пособия по русскому языку для лиц, говорящих по-вьетнамски, по-китайски и по-корейски // Профессионально-педагогические традиции в преподавании русского языка как иностранного. Язык-речь-специальность: Материалы научно-практической конференции «Мотинские чтения». — Ч. 2. — М.: Изд-во РУДН, 2005.
- [15] *Шукин А.Н.* Методика преподавания русского языка как иностранного. — М.: Высшая школа, 2003.

**THE PRINCIPLES OF CONTENT SELECTION
FOR NATIONAL-ORIENTED INTERACTION COURSE
FOR DISTANT SUPPORT OF AUDITORIUM
TEACHING RUSSIAN PHONETICS**

V.V. Artemova

Russian Language Department
International Academic Cooperation Faculty
Tver State Technical University
Nikitin Af. str., 22, Tver, Russia, 170026

The article keeps the information by problems of content selection and organization of phonetic material for interaction distant supporting course of auditorium teaching Russian.