



Преподаватель  
Института  
русского языка  
им. А. С. Пушкина

Т. Э. Корепанова

## Специфика корректировочного курса по фонетике в системе включенного обучения

Фонетическая коррекция речи на продвинутом этапе обучения связана с трудностями преодоления устойчивого акцента, приобретенного в условиях отсутствия языковой среды под влиянием родного языка учащихся. Ситуация пребывания в стране носителей языка, с одной стороны, значительно облегчает задачи фонетической коррекции речи, с другой — имеет и свои отрицательные стороны, поскольку активизация речевой деятельности, естественная в языковой среде, неизбежно ведет к дальнейшей автоматизации произносительных ошибок.

В этих условиях систематический курс практической фонетики, рассчитанный на последовательное введение и освоение отдельных элементов звуковой и интонационной систем русского языка, является малоэффективным, поскольку требует адаптации речевого материала, что препятствует осуществлению основной задачи включенного обучения — снятию языкового барьера и максимальной активизации речевой деятельности учащихся. Коррекция отдельных фонетических трудностей в звуковых и интонационных оппозициях затрудняет перенос полученных произносительных навыков в реальную речевую деятельность студента, в которой он достаточно свободно оперирует не отдельными словами, а сложными структурными элементами. Поэтому как бы

правильно студент ни выговаривал на уроках фонетики отдельные слова на отработку одного звука (например, с ударным [о] — *он, фон, Дон, тон, фургон, лимон, кулон*), в потоке спонтанной речи, достаточно сложной по своему уровню и содержанию, он не в состоянии выделить подобные фонетические позиции и скорректировать их сознательно.

Поэтапная работа над отдельными звуками и типами интонации не оправдывает себя в форме включенного обучения также потому, что некоторые фонетические трудности отрабатываются лишь к концу обучения, когда неправильные произносительные навыки уже достаточно автоматизировались.

Таким образом, специфика включенного обучения выдвигает перед данным курсом следующую задачу — научить студента держать под контролем свою речь, т. е. сформировать у него навыки сознательного отношения к произносительным трудностям, требующим постоянной коррекции в речи. В соответствии с этой задачей представляется целесообразным проводить фонетическую коррекцию речи в форме включенного обучения комплексно, с учетом основных наиболее ярких проявлений акцента. При этом особое внимание должно уделяться формированию навыков правильной ритмической организации и интонационного оформления речи, что особенно важно в условиях активизации речевой деятельности.

Поскольку перенос произносительных навыков на речь у студентов, достаточно свободно владеющих ею, связан с определенными трудностями, корректировочный курс максимально сориентирован на тот речевой материал, который активизируется на занятиях по развитию речи. Кроме того, работа на самих уроках по фонетике строится так, чтобы все отрабатываемые элементы являлись частью реально протекающей речевой деятельности в рамках организованного преподавателем общения на определенную тему.

В целях проведения фронтальной коррекции речи, а также формирования сознательно-аналитического подхода к языку представляется целесообразным начинать практический курс у будущих филологов-русистов с вводной лекции, в которой дается сравнительно-сопоставительный анализ акцента. Основное внимание в данной лекции уделяется общим типологическим особенностям звуковой и интонационной систем русского языка, что позволяет не только показать типичные ошибки учащихся, но и выявить, в какой связи с другими фактами языка они находятся, а также понять причину их возникновения<sup>1</sup>. Практическая направленность такой лекции (или лекций) заключается в том, что она сразу же ориентирует студентов на тот круг звуковых и интонационных явлений, которые требуют их сознательной коррекции в речи. Знания, полученные на лекции, активизируются на практических занятиях.

Корректировочный курс предполагает выделение нескольких центров с постепенным усложнением учебных задач.

В первом центре — подготовительном — ставится задача коррекции основных произносительных трудностей, составляющих наиболее устойчивые приметы акцента. Основное внимание уделяется здесь формированию навыков правильной ритмической организации и интонационного оформления речи. Обучение ведется на тематической основе с использованием текстового материала курса развития речи.

На первом этапе работы большое значение придается предтекстовым упражнениям, основной задачей которых является снятие трудностей при восприятии текста и последующей работе над ним. Предтекстовые задания на первых уроках осуществляются в традиционной

<sup>1</sup>См. *Брызгунова Е. А.* Практическая фонетика и интонация русского языка. М., 1963; *Брызгунова Е. А.* Звуки и интонация русской речи. М., 1977.

форме имитационных упражнений. Так, например, при работе над текстом «Интервью с председателем Моссовета» (Учебник русского языка для иностранных студентов-филологов, с. 275—276) в чешской аудитории преподаватель составляет упражнения на отработку правильной ритмической организации слов и произношения в них редуцированных гласных. При этом особое внимание уделяется правильному произношению слов с безударными гласными в конечном открытом слоге: *осг-оржно, много, гораздо, количество, строительство, в условиях большого современного города*.

Выполнение этих упражнений позволяет снять устойчивые ошибки чешских студентов, связанные с увеличением длительности некоторых заударных слогов, а также отсутствием редукации гласных в преударной и особенно заударной позициях.

В предтекстовых упражнениях отрабатывается также произношение слов с гласными [ы] и согласными [ж], [ш], [щ], что представляет некоторую трудность для чешской аудитории и требует длительной коррекции в речи на протяжении всего курса (*старый, новый, проблемы, выводы, природные условия, по сравнению с другими крупными городами, проблемы защиты и улучшения окружающей среды, машины, широко, общественный* и т. д.). В предтекстовые упражнения включаются также отдельные предложения, с помощью которых отрабатываются основные навыки интонационного оформления высказывания (синтагматическое членение, использование интонационных средств незавершенности/завершенности).

Формирование произносительных навыков при выполнении упражнений ведется под контролем преподавателя и осуществляется следующим образом. Студенты слушают выделенные из текста слова, словосочетания, предложения и повторяют за диктором, затем записывают собственное произношение на пленку. Преподаватель, проанализировав ошибки, предлагает студентам повторно прослушать запись на их узнавание. Так закладываются основы формирования навыков слухового анализа акцента, необходимого на последующих этапах работы.

Тренировочные типы заданий на снятие произносительных трудностей могут осуществляться не только в форме имитационных упражнений, но и иметь коммуникативную установку, учитывающую профессиональные интересы студентов. Коммуникативная установка тренировочных типов заданий может быть различной:

- самостоятельно составить лексический минимум к уроку;
- распределить выделенные в тексте слова по степени частотности и проверить свое языковое чутье по словарю частотности;
- систематизировать слова по ситуативно-тематическому признаку и т. д.

Выполнение подобных заданий значительно облегчает переход от собственно тренировочной фазы коррекции к речевой (второй этап работы), поскольку фонетическая тренировка происходит не при прямой установке на правильное произношение, а сопровождается определенной речемыслительной деятельностью, в процессе которой и осуществляется автоматизация произносительных навыков.

После отработки основных произносительных трудностей следует предъявление текста, который на первом этапе работы студенты слушают и повторяют вслед за диктором. Основное внимание уделяется имитационному усвоению ритмических и интонационных структур в потоке речи.

Третий этап работы на уроке предполагает активизацию произносительных навыков в речи. Так, после прослушивания текста преподаватель стремится к тому, чтобы студенты в своих ответах на вопросы по его содержанию или в упражнениях ситуативного характера (в зависимости от содержания и структуры самого текста) использовали слова и словосочетания, произношение

которых уже отработано на предыдущих этапах работы. Это облегчает перенос правильных произносительных навыков в речь и позволяет сосредоточить внимание обучаемых на интонационной коррекции речи, осуществляющейся без опоры на зрительную наглядность. Кроме того, уже на первых занятиях делается попытка активизации произносительных навыков в речи, максимально приближенной к естественной (речевое общение с преподавателем).

При работе над вторым концентром основной задачей является дальнейшее совершенствование произносительных навыков и активизация их в речи, а также формирование практических профессиональных умений, необходимых для будущих преподавателей русского языка. Данная задача осуществляется с помощью комплекса творческих заданий, например:

- самостоятельный анализ текста с точки зрения его звуковых и интонационных трудностей, составление на его основе предтекстовых упражнений тренировочного типа;
- самостоятельное проведение фонетической зарядки по этим материалам;
- подбор текстов, насыщенных нужными языковыми элементами для отработки отдельных фонетических трудностей, и работа с ними в группе;
- составление лабораторных лингафонных работ по материалам основных пособий по практической фонетике;
- самостоятельный анализ акцента по контрольным записям студентов и их оценка;
- осуществление текущего контроля за речью с точки зрения ее фонетической корректности.

Так, например, при работе над текстом «Расскажите о педагогике Сухомлинского» (Учебник русского языка для иностранных студентов-филологов, с. 298—300) студенты сами выделяют для предтекстовых упражнений слова, представляющие трудности с точки зрения их ритмической организации (*педагог, необходимость, может показаться, реально, неизбежность* и т. д.). В предтекстовые упражнения отбираются также слова на отработку правильного произношения отдельных звуков ([ы] — [и], [ч] — *сколько бы ни было, впервые, глубины, выглядит новым, принципиально, воспитывать, начальное образование, обучить, научить, учение, ученик, учитель, сочинение, научный, выучить, учебник, получить, человечность* и т. д.), выносятся предложения на автоматизацию отдельных произносительных трудностей и отработку интонационного оформления высказывания (*Он воспитывает, чтобы вызвать желание учиться, и учит, чтобы вызвать стремление быть хорошим человеком*).

Составление предтекстовых упражнений дается, как правило, в форме домашних заданий. На уроке один из студентов записывает свой вариант на пленку с преподавательского пульта, затем вся группа прослушивает запись, отмечает ошибки и обсуждает упражнения с точки зрения подбора материала, вносятся дополнения, уточнения. После этого студенты записывают коллективно составленный вариант предтекстовых упражнений на пленку. Коррекция речи ведется преподавателем вместе со студентом, выступающим в роли преподавателя.

Коррекция отдельных фонетических трудностей может вестись в форме составления лингафонного урока. Студенты разбиваются на группы, каждая из которых самостоятельно работает над своей частью урока, начиная с отбора лексических единиц с учетом фонетической позиции, облегчающей или осложняющей правильную постановку, до записи на пленку. В работе используются материалы основных пособий по практической фонетике<sup>2</sup>, а также тексты курса по развитию речи.

<sup>2</sup>Брызгунова Е. А. Практическая фонетика и интонация русского языка. М., 1963; Лебедева Ю. Г. Звуки, ударения, интонация. М., 1975 и др.

Затем лингафонные уроки анализируются с точки зрения содержания и распределения материала и правильности произношения самих «дикторов». Как показывает практика, такая форма работы является достаточно эффективной, поскольку требует от студентов постоянной самокоррекции и взаимокоррекции в ходе совместной подготовки к озвучиванию урока. Кроме того, задача самостоятельного распределения материала по степени трудности предполагает неоднократное проговаривание отрабатываемых элементов, что также облегчает автоматизацию произносительных навыков в речи. Темой таких лингафонных уроков может быть произношение отдельной интонационной конструкции (например, ИК—3) или звука ([и] — [ы], [ч], [ш] — [щ]) и т. д.

На данном этапе работы над текстом основной задачей является автоматизация основных произносительных трудностей в речи. Занятия проводятся в основном в форме поискового диалога, творческой беседы. При этом особое внимание уделяется навыкам интонационного оформления устной речи, осуществляющейся без опоры на зрительную наглядность.

Учебные задачи данного центра предполагают также развитие навыков слухового анализа: студенты анализируют различные способы интонационного оформления сложного высказывания, выделяют оптимальные варианты синтагматического членения предложения в соответствии с его логико-синтаксическими связями и т. д.

Работа над третьим концентром предполагает непосредственную автоматизацию полученных произносительных навыков в речи. Основное внимание уделяется также синонимическому варьированию интонационных средств в потоке речи с учетом ее стилистической, жанрово-стилистической характеристик, а также ситуативной прикреплённости. Коммуникативная направленность работы на уроках фонетики на данном этапе может быть самой разнообразной. Так, целью урока может быть составление и озвучивание сценария радиопередачи. В ходе совместного выполнения данного задания студенты распределяют роли «диктор», «журналист», «интервьюируемый». В соответствии с выбранной ролью студенты сознательно корректируют свою речь с учетом стилистической функции интонации.

Данный корректировочный курс в системе включенного обучения позволяет минимизировать наиболее устойчивые приметы акцента, а также выработать навыки коррекции и самокоррекции речи, что закладывает основы для дальнейшей работы над фонетической правильностью речи в условиях отсутствия языковой среды.



С. И. Блай

Преподаватель  
Минского  
государственного  
педагогического  
института

## Из опыта преподавания курса «Советская литература» вьетнамским студентам-филологам включенной формы обучения

Итоги V конгресса МАПРЯЛ показывают, что в системе обучения русскому языку студентов-иностранцев очевидна тенденция к более глубокому рассмотрению проблем, связанных с преподаванием литературы.

Художественная литература синтезирует в себе все основные страноведческие знания, на ее основе преподаватель русского языка имеет возможность показать многообразие форм изучаемого языка, обучить студента не только эксплицитному, но и имплицитному подходу к анализу художественного текста.

В докладе д-ра Б. Бялокозовича, руководившего работой секции конгресса МАПРЯЛ, которая занималась проблемами изучения русской и советской литературы, выделены мысли о необходимости разработки «принципов лингвостилистического анализа художественного текста, путей и форм приближения образной системы русской литературы к восприятию нерусского учащегося», а также «специфических проблем углубленного стилистического комментирования, литературного анализа и интерпретации художественных произведений в условиях вузовского обучения филологов» [1, с. 21]. В перспективном плане деятельности МАПРЯЛ на 1982—1986 гг. также много внимания уделено вопросам литературы — как в плане разработки теории дисциплины, так и в методическом плане. Предполагается проведение международных симпозиумов и конференций, посвященных этому вопросу.

Однако в круг вопросов, обсуждаемых на последнем конгрессе МАПРЯЛ, не входили конкретные проблемы, связанные с включенным обучением — специфической формой работы с иностранными учащимися.

В Минский пединститут студенты приезжают на заключительный курс своего обучения — пятый. На родине ими были прослушаны курсы по русской и советской литературе. В условиях включенного обучения они повторяют курс советской литературы, следовательно материалы и основные проблемы этой дисциплины на