Т. В. Журий

ОБУЧЕНИЕ ПРОИЗНОШЕНИЮ В ИСТОРИИ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ И ЗАРУБЕЖНОЙ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ

Работа представлена кафедрой иностранных языков и лингводидактики Санкт-Петербургского государственного университета.
Научный руководитель - доктор филологических наук, профессор И. Ю. Павловская

В статье раскрываются актуальные проблемы обучения произношению в истории отечественной и зарубежной методики обучения иностранным языкам. Было проведено исследование отечественных и западных учебных материалов, что позволяет компетентно проанализировать методы, подходы и приемы обучения английскому произношению с целью извлечения эффективных приемов для дальнейшего усовершенствования программ.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, контроль, произношение, фонетический курс.

In this article the author reveals some pressing issues of teaching English pronunciation in the history of national and foreign methodology of teaching foreign languages. Russian and Western educational materials were studied, which gives a competent opportunity to analyze available methods, approaches and techniques in teaching English pronunciation in order to develop more effective ones.

Key words: communicative competence, control, pronunciation, phonetic course.

Объективной потребностью современного общества, особенно в условиях изменения социокультурного контекста изучения языков международного общения, является поиск оптимальных путей организации учебно-воспитательного процесса, рациональных вариантов содержания обучения и его структуры. В практике преподавания иностранных языков проверяются разные подходы и стратегии обучения. Возникает множество альтернативных методических решений с целью найти плодотворные методы обучения предмету в целом.

Центральными проблемами в отечественной методике преподавания ИЯ являются вопросы целевых ориентиров. Современная ситуация требует заменить цель формирования навыков и умений, необходимых преимущественно в учебной коммуникации (с ориентацией на процесс), на цель, заключающуюся в подготовке к реальному общению с представителями другой культуры в бытовой и профессиональной сфере(ориентация на результат общения)[1].

В данной статье представлен обзор методов обучения навыку произношения в истории отечественной методики преподавания ИЯ начиная со второй половины XIX в. Этот навык рассматривается нами как компонент устной коммуникативной компетенции, поэтому обзор основных вопросов методологии в период, охватывающий около полутора веков, проводится с двух позиций. Во-первых, с точки зрения того, какое место занимал навык произношения в учебном процессе и в порядке изложения материала, какова была его доля, как составляющей устного речевого умения. Во-вторых, с точки зрения того, насколько важным было развитие коммуникативной компетенции с учетом целей - образовательной и практической, а также с учетом понимания этих целей для конкретного периода развития методической науки. Следует отметить, что навык произношения не выделялся каким-либо образом отдельно, а всегда рассматривался как отражение вводного курса или иногда в связи с обу-

чением чтению и графо-фонемным соответствием при обучении письму.

Большинство методистов и преподавателей-практиков второй половины XIX - начала XX в. придерживалось программ, в которых выдвигались требования одновременной устной работы, постановки произношения и обучению чтению[2].

Анализ материалов позволяет утверждать, что в то время устная речь никогда не была целью обучения. Устная практика была только средством обучения. Первоначально под влиянием западных идей представлялось, что достигнуть умения читать и понимать иностранный текст нельзя без предварительного развития устной речи - один из ведущих тезисов прямизма (прямой метод). Кроме того, сторонники прямого метода хорошо разработали начальный этап, предложив обучать иностранному языку так, как ребенок овладевает своим родным языком. Разработки же системы развития устной речи в прямом методе не было, так как ребенок учится путем вопросов и ответов, повторения и т. д.

Еще в первой половине 1920-х гг. понятия вводного фонетического курса не существовало. Сложности начали возникать в связи с тем, что учащиеся не выдерживали продолжительной нагрузки исключительно устной формы проведения занятий и записывали материал либо буквами родного алфавита, либо допуская ошибки в иностранном языке.

В течение 1925-1927 гг. методисты пересмотрели назначение начального этапа. Под влиянием работ Г. Палмера[3] они выделяют устный вводный курс. В его задачу входило приучить школьников воспринимать и артикулировать звуки чужого языка. Количество устных уроков сократилось. Однако оставалась проблема: каким образом сочетать стремление учащихся записывать услышанное и проговоренное с работой по постановке произношения. Для разрешения этого противоречия стали применять транскрипцию.

В отечественной методике обучения фонетике главенствовал сознательно-сопоставительный метод с опорой на родной язык. Постановка произношения осуществлялась на сознательной основе с привлечением таблиц и схем. Это было характерно и для западноевропейского варианта прямого метода. Одним из приемов сознательно-сопоставительного метода является повторение слов со звуками, близкими по акустико-артикуляционным признакам звукам родного языка - метод аппроксимации:

E.g.: wed - red, yet - let.

В рассматриваемый период в каждом аспекте наблюдалось отсутствие систематичности в усвоении материала на практике при большом одновременном количестве упражнений. Переход к чтению на английском языке был особенно труден из-за больших различий между произношением и графикой. Появляются новые попытки наметить правила чтения в английском языке, в котором до этого никаких закономерностей в звуко-буквенных соответствях не усматривалось[4]. Последним этапом работы считался контроль, основным объектом которого была оценка усвоения языкового материала. Одним из компонентов проверки навыка чтения является усвоение звуковой формы. Этот компонент также включается в проверку устного речевого навыка говорения.

К началу 1930-х гг. устный вводный курс превратился в устный фонетический курс, в котором основными задачами являлись развитие навыков произношении, устной речи, причем материал подбирался в зависимости от фонетических трудностей.

Для московской школы методистов (А. А. Любарская, М. Э. Мамун, А. М. Фитерман, И. А. Грузинская и др.) основное принципиальное положение заключалось в том, что переход к традиционному письму возможен лишь после приобретения устных навыков. Но для того чтобы материал оставался в памяти учащихся, рекомендова-

лось использовать транскрипцию. Москвичи опирались на опыт и работы Г. Палмера[5].

Ленинградские методисты (Е. Бештуева, В. Александер и др.) придерживались иной точки зрения. Они говорили о том, что в начале преподавания языков не следует изолировать фонетический и орфографический курсы, но нужно вести его параллельно, постепенно упражняя учащихся в произношении[6]. Они опирались на дореволюционный опыт.

В 1950-е гг. методисты предлагают развивать параллельно умение говорения и умение понимания речи на слух[7]. Во второй половине 1950-х гг. встал вопрос о создании ситуации как условие развития устной речи - для максимального приближения к нормальным условиям общения. В обучении произношению отбирался ***фонетический минимум.*** Были выдвинуты следующие принципы отбора:

1) значимости звуков для целей общения;

2) нормативности произношения;

3) распространенности;

4) стилистический принцип принадлежности к полному стилю произношения[8].

Однако усиление внимания к сведениям о языке отрицательно отразилось и на обучении произношению: увлечение схемами, муляжами и таблицами отвлекало внимание от артикуляторного и аудитивного тренинга.

Во второй половине 1960-х гг. предпринимаются попытки установить объективные показатели степени сформированности у учащихся различных видов речевой деятельности в виде качественных и количественных критериев[9].

В 1970-1980-х гг. в вопросе о способах контроля стали рассматриваться тесты. Они применялись для проверки сформированное™ языковых навыков и рецептивных умений. Фундаментальным трудом по тестированию явилась книга эстонских методистов-**И.** Рапопорт, Р. Сельг, И. Соттер[10]. Фактом остается то, что в тот период не существовало тестов для проверки владения речевым умением. Относительно активного языкового материала составление соответствующих тестов вызывало затруднения, тесты носили искусственный характер и трудно поддавались эффективному учету. Тестовая методика не получила распространения в отечественной практике рассматриваемого периода.

Причины, препятствующие применению метода тестов, должны учитываться современными специалистами в области методологии и тестологии с целью полной реализации как минимум - функции контроля, как максимум - конечной цели обучения.

Отечественная методика обучения произношению. ***Фоносемантический подход*** основан на одном из инновационных направлений современной лингвистики - исследовании фоносемантических средств в речевой коммуникации".

Лингвистические и экстралингвистические факторы процесса коммуникации представляют определенный интерес для лингвистов. Например, фонемы в устной речи выражаются в виде звуков, а в письменной форме - в виде визуальных графических знаков. Они оказывают влияние на органы чувств и тем самым доносят смысл послания - устного или письменного. Таким образом, чувства и эмоции как носители информации выражаются через звуковые единицы - фонемы, ударение, интонацию[12].

Опора на органы чувств способствует успешной передаче значения и обеспечивает восприятие смысла на подсознательном и досознательном уровнях. У собеседников имеется несколько информационных каналов - слух, зрение, осязание, обоняние. Для достижения коммуникативной цели говорящий может обращаться к этим каналам.

Звуко-моторные связи в языке играют значимую роль, поскольку они устанавливаются не столько ассоциативно, сколько генетически[13]. Существует мнение, что микромоторные движения речевых органов управляются теми же алгоритмами мозго-

вых процессов, что и макромоторные движения частей тела[14]. Психолингвистические эксперименты послужили основой для разработки мультисенсорного подхода, который прежде всего целесообразен в использовании на вводно-фонетическом курсе. Процесс обучения включает в себя три стадии:

1) демонстрация и анализ артикуляции отдельных звуков;

2) развитие навыка восприятия фонем *Я2* и их имитация;

3) тренировка полученного фонетического навыка в коммуникативном аспекте.

На этих трех стадиях у студентов задействуются различные каналы восприятия (визуальный, кинестетический, слуховой), посредством которых задействованы мультисенсорные и фоносемантические компоненты, строятся соответственно фоновизульный, фономоторный и фонотактильный образы.

Долгосрочное усвоение навыка произношения с помощью фоносемантического подхода обеспечено простотой методов и материала. Принцип звуко-моторных ассоциаций был положен в основу метода общей физической реакции[15].

Автодидактический подход. Для многих учащихся произношение является непреодолимым барьером для успешного усвоения иностранного языка, в частности английского. В. А. Куринский изобрел методический прием, который образно называется «гимнастика во рту» [16]. Он говорит о том, что данная методика отличается от традиционных заданий на слушание и повторение, которые представляют собой простые имитации.

Упражнения автодидактической методики изначально предлагались учащимся для развития особых мускулов речевого аппарата. Они формируют основу для более глубокого и быстрого усвоения английского языка. Автор методики выводит ***закон фокусировки,*** который описывает напряжение мышц речевого аппарата. Этот закон гласит, что «все абсолютно звуки какого-либо языка, если рассмотреть их как напряжение мышц речевого аппарата, имеют точки, в которых сходятся векторы этих напряжений». По его мнению, англичане, например, говорят «в основание носа», используя дентально-лабиальный посыл: надо сосредоточиться в точке, расположенной в области губ и верхних зубов, психически настроиться на эту часть речевого аппарата[17].

Преподаватель концентрирует внимание студентов на этом механизме речепроизводства, вырабатывает такой подсознательный образ мыслей, чтобы во время тренировки навыка они мысленно направляли все звукодвижения в указанные точки. Они должны вспоминать об этом прежде, чем совершить отдельное речевое движение. Лучше пробовать сначала без голоса, сосредоточиваясь на ощущениях и как можно яснее представляя себе составные части движенческого (кинестетического) процесса.

Необходимо найти исходное положение, «осанку» иностранного языка, в частности английского. Начинать речевую установку следует с кончика языка. В английском положение таково, что кончик языка загнут, язык как бы обратной стороной располагается посредине твердого нёба, но не касается его; может выдвинуться челюсть, ибо так устроены связки; нужно уловить носовой тембр, которого можно добиться, развив некую «гнусавость».

Все упражнения выполняются на трех стадиях - представление исходной позиции, принятие ее и озвучивание. Для учащихся важно осознавать, что языковая тренировка связана с мускульным развитием.

Обучение произношению в истории зарубежной методики **преподавания.** В истории преподавания иностранных языков существовали разные мнения по поводу ценностей преподавания произношения и того, какими методами его лучше преподавать. Для ***грамматико-переводного*** и ***тексто-переводного*** методов навык произношения не представлял важности. Напротив, сторон-

ники ***прямого метода*** заявляли о важности произношения, первостепенным образцом которого выступает преподаватель. В идеале - это носитель языка или билингв с совершенным владением иностранным языком. В ***аудиолингвальном*** подходе это также играет весомую роль. Преподаватель представляет собой образец для восприятия и воспроизводства устной речи. В распоряжении преподавателя имеются структурно обоснованные упражнения и минимальные пары (например: hit/heat, rice/lice, sin/sing). Однако даже эти упражнения, помещенные в контекст, не обеспечивают автоматизированность навыка произношения, учащиеся не способны в полной мере использовать выученный на занятиях материал в повседневном английском языке.

Когнитивный подход переставил акценты с преподавания произношения в пользу грамматики и лексики, поскольку согласно принятому научному мнению 1960-х - 1970-х гг.[18] иноязычному произношению нельзя обучить никоим образом. Многие методисты поддержали это положение.

Позднее ***коммуникативный подход*** реализовал новое видение методики преподавания иностранных языков, где сторонники настаивали на важности преподавания произношения. Многие специалисты в области образования доказали необходимость этого навыка опытным путем. Они говорили о некоем пороге произношения, имея в виду фонетическую четкость речи. По их мнению, если произношение говорящего по внятности звучания ниже этого уровня, то он оказывается неспособным осуществлять устную коммуникацию, несмотря на хорошее владение знаниями в грамматике и лексике. Задачей преподавателя является развитие навыков произношения студентов выше «порога», так чтобы качество произношения не создавало трудности в общении ни слушающему, ни говорящему.

В настоящее время проблема для преподавателей английского языка в том, что нет в наличии учебников или пособий, в которых упражнения на отработку навыка произношения были бы согласованы с упражнениями на развитие коммуникативной компетенции.

Виды ***контроля*** уровня сформированности навыка произношения также можно соотнести с периодами и подходами в развитии общей методологии обучения:

1) при грамматико-переводном методе проводятся орфографические диктанты с переводом слов и записью их в транскрипции;

2) при аудиолингвальном методе, например, проверка произносительного навыка осуществляется с помощью воспроизведения речевых образцов, прочтения стихотворений наизусть, а также фонетических диктатов;

3) при коммуникативном подходе используется интервью, но при этом возникают сложности в отборе критериев оценки.

Целостное исследование проблем усвоения английского произношения носителями русского языка, а также анализ отечественных и западных учебных пособий и материалов является тем научным основанием, которое позволяет нам анализировать методы, подходы и приемы обучения английскому произношению с целью извлечения эффективных приемов для дальнейшего усовершенствования программ и систем тестового контроля для развития фонологической компетенции учащихся в курсе общего английского языка.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] ***Елизарова Г В.*** Языковая картина мира как компонент ситуативного обучения // Лингводидактическиепроблемы обучения иностранным языкам: Межвуз. сб./Отв. ред. Г.А.Баева ,Н.В.Баграмова. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2001.

[2] Учебные планы и примерные программы предметов, преподаваемых в мужских гимназиях и прогимназиях. СПб.: МНП, 1890.

[3] *Palmer H.* The Scientific Study and Teaching of languages. London, 1917; Idem. The Oral Method of Teaching Languages. Cambridges, 1923.

4. *Цветково 3. М, Ноткина Г., Милошевская А.* Как научиться читать по-английски. М., 1929.

5. *Palmer H.* Colloquial English, 100 Substitution Tables. London, 1916; *Idem.* The Oral Method of Teaching Languages.

6. *Александер В. М.* Методика преподавания немецкого языка. М.; Л., 1934.

7. *Монигетти А. В.* Роль устной речи в обучении иностранным языкам в свете новой программы для средней школы // Иностранный язык в школе. 1950. № 1.

8. *Григорьева В. М.* Методика постановки произношения немецкого языка на начальном этапе обучения: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1953.

9. Контроль речевых умений в обучении иностранным языкам / Под ред. В. С. Цетлин. М., 1970.

10. *Рапопорт И., Сельг Р., Соттер И.* Тесты в обучении иностранным языкам в средней школе. Таллин,1987.

11. *Павловская И. Ю.* Фоносемантический анализ речи. СПб., 2001.

12. *Pavlovskaya I.* Multisensory approach to phonemic perception. St. Petersburg, 1999.

13. *Рапопорт И., Сельг Р., Соттер И.* Указ. соч.

14. *Allott R.* The Motor Theory of Language Origine, 1982.

15. *Asher J.* Learning Another Language through Actions // Los gatos. Can., 1988.

16. *Куринский В. А.* Аэробика во рту. М., 1997.

17. *Куринский В. А.* Автодидактика. М.: Культ, учеб.-изд. Центр «Автодидакт», 1994.

18. *Scovel T.* A time to speak: A psycholinguistic inquiry into the critical period for human speech. Rowley, MA: Newbury House, 1988.