

ПРОБЛЕМЫ ОПТИМИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОМУ ПРОИЗНОШЕНИЮ В ЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ (ФРАНЦУЗСКИЙ ЯЗЫК КАК ВТОРОЙ ИНОСТРАННЫЙ)

*Работа представлена кафедрой методики преподавания иностранных языков.
Научный руководитель – доктор педагогических наук, профессор Н. В. Баграмова*

Статья отражает основные результаты научного исследования в области разработки оптимальной модели организации и управления процессом формирования слухопроизносительных навыков французского языка как второго иностранного (при первом английском) на начальном этапе обучения применительно к новым целям и условиям обучения на языковом факультете педувуза.

This article focuses on optimal ways to improve the teaching French pronunciation as a second language (SL) to English-speaking students. It outlines the position of French as SL in Russia and new learning conditions at Foreign Language Departments.

В последние годы в педагогических вузах России французский язык становится все более востребованным в качестве второго иностранного языка (ИЯ2), как отвечающий профессиональным устремлениям студентов в области лингвистики и преподавания языков и их желанию получить в рамках Болонского процесса базовое или дополнительное образование во Франции, Бельгии, Швейцарии и Канаде.

Постановка вопроса об оптимизации процесса обучения произношению французского языка как ИЯ2, изучаемого после английского в педувузе, представляется пра-

вомерной в сложившихся обстоятельствах и новых условиях обучения.

С одной стороны, в соответствии с госстандартом (специальность 022600 – Теория и методика преподавания иностранных языков и культур) будущий специалист в области ИЯ2 должен владеть нормативным произношением, знанием фонологической системы в целом, определенным уровнем билингвальной, в том числе фонетической, компетенции, соответствующей общеевропейской шкале требований по видам речевой деятельности¹. Однако на практике усилия, затрачиваемые на постановку ино-

язычного произношения в период традиционного вводно-фонетического курса, не оправдываются; произношение быстро де-автоматизируется. Следовательно, построение вводно-фонетического курса должно осуществляться на иных принципах.

С другой стороны, в соответствии со сложившейся отечественной традицией учитывать при обучении ИЯ2 речевой, учебный и социокультурный опыт учащихся необходимо также внести в процесс обучения коррективы, обусловленные более ранним началом изучения ИЯ2 (со 2-го курса; ранее – с 3-го курса), сокращением количества учебных часов, отводимых на дисциплину (6 ч в неделю вместо 8 ч), а также разным уровнем владения ИЯ2 (от «нулевого» до «элементарного») на момент начала его изучения в вузе.

Из вышесказанного следует, что в нашем случае оптимизация должна затронуть все компоненты системы обучения произношению французского языка как ИЯ2 (на базе английского).

В ходе проведенного исследования и экспериментально-опытного обучения студентов 2-го курса английского отделения РГПУ им. А. И. Герцена нами были выявлены основные пути повышения эффективности процесса обучения произношению ИЯ2.

1. Уточнение цели и задач обучения произношению ИЯ2 на начальном этапе.

Исходя из общей цели обучения ИЯ2 в педвузе, сформулированной Н. В. Багровой², целью обучения произношению ИЯ2 является формирование основ фонетической и лингвистической компетенций с их последующим совершенствованием в процессе самостоятельной работы. Таким образом, достижение фонетической правильности и беглости речи, знание фонологической системы ИЯ2 должно рассматриваться в качестве долгосрочной цели обучения ИЯ2. На начальном этапе может идти речь только о формировании слухопроизносительных навыков в рамках полного стиля произношения и основных ритмико-интонационных навыков.

Следовательно задачами начального этапа обучения произношению ИЯ2 являются:

- становление механизмов восприятия иноязычной речи (фонематический и интонационный слух);
- достижение фонетически и интонационно правильного оформления высказываний в диалогической речи в рамках ограниченного числа специально отобранных коммуникативных ситуаций;
- ознакомление с особенностями фонологической и ритмико-интонационной систем ИЯ2.

2. Учет специфики обучения ИЯ2 в условиях субординативного трилингвизма; в частности, всесторонний учет взаимодействия контактирующих в процессе обучения языков (родного языка, ИЯ1 и ИЯ2).

Как известно, межъязыковая интеракция в условиях субординативного трилингвизма носит сложный характер. Под воздействием ряда факторов – степени генетической близости контактирующих языков, этапа обучения, аспекта языка, уровня владения учащимся РЯ, ИЯ1, временного промежутка между изучением ИЯ1 и ИЯ2, наблюдается варьирование доминирующего источника интерференции³. Как нам представляется, оптимальным путем выявления источника (-ов) интерференции, определения потенциальных зон интерференции и положительного переноса является сочетание «сильной» и «слабой» форм контрастного анализа: сопоставление в методических целях фонологической и ритмико-интонационных систем трех контактирующих языков и анализ устойчивых произносительных ошибок учащихся.

Следует также учитывать возможность интралингвистической интерференции (сверхгенерализации – термин Н. В. Багровой), возникающей вследствие наличия в ИЯ2 внутриязыковых оппозиций (например, открытые/закрытые и ротовые/носовые гласные во французском языке).

3. Изменение подхода к обучению – на коммуникативно-когнитивной основе и,

как следствие, изменение содержания обучения, принципов отбора и организации материала.

В настоящее время наиболее адекватным целям и задачам обучения ИЯ2 признается коммуникативно-когнитивный подход, сочетающий коммуникативную цель обучения с сознательностью процесса овладения ИЯ2⁴. Отметим, что ведущим в данном подходе является коммуникативный аспект обучения, а когнитивный проявляется там, где нужно осуществить положительный перенос или избежать интерференции РЯ и ИЯ1.

Для реализации коммуникативной цели обучения ИЯ2 считаем целесообразным построение вводного курса на комплексной основе (КВК), предусматривающей обучение всем видам речевой деятельности с приоритетом аудирования и говорения. В рамках КВК обучение носит деятельностный характер и направлено на решение коммуникативных задач, адекватных и посильных для начального этапа обучения.

Специфика содержания обучения ИЯ2 заключается в том, что во всех видах речевой деятельности соблюдаются принципы ограничения отбора учебного материала и его прагматической направленности⁵. А при отборе фонетического минимума ИЯ2 к вышеперечисленным и общедидактическим принципам (распространенности, нормативности и продуктивности) следует добавить принципы учета потенциальных зон переноса и интерференции и субъективной легкости/трудности усвоения языкового явления. Таким образом, содержание обучения произносительной стороне речи французского языка как ИЯ2 будет складываться из:

- ограниченного количества фонем и особенностей их произношения в речевом потоке; специальной отработке подлежат 13 из 15 гласных (исключение составляют фонемы [а-б]: [а] – является объектом переноса навыков из РЯ, а оппозиция передняя/задняя гласная не соблюдается в нормативном произношении современного француз-

ского языка) и только те согласные, которые подвержены сильной интерференции со стороны РЯ или ИЯ1 ([t, d, p, r, l]);

- специфики развертывания речевой цепочки (связывание, сцепление, слияние гласных);

- 4 основных интонационных моделей простого предложения (интонация повествования, побуждения, общего и специального вопроса);

- слухопроизносительных и ритмико-интонационных навыков, необходимых и достаточных для осуществления коммуникации на элементарном уровне.

При отборе лексико-грамматического материала, который в КВК является средством обучения, основная трудность состоит в том, что он должен соответствовать последовательности введения фонетического материала. Отбор лексико-грамматического минимума следует проводить, исходя из общедидактических принципов частотности, образцовости, типичности, сочетаемости, и добавить к ним принципы минимизации учебного материала, коммуникативной ценности, социокультурной направленности обучения и аутентичности. Отметим, что два последних принципа приобретают иное наполнение в обучении ИЯ2: в условиях трилингвизма приходится сталкиваться с межкультурной интерференцией РЯ и ИЯ1, вместе с тем возможна опора на более широкий социокультурный контекст⁶; высокий уровень металингвистических умений (памяти, фонетической чувствительности) должен поддерживаться повышенным уровнем сложности лингвистического материала⁷.

При разработке КВК за единицу отбора лексико-грамматического материала нами был взят речевой образец («культурологический» образец – термин Н. Д. Гальсковой и Н. И. Гез), типичный для диалогической речи в ситуациях «Знакомство. Представление» и для этикетных формул приветствия, прощания, благодарности и т. д. Продуктивный минимум составил 330 лексических (коммуникативных) единиц.

Наиболее актуальным при рассмотрении проблемы содержания обучения ИЯ2 остается вопрос о том, как обеспечить такую методическую организацию материала, которая позволяла бы сочетать коммуникативность с системностью языка. В этой связи оптимальной нам представляется организация языкового материала с учетом этапов становления слухопроизводительных навыков (восприятие – воспроизведение – звуко-буквенные соответствия – комбинирование) и последовательным выполнением аспектных, аналитических и ситуативно-обособленных упражнений. Фонетический материал представлен в сугубо аспектных, предваряющих упражнениях, направленных на формирование слухопроизводительных и интонационных навыков и предусматривающих опережающее становление фонематического слуха. При этом корректирующие фонетические упражнения являются ядром, вокруг которого выстраиваются остальные виды деятельности; к ним нужно возвращаться до тех пор, пока звук не будет окончательно поставлен. Лексико-грамматический материал, наполняющий ряд упражнений, следующих за фонетическими, организован таким образом, чтобы инициировать у учащихся употребление необходимых лексических единиц и конструирование грамматически правильных форм.

4. Переход на личностно-ориентированное обучение и организация вводного курса с учетом различных когнитивных стилей учащихся.

На наш взгляд, только КВК в силу комплексного характера построения создает более адекватные условия обучения учащихся с различным доминирующим анализатором и различной степенью сформированности билингвизма. Наличие звуковых

(слуховых) и зрительных опор, использование специальной технологии для постановки и коррекции произношения позволяют учащимся различного типа (коммуникативно-речевого или когнитивно-лингвистического) и различного уровня подготовки по ИЯ1 выбрать индивидуальный «маршрут» овладения произношением ИЯ2.

Отметим также, что переход на личностно-ориентированное обучение позволяет ставить перед учащимися асимметричные задачи обучения и допускает асимметрично-сформированную коммуникативную компетенцию, т. е. неодинаковую степень владения различными видами речевой деятельности⁸.

5. Автономность обучения, возможность использовать учебный материал для самостоятельной практической и познавательной работы.

Специфической чертой обучения ИЯ2 является перенос большей части учебного материала на самостоятельное изучение и изменение в связи с этим соотношения аудиторной и самостоятельной работы в пользу последней⁹. В связи с этим учебный материал в КВК должен быть также организован с учетом возложенной на него функции управления самостоятельной работой обучающего и проверочного характера. Полагаем, что наличие в разработанном нами КВК теоретического раздела, знакомящего с особенностями фонологической системы французского языка (общими и в сравнении с ИЯ1 и РЯ), разнообразных практических заданий интегративного характера и заданий для самоконтроля, а также приложения со справочными материалами и кассеты с аудиозаписью способны обеспечить учащемуся успешное самостоятельное овладение произношением ИЯ2.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Направление подготовки дипломированного специалиста 620100 – Лингвистика и межкультурная коммуникация. М., 2000; Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка. Страсбург: Совет Европы, Департамент по языковой политике, 2001.

² *Баграмова Н. В.* Обучение второму иностранному языку в условиях модернизации образования // Обучение второму иностранному языку в вузе и школе: Сб. статей. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2006. С. 5–11.

³ *Бим И. Л.* Концепция обучения второму иностранному языку (немецкому на базе английского). Обнинск: Титул, 2001.

⁴ *Баграмова Н. В.* Указ. соч.; *Бим И. Л.* Указ. соч.; *Щепилова А. В.* Теория и методика обучения французскому языку как второму иностранному. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2005.

⁵ *Баграмова Н. В.* Указ. соч.

⁶ Там же.

⁷ *Щепилова А. В.* Указ. соч.

⁸ Там же.

⁹ *Баграмова Н. В.* Указ. соч.