

## НЕКОТОРЫЕ ЗАМЕЧАНИЯ О ТЕОРЕТИЧЕСКОМ ОБОСНОВАНИИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ПРОИЗНОШЕНИЮ

**Iudit Bán-Bartalis**

Universitatea „Babeş-Bolyai”, Cluj-Napoca

Краткий обзор вопросов исторического порядка относительно преподавания русского произношения студентам целосообразно, на наш взгляд, начинать с того уточнения, что внимание, уделяемое произношению, а также объём и степень точности прививаемых учащимся произносительно-слуховых навыков зависят от задач данного курса, от целей, которые ставят себе данная группа учащихся. Ведь чтение специальной литературы или газет или даже активное владение письменной речью не требует обширных сведений и точных навыков в области произношения [2, с. 5].

Как известно, главной целью практически ориентированного обучения русскому языку является коммуникативность, то есть создание у учащихся коммуникативной компетенции. Эта цель предполагает сознательное усвоение закономерностей функционирования языка, как в плане содержания, так и в плане выражения.

Наряду с другими видными представителями двух главных русских фонологических школ (ЛФШ и МФШ), как например, Л. В. Щерба и А. А. Реформатский, С. И. Бернштейн [2] критически относится к т. н. непосредственно-имитативному методу обучения русскому языку, имея в виду тот факт, что основная трудность при обучении иноязычному произношению состоит в том, что учащиеся воспринимают звучание чужой речи сквозь призму фонетической системы родного языка. Эта идея С. И. Бернштейна созвучна с уточнением А. А. Реформатского, по которому, „главная трудность при обучении произношению чужого языка – не овладение чужим, а борьба со своим”. [6, с. 508] Цитируя слова Л. В. Щербы, А. А. Реформатский делает вывод, что „...единственный путь, который в какой-то мере может гарантировать обучающимся (...) активному владению тем или иным иностранным языком от опасностей смешанного двуязычия – это путь сознательного отталкивания от родного языка” [6, с. 508]. Рациональный метод требует, чтобы обучение произношению протекало не в русле простого, недифференциального подражания, – пишет С. И. Бернштейн, а в русле

## LINGVISTICĂ

сознательного усвоения произносительных работ и акустических эффектов [2, с. 13].

Своеобразие практических задач, стоящих перед обучением русскому произношению (перед прикладной фонетикой) определяет использование прикладной фонетикой данных разных наук: лингвистики, физиологии (и акустики), а также психологии, методики и педагогики. [1, с. 107]. Лингвистический аспект обучения иностранному произношению вообще, и русскому в частности, включает в себя прежде всего анализ фонологических систем изучаемого и родного языка и сопоставление их. [1, с. 107]. По определению А. А. Реформатского, „фонологический аспект всё многообразие нерасчленённого множества иноязычных и своеязычных звуков приводит в систематизированный вид”. [6, с. 509].

При этом сопоставляются факты одинаковых уровней фонологического яруса (выявляется инвентарь фонем, соотношение консонантизма и вокализма, корреляции и некоррелятивные оппозиции, позиционное распределение фонем, законы сочетаемости единиц, суперсегментные свойства слога, слова). В ходе сопоставления двух фонологических систем С. А. Барановская [1] считает целесообразным иметь в виду и определенные идентичные или близкие свойства структур, в отличие от положений современной контрастивной лингвистики, которая требует ориентации на различия (и только на различия) в сопоставляемых языках. В аргументации например А. А. Реформатского, „когда мы сопоставляем не отдельные изолированные звуки родного и изучаемого языка, а целые фонетические категории, взятые в системе, то мы убеждаемся в полном своеобразии каждой фонетической системы [6, с. 510]”. При этом часто мнимые совпадения или кажущиеся тождества разъясняются как глубокие системные различия [6, с. 511].

При установлении приблизительных „сходств”, однако, предупреждает Барановская, надо указывать степень похожести и степень различия. Таким образом, в результате анализа соотношений аналогичных участков определяется иерархия несоответствий системных свойств языков, а также выявляются системные соответствия [1, с. 108]. Относительно обучения русскому произношению румынских учащихся, наблюдается приблизительное сходство системы гласных звуков в их основном виде, а также наличие корреляции глухости-звонкости в консонантизме, при известном отсутствии противопоставления согласных звуков по твёрдости-мягкости.

Правильное освоение основных черт фонетической системы русского языка обуславливает дальнейшее умение противопоставлять, например, оппозиционно или правильно реализовать фонему в слабой позиции. [1, с. 109]

Приведем, в дальнейшем, основные особенности фонетической системы русского языка:

1. Ведущая роль консонантизма в системе (34:5).

2. Особое место занимаемое среди консонантных корреляций корреляциями твердости-мягкости и глухости-звонкости как корреляции высокой пропорциональности (12 и 11 пар согласных), составляющие ядро фонологической модели русского языка.

3. Ведущая роль корреляции твердых-мягких согласных при позиционном варьировании гласных фонем. Твёрдые и мягкие согласные „задают тональность" соседнему гласному, в связи с чем 5 гласных фонем под ударением реализуются в виде 18 позиционных вариаций. В безударных слогах гласные еще в большей степени аккомодируют соседним согласным по признаку твердости-мягкости”. (Ср. Ряд [р’ат] – в ряду [вр’иеду].)

4. Своеобразие относительно дифференциального признака для тех согласных, которые не включаются в корреляции по глухости-звонкости и твёрдости-мягкости ([ч’], [ш:’], [ц], [х], [х’]; [ж], [ш], [ц], [ч’], [ш’:]).

5. Реализация согласных фонем в фонетическом слове с учетом закона конца слова, ассимиляции шумных согласных по глухости-звонкости, ассимилятивного смягчения.

6. Ударение как суперсегментное свойство слова организует вокалическую и ритмическую структуру слова. Сильные позиции для гласных – это позиция в ударном слоге. В слабых позициях (безударные слоги) гласные редуцируются калитесивно и качественно. Известны две ступени редукции русских безударных гласных. Все русские гласные – дифтонгоиды.

7. Русское ударение сильноцентрирующее, длительно-силовое, свободное, подвижное.

Сопоставительная фонетика считается всеми сторонниками „рационального” обучения произношению основной методики преподавания. При ходе же конкретной работы рекомендуется усвоение системных категорий фонетики, а не „отработка отдельных звуков”. [6, с. 515].

При обсуждении первого, лингвистического (фонетико-фонологического) аспекта обучения русскому произношению (или произношению любого языка) надо учитывать то обстоятельство, что эта деятельность всегда должна ориентироваться на образцовое литературное произношение. [1, с. 110].

Реализация системных отношений в случае русского языка совпадает с нормой литературного языка, и поэтому нарушение нормы есть одновременно и нарушение принципов реализации системных отношений. [4, с. 62].

Физиологический аспект обучения произношению включает в себя, прежде всего, понятие артикуляционной базы языка. [1, с. 111]. Органы речи как часть человеческого организма имеют в принципе одинаковое строение у представителей всех языков. В то же время в различных языках одни и те же

## LINGVISTICĂ

органы речи по-разному участвуют в речеобразовании. Поэтому звуковой состав отдельных языков в той или иной мере всегда различен. Люди, говорящие на одном языке, имеют общие особенности артикуляции, объясняемые главным образом приобретенным привычкам в движениях органов речи. Этот общий уклад представляет собой артикуляционную базу. [3, с. 18]. Артикуляционная база каждого языка идиоматична и соотносится с фонологической системой этого языка, с избранными данным языком нормативными реализациями. [1, 111].

Артикуляционной базе русского языка характерны следующие черты:

1. Механизм глухости-звонкости основан на попеременном включении и выключении вибрации голосовых связок с сопровождающимся ослаблением или усилением мышечной напряженности.

2. Механизм твердости-мягкости основан на попеременной палатализации-веляризации. Поднятие средней части спинки языка (как дополнительная тембровая артикуляция) и продвижение всего языка вместе с корнем вперёд чередуется с поднятием задней части спинки языка (как дополнительная тембровая артикуляция) и оттягиванием всего тела языка вместе с корнем назад.

3. Чередование смычных, целевых артикуляций, чередование однофокусных и двухфокусных артикуляций. Вибрация кончика языка.

4. Работа небной занавески для включения носового резонатора. Чередование включения орального и носового резонаторов (но менее активно, чем в тех языках, где есть противопоставление носовых-неносовых гласных и согласных).

5. Пассивность увулы как активного органа для образования согласных. Отсутствие фарингальных и гортанных артикуляций как основных для образования согласных. Увеличение орального резонатора за счёт лабиализации (произношение гласных [o], [y] и согласных [ш], [ж]) не так активно, как в тех языках, где есть противопоставление гласных или согласных по лабиализации (французский, немецкий, венгерский – по гласным, лаосский – по согласным).

6. Дифтонгоидность гласных связана с плавным переходом языка от артикуляции согласных к стационарному участку гласного и от него к следующему согласному.

7. Сильноцентрирующий тип ударения связан с выделением ударного слога в слове.

Поскольку мельчайшей произносительной единицей речи является слог, то понятие артикуляционной базы можно распространить на произношение звука-слога-слова. [1, с. 111-112].

Рядом с элементами артикуляционной базы с точки зрения овладения

произношением иностаронного языка, надо обратить внимание и на некоторые фонетические признаки, оценивающиеся в большей мере слухом, чем моторным чувством. Например, при обучении русскому произношению венгерских и немецких учащихся надо отметить отсутствие в русском произношении различения слов по признаку долготы и краткости гласных. [2, с. 24].

В то время как биолого-акустический аспект исследует артикуляционную базу родного и иностранного языков, на долю психолингвистики выпадают поиски способов формирования говорения на иностранном языке. [1, с. 116].

В процессе формирования механизмов произношения на иностранном языке важную роль играет психофонетика. В последнее время она ставит перед собой задачу изучить явления интерференции и положительного переноса и на этом основании строить обучение иностранному языку. Перенесение привычных произносительных навыков в речь на иностранном языке создает 3 типа явлений: одни являются положительными, другие – отрицательными, а третьи – нейтральными. [1, с. 114]. Работа над артикуляционной базой изучаемого языка должна включать следующие аспекты:

- а) коррекцию имеющихся навыков,
- б) формирование новых навыков.

С. И. Бернштейн [2] подчеркивает важность усвоения фонетического минимума в начале обучения русскому языку. „Слишком хорошо известно, – предупреждает С. И. Бернштейн, что если дурные навыки произношения успели автоматизироваться, то исправление требует огромного напряжения”. [2, с. 48]. В конечном счёте, цель обучения произношению на иностранном языке – это создание речевых автоматизмов, свойственных изучаемому языку, а также „программирование” системы нормы изучаемого языка. При этом, однако, следует иметь в виду несовпадение лингвистических понятий с психолингвистическими (психофонетическими): мельчайшей произносительной единицей даже в постановочном цикле бывает слог, хотя объясняются и усваиваются характеристики звукотипа. [1, с. 115]. Перекодирование же от одного языка к другому в любой стадии владения языком происходит во внутренней речи, представляющей собой сугубо индивидуальный комплекс, сложившийся на базе родного языка. [5, с. 13].

Опираясь на достижения лингвистики, физиологии, а также психолингвистики, педагогики, методики, при обучении русскому произношению надо учитывать прежде всего отклонения в речи учащихся на уровне фонем и фонемных оппозиций, места ударения и типа интонационной конструкции, обуславливающих нарушение или затруднение общения.

## LINGVISTICĂ

Отклонения же на уровне позиционного варьирования или артикуляторных различий (например, более переднее образование гласного [ы] в русской фонетической системе по сравнению с румынской) можно не преодолеть, ибо они затрудняют речевое общение в наименьшей степени. [5, с. 34].

## ЛИТЕРАТУРА

1. С. А. Барановская, *Теоретические вопросы обучения русскому произношению иностранцев*, в сб.: *Русский язык для студентов-иностранцев*, М., 1975.
2. С. И. Бернштейн, *Вопросы обучения произношению (применительно к преподаванию русского языка иностранцам)*, в сб.: *Вопросы фонетики и обучения произношению*, М., 1975.
3. К. Болла, Э. Палл, Ф. Папп, *Курс современного русского языка*, Будапешт, 1968.
4. В. В. Иванов, *Наука о русском языке и русский язык в национальной школе*, в сб.: *„Русская речь”*, 4/1977.
5. Ю. Г. Лебеда, *Пособие по фонетике русского языка*, М., 1981.
6. А. А. Реформатский, *Фонология на службе обучения произношению неродного языка*, в сб.: *А. А. Реформатский, Из истории отечественной фонологии*, М., 1970.