

МОДЕЛИРОВАНИЕ ЗВУЧАЩЕЙ СТОРОНЫ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА
В ЦЕЛЯХ ОБУЧЕНИЯ

ДЕНКА СПИРОВА ЯНКОВА

Катедра "Методика", ФСФ, СУ "Климент Охридски"
София, 1000, бул. "Руски" № 15, България

РЕЗЮМЕ

В данной работе приводятся результаты теоретического и экспериментального исследования систем обучения звучащей стороне иностранного /русского/ языка.

ИЗЛОЖЕНИЕ

1. Принцип последовательного моделирования в методике иноязычного обучения. "Глобальная" речь является объектом исследования ряда наук, которые, в зависимости от своего предмета, строят различные исследовательские модели, не входящие между собой в субординативные отношения. Поэтому полное описание понятий методики иноязычного обучения связано с учетом ряда моделей: педагогического, лингвистического, психолингвистического, социолингвистического, социологического, психологического и т.д., которые при этом касаются двух разных систем общения, контактирующих в процессе обучения. Подобный учет ряда моделей при построении модели обучения иноязычной речи в методике мы называем принципом последовательного моделирования. Поскольку при построении модели обучения возможен учет разных моделей в разных комбинациях, можно постулировать тезис о неединственности методической модели обучения звучащей стороне иноязычной речи. Таким образом, в методике реализуется одно из основных положений гносеологии - о моделирующем характере познания.

2. Обучение фонетике в методике иноязычного обучения. В соответствии с принципом последовательного моделирования в теории и практике обучения следует поновому оценить роль и место лингвистических моделей звучащей стороны иностранного языка. Обучение фонетике нужно рассматривать как процесс преподавания и изучения определенной модели звучащей стороны иностранного языка в сопоставлении или вне сопоставления с соответствующей моделью звучащей стороны родного языка. Т.е. нужно связывать цели и содержание обучения фонетике с формированием только языковой /лингвистической/ компетенции учащихся. В рамках утвердившегося взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности - говорению, аудированию, чтению, письменной речи, - т.е. коммуникативного подхода в иноязычном обучении, проблематика обучения фонетике не в состоянии охватить все стороны проявления звучащей стороны речи.

3. Гипотеза фоноречевого характера обучения звучащей стороне иноязычной речи в системе коммуникативного подхода. Если цель обучения языку в подготовке к общению через средство иностранного языка в разных видах интеллектуальной и практической деятельности, базируясь на разных стратегиях использования языка как средства в деятельности, нужно обратиться к интегрированной презентации материальной структуры языка и ее общественного функционирования, к овладению языком, речевым поведением и культурой носителей языка.

На основе данной целевой установки, принципа последовательного моделирования и концепции обучения "выразительной" стороне речи Е.И.Пассова, которую можно "собрать" на базе его работ /1/, мы в процессе работы над учебным комплексом по русскому языку для III класса болгарской средней школы подошли к рабочей гипотезе фоноречевого характера обучения звучащей стороне иноязычной речи в системе коммуникативного подхода. Основные положения гипотезы следующие: 1/ Речь, являющаяся способом формирования и формулирования мысли посредством языка, представляет собой орудие, средство выполнения всех видов речевой деятельности. В значимых единицах речевой деятельности можно выявить "означаемое", т.е. коммуникативное намерение, и "означающее", представляющее собой физическую/акустическую или графическую/ его реализацию./2/ Звучащая сторона речи является подсистемой в системе речи и через нее - в системе речевой деятельности. 3/ Внутреннее проговаривание является общим психофизиологическим фактором механизмов всех видов речевой деятельности. Оно касается не только звукового, но и интонационного оформления речи. Механизм реакции на слово представляет собой единую функциональную систему, образующуюся благодаря запечатлению в мозгу непосредственного раздражителя и его устного и письменного символа. Таким образом, в целях и в процессе коммуникативно ориентированного обучения звучащая сторона речи выступает в единстве с представлением о звучании /при адекватном восприятии речи/, с графическим изображением этого звучания в соответствии с орфографическими правилами, а также с представлением об этом графическом изображении/на письме и при чтении вслух и про себя/. Считается, что конкретные параметры этого единства и степень его выраженности обусловлены ситуацией общения и социальной ролью коммуникантов. Это един-

ство мы называем фоноречевым комплексом. Фоноречевой комплекс объединяет "означающие" четырех возможных способов выражения определенного речевого действия в процессе речевой деятельности. 4/ Фоноречевой комплекс - основная единица обучения форме иноязычной речи и через нее - системе форм проявления видов речевой деятельности. Это свидетельствует об атрибутивном характере фоноречевого комплекса. Выступая в статусе операции он является компонентом любого речевого действия, имеет специфический состав в каждом виде речевой деятельности. Совокупность характеристик этого состава, в зависимости от национальной аудитории, образует в процессе обучения своеобразную подсистему в системе обучения речевой деятельности на иностранном языке. Эту систему мы называем фоноречевой подсистемой. 5/ Фоноречевой комплекс реализуется в исполнительском звене/ части/ структуры деятельностного акта. 6/ Фоноречевая подсистема является предметом обучения форме проявления видов речевой деятельности/т.е. тем, чему мы обучаем/. Через процедуру отбора она превращается в содержание обучения в этой области/ т.е. в минимум, который есть то, на основе чего мы обучаем/. Все, что касается этого предмета обучения, составляет проблематику фоноречевого обучения. 7/ Целью фоноречевого обучения, выявленной на фоне цели обучения иностранному языку вообще, считаем максимальную степень развития индивидуальных умений и навыков учащихся устанавливать адекватную связь между формой и содержанием речевой деятельности в разных ее видах, т.е. между их "означаемым" и "означающим". Описание фоноречевого комплекса и фоноречевого минимума на языке методики иноязычного обучения возможно только в системе более общей теории обучения иностранному языку в рамках коммуникативного подхода, частным случаем которой будет теория фоноречевого обучения. На настоящем этапе рабочая гипотеза фоноречевого характера обу-

чения звучащей стороне иностранного языка подчеркивает направление методических поисков в области обучения форме проявления видов речевой деятельности. Это направление требует переосмысления понятия аспекта обучения. Аспект обучения должен быть связан с некоторыми характеристиками или подсистемами именно процесса обучения речевой деятельности, т.е. быть методической, а не какой-либо другой, в т.ч. лингвистической реальностью. С этой точки зрения неправомерным является выделение в качестве аспекта обучения "обучение фонетике"/ а также "обучение грамматике", "обучение лексике" и т.д./.. В соответствии с различением лингвистической и коммуникативной компетенции в иноязычном обучении следует считать "обучение фонетике" аспектом изучения определенной лингвистической модели/звучащей стороны/иностранного языка в сопоставлении с соответствующей моделью родного языка, а фоноречевое обучение — аспектом обучения видам речевой деятельности в рамках системы коммуникативного подхода. В связи с этим является необходимым уточнение терминологического порядка: фонетика преподается и изучается, усваивается, как система знаний, фоноречевая система овладевается, как система навыков и умений, ей обучают. Соотношение представленности фонетической и фоноречевой систем в определенной модели обучения иностранному языку для каждой национальной аудитории зависит от этапа и цели обучения, от контингента учащихся, от состояния фонетических и фоноречевых исследований. Что касается обучения русскому языку как иностранному на настоящем этапе развития методики, в рамках научного обоснования коммуникативного подхода, очевидно, имеется острая необходимость в пересмотре лингвистических моделей, используемых для презентации русского языкового материала, с одной стороны, и в том, чтобы точно определить функции работы над языковым материалом в общей системе обу-

чения и ее соотношение с целями обучения.

4. Фоноречевое обучение и преподавание фонетики в III классе действующей системы обучения в болгарской средней школе.

В болгарской средней школе русский язык изучается с третьего класса. Третий и четвертый классы считаются начальным этапом обучения и на русский язык отводятся три часа в неделю. В настоящее время в связи с реформой образовательной системы идет работа по новой серии учебников. В этом 1987 году ученики и учителя будут работать по новому учебнику для VII класса. Седьмой класс является последним классом среднего этапа обучения, когда на язык отводятся два часа в неделю.

Впервые в новой серии учебников русского языка для средней школы представлена определенная система обучения звучащей стороне русской речи. Ввиду недостаточной разработки гипотезы фоноречевого обучения — отсутствия сопоставительных описаний фоноречевых комплексов компонентов коммуникативного минимума и самого минимума —, а также отсутствия сопоставительных лингвистических описаний определенных фонетических систем русского и болгарского языков с точки зрения единых принципов, существующую систему можно охарактеризовать как компликативную и, в некоторой степени, эклектическую. Мы считаем, однако, что подобное явление можно назвать противоречием роста, поскольку над этими проблемами уже работается. Кроме того, в учебном комплексе для III класса/3/ работа в области овладения навыками адекватного оформления русской речи в большой мере учитывала основные положения гипотезы фоноречевого характера обучения звучащей стороне иностранного языка. Материал, который был отобран, охватывает звуки, ударение, звукосочетания, звуко-буквенные отношения, интонацию, синтаксическое членение фразы, темп, слитность, стиль произнесения. Кроме существующих лингвистических описаний фонетических систем русского и болгарского языков

и описаний ошибок болгарских учащихся, впервые учитывались статистические данные частотности слогов, звуков и букв русского и болгарского языков/4/, а также результаты анализа лексического минимума для болгарской средней школы и для III класса. Были учтены также текстовый материал учебника и уровень лингвистических знаний, полученных при обучении родному языку. Таким образом, был определен фоноречевой материал/минимум/, который указывал не только список звуков, как в известных до этого времени фонетических минимумах, но учитывал звуко-буквенные отношения, структуру и интонацию фразы, а также включал определенный орфографический материал. Т.е. при составлении фоноречевого минимума и при его разработке учитывалась структура фоноречевого комплекса.

Весь материал разработан в устном вводном курсе/ 9 уроков/, в цикле "Мы читаем по-русски"/ 6 уроков/, в комплексном курсе "Говорим. Читаем. Пишем. Играем."/36 уроков/. Вводный курс распространяется на формирование элементарных навыков и умений решать определенную речевую задачу в рамках говорения и аудирования. Далее во всех уроках обучения чтению, разработанных на знакомом лексическом и потенциально знакомом грамматическом материале, сочетается работа по формированию и овладению звучащим и графическим образами слов, путем произнесения слов, чтения их вслух, распознавания среди сходных болгарских, списывания и снова чтения и произнесения. В работе по овладению звуко-буквенными отношениями используются специальная учебная тетрадь, магнитофонные записи, сопровождающие некоторые задания в ней, набор букв и слов для частичной учебной транскрипции, набор предложений с указанием движения тона при чтении и произнесении. Примеры в таблицах к урокам повторения также сопровождаются интонационным контуром. Заботой авторов учебного комплекса

была коммуникативная и личностная мотивированность заданий по овладению навыками адекватного оформления русской речи. Осознание элементов системы лингвистической компетенции в этой области является следствием фоноречевого характера обучения, а не целенаправленной работы. Из-за ограниченного объема доклада трудно привести подробные примеры и их анализ.

В заключение необходимо отметить целесообразность развития фонетических и фоноречевых исследований в следующих направлениях: 1/ Описание контактирующих в обучении фонетических систем иностранных языков с точки зрения единых принципов, в тождественных системах понятий и терминов. 2/ Конкретизация гипотезы фоноречевого характера обучения звучащей стороне иноязычной речи на основе законченной теории коммуникативного обучения с учетом принципа последовательного моделирования. 3/ Создание фонетических и фоноречевых минимумов для конкретной национальной аудитории, этапа и цели обучения, и контингента учащихся.

ЛИТЕРАТУРА

- /1/ Пассов Е.И. Основы методики обучения иностранному языку, М., 1977 ; Теоретические основы обучения иноязычному говорению, Воронеж, 1983.
- /2/ Зимняя И.А. Психологическая характеристика слушания и говорения как видов речевой деятельности, "Иностранные языки в школе", 1973, № 4
- /3/ Цанкова М, Гочева Э., Янкова Д., Дукадинов Л., Русский язык для III класса ЕСПУ, "Народна просвета", С., 1983 .
- /4/ Янкова Д. Возможности применения критерия частотности звуков в целях обучения / на материале болгарского и русского языков/, *Linguistique balkanique* , (1985), 3