



САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКИЙ
ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
УНИВЕРСИТЕТ

КОНТРОЛЬ Н. Л. ФЕДОТОВА **ФОНЕТИЧЕСКИХ** **НАВЫКОВ**

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ

УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ

Нина Федотова

Контроль фонетических навыков

«Санкт-Петербургский государственный университет»

2019

УДК 811.161.1
ББК 81.2Рус-923

Федотова Н. Л.

Контроль фонетических навыков / Н. Л. Федотова — «Санкт-Петербургский государственный университет», 2019

ISBN 978-5-288-05922-3

Данное учебное пособие посвящено одной из проблем языкового тестирования, являющегося важной составляющей учебного процесса в высшей школе. Цель пособия – ознакомить студентов с дискуссионными вопросами организации контроля, актуальными для методики преподавания РКИ. Рассматриваются современные научные подходы к тестовому контролю уровня сформированности навыков иноязычного произношения. Анализируются различные точки зрения на фонетическое тестирование, представленные в работах западных и российских авторов. Намечаются перспективы дальнейших исследований и определяется значимость тестового контроля фонетических навыков в процессе обучения русскому языку как иностранному. Пособие адресовано студентам бакалавриата, которые обучаются по специальностям «Русский язык как иностранный» и «Лингвистика».

УДК 811.161.1
ББК 81.2Рус-923

ISBN 978-5-288-05922-3

© Федотова Н. Л., 2019
© Санкт-Петербургский
государственный университет, 2019

Содержание

Предисловие	6
Глава 1	7
Конец ознакомительного фрагмента.	12

Нина Леонидовна Федотова
Контроль фонетических навыков

© Санкт-Петербургский государственный университет, 2019

© Н. Л. Федотова, 2019

Предисловие

При обучении иностранному языку (в том числе и русскому как иностранному (РКИ)) важное место занимает контроль знаний, навыков и умений. В связи с этим в лекционном курсе «Методика преподавания РКИ» предусмотрена тема, в рамках которой изучаются вопросы организации контроля.

В данном учебном пособии рассматриваются теоретические и практические проблемы фонетического тестирования: контроль уровня сформированности слухопроизносительных и интонационных навыков на неродном для учащихся языке, а также описываются тестовые задания для оценивания методической компетенции преподавателя РКИ.

Известно, что тест является одним из инструментов качества образования в российских учебных заведениях. Особую значимость этот инструмент приобретает в условиях высшего образования по направлениям «Лингвистика» и «Русский язык как иностранный». Будущие преподаватели должны обладать тестологическими умениями, то есть умениями использовать тестовые методики с целью получения объективной информации об уровне владения учащимися иностранным языком.

Данное пособие включает следующие темы:

- Фонетические ошибки в речи на неродном языке: проблемы описания и диагностики.
- Контроль при обучении иноязычному произношению.
- Теория фонетических тестов.
- Тестовые задания для определения уровня сформированности фонетических навыков и оценивания методической компетенции.

- Компьютерные технологии в фонетическом тестировании.

К каждой теме предлагаются вопросы для самоконтроля.

В пособии приведены некоторые термины языкового тестирования, чтобы помочь студентам соотносить терминосистемы, используемые в источниках на русском и английском языках.

Данное учебное пособие предназначено для аудиторной и самостоятельной работы учащихся.

Пособие адресуется студентам бакалавриата и магистратуры, обучающимся по специальностям «Русский язык как иностранный», «Иностранные языки», «Лингвистика». Кроме того, оно может представлять интерес для молодых преподавателей иностранного языка.

Глава 1

Фонетические ошибки в речи на неродном языке: проблемы описания и диагностики

Значимость фонетического аспекта при обучении иностранному языку (в том числе и русскому как иностранному) обусловлена прежде всего тем, что фонетика, будучи «материей языка», тесно связана с лексическим и грамматическим уровнями. Кроме того, «сформированность фонетических навыков служит неперенным условием адекватного понимания речевого сообщения, точности выражения мысли и выполнения языком любой коммуникативной функции» [Шутова, Орехова, 2018, с. 262]. Это означает, что успешное овладение неродным языком предполагает соблюдение единого режима правильного произношения на всех этапах обучения РКИ [Логонова, 2015].

Перед методистами стоит сложная задача – разработать не только эффективные методики формирования, развития и совершенствования фонетических навыков и приемы коррекции, но и обосновать формы контроля.

Для того чтобы объективно оценивать правильность произношения, необходимо решить вопрос о типах фонетических ошибок и их важности для процесса изучения иностранного языка.

Лингвopsихологическая сущность фонетических ошибок

Сегментные ошибки. Еще Л. В. Щерба обратил внимание лингвистов на то, что носители языка допускают в своей устной речи достаточно большое количество ошибок, которые относятся к нарушениям произносительной нормы данного языка: «Наша устная речевая деятельность на самом деле грешит многочисленными отступлениями от нормы» [Щерба, 1974, с. 36]. Однако небезынтересно, что такие ошибки не фиксируются другими носителями языка из-за социальной обоснованности подобных «отступлений», поскольку языковая система, сложившаяся в конкретном социуме, априори задает потенциальный их диапазон вариативности. Этот вывод подтверждается исследованиями О. В. Вессарт, которая, анализируя лингвистические предпосылки возникновения фонемных ошибок в речи носителей русского языка, обнаружила, что не все элементы сегментного уровня могут подвергаться искажениям: система каждого языка накладывает определенные ограничения (и количественные, и качественные) на появление ошибок [Вессарт, 1980]. Так, консонантная природа русского языка обуславливает нарушения, связанные с реализацией преимущественно согласных звуков. При этом даже в случае оговорок согласные заменяются звуками, артикуляторно сходными с ними, то есть на месте определенного согласного могут появиться только те звуки, которые различаются минимальным числом дифференциальных признаков, и, кроме того, фонемные замены так или иначе подчиняются правилам сочетаемости фонем в родном языке. Нередко и фонетическое сходство слов провоцирует оговорки.

Следует иметь в виду, что каждый слушающий располагает знанием тех стратегий, которые он мог бы использовать как говорящий, а также способностью к вероятностному прогнозированию, поскольку в процессе общения он опирается не только на лингвистические, но и на экстралингвистические факторы. Однако последние не всегда обеспечивают адекватность понимания: тогда возникают ослышки – случайные ошибки при восприятии, причиной которых (как и в случае с оговорками) является звуковое сходство слов, равно возможных в данном контексте; ослышки в основном связаны либо с небрежным произношением говорящего (см.:

[Сиротинина, 1981]), либо с рассеянным вниманием слушающего. Спонтанные ошибки, фиксируемые на стадии воспроизведения, позволяют объяснить некоторые скрытые стороны сложного процесса говорения. «Речевые ошибки фонологического типа свидетельствуют о психологической выделенности таких элементов звуковой структуры лингвистических единиц, как слог, фонема, дифференциальный признак» [Горохова, 1986, с. 11].

«Механические» оговорки, обусловленные трудностями коартикуляции, возможны только в определенных зонах влияния звуков. Такие ошибки можно разделить на три группы:

1. *Ошибки антиципации* – на месте сегмента 1 воспроизводится сегмент 2, который должен быть реализован позже (*пойду потом* вместо *приду потом*); тем самым сегмент 1 закрывается другим сегментом и не реализуется вообще. При антиципациях звуки в словах распределяются в более удобном для произнесения порядке.

2. *Ошибки персеверации* – сегмент 1 воспроизводится дважды, закрывая сегмент 2 (*болит болло* вместо *болит горло*). Появлению такого типа ошибок способствует эффект «застревания» звуков.

3. *Ошибки транспозиции (метатеза)* – сегменты 1 и 2 меняются местами (*подогрели – обобрали* вместо *подобрали – обогрели*). Количество сегментов может варьироваться от одного до трех и более.

Оценка фонетических нарушений со стороны слушающего системно и социально обусловлена, примером чего может служить восприятие речи говорящего, у которого имеется какой-либо речевой дефект. Дефекты речи у взрослых носителей языка не затрагивают всю систему, а носят сугубо избирательный характер (например, шепелявость, картавость и пр.). Примечательно, что дефекты речи относятся только к сегментному уровню фонологического компонента языка (как правило, область консонантизма) и вызваны анатомическими причинами, поэтому для их устранения используются логопедические приемы. Индивидуальные особенности при произнесении некоторых звуков, воспринимаемые слушателями как реализации, не соответствующие норме произношения, однако, не должны выходить за рамки «зон дозволенности» данной языковой системы. В противном случае, «если индивидуальные отличия речевой организации того или иного индивида оказываются слишком большими, то уж этим самым данный индивид выводится из общества, как, например, мы это видим у сильно косноязычных» [Щерба, 1974, с. 27–29]. К разряду речевых дефектов могут быть отнесены различного рода нарушения, связанные с расстройством речи: афазия (утрата смысловозначительной ценности звуков) и дизартрия (расстройство в самом двигательном звене речеобразования). Следует обратить внимание на отсутствие связи между дефектами речи и ошибками восприятия, то есть артикуляционные неточности в речи говорящего не могут приводить к ошибкам при фонетической интерпретации услышанной им звуковой последовательности.

Речевые дефекты взрослых принципиально отличаются от сегментных ошибок в детской речи. Ребенок, усваивая родной язык, постигает его методом «проб и ошибок». И тогда становится ясно, что «мы имеем дело с формированием первичной языковой компетенции на базе *tabula rasa*, то есть с ситуацией перехода “внелингвизм” (отсутствие языка) – монолингвизм» [Виноградов, 1983, с. 64]. Взрослые воспринимают фонетические неточности в речи детей именно как детскую речь, которая характеризуется недостаточной оформленностью вследствие неопытности ребенка и отсутствия у него соответствующих знаний о правилах образования и функционирования звуковых единиц. В этом случае реакция взрослого до некоторой степени напоминает коррекционные действия преподавателя: взрослые повторяют слово, в котором была допущена ошибка, для того чтобы ребенок путем имитации (бессознательного подражания) попытался воспроизвести его правильно, «подогнав» свое произношение под услышанный образец. Наличие ошибок свидетельствует о том, что ребенок находится

в процессе овладения языком; допуская ошибки и исправляя их, он усваивает систему и норму родного языка.

Общезиологические причины обуславливают более быстрое формирование у ребенка слуховых навыков, чем произносительных, поэтому в детской речи встречаются главным образом ошибки, представляющие собой отклонения от нормативных фонетических реализаций, и связаны эти ошибки только с временными артикуляторными трудностями. При этом необходимо отметить, что навыки слухового самоконтроля формируются у детей постепенно, до тех пор, пока в сознании ребенка собственное произнесение не начинает соотноситься с правильными акустическими представлениями.

По мнению ряда исследователей, например А. А. Залевской, «фактически те же категории ошибок наблюдаются и в ситуации двуязычия» [Залевская, 1996], хотя виды нарушений и их количество будут варьироваться, в частности, под влиянием интерференции.

Просодические ошибки. Если говорить о специфике просодического уровня языка, то важно подчеркнуть, что «при продвижении как от смысла к тексту, так и в обратном направлении – от текста к смыслу – происходит развертывание структур, которыми оперирует носитель языка, от более обобщенных к более конкретизированным, наполненным внутренней метрикой; таково же развитие осваиваемых структур при овладении языком» [Касевич, 1983, с. 251]. На поверхностно-семантическом уровне (*первом уровне порождения речи*) формируется семантическая основа высказывания и осуществляется выбор интонационного контура предложения, который является фонологическим компонентом языковой системы.

С. И. Горохова полагает, что в структуре речевой способности существует отдельный механизм, который отвечает за интонационное оформление высказывания [Горохова, 1986, с. 7]. Особенность этого механизма заключается в использовании стандартной модели приписывания синтагматического ударения. В качестве аргумента автор приводит следующий факт: при взаимозаменах слов в пределах высказывания позиция синтагматического ударения сохраняется (*Намажь масло хлебом* вместо *Намажь хлеб маслом*). Возможность существования подобной «готовой» модели можно объяснить тем, что «вынесение элемента с наибольшей коммуникативной нагрузкой в начало фразы является одной из типичных для разговорной речи стратегий организации коммуникативной информации» [Горохова, 1986, с. 7].

С точки зрения С. И. Гороховой, для понимания работы механизма продуцирования речи привлекательна идея «фрейма фонологического слова» и «интонационных фреймов»¹. Ю. И. Кузьмин высказал предположение, что лингвистические единицы не описываются с помощью элементов разного типа на разных уровнях кодирования звуковой структуры, а хранятся в памяти носителя языка и включаются при порождении речи как иерархически организованные комплексы этих элементов [Кузьмин, 1966]. Идея фрейма фонологического слова не противоречит теории «свернутого» представления фонематического состава слова во внутренней речи (Л. С. Выготский, Б. Г. Ананьев) и гипотезе хранения слова в виде «решетки фонем», с которой в момент выбора слова снимается его полная форма (Н. И. Жинкин). И если информация о порожденных высказываниях может оставаться в оперативной памяти в фонематическом виде (см.: [Величковский, 1982]), то вполне логично предположить, что один из способов хранения звукового облика изолированных слов – фрейм фонологического слова.

А. А. Атабекова и Т. В. Шустикова называют фреймами лингво-ментальные комплексы, которые «синтезируют процессы познания, осознания его результатов и представления их в речи» [Атабекова, Шустикова, 1999, с. 20]. В связи с этим предлагается формировать у уча-

¹ Идея «интонационного фрейма» основана на выводе Л. Р. Зиндера о дискретности интонации в парадигматическом плане. При таком подходе компонентами интонационных фреймов, вероятно, следует считать мелодику, интенсивность, паузу. Идея «интонационного фрейма» реализована в разработанном нами пособии по обучению иностранцев русской интонации, в котором предусмотрены упражнения, направленные на формирование навыков реализации и восприятия именно этих компонентов [Нефедьева, Федотова, 2003].

щихся навыки просодического оформления высказываний на неродном языке в рамках гносеологической триады: ситуация действительности → ее осмысление и членение в сознании → конвенциализация интонационных форм ее описания. Из сказанного следует важный методический вывод о том, что при обучении произношению необходимо формировать навыки продуцирования различных коммуникативных типов высказываний (передача интеллектуального, эмоционально-экспрессивного аспектов содержания) и навыки восприятия, обеспечивающие адекватное установление интонационно-смысловых связей текста.

Лингвометодическая интерпретация фонетических нарушений в иноязычной речи

Важнейшими проблемами интерпретации ошибок в иноязычной речи являются следующие:

- классификация ошибок;
- роль маркированности;
- определение типичных ошибок.

Лингвометодическое описание фонетических нарушений необходимо прежде всего для определения уровня сформированности слухопроизносительных навыков, выбора корректирующих стратегий, а также объективной оценки фонетической чистоты иноязычной речи. Рассмотрим разные подходы к отбору критериев лингвометодического описания фонетических ошибок.

Существует точка зрения, согласно которой нарушения в речи на иностранном языке разделяются на *наблюдаемые* ошибки (*overt errors*) и *скрытые* ошибки (*covert errors*). Наблюдаемые ошибки – те нарушения, которые относятся к грамматическому, лексическому или фонологическому уровню. Скрытые ошибки – ошибки «пропуска», которые могут быть названы «бедностью выразительности» [Weinreich, 1953] и которые, как правило, не фиксируются как недостаток умения. «Скрытые ошибки могут быть идентифицированы, если речевую продукцию учащегося сравнить с продукцией носителя языка в аналогичных ситуациях общения или сравнить речевую деятельность иноязычного на его родном языке и на иностранном языке в тех же ситуациях» [Johansson, 1978, p. 2]. Скрытыми ошибками на фонологическом уровне можно назвать отказ от использования интонационных моделей, выражающих эмоциональные значения.

Если соотнести фонетические ошибки со стратегиями овладения неродным языком, то можно выделить четыре группы:

- 1) сверхгенерализация (например, неразличение фонемных оппозиций неродного языка);
- 2) игнорирование правила (например, воспроизведение звонких согласных в абсолютном конце слова);
- 3) неполное применение правила (например, ограниченное число возможностей именно для фонетических ошибок, может быть, только при интонационном оформлении речи);
- 4) формирование ошибочных гипотез (например, неверное представление о некоторых характеристиках русского ударения).

Л. В. Щерба предложил различать сегментные ошибки двух типов: *фонетические* (ошибки выговора или артикуляции) – [š'ar] вместо [šar] и *фонологические* (звукосмысловые) – [kol'ja] вместо [kol'a]. Ошибки второго типа, по его мнению, «не лучше ошибок, например, в грамматическом роде имени существительного, в падеже и т. п., а зачастую даже хуже их, так как мешают осуществлению основной цели коммуникации, то есть взаимопониманию» [Щерба, 1974, с. 129]. Этой точки зрения придерживалась и М. И. Матусевич, однако

звукосмысловые ошибки определяла как фонематические, поскольку они «являются ошибками в различении противоположающихся друг другу фонем» (см.: [Щерба, 1963, с. 186]).

В практике обучения иностранным языкам до сих пор существует традиция разделять сегментные ошибки на фонетические и фонологические. В определенной степени это справедливо, и именно потому, вероятно, долгое время устраивало как исследователей, так и преподавателей-практиков. Тем не менее попытаемся сделать некоторые уточнения. Первое связано с довольно условным противопоставлением «фонологического» и «фонетического». Это весьма убедительно было доказано в работах Л. В. Бондарко. «Если мы хотим дать фонологическую интерпретацию фактам фонетического уровня, необходимо достаточно четко представлять себе условность таких понятий, как звуки речи, сегментные и супraseгментные признаки и т. д.: это всего лишь перенос фонологических единиц на фонетический уровень» [Бондарко, 1981, с. 40]. Во-вторых, если под фонетическими ошибками понимать только ошибки артикуляции, то из этого следует вывод, что фонологические (фонематические) нарушения, заключающиеся в неверном выборе фонем и их дифференциальных признаков, не могут быть обусловлены артикуляционными трудностями. Очевидно, ошибки выговора и звукосмысловые ошибки различаются степенью воздействия на процесс коммуникации, то есть фонологические ошибки, в отличие от фонетических, отрицательно влияют на разборчивость речи. Однако вернемся к факту, о котором говорилось выше: нарушения некоторых интегральных признаков фонем могут затруднять общение. И наоборот, разрушение оппозиции по «твердости – мягкости» не всегда существенно для адекватного понимания (ср. произнесение слова *нет*

Конец ознакомительного фрагмента.

Текст предоставлен ООО «ЛитРес».

Прочитайте эту книгу целиком, [купив полную легальную версию](#) на ЛитРес.

Безопасно оплатить книгу можно банковской картой Visa, MasterCard, Maestro, со счета мобильного телефона, с платежного терминала, в салоне МТС или Связной, через PayPal, WebMoney, Яндекс.Деньги, QIWI Кошелек, бонусными картами или другим удобным Вам способом.