

ФОРМИРОВАНИЕ ФОНЕМНО-ГРАФИЧЕСКОГО ДЕЙСТВИЯ НА ВВОДНО-ФОНЕТИЧЕСКОМ ЭТАПЕ ДОВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ КАК ОСНОВЫ АУДИАЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ ТЕКСТА

Дьякова Татьяна Александровна (Тамбов, Россия)

Статья посвящена описанию вводно-фонетического этапа довузовской подготовки иностранных студентов как важной ступени формирования фонетико-графического действия, составляющего основу аудиального восприятия текста.

Ключевые слова: фонемно-графическое действие, аудиальное восприятие текста, конспектирование.

The article describes the introductory-phonetic stage of the pre-university preparation for foreign students as an important stage for the formation of phonemic-graphic action, that constitute the basis for the auditory comprehension of a text.

Key words: phonemic-graphic action, auditory comprehension of a text, notes.

Важное место в способности иностранного учащегося осуществлять учебную деятельность на иностранном языке принадлежит эффективности довузовского этапа обучения (обучению на подготовительном отделении), на котором реализуются два основных компонента: языковой (обучение русскому языку) и общенаучный (обучение общетеоретическим дисциплинам). В течение этого этапа студент должен владеть основными видами речевой деятельности: говорением, чтением, письмом и аудированием, необходимыми для дальнейшего обучения в вузе.

Наибольшую трудность у иностранных студентов первых курсов вызывает запись воспринимаемой на слух речи, тогда как данное умение является одним из основных инструментов обучения в вузе. В ходе лекционных курсов, практических занятий, семинаров и коллоквиумов аудирование и конспектирование являются основными видами речевой деятельности. Это говорит о необходимости подготовки иностранных учащихся к этому виду деятельности уже на этапе довузовской подготовки.

Как показывает практика, потребность в адекватном аудиальном восприятии текста появляется в то время, когда еще не решены определенные проблемы, обусловленные недостаточной сформированностью умений записи звучащего текста, о чем свидетельствует наличие в письме коммуникативно значимых ошибок, связанных с неусвоенностью основных принципов русской графики, с несформированностью

устойчивых ассоциаций фонем с буквенными знаками и с наличием как положительной, так отрицательной графической интерференции и др.

То есть работа со звучащим текстом иностранными учащимися осуществляется до момента выработки у них полноценных *фонемно-графических умений*, заключающихся в анализе звуко-фонемного последовательности звучащей речи и ее графической записи. Однако большая часть практических и лекционных занятий требует от иностранных студентов умения услышать, понять и записать произнесенный в достаточно быстром темпе текст и, более того, умения записать незнакомое слово с целью обращения к словарю для его перевода.

В современной методике есть работы, нацеленные на изучение проблем аудирования и конспектирования в иностранной аудитории (С.А. Губарева, М.Н. Пашкова, С.В. Тимина, Т.Л. Яковлева и др.), в первую очередь, в них решаются вопросы сжатия, конкретизации услышанной или прочитанной информации, обучения умениям структурировать теоретический материал. Сущность пропедевтической работы в процессе обучения азам конспектирования звучащей речи на этапе довузовской подготовки не получило должного анализа в научных исследованиях.

Считаем целесообразным и необходимым на уроках РКИ говорить о действии как важнейшей структурной единице учебной деятельности. С позиции деятельностного подхода предлагаем ввести понятие фонемно-графическое действие, трактуемое нами как сложное мыслительное и речеруководительное действие, заключающееся в анализе фонемной последовательности слов, словосочетаний, синтагм, соотнесении их с образами букв и перекодировании в соответствующие графические символы на основе применения правил их начертания. Сформированность данного действия, сочетающего элементы аудирования, чтения и письма, позволит минимализировать трудности, связанные с конспектированием звучащего текста и станет основой формирования научной письменной речи.

Именно овладение основами фонемно-графического действия должно стать целью вводно-фонетического курса довузовского этапа.

Выделим операции фонемно-графического действия:

а) анализ языковой единицы с целью выделения звуков-фонем и определения их дифференциальных свойств;

б) определение графического(-их) символа(-ов) для передачи выделенного(-ых) звука(-ов)–фонем;

в) написание слова на основе умения перекодировать его звуко-фонемную форму в буквенную и воспроизводить ее на бумаге/в электронном виде, используя усвоенные алгоритмы начертания букв и их соединений/выбирая нужный символ.

Остановимся подробнее на этих операциях.

Анализ языковой единицы с целью выделения звуков-фонем и определения их дифференциальных свойств.

В течение вводно-фонетического курса в задачи обучающихся входит создание благоприятной ситуации для изучения акустических свойств звуков, четкое различение которых позволит в дальнейшем правильно понимать носителей изучаемого языка и верно воспроизводить прочитанное.

Б.Г. Ананьев, определяя устную речь как главную форму языка, писал: «Мы воспринимаем речь посредством слухового общения, речевого слуха, а воспроизводим звуки речи двигательным способом, используем голосовые связки, рече-двигательный аппарат. Отсюда вытекает единство слуха и речи». Исследователь, изучая особенности восприятия иностранцами русской речи, отмечает одинаковое восприятие многих пар звуков или сочетаний звуков (*[б]-[п], [д]-[т], [к]-[г], [з]-[с], [л]-[р], [а]-[я], [о]-[ю], [ы]-[и]*). Таким образом, «слух играет решающую роль в отношении восприятия малых фонематических или звуко-речевых различий в звуках речи» [Ананьев 1945, 139].

В процессе первоначального знакомства с основами русской графики работа с однозначными лексемами (конкретными или вещественными существительными), имеющими непосредственное соотнесение с определенным образом-картинкой (*Англия, август* и т.д.) позволит четко услышать звуковые свойства изучаемых звуков. Такими словами могут быть существительные, состоящие из звуков-фонем в сильных позициях: *дом, дым*, двусложные слова, в которых в безударном (предударном) слоге находится звук *[у]* (*пруды, дуга, труба* и т.д.), слова с безударным звуком *[ы]* в абсолютном конце слова (*косы, горы* и т.п.) и слова, состоящие из звуков-фонем в сильных позициях и слабых, практически совпадающих по своим акустическим характеристикам с сильными позициями тех же фонем (*малина, лимон, лиса* и т.п.).

Анализ минимальных пар слов, то есть двух слов, различающихся только одним фонологическим элементом и имеющих разные значения, позволит увидеть оппозиционное положение изучаемых фонетических единиц и максимально отчетливо «почувствовать» разницу их звучания. Такой прием следует использовать не только для осознания различия между звонкими и глухими согласными (например, *маги-маки, розы-росы, козы-косы* и т.д.), твердыми и мягкими согласными (например, *вазы – вязы, уголь-уголь, пить – бить* и т.д.), но и для трудно отличительных для иностранного восприятия звуковых оппозиций язычных сонорных (*[л']-[р']*) и других язычных согласных (*[т']-[ч]*) (например, *мать-мяч, боль-Борь* (зв.п.)).

Для многих иностранных учащихся различение твердых и мягких согласных звуков-фонем представляет не меньшую трудность, чем различение звонких и глухих согласных

звуков-фонем. Это связано с тем, что единственной опорой при дифференциации твердости-мягкости согласных является речеслуховой анализатор. Разница в артикуляции (дополнительный подъем средней части языка при произнесении мягкого согласного) настолько мала, что едва уловима при анализе. В связи с этим находим интересным прием сопоставления слов, в которых первые звуки находятся в оппозиции (*Волга – Вильнюс, фото – фильм, время – фрукт, вилла – фильм* и т.д.). Работа с аналогичными «квартетами» слов дает возможность учащимся закрепить умение различать согласные звуки-фонемы по основным дифференциальным признакам (звонкость-глухость, мягкость-твердость).

*Определение графического(-их) символа(-ов) для передачи
выделенного(-ых) звука(-ов)-фонем для написания слова*

Увеличение роли персональных компьютеров в обучении снижает требования к рукописным видам работ. Однако именно умение правильно, быстро и «читаемо» зафиксировать услышанное на бумаге станет основным видом учебной деятельности иностранных студентов при дальнейшем обучении в вузе (лекции, семинарские занятия и т.д.).

На начальном этапе обучения языку у иностранцев ещё нет необходимых для письма устойчивых временных связей, поэтому учащиеся вынуждены сосредоточивать своё внимание на анализе отдельных элементов письма – на выделении звуков, из которых составляются слова, на припоминании правил, которые должны соблюдаться при письме данных букв и слов, и на контролировании движений пишущей руки для того, чтобы обеспечить правильную форму букв, их одинаковый размер, нажим, наклон и правильное размещение на линейке. Одновременно необходимо думать, конечно, и о смысловой стороне письма, но эти задачи в основном решаются учащимся не в процессе письма, а до момента начала письма.

Ситуация осложняется тем, что изучая иностранный язык студенты уже вооружены техникой письма собственного языка, то есть в выполнении нового графического действия участвуют уже существующие в системе родного языка или иные фонемы и графемы (положительная или отрицательная интерференция). Если для англо- и франкоговорящих студентов графика во многом сходна по способам соединения букв, начертания некоторых графем или их элементов, то для арабских, китайских, японских и т.д. учащихся картина совсем другая: происходит овладение абсолютно новым видом письма.

Иностранные студенты, выполняя графическое действие, часто допускают ошибки зрительно-двигательной, связанные с заменой букв, одинаково отображающихся в письменных системах изучаемого и родного языков, но несущих за собой различную

звуковую наполненность (отрицательная интерференция). Например: *рыль – пыль, слаксон – клаксон, клахон – клаксон, сосы – косы, лимоп – лимон, вритва – бритва* и т.д. Такого рода написания возникают вследствие неустойчивости ассоциации фонемы неродного языка с их буквенным образом. Задача преподавателя заострить внимание на одинаковых графических единицах для изучаемого и родного языка студентов, предложить специальную работу по отработке правильно выбора символа для письменного отображения слова.

Разница в акустико-артикуляционных аппаратах языков приводит к ошибках слухо-артикуляционной категории (например: *был – былль, смэна – смена* и т.д.), которые свидетельствуют о несформированности представления о позиционном принципе русской графики (написание *а* вместо *я*, написание *э* вместо *е*, неправильное обозначение звука *[j]*).

Следует отметить графические ошибки слухо-артикуляционной категории, основанные на неразличении согласных звуков именно по признаку глухости-звонкости, свойственные многим иностранным учащимся. Например: *был – пыл, былль – пыль, кром – гром, злуга – слуга* и т.д. Неверное улавливание признака звука происходит как с глухими, так и со звонкими звуками, имеющими пары по этим признакам.

Для формирования устойчивого представления о соотношении звука(-ов) и букв(-ы) считаем целесообразным проводить работу не только со случаями обозначения принципов русского графики, но и со словами, содержащими случаи отрицательной интерференции знаков родного и изучаемого языков (*Мексика – Мехико, сто – кто, дог – год* и т.д.).

Для формирования фонемно-графического действия на начальном этапе овладения русским языком предлагаем прием записи несуществующих слов, при работе с которыми успех выполнения задания зависит только от способности услышать, проанализировать звуковую сторону слова и выбрать для него необходимые графические символы. Такие слова должны содержать трудные случаи принципов русской графики, отрицательной графической интерференции и др. (например, *нуй, юц, шизиди, ксип, пинга, щуги* и т.д.)

Умение записи любого звучащего материала на довузовском этапе обучения позволит подготовиться учащимся к работе с лекционным материалом, наполненным большим количеством новым лексем.

Таким образом, считаем вводно-фонетический этап довузовской подготовки иностранных студентов важной ступенью формирования необходимых фонетико-графических представлений, составляющих основу аудиального восприятия текста. Последовательная и системная работа по овладению умением звуко-фонемного анализа, формированию представлений о дифференциальных признаках звуков-фонем, овладению умением орфоэпического произнесения слова при чтении и в устной речи,

формированию устойчивой ассоциации звука-фонемы с буквенным образом (буквенными образами) и перекодированию звуко-фонемной формы слова в графическую позволит создать благоприятные условия для понимания звучащего материала и его конспектирования в процессе дальнейшего обучения.

Литература

1. Лурия А.Р. Очерки психофизиологии письма. М.: Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1950.
2. Ананьев Б.Г. Очерки психологии. Л.: Издат-во ЛГУ, 1945.