ФОНЕТИЧЕСКИЕ ЗНАНИЯ – ОСНОВА РАЗВИТИЯ УМЕНИЙ ВОСПРИЯТИЯ ЗВУЧАЩЕЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ

Несомненно, что на данном этапе развития современного общества резко возросла потребность в специалистах, владеющих иностранным языком как средством общения с зарубежными коллегами, а также как средством изучения передовых технологий во всех областях науки и техники. Свободное владение иностранным языком позволяет также без посторонней помощи приобщаться к мировым достижениям в различных отраслях знаний, обмениваться собственным опытом через глобальные коммуникативные компьютерные сети в интерактивном порядке, будучи открытым для быстрого восприятия и оперативной передачи информации. Это привело, в свою очередь, к возникновению ряда коммуникативно-направленных методов обучения. Многие исследователи отмечают, что речевые умения следует развивать у учащихся с самого начала изучения иностранного языка. Они абсолютно правы, если говорить лишь о раннем детстве, когда ребенок еще учится родному языку. В этот период он подражает услышанному и естественно, что иностранному языку он должен обучаться лишь на слух. Ни для кого не секрет, что в иноязычной среде именно дети быстрее и лучше усваивают иностранную речь.

Когда же речь идет о людях, владеющих устной и письменной родной речью, мы настаиваем, что их обучение необходимо осуществлять с опорой на эту речь. Обучение с опорой на родной язык позволяет активизировать такие умственные процессы как умозаключение, индукция, дедукция, анализ, синтез. Свои доводы по этому поводу мы приведем несколько позже.

В свою очередь, следует отметить, что тенденция развития умений воспринимать иноязычную речь на основе слушания и подражания услышанному находит отражение в работах таких исследователей, как М. Берлиц, М. Вольтер и Б. Эгерт - наиболее ортодоксальных приверженцев прямого метода обучения иностранному языку. Методологической основой исследуемого ими метода является вовлечение обучаемых с начала обучения в коммуникативную иноязычную деятельность без задействования опоры на родной язык. Английские методисты М. Уэст и Г. Пальмер, модифицировав это направление, разработали его методологическую базу.

Исходя из положения, что устной речи легче научиться без опоры на письменную речь, так как обе формы коммуникации в романо-германских языках находятся в не соответствии друг с другом из-за несовпадения орфографии и орфоэпии большинства слов, многие ученые прониклись желанием добиться быстрых результатов в становлении устно-речевых умений ценой незначительных усилий. Это привело к модификации зарубежного метода устного обучения иностранному языку (И.Л. Бим, Э.П. Шубин, Г.В.Рогова, А.П. Старков, Е.И. Пассов, В.А. Слободчиков), которая заключалась в приспособлении основополагающих принципов этих методов к существующим условиям обучения. В результате чего оказалось, что учащимся приходилось повторять непонятную звучащую речь, имитировать ее и механически заучивать какое-то сочетание звуков, не всегда возможное разделить на слова, словосочетания или предложения.

Ограниченное учебное время не позволяло такого количества повторений, которое бы обеспечило окончательное понимание звучащего речевого материала. Другими словами, количество неосмысленной тренировки не переходило в качество владения иностранным языком.

Такие ученые как Ч. Фриз, Р. Ладо, М. А. Майорова, Г. Лозанов, Г. А. Китайгородская, в свою очередь, разработали аудио-визуальный, аудио-лингвальный, суггестопедический методы обучения иностранным языкам.

Не смотря на отличительные особенности вышеперечисленных методов, объединяет их следующее: абсолютный приоритет устной речи, отсутствие перевода, а также опора на имитацию и неосмысленное заучивание.

И.В. Рахманов выделяет, так называемый, имманентно-интуитивный принцип, «согласно которому обучение строится на основе непосредственного восприятия языковых фактов и подражания готовым образцом без их теоретического осмысления».

Как кажется на первый взгляд, все доводы в пользу этого подхода аргументированы. Ведь устная речь предшествует письменной речи. В свою очередь, речь производится речедвигательным анализатором, которому принадлежит главенствующая роль в речевом процессе. Г. Пальмер, М. Вольтер, М. Берлиц придерживаются мнения что, возникают «прямые ассоциации между звучащим словом и соответствующим ему предметным образом», то есть, по их мнению, в усвоении материала главенствующую роль играет ощущение, а не мышление. Также, по их мнению, наблюдается более тесная связь между звуковым изображением и чувственным восприятием, чем между визуальной информацией и тем же чувственным восприятием.

Однако о каком чувственном восприятии может идти речь, когда, по определению Р. Л. Зиндера, иноязычная речь представляет собой нерасчлененный звуковой поток для человека, который не владеет иностранным языком. Если обучаемый не владеет фонетическими знаниями изучаемого языка: артикуляцией звуков, правилами соединения их в слоги, расчленением звуков в слова, он не в состоянии понять ничего из того, чему его обучают. Тем более, когда дело касается изучения английского языка, который изобилует непереводаемыми включениями (артиклями, глаголами связками, вспомогательными глаголами, частицами, послелогоми). Хотя они не переводятся, но имеют определенное грамматическое обозначение, значительно влияющее на смысл высказывания. Кроме того, не воспринимаются на слух лексические омонимы (right – правый, write – писать), грамматические омонимы (mothers – матери, mother's – мамин). Большое затруднение представляют собой такие фонетические явления, как долгие и краткие гласные (ship – корабль, sheep – овца, овцы); редукция гласного звука в безударном слоге (old – старый, older ['qVldq] – старше), которая бывает нулевой, т.е. звук исчезает полностью (pencil [pensl]); ассимиляция – частичное или полное изменение артикуляции звука в потоке речи под влиянием соседних звуков (cupboard ['kAbqrd]). Все вышеперечисленные явления приводят к искажению или изменению слова, словосочетания, предложения, высказывания.

Таким образом, незнание фонетического материала приводит к непониманию звучащей иноязычной речи. Создаваемая же на занятиях искусственная языковая среда, во-первых, действительна лишь при достаточном учебном времени, а, во-вторых, при условии доминирующего слухового анализатора у большинства

обучаемых. В наших же условиях достаточное количество учебных часов для создания действенной искусственной среды нереально. А отсюда, и невозможна выработка речевого механизма осмысленного говорения на основе слепого копирования звучащей речи. Очевидно, что организация учебного процесса по принципу *learn to speak by speaking* нереальна и неправомерна.

Даже в специализированных школах учащиеся могут овладеть лишь определенными устно-речевыми штампами, такими как: *How are you?*, *Who is on duty today?*, *May I come in?*, *My name is ...*, *My family consists of ...*, *I have ...*, *I like/don't like ...* и т.д.

Кроме того, подражание услышанного без его сопоставления с родным языком исключает главный элемент учебного процесса – осознание изучаемого материала. Это вынуждает учащихся произносить лишённые для них смысла слова и фразы. Обучение без перевода и осмысления возможно лишь при освоении родной речи, когда формируется динамический стереотип родного языка. Если же человек уже владеет одним языком то, по данным таких исследователей как Л.П.Членов и И. Жинкин, новый динамический стереотип формируется на основе родного языка и во взаимосвязи с ним. Таким образом, мы пришли к тому, что искусственная языковая среда – это, своего рода, абсолютная величина в методике обучения иностранным языкам, но, как и другие абсолютные величины в других науках, она не существует в своем идеальном виде. Поэтому, мы считаем целесообразным использование вышеизложенных подходов к обучению иностранному языку лишь в языковой среде, то есть, проживая за границей.

Для обучения иностранному языку в наших условиях необходимо присутствие главного элемента учебного процесса – осознания

изучаемого материала. Поэтому, чтобы осмысленно воспринимать речь нужно знать, в первую очередь, из каких структурных единиц она состоит. Н. И. Жинкин пишет: «Слово состоит из звуков. Иным способом оно образовываться не может»[3]. Слова образуют словосочетания и, наконец, наименьшую коммуникативную единицу – предложение. Все это представляет собой языковой материал. Итак, мы пришли к тому, что осмысленно воспринимать иноязычную речь необходимо лишь при условии знания языкового материала.

В первую очередь мы обращаемся к такому компоненту языкового материала как фонетика. Основой всех языков является звук. Слова состоят из звуков, но это не просто их комбинация, в согласованиях звуков заключены понятия. Слушание – это самый первый опыт и попытка понять услышанное, то есть опознать звуки друг с другом, а в них опознать знакомые слова. Вот почему произношение очень важно при развитии умений восприятия звучащей иноязычной речи. Неверное произношение часто приводит к непониманию. Когда говорящий или читающий заменяет одну фонему другой, слушающий воспринимает совсем другое слово, тем самым, искажается смысл высказывания. Например, “white” вместо “wide”; “it” вместо “eat”; “pot” вместо “port”. В чем же причина этих ошибок? А причина состоит в незнании одной из важнейших составляющих языкового материала – фонетики.

Чтобы выяснить, что значит знать фонетический материал, обратимся к такой категории, как знания и различным представлениям о них. К сожалению, в современной дидактике нет общепринятого определения термина «знания». Так, В. Комаров пользуется таким определением:

знания – это субъективно усвоенная информация [2], а С.У. Гончаренко утверждает, что знания – это особенная форма духовного усвоения результатов познания, процесса отражения действительности, которая характеризуется осознанием их истинности. Знания, по его мнению, выражаются в понятиях, суждениях, умозаключениях, концепциях и теориях [6].

Несколько с другой стороны трактуют категорию «знание» психологи. Так, Б. Блум в известной ныне таксономии к признакам категории «знание» относит запоминание и воспроизведение учебного материала, а развитие рассматривает как приращение знаний и увеличение объема сообщаемой учебной информации. Методисты А.А. Леонтьев, Г. Г, Городилова обозначают знания как способность воспроизводить полученную информацию.

Мы же остановимся на следующем определении понятия «знания», введенным Р. Ю. Мартыновой, в связи с тем, что оно наиболее точно отвечает рассмотрению интересующего нас вопроса.

По мнению Р. Ю. Мартыновой, лингвистические или, иначе говоря, языковые знания – это способность без изменений воспроизвести полученную лингвистическую информацию в том виде, в котором она предъявлялась. В соответствии с этим определением лингвистических знаний можно определить и фонетические знания. Итак, фонетические знания – это способность, верно, воспроизвести полученную фонетическую информацию в том виде, в котором она предъявлялась. Фонетический материал представляет собой все звуки, звукосочетания, ударение, основные интонационные модели наиболее распространенных типов простых и сложных предложений изучаемого

языка. Чтобы обеспечить прочное знание этого материала необходимо не хаотично и необдуманно предъявлять его, а формировать новый иноязычный динамический стереотип (Н. И. Жинкин, Л. П. Членов). Динамический стереотип представляет собой систему нервных связей между очагами возбуждения, которые возникают в коре головного мозга, как реакция на иноязычную речь.

Для формирования динамического стереотипа Р. Ю. Мартынова разработала психолого-дидактические основы усвоения иноязычной информации. Они заключаются в том, что усвоение иноязычной информации осуществляется в три этапа: *первый этап* – это предъявление знаний и введение их в кратковременную память; *второй этап* – это формирование навыков и введение их в промежуточную память, и, наконец, *третий этап* – это развитие умений на уровне долговременной памяти [4]. Нас интересует этап предъявления и первичного усвоения, в данном случае, фонетических знаний. В результате исследований было установлено, что для введения информации в кратковременную память необходимо ее повторение на протяжении тридцати раз [5]. Это же касается и фонетической информации – если она была предъявлена и безошибочно воспроизведена не менее тридцати раз в осмысленной форме, она считается усвоенной и переходит на уровень знаний. Возникает правомерный вопрос о том, на основе какого подхода можно осуществить такое предъявление фонетического материала, чтобы добиться необходимого количества осмысленных повторений. Несомненно, этого можно добиться лишь при наличии определенной системы и, коль уж мы говорим об осмысленности фонетических повторений, то будем использовать предложенную Р. Ю.

Мартыновой систему. Она состоит в следующем:

1) в предъявлении фонетического материала в тесной связи с лексическим материалом;

2) в осознанном усвоении фонетического материала путем изучения элементов фонетической системы изучаемого языка;

3) в сравнительном анализе фонетической системы родного и иностранного языка;

4) в дозированной подаче фонетического материала с учетом принципа постепенного нарастания трудностей (теория П. Я. Гальперина);

5) в использовании записи изучаемых фонем.

1. Предъявление фонетического материала в тесной связи с лексическим материалом предполагает непосредственную зависимость изучаемой лексики от изучаемой фонетики. Усвоение лексики зависит от фонетики обеспечивается ее многократным повторением.

2. Осознанное усвоение фонетического материала путем изучения элементов фонетической системы изучаемого языка предполагает, что весь подлежащий усвоению фонетический материал предъявляется не только в устной, но и в письменной форме. Таким образом, задействуются слуховой, речедвигательный, зрительный и моторно-двигательный анализаторы и усвоение фонетического материала происходит на совершенно незнакомых словах, правильное озвучивание которых, возможно лишь при осознании звукобуквенных связей.

3. Динамический стереотип родного языка уже давно сформирован и может в равной степени как помочь, так и воспрепятствовать усвоению, а главное верно воспроизведению иноязычных фонетических явлений в связи с разностью фонологических систем родной и иноязычной речи.

Поэтому сравнительный анализ этих систем позволяет предупредить возможные трудности и тем самым найти пути их преодоления. Реализация принципа сравнительного анализа позволяет активизировать такие умственные процессы как анализ, синтез, индукция, дедукция и умозаключение.

4. Дозированная подача фонетического материала происходит по принципу «от простого к сложному». Она состоит в первоначальном предъявлении самых простых фонетических явлений, а затем постепенно усложняется введением более трудных. Важным является то, что каждый следующий шаг по предъявлению фонетического материала лишь на один уровень сложнее предыдущего и обязательно тесно взаимосвязан с ним по форме и содержанию.

5. Письму должен подлежать весь языковой материал, в том числе и фонетический, уже на этапе его предъявления и активизации. Это мотивируется тем, что в английской речи много сложных фонетических явлений, о которых мы уже упоминали, а также тем, что зрительный анализатор и участие моторики руки при письме способствует более качественному и долговременному запоминанию фонетической информации, что переводит ее на уровень фонетических знаний, тем самым способствует ее верному воспроизведению.

Мы утверждаем, что реализация вышеперечисленных принципов при предъявлении и первичном усвоении фонетических знаний обеспечивает их прочность, долговременность и системность. Это, в свою очередь, является прочной основой развития умений восприятия звучащей иноязычной речи на всех этапах обучения языку, начиная с элементарного уровня и заканчивая наиболее продвинутым.

Сказанное подтверждает его дальнейшего использования, как в необходимости осмысленного самостоятельной речи, так и для изучения фонетического материала для понимания звучащей речи.

ЛИТЕРАТУРА:

1. *Зиндер Л.Р.* Общая фонетика: Учебн. пособие. – 2-е изд. – М., 1979. – 312с.

2. *Комаров В.* Методичні питання формування усвідомлення знань учнів.//Рідна школа.–2000, №9.–С. 21–23.

3. *Мартынова Р.Ю.* К вопросу анализа устных и интенсивных методов обучения иностранных языкам.// Наука і освіта. – 1998, № 1 – 2. – С. 56 – 65

4. *Мартынова Р.Ю.* Системно-комунікативний спосіб навчання іноземних мов//Укр. патент. - №45922, 2002

5. *Мартынова Р.Ю.* Цілісна загальнодидактична модель змісту навчання іноземних мов: [Монографія] – К.: Вища шк., 2004. – 454с.

6. *Саранцев Г.И.* Диалектический подход к осмыслению категории «знание».// Педагогика. – 2001, № 3. – С. 10 – 16.

7. *Рогова Г.В., Рабинович Ф.М., Сахарова Т.Е.* Методика обучения иностранным языкам в средней школе. – М.: Просвещение, 1991. – С. 68.

Подано до редакції 12.04.06