

Н. Н. Сергеева

Екатеринбург

Е. А. Иванова

Сургут

КЛАССИФИКАЦИЯ ТРУДНОСТЕЙ В ОВЛАДЕНИИ СЛУХОПРОИЗНОСИТЕЛЬНЫМ НАВЫКОМ СТУДЕНТАМИ-ЛИНГВИСТАМИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: классификация; слухопроизносительный навык; трудности; самостоятельная работа; рефлексия; коммуникация; уровень.

АННОТАЦИЯ. Раскрываются классификация трудностей овладения слухопроизносительным навыком студентов-лингвистов. Трудности классифицируются как лингвистические (коммуникативные и некомуникативные), трудности организации самостоятельной работы над слухопроизносительным навыком (дидактические, мотивационные и рефлексивные) и возрастные.

N. N. Sergeeva

Ekaterinburg

E. A. Ivanova

Surgut

CLASSIFICATION OF DIFFICULTIES IN PRONUNCIATION SKILLS MASTERING OF STUDENT-LINGUISTS

KEY WORDS: classification; pronunciation skills; difficulty; independent work; reflection; communication; level.

ABSTRACT. The article reveals classification of pronunciation skills mastering by linguistic students. All the difficulties are classified according to the linguistic troubles (communicational and non-communicational), difficulties of student's independent work on acquiring pronunciation skills (didactic, motivational and reflexive) and age difficulties. All classes of difficulties are subdivided into sub-classes.

В процессе изучения иностранного языка студент сталкивается с самыми разнообразными трудностями. Трудностями при изучении иностранного языка и их преодолением занимались В. А. Виноградов, Г. М. Вишневская, И. А. Гиниатуллин, Т. Н. Громова, В. В. Кулешов, Н. А. Любимова, С. В. Малышко, Т. В. Минакова, А. Б. Мишин, Л. Г. Фомиченко и др.

Выявление и преодоление трудностей в такой области, как произношение, носит немаловажный характер, поскольку иноязычное произношение является для обучающихся одной из проблемных языковых сфер. При овладении английским произношением студенты допускают ошибки либо в несуществующих, либо в отдаленно напоминающих звуках русского языка [3. С. 31]. В большинстве случаев эти ошибки не приводят к нарушению понимания смысла высказывания, остаются на уровне недочета, проявляются в акценте и вызываются различными причинами — лингвистическими, психологическими, индивидуальными.

Трудности определяются как внутренними, так и внешними условиями. К внешним условиям относятся лингвистические трудности [4. С. 90]. Они обусловлены особенностями системы данного иностранного языка, наличием сходств, различий и влиянием их на коммуникацию. Такие трудности связаны с интерференцией и являются следствием взаимодействия артикуляционных баз, фонологических и просодических систем двух контактирующих языков. Смысловые трудности (вызванные фонологической интерференцией) являются следствием внутриязыковых влияний аналогичного характера [1]. К внутренним трудностям относят трудности внутренней готовности студента к воспроизведению определенных действий, которые могут зависеть от уровня осознанности действия, внутренней мотивации и умения организовать свою работу, самоконтроля, от индивидуальных возрастных особенностей, социокультурных различий в

системе языков [2. С. 74].

Изучив разнообразный характер трудностей, которые появляются у студентов на разных этапах овладения слухопроизносительным навыком, мы посчитали возможным классифицировать их следующим образом: *лингвистические, трудности организации самостоятельной работы и возрастные.*

Лингвистические трудности

1. Коммуникативные трудности

Количество фонетических ошибок прямо пропорционально степени осознанности и контролируемости артикуляции, акцентуации, интонации, ритма, правильного произнесения слова, эмоциональной установки адресанта и дискурсивного наполнения высказывания. Ошибки, вызванные трудностями, которые могут быть связаны с нарушением понимания смысла высказывания, вызывают трудности в общении между коммуникантами как со стороны реципиента, так и со стороны адресанта.

1. Трудности на сегментном уровне

А. *Трудности дифференциации гласных и согласных диграфов*, вызванные несоответствием произносительной системы и правил чтения в английском языке. Например, в слове *walked*, которое часто произносится /wɔ:kɪd/ вместо /wɔ:kɪ/, гласный диграф *ow*, который имеет разное чтение — *how* /haʊ/ и *know* /nəʊ/, или согласный диграф *th*, который имеет чтение /θ/ и /ð/, но в слове *the Themes* читается как /temz/. Часто меняющееся звучание того или иного гласного или согласного диграфа не дает возможности точно установить случаи правильного чтения.

Б. *Трудности овладения чтением слов, не подчиняющихся правилам* и имеющих нестандартное чтение, приводят к конфликту между правописанием и произношением, поскольку между ними не существует прямого соответствия. Например, в словах *laugh* /lɑ:ʃ/ и *dough* /dəʊ/

встречается один и тот же согласный диграф *gh*, имеющий разное чтение, выяснить это удается только при обращении к словарю.

2. Трудности на сверхсегментном уровне

А. Трудности усвоения ритмической организации речи. Несоответствие ритма английского языка, отличающегося упорядоченностью звуковых, словесных и синтаксических компонентов высказывания, равномерному чередованию ударных и безударных слогов русского языка вызывает сбой в ритме и нарушение плавности, равномерности синтагмы. Появляется большое количество пауз, фраза становится дробной, теряется логический центр и нарушается коммуникация. Например, в диалоге *What will you have for breakfast: coffee or tea? — I'll have coffee and toast for breakfast* ответ, в котором каждое слово ударное (*I'll have 'coffee and 'toast for 'breakfast*), не уточняет, что именно из предложенного предпочитает на завтрак отвечающий. Нарушенный ритм высказывания ставит реципиента в затруднительное положение самостоятельного выбора.

Б. Трудности усвоения интонации проявляются в устойчивых нарушениях интонационных характеристик устной речи. Нарушение качества компонентов (мелодики, ритма, пауз, тембра) интонации и их интонационных признаков вызывает трудности усвоения всего комплекса. Например, постепенный характер движения тона в шкале и нисходящий характер завершения синтагмы *I'd like to stay at home today* замещается пошаговым восходящим тоном и восходящим завершением синтагмы — *I'd /like to /stay at /home to /day*.

3. Социокультурные трудности

А. Трудности эмоциональной установки. Эмоциональное состояние говорящего влияет на определение тона высказывания и на его смысловую нагрузку в реальной ситуации общения. Например, предложение *That would be nice* может быть высказано с сарказмом (Low-Fall), энтузиазмом (Low-Rise), удивлением (Fall-Rise), одобрением (Rise-Fall), при этом правильно выбранный тон идентифицирует отношение адресанта к реципиенту. Основной трудностью является тот факт, что одно и то же интонационное клише может быть использовано для выражения разных эмоциональных установок.

Б. Дискурсивные трудности. Дискурсивный подход предполагает учет контекста диалога или монолога и дает реципиенту возможность увидеть, как интонация выражает идеи, передает информацию. Следовательно, интонационные контуры не могут выбираться изолированно и опираются только на грамматические конструкции и установки (например: *He ↓ LIVES in the house on the corner* — Мы знаем, что речь идет о доме на углу, и я говорю, что он, оказывается, живет в этом доме).

II. Некоммуникативные трудности

Одной из причин наличия ошибок в речи обучающихся является межъязыковая интерференция, которая представляет собой результат взаимодействия артикуляционных баз, фонологических и просодических систем двух контактирующих языков. В связи с этим разграничим некоммуникативные трудности на трудности сегментного и сверхсегментного уровней.

Трудности сегментного уровня

А. Артикуляционные трудности на сегментном уровне возникают вследствие несовпадения зон артикуляции гласных по признаку ряда и подъема и согласных в оппозиции и дистрибуции. Особенно заметными становятся замены несуществующих звуков, артикуляционно схожих со звуками родного языка: /ɛ:..ɔ, x-v, ʃ-n, w-v, ʃ-s, ɔ-z/. Например: *I was born* — /aʃ wqz ɛʷn/; *It's very bad to think so* — /ʃɪs verʃ bəd tɪ ʃɪŋk sɔ:/; *bottle of wine* — /bɔtl qv vaɪn/; *this way* — /zɪs weɪ/; *author* — /ɔ:sq/.

Б. Трудности оппозиции на сегментном уровне возникают в оппозиции коррелятивных пар и дистрибуции. Такие коррелятивные пары, как твердость — мягкость, глухость — звонкость, подвергаются интерферирующему влиянию родного языка. Оппозиция долготы — краткости, отсутствующая в русском языке, приводит к замещению долгих звуков краткими: ɔ: — ɔ, ʃ: — ʃ, u: — u. Например: *It was short* — /ɪt wqz ʃɔ:t/; *It's a nice sheep* — /ʃɪs q naɪs ʃɪp/; *It's an old hart* — /ʃɪs qn quld hɑ:t/.

2. Трудности сверхсегментного уровня

А. Трудности изменения чтения гласных вследствие переноса ударения. Редукция гласных в безударных позициях меняет не только долготу гласного, но и сам гласный звук. Такие трудности может вызвать конверсионный способ словообразования, при котором происходит смещение ударения. Например: *'export* /'eksɔ:pt/ — *to ex'port* /qkɔ:pt/; *'permit* /pɛ:mt/ — *to per'mit* /pɛ:mt/.

Б. Трудности усвоения акцентуации вызваны несоответствием русской и английской акцентуационных систем, что приводит к следующим нарушениям ударения: смещение ударения; нарушение его качества; нарушение функции. Например: *'Arabic* — *A'rabic*; *Ca'tholicism* — *Catho'licism*; *revo'lutionize* — *revolutio'nize*.

В. Трудности усвоения аспектов связной речи. Отличительные черты связной речи, такие, как ассимиляция, элизия, соединение и сокращение, не влияют на ее понимание и не нарушают коммуникацию. Однако их несоблюдение препятствует беглости речи, придает ей более формальный и неестественный характер. Отсутствие связующих элементов приводит к прерывистому произношению. Например, в предложении *Could | you | pass | me | that | book?* каждое слово, четко и правильно произнесенное, но разделенное паузами, не создает впечатления беглости и плавности всей фразы, нарушается мелодика фразы, возникает впечатление искусственности.

Следующий класс трудностей в развитии слухопроизводительного навыка обучающихся состоит в умении сознательно подходить к его совершенствованию.

Трудности организации самостоятельной работы

1. Мотивационные трудности.

А. Ослабление потребности в совершенствовании произносительного навыка. Поскольку большее значение при изучении иностранного языка придается обучению устной и письменной речи, ее грамматической и лексической стороне, значительное внимание уделяется пониманию материала, его смысловому наполнению и анали-

зу. Потребность в совершенствовании произносительного навыка отодвигается на второй план.

Б. Трудности в определении целей в совершенствовании произносительного навыка. При работе над совершенствованием основных языковых навыков побудителем активности студентов в работе над слухопроизносительным навыком может стать коммуникативно-познавательная потребность, которая и определит цели в его совершенствовании. У студентов возникают трудности с формулировкой задач самостоятельной работы над произносительной стороной речи, так как основная работа над произносительным навыком ведется на младших курсах и проходит преимущественно под руководством преподавателя.

2. Дидактические трудности

Дидактические затруднения являются фактором снижения эффективности учебной деятельности. Доминирование в учебном процессе какого-либо вида речевой деятельности, выделение в качестве главного критерия требований в отношении лексического и грамматического оформления речи, несоответствие метода обучения индивидуальным особенностям и потребностям обучаемых приводят к затруднениям в организации их самостоятельной работы над произношением.

А. Трудности выбора инструмента для решения поставленной задачи. Трудности в понимании цели, на которую направлено упражнение, и необходимости умения распознавать целесообразность его выполнения, не приводят к желаемому результату, а именно не являются индикатором его эффективности. Невнимательное прочтение задания в выбираемом упражнении, отказ от консультации преподавателя, а также недостаточный навык самостоятельного поиска аналогичных упражнений в различных источниках затрудняют работу студентов над произношением.

Б. Трудности выбора или составления алгоритма самостоятельной работы могут быть обусловлены проблемой выбора формы самостоятельной работы над слухопроизносительным навыком. Неумение избрать оптимальное сочетание методов и средств самообразования для реализации внутренних целей и потребностей, а также учебных задач приводит к трудности выбора и/или составления алгоритма самостоятельной работы как способа ее максимально целесообразной организации.

3. Рефлексивные трудности

Рефлексивные трудности связаны с постановкой цели, выявлением имеющихся проблем, неумением планировать учебную деятельность, анализировать качество владения навыком, проверять его результаты, исправлять обнаруженные недостатки, сопоставлять результаты с достигнутой целью. Студентам непросто осознать систему произносительных трудностей самостоятельно, для большинства из них даже частичное их осмысление — непосильная задача. Обязательным элементом осознания этих трудностей является рефлексия. Рефлексивные трудности связаны с выявлением

существующих у студентов внутренних проблем.

А. Трудности анализа качества владения произносительным навыком; проверки результатов своей работы; исправления обнаруженных недостатков. Дефицит оценочного и критического отношения к собственным достоинствам и недостаткам, а также нехватка постоянного самоконтроля и саморегуляции своей психической и практической деятельности тормозят выход в рефлексивную позицию.

Б. Трудности сопоставления результатов с поставленной целью: смысловое видение предмета своих занятий; установление главных целей и направлений деятельности; отбора изучаемых вопросов; оценки эффективности способа самостоятельной работы над слухопроизносительным навыком.

В. Трудности самоконтроля и самооценки: недостаточная способность студента к критической оценке своих фонетических действий, быстрой коррекции ошибок, принятию решения о характере и последовательности коррекции — приводит к трудности произвести самооценку выполненного речевого действия.

Возрастные трудности

1. Ослабление сохранения усвоенной информации: острое противоречие между мнемическим и логическим развитием, ослабление возможности логических преобразований материала, ослабление концентрации внимания на слухопроизносительном виде речевой деятельности в противовес другим ее видам.

2. Ослабление слуховой памяти. Зрительная и смешанная память преобладает над слуховой, так как последняя отличается кратковременным характером. Несмотря на позитивную динамику развития навыка иноязычного аудирования, слухопроизносительный навык при отсутствии систематической работы над фонетической стороной иноязычной речи ослабевает.

3. Снижение уровня самооценки. Самооценка и оценка окружающих серьезно влияют на формирование личности в целом, на затруднения в выработке правильных и объективных критериев оценки своих результатов.

Предложенная классификация трудностей формирования слухопроизносительного навыка отражает тесную взаимосвязь трудностей, их единство и целостность. Необходимо отметить, что каждая из рассмотренных трудностей не может существовать и/или препятствовать овладению произносительным навыком индивидуально, субъективно или вне связи с другой. Трудности овладения слухопроизносительным навыком имеют разноплановую природу. С одной стороны, это объективные внешние факторы, с другой — факторы, которые носят индивидуальный характер, такие, как мотивация, самостоятельная работа, саморегуляция и самоконтроль. Предлагаемая классификация трудностей может служить основой для разработки соответствующего комплекса фонетических упражнений, направленных на их преодоление.

ЛИТЕРАТУРА

1. ВИШНЕВСКАЯ Г. М. Лингвистические предпосылки возникновения русского акцента в английской интонации // Фонетическая интерференция : межвуз. сб. науч. тр. Иваново, 1985.
2. ГРОМОВА Т. В. Стратегии коммуникативного партнерства в обучении аудированию студентов как фактор повышения их профессиональной компетенции : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13. 00. 08. Самара, 2003.
3. КУЛЕШОВ В. В. , Мишин А. Б. Сопоставление артикуляционных баз английского и русского языков и фонетическая интерференция. М. : МГУ, 1987.
4. МИНАКОВА Т. В. Снятие трудностей в изучении иностранного языка как условие развития познавательной самостоятельности студентов // Вестник ОГУ. 2001. №1.

Статью рекомендует д-р филол. наук, проф. А. П. Чудинов