

LİNGVOMETODİKA
ЛИНГВОМЕТОДИКА

В. М. ГУТНИК
Украина

**РОЛЬ КОММУНИКАТИВНОГО ВВОДНОГО КОРРЕКТИВНОГО КУРСА
В ФОРМИРОВАНИИ ФОНЕТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ
НА НАЧАЛЬНОЙ СТУПЕНИ ОБУЧЕНИЯ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ**

Аннотация. В статье раскрыто содержание понятия “вводный коррективный курс”, определены его цели, задачи и характер. Основываясь на результатах проведенного сравнительного анализа существующих курсов, сформулированы требования к современному вводному коррективному курсу. В статье дано определение фонетической компетентности, охарактеризованы ее составляющие и описана специфика их формирования. Автором предложена разработанная подсистема упражнений для формирования фонетической компетентности в коммуникативном вводном коррективном курсе.

Açar sözlər: *kommunikativ korrektiv giriş kursu, fonetik kompetensiya, müqayisəli təhlil, çalışmaların alt sistemi*

Ключевые слова: *коммуникативный вводный коррективный курс, фонетическая компетентность, сравнительный анализ, подсистема упражнений*

Key words: *introductory communicative corrective course, phonetic competence, comparative analysis, subsystem of exercises*

В связи с вхождением Украины в единое образовательное пространство, внедрением новых учебных программ, составленных с учетом “Общеввропейских рекомендаций по языковому образованию” [5] возникла необходимость пересмотра требований к формированию фонетической компетентности (ФК) в процессе обучения иностранному языку (ИЯ) в специальном ВУЗе. Говоря о “фонетической компетентности”, мы определяем ее как способность к корректному артикуляционному, а также интонационному оформлению высказывания и пониманию других, которая зиждется на соответствующих навыках, знаниях и фонетической осознанности. Таким образом, успешность формирования ФК зависит от уровня сформиро-

ванности *фонетических навыков*, объема полученных знаний о *фонетической системе языка* и динамического взаимодействия этих составляющих на основе общей *фонетической осознанности*.

Рассмотрим особенности формирования каждого компонента ФК более детально. *Фонетический навык* Е. И. Пассов понимает как способность осуществлять синтезированное действие, которое реализуется в навыковых параметрах и обеспечивает адекватное звуковое оформление языковой единицы [11, с. 180]. Уже сформированному навыку присущи такие качества как *автоматизированность, устойчивость, гибкость, осознанность* и *относительная сложность* [11, с. 28]. Изучая процесс формирования фонетического навыка в целом и его качеств в отдельности, следует сконцентрировать внимание на явлениях, осложняющих его протекание. Прежде всего это действие *фильтра родного языка*: воспринимая чужой язык, человек подсознательно “включает” фонологическое “сито” [17, с. 47], т. е. воспринимает услышанное через призму звуковой системы родного языка. И. А. Зимняя подчеркивает, что обучаемые, высказываясь на ИЯ, не только не слышат и не исправляют своих ошибок, но часто и не верят в то, что ошибки были допущены [6, с. 129]. Поскольку такой “фильтр” (У. Хіршфельд, Г. Шторх, К.-Р. Бауш,) или “сетка” (И. Коно) вступает в конфликт со звуковой системой родного языка говорящего, возникают многочисленные фонетические ошибки, которые часто приводят к непониманию собеседника.

В методике преподавания ИЯ изучается также явление *фоссилизации*, которое, безусловно, осложняет формирование ФК и ее компонентов, поскольку представляет собой постоянное употребление в иноязычном произношении форм, имеющих неизменный (постоянный) характер и считающихся отклонением от нормы [8, с. 20]. Чаще всего явление фоссилизации связывают с гипотезой *Interlanguage*, авторство которой принадлежит Л. Селінкеру, потому с начала 70-ых годов исследование фоссилизации и причин ее возникновения принято считать концепцией американской школы. Вначале 90-ых годов появились работы европейских ученых таких как Г. Хенрици, К. Ример, В. Тёнсгофа, Г. Нойнера, которые были посвящены изучению фоссилизации. Несмотря на многочисленные исследования в этой области пока еще не существует унифицированного определения этого явления, его механизмов действия, причин возникновения и способов “профилактики”. Х. В. Хунеке и В. Штайниг подчеркивают, что фоссилизация не должна рассматриваться как своего рода “капитуляция” говорящего перед трудностями [16, с. 33]. Так считал и С. Л. Рубинштейн, который еще в 1946 году объяснил это явление с психологической точки зрения, обратив внимание на природу формирования навыка. Поскольку последний формируется *скачкообразно*, то в этом процессе время от времени наступает период, когда выполнение упражнений не обеспечивает прогресса – вопреки ожидаемому наблюдается незначительный регресс [12, с. 458]. Период, следующий после регресса, С. Л. Рубинштейн определяет как “*плато*”. К причинам, вызывающим регресс, он относит прежде всего необходимость методической реорганизации процесса обучения, поскольку невозможно достичь прогресса только путем постепенного совершенствования уже выработанных приемов. Причинами возникновения “плато” могут быть также сокращение времени для автоматизации

навыка, преждевременный переход к новому материалу, снижение / потеря интереса и усталость [12, с. 459-460].

Принимая во внимание наличие явлений, усложняющих формирование фонетических навыков, следует сказать о необходимости формирования *дифференциальной чувствительности* к звуковым единицам разных фонетических уровней (сегментного и супraseгментного), которое должно происходить, по мнению И. А. Зимней, в строго определенной последовательности: от “внутреннего” произнесения, без включения какой-либо моторики, переходя к тонической (беззвучной) артикуляции, затем к артикуляции при помощи моторики [6, с. 125].

Рассмотрим следующий компонент ФК – *фонетические знания*, которые объединяют знания о фонетической стороне языка (фонемах, их артикуляционно-акустических характеристиках, модификации звуков в потоке речи, фонетической организации слов, интонации и т.д.) и транскрипции, а также других графических символах для отображения особенностей звучания [9, с. 193]. Большинство учебников по фонетике пересыщены теоретическими знаниями, то есть такими, которые не являются необходимыми для коммуникации на начальном этапе изучения ИЯ. Существует необходимость отбора фонетического материала, который был бы одновременно необходимым и достаточным для учебного процесса. Мы обращаемся к “*педагогической фонетике*” или “*фонетике ученика*”, положения которой сформулированы Н. Ф. Бориско [1, с. 111]. Педагогическая фонетика формируется путем отбора учебного фонетического материала в соответствии с принципом коммуникативной целесообразности, соответствия потребностям общения, с учетом стиля произношения, влияния родного языка, нормативности, типичных ошибок студентов, возможности демонстрировать все явления в процессе общения. Таким образом, все знания о звуковой стороне языка, которые студенты получают на практическом занятии в аудитории, мы определяем как *общие фонетические знания*.

Поскольку на начальной ступени изучения ИЯ фонетические единицы воспринимаются недифференцированно, с целью концентрации внимания на нужном фонетическом компоненте их следует вычленивать из речевого потока. Такой способ и последовательность работы над учебным материалом полностью соответствует сути циклически-концентрической модели С1 – А – С2 или “целое 1 – компоненты – целое 2” [7], которая, по нашему мнению, способствует успешному формированию ФК. Благодаря внедрению в учебный процесс этой модели фонетические знания (фонетические правила) могут быть *выведены* студентами самостоятельно. Мы ссылаемся на мнение У. Хойсермана и Х.-Е. Пифо, которые утверждают, что самостоятельно выведенные правила студенты считают своим собственным продуктом [15, с. 196-197], что стимулирует интерес, повышает уровень мотивации и обеспечивает достаточный уровень учебной автономии студента.

Под *фонетической осознанностью* – третьим компонентом ФК мы вслед за Н. Ф. Бориско понимаем способность размышлять над процессами формирования своей ФК и овладевать произношением, создавая систему собственных фонетических знаний; различать звуковые единицы разных фонетических уровней, оперировать ими подсознательно, определяя их особенности; анализировать фонетическую сторону своей речи, слышать ошибки свои и собеседника, определять причины их возникновения и пути преодоления [10, с. 194]. Именно фонетическая осо-

знанность являет собой основу для формирования ФК: она влияет на два других компонента компетентности – фонетические навыки и фонетические знания – опосредованно путем формирования дифференциальной чувствительности к фонетическим единицам разных уровней и показывает свое непосредственное воздействие на каждом этапе реализации модифицированной циклически-концентрической модели, максимально на этапе “анализа”, где студент осознает все выполненные им “автономные” действия и считает результат своим собственным достижением (продуктом).

Изучив особенности формирования ФК у будущих учителей немецкого языка, следует рассмотреть и условия ее формирования. Этот процесс начинается в традиционном для языковых ВУЗов **вводном коррективном курсе (ВКК)**, в основу которого положены знания о фонетической системе языка в целом, цель которого состоит в формировании ФК как составляющей иноязычной коммуникативной компетенции (ИКК), в *деавтоматизации* ненормативных фоссилезированных фонетических навыков, сформированных во время обучения в средних общеобразовательных учреждениях, а также их *коррекции*.

Целесообразность и необходимость проведения ВКК обусловлена несформированностью у студентов 1-го курса языковых ВУЗов автоматизированных артикуляционных и интонационных навыков. В результате проведенного анкетирования студентов семи ВУЗов Украины нами было установлено, что 29,7% респондентов во время изучения ИЯ в школе не работали над произношением совсем; 42,8% опрошенных отметили, что над произношением работали время от времени; 32,7% респондентов оценили свое произношение перед проведением ВКК как плохое, 42,2% как удовлетворительное [2, с. 42]. Результаты анкетирования свидетельствуют о гипертрофированном понимании учителями общеобразовательных учебных заведений принципа аппроксимации, что в свою очередь порождает фоссилезацию ненормативных и деформированных фонетических навыков, сформированных во время учебы в школе. Это в значительной степени усложняет учебный процесс, поскольку деавтоматизация ненормативных фоссилезированных навыков требует дополнительных затрат времени и применения специальной методики. Профилактика возникновения таких недостатков, а также методы и способы их устранения должны определять специфику содержания и характера ВКК, но это не находит отображения в существующих курсах. Основанием для такого вывода стал сравнительный анализ ВКК, которые использовались ранее или используются сегодня в учебном процессе. Изучив историю понятия “вводный коррективный курс”, мы определили *критерии* сравнительного анализа и оценивания существующих фонетических курсов: цель курса, характер, организация учебного процесса, содержание, коммуникативная и профессиональная направленность, ориентированность на формирование учебной автономии. Результаты анализа 26 ВКК [2, с. 41-52] позволили сделать вывод, что целью только 8% проанализированных курсов является формирование ИКК с акцентом на ее фонетической составляющей – ФК. Современному пониманию *комплексности* соответствуют только 20% ВКК. Авторы шести проанализированных курсов (24%) считают приоритетным *интегрированное* обучение ИЯ. Содержание только двух ВКК (9%) можно считать таким, которое соответствует требованиям Типовой программы [14]. Анализируя ВКК по коммуникативной направ-

ленности, мы пришли к выводу, что с учетом этого принципа составлено восемь курсов. Только один ВКК (4,5%) характеризуется направленностью на формирование учебной автономии студента, два ВКК (9%) содержат профессионально ориентированные задания и упражнения.

Результаты сравнительного анализа позволили нам сформулировать требования к целям, содержанию, структуре и организации современного коммуникативного ВКК: 1) целью курса должно быть формирование ФК как компонента ИКК; 2) современный фонетический курс должен соответствовать актуальному пониманию комплексности – содержать упражнения и задания для формирования всех языковых компетентностей; 3) по способу организации современный ВКК должен быть предназначенным для интегрированного или безаспектного обучения и изучения ИЯ; 4) содержание современного курса и отобранный для него материал должны реализовываться в соответствующих минимумах – тематическом, функциональном и языковом с учетом существующих между ними корреляций; 5) современный ВКК должен базироваться на положениях коммуникативного подхода в обучении ИЯ, быть коммуникативно направленным; 6) обязательным требованием к содержанию ВКК является его направленность на формирование учебной автономии студента; 7) современный ВКК должен отличаться профессионально-ориентированным характером.

Описанные нами предпосылки формирования ФК у будущих учителей немецкого языка в коммуникативном ВКК, проведенный отбор учебного материала [3], его организация и распределение позволили нам разработать соответствующую подсистему упражнений [4].

Ссылаясь на типологию упражнений, разработанных Н. К. Скляренко [13], мы дополнили ее типами упражнений по шести дополнительным критериям, а именно: *наличия самоанализа / рефлексии* – упражнения с рефлексивно-аналитическим компонентом и без него (заполнение учебного дневника); *наличия аналитического компонента* – упражнения с аналитическим компонентом и без него (сравнительный анализ интонационных моделей, артикуляционных особенностей гласных и согласных немецкого языка, особенностей реализации разных моделей ритма, степени эмоциональности высказываний, а также анализ содержания отобранных стихотворений, песен, пословиц и скороговорок); *вида предоставляемых знаний* – упражнения для получения общefonетических и профессионально ориентированных знаний, и упражнения для самостоятельного выведениями / приобретениями студентами фонетических знаний (самостоятельное формулирование фонетических правил с опорой на серию подготовительных упражнений и текст правила с пропуском); *профессиональной направленности* – упражнения с профессиональным компонентом и без него (формирование фонетических навыков корректного интонационного оформления обращения, просьбы, требования, переспроса, демонстрации артикуляционных особенностей звуков, способности слышать ошибки в своей речи и у собеседника); *направленности на формирование “фонетической осознанности”* – упражнения для формирования “фонетической осознанности” касательно единиц супрасегментного и сегментного уровней (в первом случае целью является формирование осознанности особенностей образования и реализации больших по объему фонетических единиц, де следует обращать внимание на их

внешнюю структуру, длину слова, количество слов в синтагме или предложении; во втором случае происходит формирование “фонетической осознанности” всех действий на уровне отдельной фонемы / звука); *количества функций* упражнения – монофункциональные и полифункциональные упражнения [7].

Определив дополнительные критерии типологизации и соответствующие виды упражнений, мы разработали **подсистему упражнений** для формирования ФК в коммуникативном ВКК. Ее основу образуют особенности типов и видов упражнений, она содержит специальные группы упражнений для формирования ФК в аудировании (1), чтении вслух (2), говорении (3), группу упражнений для получения / приобретения фонетических знаний (4), развития дифференциальной чувствительности / фонетической сенсбилизации (5) и формирования фонетической осознанности по отношению к фонетическим единицам разных уровней (6) [2013].

Мы также дополнили подсистему упражнениями для формирования навыков техники письма, которые считаем важным средством профилактики трудностей при ознакомлении со звуко-буквенными и фонемно-графемными соответствиями. С целью обеспечения комплексного интегрированного характера ВКК мы разработали упражнения для формирования в этом курсе лексической и грамматической компетенций.

Представленные результаты исследования процесса формирования ФК в коммуникативном ВКК могут быть использованы в дальнейших исследованиях особенностей формирования ИКК и ее составляющих. Особенности разработанных с учетом требований к современному ВКК упражнений могут учитываться в процессе организации и проведения ВКК, а также в процессе дальнейшего совершенствования ФК как на аудиторных занятиях, так и в самостоятельной работе студентов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бориско Н. Ф. Особливості формування фонетичної компетенції в умовах інтегрованого навчання ІМ у мовному ВНЗ / Н. Ф. Бориско // Методика формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетенції : Курс лекцій : [навч.- метод. посібник для студ. мовних спец. осв.- кваліф. рівня “магістр”] / Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін. / за ред. Ніколаєвої С. Ю. К. : Ленвіт, 2011, с. 107-140.
2. Гутник В. М. Характеристика та аналіз фонетичних курсів / В. М. Гутник // Гуманізація навчально-виховного процесу: Збірник наукових праць. – Вип. XLVI / За заг. ред. проф. В. І. Сипченка. – Слов’янськ : СДПУ, 2009. – С. 41-52.
3. Гутник В. М. Особливості відбору та реалізації навчального матеріалу у комунікативному вступному корективному курсі (ВКК) / В. М. Гутник // Наукові записки. Серія “Психолого-педагогічні науки” (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя) / За заг. ред. проф. Є. І. Коваленко – Ніжин : НДУ ім. Миколи Гоголя, 2011. № 9. – С. 100 – 105.
4. Гутник В. М. Вправи для формування фонетичної компетенції у комунікативному вступному корективному курсі / В. М. Гутник // Іноземні мови : – № 4 (76). – К : Ленвіт, 2013. – С. 41 – 51.
5. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти : вивчення, викладання, оцінювання / Науковий редактор українського видання доктор пед. наук, проф. Ніколаєва С. Ю. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.
6. Зимняя И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке : Кн. для учителя. – 2-е изд. – М. : Просвещение, 1985. – 160 с.

7. Китайгородская Г. А. Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1986. – 168 с.
8. Кочубей В. Ю. Особливості вимовного акценту в англійському мовленні українців : фонетичний та фонологічний аспекти : дис. ... канд. філол. Наук. Кіровоград., 2006. – 248 с.
9. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студ. класич, педагогічних і лінгвістичних університетів / О. Б. Бігич, Н. Ф. Бориско, Г. Е. Борещка та ін. / за загальн. ред. С. Ю. Ніколаєвої. К. : Ленвіт, 2013, 590 с.
10. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах : Підручник. Вид. 2-е, випр. і перероб. / Кол. авторів під керівн. С. Ю. Ніколаєвої. К. : Ленвіт, 2002, 328 с.
11. Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. – М. : Рус. яз., 1989. – 276 с.
12. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб : Питер, 2001, 720 с.
13. Скляренко Н.К. Принципи формування іншомовної комунікативної компетенції // Мова, культура й освіта в сучасному світі. – К. : Видавничий центр КНЛУ. 2008. В. 1. с. 237-242.
14. Borisko N., Gutnik W., Klimentjewa M. u.a. Curriculum für den sprachpraktischen Deutschunterricht an pädagogischen Fakultäten der Universitäten und pädagogischen Hochschulen. – K. : Ленвіт, 2004. – 256 с.
15. Häussermann U., Piepho H-E. Aufgaben-Handbuch. Deutsch als Fremdsprache. Abriß einer Aufgaben-und Übungstypologie. – München: Judicium, 1996. – 522 S.
16. Huneke H.-W. Deutsch als Fremdsprache: eine Einführung / H.-W. Huneke, W. Steinig // 3., überarb. und erw. Aufl. – Berlin : Erich Schmidt, 2002. – 270 S.
17. Trubezkoy Nikolaj S. Grundzüge der Phonologie. / N. S. Trubezkoy., 7. Aufl. – Göttingen : Vandenhoeck&Ruprecht, 1989. – 297 S.

XÜLASƏ

Məqalədə “korrektiv giriş kursu” anlayışının məzmunu açıqlanır, onun məqsəd, vəzifə və xarakteri müəyyən edilir. Mövcud kursların müqayisəli təhlilinin nəticələrinə əsaslanaraq, müasir korrektiv giriş kursuna tələblər formalaşdırılmışdır. Məqalədə fonetik kompetensiyaya tərif verilmiş, onun tərkib hissələri xarakterizə edilmiş və onların formalaşma xüsusiyyətləri təsvir edilmişdir. Müəllif tərəfindən kommunikativ korrektiv giriş kursunda fonetik kompetensiyanın formalaşması üçün hazırlanmış çalışmaların alt sistemi təklif edilir.

SUMMARY

The article discloses the meaning of the concept of “the introductory corrective course” and defines its purposes, objectives and characteristics. It also contains the requirements for the modern introductory corrective course that are based on the comparative analysis of similar courses available. The article contains a definition of phonetic competence, lists its components and describes the specific ways of its formation. The author offers a subsystem of exercises whose purpose is the formation of phonetic competence during the introductory communicative corrective course.