

Упражнения серии учебников «Можно!» для формирования  
слухо-произносительных навыков отдельных звуков русского  
языка в соотношении с психологическими теориями усвоения  
иностранного произношения.

Дипломная работа  
Анна Киселите

Университет г. Ювяскюля  
Отделение языков коммуникаций  
Кафедра русского языка и культуры  
Сентябрь 2017

## JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistis-yhteiskuntatieteellinen tiedekunta	Laitos – Department Kieli- ja viestintätieteiden laitos/venäjän kieli ja kulttuuri
Tekijä – Author Anna Kiselite	
Työn nimi – Title Упражнения серии учебников ”Можно!” для формирования слухо-производительных навыков отдельных звуков русского языка в соотношении с психологическими теориями усвоения иностранного произношения (”Можно!” -oppikirjasarjan venäjän kielen erillisten äänteiden opettamiseen tarkoitettut harjoitukset suhteessa vieraan kielen ääntämisen omaksumisen psykologisiin teorioihin)	
Oppiaine – Subject Venäjän kieli ja kulttuuri	Työn laji – Level Pro gradu
Aika – Month and year 9/2017	Sivumäärä – Number of pages 62
Tiivistelmä – Abstract Fonetiikan opettaminen on erittäin tärkeää kommunikaation kannalta. Erillisten äänteiden hallitseminen on yksi foneettisten taitojen osa-alue. Nykyiset vieraan kielen ääntämisen oppimista tutkivat teoriat ovat yksimielisiä siitä, että uuden kielen ääntämisen omaksumiseen vaikuttaa olennaisesti oppijan foneettinen kokemus. Tämän takia on tärkeää ottaa huomioon äidinkielen ja opittavan kielen foneettiset erot. Flegen mukaan vieraan kielen ääntämisessä on vaikeampi havaita pienempiä eroavaisuuksia, kuin oppia ääntämään huolellisesti täysin uusia äänteitä. Tässä pro gradu -tutkielmassa tarkastellaan venäjän äänteitä, joilla ei ole vastinetta suomen kielessä. Ne ovat vokaali [i], sekä affrikaatat [ts] ja [tʃ], dentaaliset ja palatoalveolaariset sibilantit [z], [ʃ], [ʒ] ja [ʒʃ], sekä [h]-äänne, jonka artikulaatio eroaa kahdessa kielessä. Kaikkien näiden äänteiden opettaminen vaatii erityistä huomiota, koska ne saattavat aiheuttaa ongelmia sekä puheen ymmärtämisessä, että ääntämisessä. Oppikirjalla on tärkeä rooli opetusprosessin rakentamisessa. Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää, minkälaista materiaalia ja missä määrin oppikirjasarjassa ”Можно!” on tarjolla ym. äänteiden opettamiseksi. Työssä tarkastellaan myös, miten oppimateriaalit vastaavat vieraan kielen ääntämisen oppimisen teoriaa. Oppikirja ”Можно!” on valittu, koska se on ollut suosittu oppikirja eri kouluasteilla. Oppikirja sisältää paljon fonetiikan opettamiseen tarkoitettua materiaalia. Uusille äänteille on annettu lyhyt foneettinen kuvaus, sekä mahdollisesti tutummat vastineet muista kielistä. Niitä harjoitellaan monenlaisten tehtävien avulla. Harjoitussanasto on valittu usein	

hyvin, ja äänteet esiintyvät niitä korostavien äänteiden ympäröiminä. Jotkut harjoitukset taas sisälsivät sanastoa, jossa äänteiden harjoittelu ei ollut etusijalla, koska ne esiintyivät redusoituna tai muuntuneina. Kommunikatiivisten tehtävien taso oli joskus liian vaativa tutustumisvaiheelle. Yleisesti ottaen foneettisten taitojen kehittämisen edelle oppikirjassa asetetaan kommunikatiivisten taitojen kehittäminen. Se on myös syy siihen, ettei oppikirjassa huomioida pieniä äänteiden eroavaisuuksia, joiden ei ajatella häiritsevän ymmärtämistä.

Asiasanat – Keywords venäjän kieli, fonetiikka, ääntäminen, opetus, affrikaatta, dentaaliset sibilantit, palatoalveolaariset sibilantit, PAM, SLM.

Säilytyspaikka – Depository

Muita tietoja – Additional information

## Содержание

1 Введение .....	5
2 Обучение фонетике русского языка в финской школе.....	9
3 Сравнительная характеристика фонетического состава русского и финского языков .....	12
3.1 Гласные звуки .....	13
3.2 Согласные звуки.....	14
3.2.1 Отличительные согласные русского языка .....	16
3.2.2 Особенности произношения согласных звуков.....	18
4 Современные теоретические модели усвоения произношения иностранного языка.....	22
5 Методика преподавания отдельных звуков .....	26
5.1 Этапы обучения фонетике.....	26
5.2 Методические рекомендации постановки звука [ы].....	28
5.3 Методика преподавания аффрикат, шипящих и свистящих согласных звуков .....	30
5.3.1 Ощутимые моменты артикуляции и звуки-помощники .....	30
5.3.2 Упражнения для работы на разных этапах обучения фонетике.....	31
6 Проведение исследования .....	34
6.1 Материал и метод исследования.....	34
6.2 Типы упражнений в учебнике «Можно! 1 – Упражнения» .....	36
6.2.1 Описание характеристики звуков .....	38
6.2.2 Отработка звуков в словах.....	41
6.2.3 Коммуникативные упражнения .....	45
6.3 Основные выводы .....	54
7 Заключение .....	58
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ .....	62

# 1 Введение

Изучение фонетики является неотъемлемой частью изучения иностранного языка. Развитие фонетических навыков продолжается на протяжении всех этапов изучения языка. Обучение фонетике важно, поскольку формирование слухо-произносительных навыков является обязательным условием для успешной коммуникации. Сформированность фонетических навыков создает также первое впечатление об уровне владения языком в целом (Tergujeff 2013, 9).

Преподавание звуков является одной из трех составных частей обучения фонетике. Кроме звуков фонетика изучает ударение, или ритмику слова, и интонацию. (Акишина 1980, 5.) Усвоение звуков иностранного языка является сложным процессом, требующим как умственных, так и физиологических усилий. Многие факторы оказывают влияние на успешность усвоения новых звуков: возраст изучающего, его языковой (в нашем случае фонетический) опыт, среда обучения, качество подачи фонетического материала, и другие косвенные психологические факторы. В нашей работе мы исследуем основные современные теории усвоения звуков иностранного языка Perceptual Assimilation Model (PAM) и Speech Learning Model (SLM) на основе работ Флеге и Бест & Тайлор, которые являются наиболее уважаемыми современными исследователями вопроса психологического усвоения фонетики.

Рассматриваемые нами теории усвоения произношения иностранного языка сходятся в неоспоримом влиянии фонетики родного языка на формирование слухо-произносительных навыков при изучении иностранного языка. Поэтому при формировании фонетических навыков иностранного языка крайне важно учитывать особенности родного языка обучаемого в соотнесении с особенностями изучаемого языка. Фонетические системы финского и русского языков имеют в этом отношении определенные различия. В нашей работе мы изучим различия звуковых систем финского и русского языков в целом. Мы также изучим более подробно характеристики, артикуляцию и методику преподавания отдельных звуков русского языка, теоретически представляющих сложность для финноязычных учащихся. В работе будут рассмотрены щелевые и аффрикаты русского языка, которыми являются такие звуки как [s], [z], [ʃ] и [ʒ], [ʃʲ], [ts] и [tʃʲ]. Большинство звуков данных категорий не встречается в финском языке, и ближайшим собственным соответствием для них был бы единственный свистящий согласный [s]. Мы также изучим задненебный щелевой согласный звук [x] русского языка, который отличается по месту образования от ларингального щелевого [h] финского языка. Нас также интересует гласный звук [i̯], не встречающийся в финском языке и рискующий быть замененным несколькими другими гласными, более знакомыми финнам.

Исследования Флеге показали, что звуки иностранного языка, не имеющие аналога в родном языке, могут произноситься изучающими язык с большей аккуратностью, нежели звуки, имеющие сходство с каким-либо звуком родного языка. Соответственно, усвоение новых отличительных звуков в достаточной для успешной коммуникации мере более вероятно, нежели усвоение звуков, имеющих лишь тонкие отличия. (Flege 2005, 7.) В ходе исследования нас будет интересовать, как и в какой мере изучаемые нами звуки русского языка, имеющие разную степень соотнесенности со звуками финского языка, представлены в учебном пособии «Можно!».

Теоретические рекомендации преподавания фонетики на различных этапах обучения и для разных возрастных групп, на наш взгляд, соответствуют теориям психологического усвоения иностранной фонетики, хотя, вероятнее всего основываются на исследованиях и теориях других, не рассматриваемых нами ученых. Данные теоретические

рекомендации приближают к практике преподавания, показывают, как процесс обучения мог бы быть построен в идеале, если бы целью обучения было бы формирование идеального произношения. Мы рассматриваем данные рекомендации, потому что хотим владеть полной информацией по вопросу обучения интересующим нас звукам.

Основной целью изучения иностранного языка в данное время в Финляндии является коммуникативная цель. Формирование фонетических навыков требует порой кропотливой, не связанной напрямую с коммуникацией, работы. Обучение иностранным языкам регулируется нормами учебного плана, содержанием выпускных экзаменов, письменный характер которых не способствует уделению особого внимания развитию фонетических навыков.

Однако безусловно и то, что организация работы на уроке определяется конкретным преподавателем. Основным помощником преподавателя в организации урока по-прежнему является учебник, поэтому важно изучить качество предлагаемого им материала. В исследовательской части нашей работы мы рассмотрим, как тема преподавания отличительных звуков русского языка представлена в учебнике.

Изучение методики преподавания выбранных нами особенных звуков важно не только с точки зрения возникновения особенных трудностей их усвоения. Овладение данными звуками важно с коммуникативной точки зрения. Данные звуки являются смыслоразличительными, они соотносятся между собой, либо с другими звуками по твердости/мягкости, глухости/звонкости. Гласный звук [i] на письме определяет твердость предшествующего согласного. Данные две категории являются наиболее важными смыслоразличительными категориями, вызывающими особенные трудности у иностранцев, изучающих русский язык.

Исследование может быть интересно преподавателям русского языка, потому что оно создаст общую картину и перспективы профессионального развития в отношении преподавания фонетики. Результаты исследования будут интересны для студентов,

желающих стать преподавателями русского языка. Тема преподавания отличительных звуков очень интересна. Данная тема рассматривается в той или иной степени в выпускных работах разного уровня. Некоторые из работ, также, как и наша, анализируют материалы учебника «Можно!». К примеру, мы ознакомились с работой Хейди Коиккалайнен, в которой исследуется преподавание устной речи на основе материалов учебника. В нашей работе мы подчеркнем особенно важные моменты преподавания отличительных звуков русского языка, в том числе в соотношении с психологическими теориями усвоения иностранного произношения, что поможет в выборе грамотного учебного материала.

Целью исследования дипломной работы будет изучить материалы, предлагаемые серией учебников «Можно!» для усвоения отдельных звуков русского языка, рассматриваемых в нашей работе. Мы изучим, как психологические особенности усвоения звуков иностранного языка выражены в материалах учебника. Теория показывает, что тонкие отличия звуков улавливаются и усваиваются сложнее, нежели явные отличия. Означает ли это необходимость уделять больше внимания именно схожим звукам? Каким образом происходит обучение схожим и заметно отличающимся звукам? Мы рассмотрим, насколько материалы учебника соответствуют методическим рекомендациям по преподаванию особенных для финноязычных учащихся звуков.

Учебник «Можно!» выбран для исследования, поскольку на протяжении долгого периода он был широко использован и используется по сей день преподавателями, а также учебник содержит относительно широкий материал для работы над фонетикой.



## **2 Обучение фонетике русского языка в финской школе**

Обучение русскому языку, как и любому другому иностранному языку, опирается на учебный план. В Финляндии современные учебные планы изучения иностранных языков учитывают общеевропейские стандарты обучения и оценки владения языком. Современный учебный план опирается на учебный план, принятый в 1994 г., расширяя и уточняя его (Opetushallitus 5.4.2016).

Как и прежде, основной целью обучения иностранным языкам является коммуникативность. Подобное общее понятие подразумевает под собой формирование навыков обмена информацией на иностранном языке между людьми разных культур. В учебном плане расписывается, каким образом коммуникативные навыки должны развиваться. Для этого создана система описания уровней владения языком, одновременно представляющая собой и критерии оценки владения языковыми навыками иностранного языка. Общая оценка уровня владения языком складывается из четырех категорий, призванных полностью охватить языковые навыки, необходимые для

коммуникации. Две из категорий принадлежат к устной речи, другие две к письменной: понимание услышанного, говорение, понимание написанного и письмо. Описание, дающееся уровням владения языком, а соответственно и оценка владения им, подчеркивают приоритет коммуникативности в изучении языка. Очень часто в описании используется выражение «достаточное для понимания». В описании уровней владения языком нет указания на совершенство грамматических или фонетических навыков, более важным является умение донести свою мысль и понять мысль респондента, что и понимается под коммуникативными навыками. В учебном плане особенно выделяется необходимость изучения культуры носителей языка, а также овладение навыками учебы, которые, в свою очередь, расширяют взгляд на изучение иностранного языка и способствуют развитию коммуникативных навыков. (Opetushallitus 5.4.2016.)

Русский язык изучается в основном в старших классах, в лицее, как второй или третий иностранный. По статистике, в 2014 г. русский язык изучали в 1-6 классах 1% учащихся (3 487 человек), а в 7-9 классах - 3,1% (5 401 человек) (Tilastokeskus 22.5.2015). В связи с этим, самым высшим требованием к формируемым навыкам зачастую является уровень владения языком А 2.2. Произносительные навыки данного уровня характеризуются следующим образом: «произношение не вызывает трудностей для понимания, хотя иностранный акцент очевиден, и время от времени в произношении встречаются ошибки».

Учебники, создаваемые для обучения иностранным языкам, зачастую соответствуют учебному плану. Однако, как замечено в работе К. Перхо, порой, учителя начинают воспринимать их как сам учебный план и слепо следуют учебнику (Perho 1993, 32). Влияние учебного плана на содержание учебника и, соответственно, на деятельность преподавателя несомненны. Тем не менее, возможно более влиятельным фактором, нежели учебный план, являются выпускные экзамены. Об их влиянии на выбор преподавателем учебного материала говорится в работе Перхо, 1993 года создания, но это влияние неоспоримо и по сей день (Perho 1993, 37). Письменный экзамен и подготовка к нему, волей-неволей, делают развитие письменной речи более приоритетным. Касательно темы нашей работы это означает, что развитию слухо-произносительных навыков, вполне вероятно, уделяется не столь пристальное внимание.

Проведенное в 2013 году исследование достижения уровней владения русским языком по окончании средней школы показало, что наибольшие трудности вызывают как раз разговорные навыки. В исследовании рассматривалось качество произношения, как один из разговорных навыков. Изучавшие русский язык как второй иностранный, по общей оценке, справились с достижением целевого уровня развития разговорных навыков хорошо (56% учащихся достигли необходимого уровня развития разговорных навыков). Финноязычные учащиеся, изучающие русский язык как первый иностранный справились с достижением целевого уровня развития разговорных навыков удовлетворительно. Менее половины (46%) достигли хорошего уровня А 2.1. или превысили его. (Hildén, Rautopuro 2013, 7, 11). Результаты данного исследования в определенной мере подтверждают наши сомнения относительно возможного недостаточного уделения внимания вопросам фонетики.

В отношении преподавания отдельных звуков русского языка наиболее важным многие исследователи, например, Любимова и Акишина, называют умение дифференцировать глухие/звонкие и мягкие/твердые звуки (Акишина 1980, 56, Любимова 1977, 39). Именно их некорректное произношение вызывает сложности для понимания высказывания, что оказывает влияние на успешность коммуникации. Рассматриваемые в нашей работе согласные звуки соотносятся по данным двум категориям. Трудность усвоения звука [ы] связана с подменой его более знакомым финскоговорящим учащимся звуком [и]. Разграничение данных звуков крайне важно, поскольку они влияют на твердость/мягкость предшествующего согласного, соответственно являясь важными смыслоразделительными звуками.

### **3 Сравнительная характеристика фонетического состава русского и финского языков**

Фонетические системы русского и финского языков имеют множество отличий, как явных, так и оттеночных. Одно использование разных алфавитных систем говорит о многом. Для обозначения звука на письме используются особенные системы знаков, фонетические транскрипции. Звуки русского алфавита могут обозначаться как латиницей, лежащей в основе Международного фонетического алфавита (МФА), так и кириллицей (Касаткин 2006, 22). В нашей работе, при описании звуков финского языка будут использованы знаки МФА, а при описании звуков русского языка — транскрипция на основе кириллицы. Данный выбор, в большей степени, связан с личным взглядом на то, что знаки МФА не отображают разницы в звуках разных языков. В нашем случае финский [s] не соответствует в полной мере русскому [s]. Наш выбор транскрипции на основе кириллицы связан с желанием подчеркнуть особенность и, своего рода, индивидуальность звуков русского языка.

### 3.1 Гласные звуки

Обычно исследователи выделяют восемь гласных фонем в финском языке (/i/, /e/, /æ/, /y/, /œ/, /u/, /o/ и /a/. Гласный может быть одинарным или двойным. Гласные могут образовывать дифтонги. Долгота гласных не зависит от ударения: *kaali*, *skandaali*. Долгота гласных является особенностью финно-угорских языков, и максимально выделяются восемь уровней долготы гласных. Иностранцам, изучающим, например, финский язык, порой составляет сложность разграничивать долготу гласных хотя бы по двум уровням — долгий/ краткий. Финскому языку свойственно явление гармонии гласных. А именно, в слове, могут выступать гласные только переднего либо заднего ряда. Исключение составляют лишь фонемы [i] и [e], которые могут выступать в словах, содержащих гласные как переднего, так и заднего ряда. В русском языке не существует явления гармонии гласных. (de Silva 1999, 42-45.)

В русском языке одни исследователи выделяют пять гласных фонем (/и/, /э/, /о/, /а/ и /у/) (Ганиев 2012, 23), другие - шесть, причисляя к вышеупомянутым /ы/ (Любимова 1977, 24, Бондарко 1998, 22). Касаткин, рассуждая на тему причисления/не причисления /ы/ к ряду фонем русского языка, приходит к выводу о том, что /ы/ является фонемой, но только «в фонетической подсистеме не общеупотребительных слов». Звук [ы] встречается под ударением в абсолютном начале слова лишь в паре специальных терминов (*ыкать*, *ыкание*) и в некоторых топографических названиях, т. е. в лексике не общеупотребляемой, чего недостаточно, чтобы быть самостоятельной фонемой. (Касаткин 2006, 160).

Гласные являются важным слогаобразующим компонентом в русском языке. Каждый слог содержит гласный и только один гласный звук. В русском языке нет долгих/кратких гласных и нет дифтонгов. Однако соседство с мягким согласным придает гласным различной степени дифтонгоидность (Любимова 1977, 159). Н.С. Трубецкой, подчеркивая длительность гласных под ударением, называет ударные слоги долгими, а безударные — краткими (Трубецкой 2000, 58). Большинство ученых определяют

ударные гласные как гласные полного образования, а безударные как редуцированные. В зависимости от положения гласного относительно ударного слога и его открытости/закрытости редуция может быть 1-й или 2-й степени. В данном случае речь идет о количественных отличиях безударных гласных. Качественные отличия безударных гласных составляют отличия в тембре. Из-за снижения силы произношения звуков, положение языка становится более нейтральным, и в произношении появляются оттенки звука, близкого по ряду или подъему. В одном слове может содержаться несколько вариаций одной и той же гласной фонемы. Это связано с коартикуляцией со смежными согласными. Качество произнесения гласного зависит также во многом от ударения. Для финнов, изучающих русский язык, гласные не представляют особой сложности. Исключение составляет лишь звук [ы]. Он является звуком среднего ряда верхнего подъема и часто путается с более знакомым финнам звуком [и], звуком переднего ряда верхнего подъема. (de Silva 1999, 19).

### **3.2 *Согласные звуки***

В финском языке существует пятиярусная классификация согласных фонем. Первый ярус составляют основные или исконно-финские фонемы (p, t, k, m, n, r, l, s, h, v, j), все они могут встречаться в начале слова. Второй и третий ярус составляют фонемы [ŋ] и [d], которые также встречаются в исконно-финских словах, и даже в диалектах, но не во всех, и не выступают в начале исконно-финских слов. Верхние ярусы составляют так называемые маргинальные фонемы [f, b, g, ʃ], выступающие в словах иностранного происхождения. (de Silva 1999, 47.)

Отличительной чертой финских согласных является фонологическая оппозиция по долготе. В финском языке согласные бывают краткие (одиначные) и долгие (двойные). Из всех согласных двойными не могут быть только [h, v, j, d]. (там же.)

Сравнивая согласные финского и русского языков, де Сильва отмечает, что полностью одинаковыми в обоих языках являются лишь несколько звуков, другие же имеют определенные отличия в артикуляции (там же). Мы не будем останавливаться на данных отличиях, поскольку целью работы является изучение отдельных фонем, не встречающихся в финском языке, представляющих в русском языке самостоятельные звуки и имеющих буквенную оформленность.

С точки зрения преподавания русского языка как иностранного в финской аудитории, особую сложность при формировании фонетических навыков вызывают отличия в описании и характеристике согласных звуков. Большинство шумных согласных в русском языке противопоставляется по категориям глухости-звонкости, образуя пары. Признак глухости-звонкости согласных является важным в связи с его смыслоразличительной ролью (сравним: *бить* — *пить*, *жить* — *шить*, *дом* — *том*). (Акишина 1980, 56.) Умение разграничивать глухие и звонкие звуки важно как с точки зрения формирования слухо-произносительных навыков, так и с точки зрения орфографических навыков. Согласные звуки в потоке речи претерпевают иногда изменения, а соответственно произносятся иначе, чем пишутся. Это явление будет рассмотрено подробнее позже.

Следующей отличительной для русского языка, а также коммуникативно значимой категорией соотнесения согласных звуков является соотнесение по мягкости-твердости. Мягкость и твердость согласных, также, как и глухость и звонкость, имеют смыслоразличительную функцию (сравним: *быть* — *быт* — *бить*, *ложка* — *лѐжка*) (Акишина 1980, 58). Твердость и мягкость русских согласных основывается на дополнительных артикуляциях: палатализации и веляризации. При артикуляции мягких согласных, кроме основной артикуляции, происходит подъем средней части спинки языка к твердому небу, что называется палатализацией. При артикуляции твердых согласных, кроме основной артикуляции, происходит подъем задней части спинки языка к мягкому небу, что называется веляризацией. В русском языке всегда мягкими являются звуки [ш', ж', ч] и всегда твердыми [ш, ж, ц]. (Акишина, Барановская 2007, 57).

В языках, не имеющих разграничения согласных по твердости-мягкости, отсутствуют и палатализация, и веляризация (там же). К таковым языкам относится в том числе и стандартный финский язык (de Silva 1999, 37). Нельзя сказать, что палатализация в финском языке отсутствует полностью. Она встречается, особенно в восточных диалектах, однако не все звуки обладают способностью смягчаться, так как в русском языке, даже в них. В диалектах финского языка могут смягчаться только звуки [t, s, n, l, r] и частично [h], и отмечаются различия в качестве смягчения: в финских диалектах смягченным оказывается переход от согласного к гласному, в русском же языке - сам согласный мягкий. (de Silva 1999, 49.) Сложностью усвоения данных двух категорий произношения согласных является и то, что на письме они не всегда обозначаются конкретно, например, с помощью буквы *ь*, а мягкость/твердость распознается по последующему звуку (de Silva 1999, 27).

Согласные русского языка классифицируются по месту и способу образования. По месту образования согласные бывают губные и язычные. Губные согласные разделяются на губно-губные и губно-зубные. Язычные согласные — на переднеязычные (которые в свою очередь на какуминальные, апикальные и дорсальные), среднеязычные и заднеязычные. По способу образования согласные бывают щелевые, смычные и дрожащие. Смычные согласные разделяются на взрывные, аффрикаты, смычно-проходные (боковые и носовые). (Акишина А.А. 1980, 59.)

### 3.2.1 Отличительные согласные русского языка

В нашей работе мы рассматриваем описание и преподавание отдельных звуков, не встречающихся в финском языке, представляющих в русском языке самостоятельные фонемы и имеющих буквенную оформленность. Таковыми отличительными согласными являются [з], [ш] и [ж], [ш’], [ц] и [ч]. В системе транскрипции МФА данные звуки имеют следующие обозначения соответственно: [z], [ʃ] и [ʒ], [ʃʰ], [tʃ] и [tʃʰ]. Звук [с], хотя и присутствует в финском языке, будет рассмотрен в работе в связи с соотношением его по категории глухости/звонкости со звуком [з]. Данное соотношение важно с точки зрения преподавания звуков. Кроме этого звук [с] часто встречается в ассимилятивных моделях,



играя тем самым важную роль в усвоении произношения других согласных. Для изучения данных согласных нам лучше всего подойдет классификация согласных по способу образования. В классификации выделяется семь групп согласных звуков русского языка: смычные, носовые, боковые, аффрикаты, щелевые, дрожащие, полугласные (de Silva 2010, 45).

Рассматриваемые в данной работе звуки относятся к группам щелевых и аффрикат. Щелевые согласные – это такие согласные, при произношении которых органы речи сближаются, образуя щель, но не смыкаются (Акишина 2007, 40). Щелевые согласные делятся в свою очередь на свистящие и шипящие. При большей суженности щели образуются такие звуки, как [с] и [з], и они называются свистящими, при меньшей суженности щели образуются звуки [ш], [ш'] и [ж], и называются шипящими. Аффрикаты, которые де Сильва выделяет в свою группу, а Акишина определяет, как группу смычных согласных, являются двухфокусными согласными, т.е. образуются при сближении органов речи в двух местах. При образовании аффрикат воздух сначала разрывает смычку, а затем проходит через щель, при чем эту щель уловить практически невозможно. Аффрикатами в русском языке являются звуки [ц] и [ч]. (Акишина 2007, 40.)

В финском языке щелевой [s] близок по звучанию с девятью русскими фонемами: /с/, /с'/, /з/, /з'/, /ш/, /ш'/, /ж/, /ц/, /ч/. Так как в финском языке звук [s] имеет шипящий оттенок, разница между звуками [š] и [s] является небольшой, что провоцирует замену при произнесении русского звука [ш] на звук [с]. Сложности может вызвать реализация аффрикат, т. к. они не имеют соответствий в финском языке. Скорее всего, на их месте будет произнесен искаженный [s]. Возможно, что вместо [ч] будет произнесен звук [ш], но это мало вероятно, т.к. хотя этот звук и встречается в современном финском языке, он является заимствованным и неестественным для употребления. Сочетание звуков [ts], присутствующее в финском языке, может быть использовано для реализации звука [ц], и распространяться на реализацию звука [ч]. Это связано с тем, что звук [ч] содержит [ш]-образный элемент, присутствующий в финском языке как более раннее заимствование. (Любимова 1988, 57.)

В монографии Н.А. Любимовой «Фонетический аспект общения на неродном языке» описывается эксперимент, целью которого является выявление степени влияния нарушений восприятия и воспроизведения фонем русского языка, проведенный с участием носителей финского языка. Выявление разной степени влияния некорректного произнесения определенных фонемных признаков на восприятие речи способствует оптимизации преподавания русского языка как иностранного. (Любимова 1988, 184.) В ходе эксперимента разные признаки согласных звуков восстанавливались неодинаково успешно, из чего был сделан вывод о том, что некоторые признаки согласных оказывают большее влияние на восприятие, нежели другие (Там же, 151). Нарушение *глухости* – *звонкости* вызывало колебание при опознавании фонем, и соответствовало оценке 3 по пятибалльной шкале. Нарушение *твердости* – *мягкости* не вызывало особых проблем и получало оценку 4. При оценке качества речи и трудности/ легкости распознавания высказывания, нарушение оппозиции *щелевость* – *аффрикатность* и *свистящих* – *шипящих* вызывали наибольшие трудности для понимания. (Там же, 175.) Фонемы, не имеющие аналогий в родном языке, распознавались финнами лучше, чем схожие: шипящие лучше свистящих, аффрикаты лучше щелевых.

### 3.2.2 Особенности произношения согласных звуков

Далее приведем подробное описание артикуляции фонем согласно Н.Б. Битехтиной (Битехтина 2011, 116).

[с] и [з] Кончик языка прижат к нижним зубам; передняя часть образует щель с верхними зубами; края языка касаются нижних боковых зубов; язык оттянут назад. При [з] голосовые связки напряжены, колеблются.

[ш] и [ж] Передняя часть и кончик языка подняты к альвеолам; средняя часть языка прогнута, задняя поднимается к мягкому небу; язык оттянут назад, губы слегка вытянуты вперед, края языка касаются верхних боковых зубов; При [ж] голосовые связки напряжены, колеблются.

[ш'] Передняя часть и кончик языка подняты над нижними зубами, средняя часть языка выпуклая, вся масса языка продвинута вперед, губы слегка вытянуты и растянуты.

[ч] Передняя часть языка образует смычку с альвеолами и основанием верхних зубов; воздушная струя разрывает смычку, которая переходит в щель. Язык продвинут вперед, губы слегка вытянуты и раскрыты. Плотны прижатые к альвеолам передняя часть и кончик языка являются ощутимым моментом артикуляции в данном случае.

[ц] Передняя часть языка образует смычку с альвеолами, кончик языка у основания нижних зубов; воздушная струя разрывает смычку, которая переходит в щель. Язык оттянут назад, края языка прижаты к боковым зубам, губы слегка раскрыты.

Как было замечено ранее, в потоке речи согласные могут претерпевать изменения. Изменения связаны с позицией звука в слове и с окружающими звуками.

Оглушение — это позиционное изменение звонких согласных в конце слова, которые произносятся как соответствующие парные глухие. *Луг* — *лу[к]*, *сноб* — *сно[п]*. Иногда слово заканчивается группой звонких согласных, тогда оглушению подвергается вся группа: *подъезд* — *подъе[ст]*, *дождь* — *до[шт']*. (Акишина 1980, 72.)

Изменения звучания фонем, вызываемые окружающими звуками, называют также комбинаторными. К ним относятся такие явления как ассимиляция, диссимиляция и диэреза. Ассимиляция бывает полная и неполная, прогрессивная (в русском языке не встречается) и регрессивная, контактная и дистактная. Далее опишем наиболее частые для русского языка явления.

Полная ассимиляция подразумевает полное уподобление звуков. Такое уподобление чаще всего возможно у звуков близких по способу образования на стыке морфем: *изжога* — *и[жж]ога*, *низший* — *ни[шш]ий*. (Там же.) То же явление наблюдается и на стыке определенных предлогов со знаменательным словом: *без жалости* - *бе[жж]алости*, *под чайкой* — *по[чч]айкой* (Вишнякова 1973, 32). Неполная ассимиляция подразумевает

частичное исчезновение различий между звуками по одному артикуляционному признаку — глухости/звонкости или твердости/мягкости. По глухости/звонкости ассимилируются шумные согласные, при этом звонкий согласный оглушается под воздействием следующего за ним глухого согласного, а глухой согласный озвончается, если находится в позиции перед звонким согласным: *подпись* — *по[t]пись*, *косьба* — *ко[z']ба*. (Акишина 1980, 73.)

При регрессивной ассимиляции изменяющийся звук уподобляется последующему. Все примеры, приведенные выше, представляют собой регрессивную ассимиляцию.

Диссимиляцией называют расподобление близких по артикуляции звуков. В литературном языке данное явление встречается крайне редко, и в основном это регрессивная контактная диссимиляция. Самыми яркими примерами ее являются слова *что* - *[u]то*, *чтобы* — *[u]тобы*, *мягкий* — *мя[x']кий* (в данном примере присутствует одновременно и ассимиляция по мягкости/твердости и диссимиляция звука [г] на [х]).(Акишина 1980, 74.)

Как и все остальные согласные русского языка аффрикаты, шипящие и свистящие звуки, выступая в определенной позиции и в определенном звуковом окружении, могут претерпевать изменения, а именно, подвергаться или подвергать другие звуки ассимиляции, оглушению/озвончению. Заметим здесь же, что согласные [ж], [ш] всегда твердые и не смягчаются даже при последующем мягком гласном, а согласные [ч] и [ш'] всегда мягкие. Те и другие звуки оказывают соответствующее влияние на последующие гласные, смягчая их, либо делая произношение твердым. Звуки [с] и [з] имеют свойство смягчаться, выступая перед мягкими согласными т, д, н, л: *[с']тена*, *[з']десь*, *не[с']ня*. (Ojanen 1994, 16-17.)

Согласным, имеющим пару по звонкости/глухости, свойственно явление оглушения/озвончения. Выступая в конце слова звонкие звуки [з] и [ж] заменяются при произношении на глухие [с] и [ш] соответственно: *воз* - *во[с]*, *тормоз* - *тормо[с]*, *багаж* - *бага[u]*. То же самое происходит, если звонкий [з] и [ж] выступают перед другим глухим согласным: *из ткани* - *и[с]ткани*, *одежка* - *оде[u]ка*. Это были примеры явления

оглушения. Озвончение происходит, когда глухой согласный выступает перед звонким и произносится как звонкий эквивалент: *сбербанк* - [з]бербанк, *наш дед* - на[ж]дед.

Выделим также несколько особенностей произношения сочетаний звуков с участием аффрикат, шипящих и свистящих звуков. Выступая перед согласным ш, [с] и [з] произносятся как [шш]: *из шерсти* - и[шш]ерсти, *бесшумный* - бе[шш]умный. Перед согласным ж, [с] и [з] произносятся как [жж]: *сжать* - [жж]ать, *безжалостный* - бе[жж]алостный. Перед согласным ч, [с], [з] и произносятся как [ш']: *счастье* - [ш']астье, *изчезновение* - и[ш']езновение, *мужчина* - му[ш']ина. (Ojanen 1994, 19.); а согласный г, выступая перед ч, произносится как [х]: *легче* - ле[х]че. Сочетания согласных тц, дц, тс и тсь произносятся как [ц]: *отца* - о[ц]а, *сердце* - сер[ц]е, *братство* - бра[ц]тво, *влюбиться* - влюби[ц]а (de Silva 2010, 68), а также сочетание дс произносятся как [ц]: *городской* - горо[ц]кой (Битехтина 2011, 125). В некоторых словах, согласный ч, выступая перед другим согласным, может произноситься как [ш]: *что* - [ш]то, *конечно* - коне[ш]но (Там же, 80).

## **4 Современные теоретические модели усвоения произношения иностранного языка**

Наиболее часто рассматриваемыми моделями усвоения произношения иностранного языка на данный момент являются Perceptual Assimilation Model (PAM) и Speech Learning Model (SLM) (Best & Tyler 2007, 21). Нам не удалось найти исследований на русском языке, в которых упоминались бы данные модели, поэтому мы дадим им свой перевод. Говоря о Perceptual Assimilation Model, в дальнейшем, мы будем говорить о «Перцептивной модели усвоения/уподобления фонетики». Speech Learning Model мы переведем как о «Модель усвоения речи». Для удобства, мы будем использовать англоязычные сокращения. Основное отличие моделей состоит в том, что PAM рассматривает восприятие звуков речи с точки зрения монолингвов, а SLM с точки зрения людей, изучающих иностранный язык. (там же).

Существует несколько теорий перцептивного усвоения звуков. В работе Best

рассмотрены основные сходства и различия таких теорий как Direct Realism (Прямой реализм), Motor Theory (Теория Моторики) и Psychoacoustic (психо-акустическая модель). РАМ основывается на так называемом Прямом реализме (Direct Realism) (Best & Tyler 2007, 22). При усвоении звуков родного языка ребенок с особенной аккуратностью улавливает его значимые элементы-звуки. При этом он на слух воспринимает необходимое движение речевых органов для самостоятельного их воспроизведения напрямую, без ментального осмысления. Теория моторики предполагает у обучающегося понятие о работе речевых органов. Психо-акустическая модель предполагает усвоение звуков посредством восприятия акустически звуковых волн и воспроизведения их речевыми органами благодаря нервным импульсам. (Best С.Т. 1995, 177.)

В большинстве своем, ученые склонны считать, что усвоение звуков неродного языка требует особенной умственной работы, отличающейся от усвоения звуков родного языка. Так Абрамова Е.А. говорит в своей диссертации о том, что процесс развития родной речи можно назвать неосознанным, ненамеренным, а процесс усвоения иностранного языка, в противоположность родному, является осознанным и намеренным (Абрамова Е.А. 2019). Каргина Е.М. говорит о внедрении в практику преподавания иностранного языка «Фонетической модели», содержащей «информацию о функциональных и акустико-артикуляционных свойствах звуковых средств языка, и организованной с учетом целей и задач обучения данному языку» (Каргина, 2014). Теория усвоения звуков РАМ, как и SLM, не исключает возможности усвоения звуков иностранного языка по принципу перцептивной ассимиляции, в том числе и взрослыми, изучающими язык, но находит процессы формирования акустической базы родного и иностранного языков отличающимися, по крайней мере, на уровне осмысления артикуляции (Best & Tyler 2007, 24).

Рассматривая тему усвоения фонетики языков ученые задаются вопросом, как освоение произношения иностранного языка меняется с возрастом, и почему, чем раньше, тем лучше начинать освоение. В SLM данная тема рассматривается как Гипотеза критического периода (Critical Period Hypothesis (CPH)).

Некоторые предполагают, что неврологическое созревание может уменьшить нервную пластичность, приводя к снижению способностей добавлять или модифицировать навыки произношения звуков иностранного языка. Другие говорят, что этому виной, по крайней мере отчасти, неточное восприятие звуков ИЯ. Третьи утверждают, что причиной акцента является недостаточное качество произношения обучающего, недостаточная мотивация, и иные психологические обстоятельства, вызывающие нежелание избавиться от акцента. (Flege 1995, 233-234.) Бест и Тайлер утверждают, что чем взрослее человек, тем более его языковой фонетический опыт ограничивает усвоение новых звуков или фонем иностранного языка (Best & Tyler 2007, 13). Исследования показали, что взрослые могут имитировать новые звуки даже лучше детей, но что-то мешает взрослым использовать свои артикуляторные способности в полной мере, возможно недостаточность аудитивных навыков (Flege 1995, 236).

Большую роль в усвоении как иностранного языка в целом, так и его звуков в частности, по мнению ученых, играет языковая интерференция. Соответственно РАМ, монолингвы, вероятнее всего, слыша фонему иностранного языка, соотнесут ее с наиболее артикуляторно близкой фонемой родного языка, и воспримут ее как полностью ей соответствующую, либо как более слабую по звучанию, а возможно, не воспримут ее вообще, как не имеющую коммуникативной значимости (Best & Tyler 2007, 23).

В результате изучения иностранного языка человек усваивает все большее количество различных фонем, как бы расширяя свой фонетический запас. Под усваиванием здесь подразумевается способность распознавать их на слух и с определенной аккуратностью воспроизводить их в речи. Степень усвоения звуков может быть разной. В РАМ выделяются следующие категории (Best С.Т. 1995, 194):

1. Звук усваивается и соотносится по категориям звуков родного языка
2. Звук усваивается без определения по категориям звуков родного языка
3. Звук не усваивается вообще (не определяется как коммуникативно значимый)

Фонетическая интерференция не является однонаправленной, особенно когда речь идет



о ситуации изучения иностранного языка. Хотя родной язык оказывает огромное влияние на формирование навыков произношения нового языка, иностранный язык также влияет на произношение в родной речи. Флеге, раскрывая модель SLM, говорит о том, что фонетические системы родного и изучаемого языков не существуют отдельно, и поэтому влияют друг на друга, особенно в детском возрасте (Flege 2005, 90).

Монолингвы испытывают заметные затруднения в различении и категоризации многих фонетических различий незнакомого языка, которые не встречаются в родном как смыслоразличительные. Это относится как к гласным, так и к согласным. (Best & Tyler 2007, 16). В свою очередь, изучающие язык распознают гораздо больше различий между языками благодаря более широкой сформированности фонетической базы (Best & Tyler 2007, 32).

Особенный интерес для нашей работы представляет гипотеза контрастного анализа. Наличие в изучаемом языке звука, не имеющего аналога в родном языке, обязательно будет представлять проблему для его усвоения. При изучении новых звуков они так или иначе соотносятся с уже знакомыми звуками родного языка. По мере развития навыков иностранного языка, разница между звуками может становиться все более ощутимой, и может происходить процесс формирования произношения более близкого к идеалу. (Flege 1995, 262-263). Однако, исследования показали, что звуки иностранного языка, не имеющие аналога в родном языке, могут произноситься изучающими язык с большей аккуратностью, нежели звуки, имеющие сходство с каким-либо звуком родного языка. Соответственно, усвоение новых отличительных звуков в достаточной для успешной коммуникации мере более вероятно, нежели усвоение звуков, имеющих лишь тонкие отличия. (Flege 2005, 7).

## **5 Методика преподавания отдельных звуков**

В данном разделе мы рассмотрим, какие рекомендации по преподаванию фонетики дают различные ученые. Для начала мы рассмотрим теоретически описанные этапы усвоения фонетики любого иностранного языка. Затем мы рассмотрим практические рекомендации по постановке конкретных звуков, представленные в различных методических пособиях для преподавателей. Данная информация поможет нам в дальнейшем при анализе учебного материала, предлагаемого учебником «Можно», а также расширит в целом знания о методах постановки отдельных звуков.

### ***5.1 Этапы обучения фонетике***

Слухо-произносительные навыки являются основой для формирования всех видов речевой деятельности, как устной, так и письменной, и поэтому их формирование начинается на первых же этапах обучения. Крючкова Л.С. выделяет следующие три этапа постановки и коррекции произношения: вводно-фонетический, сопроводительный, корректировочный (Крючкова 2009, 95.) Далее рассмотрим эти этапы более подробно.

В ходе *вводно-фонетического* курса фонетики рассматриваются звуки, их основные противопоставления, ударения и четыре типа интонационных конструкций. Параллельно с ним заучивается лексика, грамматика, определенные речевые модели. Данный курс может проводиться как с учетом фонетики родного языка, так и без, но учитывать специфику русского языка в ходе него необходимо. Акишина А.А. и Каган О.Е., в пособии для преподавателей «Учимся учить» рекомендуют начинать изучение звуков иностранного языка с близких родному, затем перейти к тем звукам, которых нет в родном, и после этого рассматривать звуки, которые в родном языке отличаются от русских. Работу над отдельными звуками они рекомендуют начинать с аудирования, после которого переходить к произношению. Начинать работу над звуками лучше со слогов/ односложных слов, переходя от них к двусложным словам, а потом и к предложениям. (Акишина, Каган 2004, 164.)

*Сопроводительный* курс, в свою очередь, проходит параллельно с основными занятиями. Предметом его являются фонетические трудности изучаемой на тот момент лексики и грамматики. Сопроводительный курс может проводиться либо как отдельное занятие по фонетике, либо как 5-10 минутная фонетическая работа по фонетике на каждом занятии. (Крючкова 2009, 95.)

Часто используемый вид организации подобной работы - фонетическая зарядка. Она подходит для работы как в ходе сопроводительного, так и последующего, корректировочного курса. Фонетическая зарядка проводится в начале урока и занимает около 5-10 минут, настраивая учащихся на работу в сфере изучаемого языка. В ходе нее возможно повторение изученного ранее материала, формирование межкультурной компетенции и интереса к предмету, а также формирование социокультурных навыков.

Фонетическая зарядка дает возможность использования различных видов работы – индивидуального и коллективного, а материалом ее могут служить стихи, песни, скороговорки, пословицы, поговорки страны изучаемого языка, игровые задания.

*Корректировочный* курс проводится на среднем и продвинутом этапах обучения языку. На данных этапах обучения проявляют себя «автоматизированные произносительные навыки родной речи» (Крючкова 2009, 96). Работа по корректировке слухо-произносительных навыков на данном этапе более эффективна при учете особенностей фонетики родного языка учащихся. Артикуляцию звуков, особенно для взрослой аудитории, необходимо разъяснять, чтобы усвоение происходило сознательно. Детская аудитория более расположена к имитативному способу усвоения звуков, но и при работе с детьми иногда необходимо описать, как и где образуется тот или иной звук.

## **5.2 Методические рекомендации постановки звука [ы]**

Гласный [ы] является звуком верхнего подъема, как было сказано ранее. По характеру артикуляции изолированный [ы] характеризуют как звук среднего ряда в том числе de Silva (1999, 19), Вишнякова О.В. (1973, 7), Акишина (1980, 84). У Любимовой же мы встречаем классификацию [ы], как гласного заднего ряда, продвинутого вперед (Любимова 1977, 28). Выступая в связке с заднеязычными (к, г, х) и какуминальными (л, р, ш, ж) согласными, при произнесении звука [ы] язык оттягивается назад, а задняя часть спинки языка поднимается к границе твердого и мягкого неба, т. е. звук [ы] образуется как звук заднего ряда. Переднеязычные же согласные придают артикуляции [ы] более передний характер, но данное явление не столь сильно, как придание [ы] заднеязычного характера. Для сравнения *сыр — лыко*. (Любимова 1977, 169)

Варьирования в артикуляции гласного [ы] в соответствии с предшествующим согласным являются типичным явлением, свойственным всем гласным русского языка. В нашей работе приведем все-таки обобщенное описание артикуляции [ы], представленное в работе Акишиной А.А. и Барановской С.А.: при артикуляции [ы] язык высоко поднят к

небу, оттягиваясь назад, кончик языка не опущен, а приподнят и не касается передних зубов, губы нейтральны (Акишина, Барановская 1980, 89).

Полнота звучания [ы], также, как и других гласных, претерпевает изменения в зависимости от положения в слове по отношению к ударному слогу. Звук [ы] произносится четко в ударном и предударном слогах: *мыло, намыывать*. Звук [ы] произносится редуцированно ([ь]) во втором предударном и более отдаленных слогах, а также в постударном слоге: *замысловатый - зам[ь]словáтый, монеты — монет[ь]*. (Вишнякова 1973, 7.)

Чаще всего проблемой формирования слухо-произносительных навыков звука [ы] является произнесение на его месте переднерядного звука [и]. Поскольку данные звуки имеют смысловоразличительную функцию, их разграничение очень важно. Артикуляция звуков [и] и [ы] довольно близка, поэтому рекомендуется на начальном этапе проводить упражнения на дифференциацию этих звуков. Дифференциация данных звуков является ощутимым моментом артикуляции. Переходить к тренировке изолированного [ы] рекомендуется после упражнений на дифференциацию [и] и [ы]. (Любимова 1977, 171).

Иногда в методических пособиях рекомендуется для дифференциации артикуляции [ы] и [и] произнесение [ы] с поднятым кончиком языка. Однако Любимова считает этот способ неоправданным. Положение кончика языка при произнесении [ы] меняется в зависимости от предшествующего согласного. При поднятом кончике языка, вся его масса стремится вперед, что противоречит цели научения умению оттягивать заднюю спинку языка. Поэтому, по мнению Любимовой, при постановке произнесения [ы] лучше использовать сочетания с согласными заднего ряда, нежели переднего, как например сочетания [кы], [гы], а не [шы], [жы]. (Любимова 1977, 172).

Н.А. Любимова говорит также о возможности формирования ошибочного произношения на месте звука [ы] заднеязычных [у] или [э]. Причина подобного ошибочного формирования произносительного навыка заключается в утрировании, в излишнем упоре на оттягивание спинки языка в целях формирования заднеязычности. В случае, если вместо [ы], ученик начинает произносить звук [у], Любимова рекомендует обратить

внимание на положение губ при артикуляции звука. Если вместо [ы] начинает прослушиваться звук [э], то стоит вернуться к работе над дифференциацией звуков [ы] и [и], которая, как было уже замечено, является ощутимым моментом артикуляции. (Любимова 1977, 173).

В пособии Акишиной А.А. и Каган О.Е. предлагается механический способ фиксации оттянутой спинки языка для произнесения звука [ы] с помощью карандаша (ручки, ложки) (Акишина, Коган 2004, 167).

### ***5.3 Методика преподавания аффрикат, шипящих и свистящих согласных звуков***

#### **5.3.1 Ощутимые моменты артикуляции и звуки-помощники**

При работе над аффрикатами, шипящими и свистящими согласными звуками, также, как и при работе над согласными русского языка в целом важно добиться различения звуков по категориям звонкости/глухости и мягкости/твердости. На начальном этапе постановки звуков рекомендуется использовать минимальные пары (*жить-шить, коза-коса*). Учащиеся могут ощутить разницу работы речевых органов при произнесении звонких и глухих согласных, приложив руку к горлу при их произнесении. В постановке произношения и различения мягких и твердых звуков помогают звуки [и] и [й]. Работу также стоит начинать с минимальных пар. (Акишина, Барановская 2007, 58).

Ощутимым моментом артикуляции для различения звуков [с], [с'], [з], [з'] и [ш] и [ж] можно назвать более долгую продолжительность звуков [с], [с'], [з], [з'], и то, что воздушная холодная струя направлена к нижним зубам. При произнесении звуков, воздушная теплая струя направлена к верхним зубам.

Для коррекции произносительных навыков звуков [ш] и [ж] можно поднять и загнуть кончик языка в сторону мягкого неба, поскольку в таком положении средняя часть языка не может быть поднята к небу. Ставить артикуляцию нужно в изолированной позиции, а закреплять в сочетаниях с лабиализованными гласными у и о, а также заднеязычными согласными к, г и х: КШО, КШУ, ГЖО. (Одинцова 2008, 331.)

Для постановки звука [ш'] можно использовать [с'] и [х'], потому что, являясь мягкими щелевыми, они обеспечивают необходимый подъем средней части языка: произнесение сочетаний *са-ся-ща, со-сё-щё, су-сю-щу*. Для устранения смешения звуков [с'] и [х'] и [ш'] ощутимым моментом артикуляции будет сила напора воздушной струи. При произнесении [ш'] напор воздушной струи более слабый. Звуком-помощником при этом является гласный [и]. (Битехтина 2011, 64.)

При постановке звука [ц] нужна артикуляция достигается при помощи смычного [т] в сочетаниях: *отца, сердца, колодца* (Там же, 60). Постановка звука [ч] рекомендуется при сформированных навыках произнесения звуков [т'] и [ш']. Далее важно отработать их слитное произнесение (Одинцова 2008, 332).

### **5.3.2 Упражнения для работы на разных этапах обучения фонетике**

Вводно-фонетический курс является первым шагом в изучении иностранного языка. В методическом материале Крючковой дается последовательность упражнений по усвоению звуков. На первом этапе данной последовательности ученик сначала только наблюдает, зрительно и на слух изучаемый звук. Повторения за образцом не осуществляется, чтобы происходило внутреннее формирование слухового образца. Затем ученик слушает и повторяет звук, а преподаватель корректирует произношение. Все это происходит сначала со зрительной опорой, а потом без нее. На следующем этапе ученик самостоятельно воспроизводит звуки. Далее, по мере развития навыков, он употребляет звуки в словах, словосочетаниях, предложениях, в тексте. (Крючкова 2009, 97.) Исходя из этой последовательности, наиболее распространенными заданиями вводно-фонетического курса являются задания типа: слушайте, слушайте и повторяйте,

читайте, пишете и повторяйте. При этом задания на восприятие звуков, делая вывод из последовательности усвоения звуков, необходимо начинать с произнесения звуков самим преподавателем, и только позднее возможно использование аудиозаписей.

Сопроводительный курс по фонетике, как уже говорилось ранее, направлен, в первую очередь, на снятие фонетических трудностей изучаемого на тот момент лексического и грамматического материала. Помимо фонетической зарядки, важным видом работы на данном этапе является работа с текстом. Работа с текстом делится на три этапа: предтекстовые упражнения, предъявление текста, выполнение послетекстовых заданий. Упражнения по работе с текстом также включают в себя в основном слушание и повторение следом вслух, либо про себя, за преподавателем, либо с аудиозаписью; чтение вслух по-очереди либо текста целиком, индивидуально, либо хором. Возможна также запись слов или текста на слух, с последующей проверкой.

Целью корректировочного курса является оттачивание слухо-произносительных навыков, устранение возможных искажений в произнесении наиболее трудных звуков. Данный процесс требует осознанности, четкого понимания, где и как образуется тот или иной звук. Для объяснения этого используются «ощутимые моменты артикуляции, звуки-помощники и благоприятная фонетическая позиция» (Крючкова, цит. по Любимова 2009, 97). Закрепление звуков проходит при помощи заданий на произнесение, от отдельных звуков, слогов, до предложений, скороговорок, стихотворений, поговорок.

Далее приведем несколько дополнительных упражнений на формирование слуховых и произносительных навыков. При формировании слуховых навыков широко используются также и письменные задания: *слушайте слова и заполните пропуски в словах/ отметьте в таблице, какой звук слышите; слушайте сочетания звуков сначала наблюдая артикуляцию учителя, а затем не наблюдая, выделите и запишите заданные звуки; слушайте текст, выпишите из него слова, содержащие заданный звук.* Задания также могут требовать осмысления звучания: выделите в произнесенном слове заданный звук и проанализируйте его звучание в определенном звуковом окружении; слушайте и постарайтесь услышать разницу в произношении двух звуков: определите, по какому



признаку различается смысл следующих пар слов (*зуб – сун*). Дополнительные задания на тренировку произносительных навыков, развитие которых необходимо на каждом занятии: произнесите предложение сначала медленно, а затем еще несколько раз, каждый раз увеличивая скорость произнесения; произнесите на память скороговорку, стихотворение, поговорку; произнесите слоги с изменением ударения (*ша!* – *ша* – *ша*, *ша* – *ша!* – *ша*, *ша* – *ша* – *ша!*); закончите слова слогом ша: *на...*, *Да...*, *кры.....*, и т.д. (Крючкова 2009, 110).

## **6 Проведение исследования**

### ***6.1 Материал и метод исследования***

В данной работе мы рассмотрим, как преподавание отличительных звуков русского языка, а именно: аффрикат, шипящих и свистящих согласных звуков [с], [з], [ш], [ш'], [ж], [ц], [ч], согласного [х], а также гласного звука [ы] представлено в серии учебников русского языка «Можно!». Учебник «Можно!» выбран для исследования, поскольку, на протяжении долгого периода он был широко использован и используется по сей день в преподавании русского языка в старших классах, в гимназиях и при обучении взрослых, и, следовательно, может дать определенное представление о преподавании фонетики в Финляндии в целом. Учебник содержит относительно широкий материал для работы над фонетикой. Не все учебники уделяют столько внимания формированию фонетических навыков. В учебнике «Можно!» фонетические навыки закрепляются на разных этапах изучения языка. Мы находим материалы учебника достаточно широкими для проведения дипломного исследования.

Серия учебников «Можно!» состоит из трех учебников. Учебники «Можно! 1» и «Можно! 2» имеют отдельные тетради для упражнений, а «Можно! 3» содержит и тексты и упражнения в одной книге. К каждому учебнику прилагается аудиоматериал и отдельное издание для преподавателя. Фонетические упражнения для работы над конкретными звуками представлены только в первой части учебника, поэтому в нашей работе мы рассматриваем только ее. Первая часть серии учебников «Можно!» была издана в 2004 году издательством Отава в Кеуруу и, теоретически, учебник имел, с одной стороны, достаточно времени для проверки на эффективность и распространение, с другой стороны – он достаточно новый для того чтобы содержать актуальный материал. Учебник предназначен для преподавания русского языка как иностранного учащимся старших классов, в гимназии/лицее и для взрослых. Авторы учебника Марья Егоренков, Сирпа Пииспанен, Туула Вяйсянен.

Фонетические упражнения для работы над конкретными звуками представлены в учебнике «Можно! 1 – Упражнения», соответственно, на начальном этапе обучения русскому языку. Последующие части мы не анализируем, поскольку они содержат задания на общее развитие слухо-произносительных навыков, такие, как понимание текста на слух. Это задания типа: ответить на вопросы после прослушивания текста, выбрать правильный вариант из предложенных ответов, определить верность/неверность утверждения, заполнить таблицу исходя из услышанного текста, вставить недостающие слова, сделать перевод фраз по услышанному тексту. Изучаемые нами звуки встречаются в некоторых грамматических и лексических упражнениях, рассматривать которые мы не будем. В нашей работе мы рассмотрим лишь те упражнения, которые направлены непосредственно на формирование слухо-произносительных навыков изучаемых звуков.

Наше исследование имеет качественный характер. Качественное исследование предполагает всеобъемлющее описание чего-либо реально существующего (Hirsijärvi 2004, 152). Любое явление можно описать с многих точек зрения и в описании подчеркнуть некоторые черты явления как более значимые, в зависимости от интересов интерпретатора. В нашем исследовании материалы учебника будут отобраны исходя из

интересующей нас тематики, описаны как можно более объективно, в том виде как они представлены в реальности, и проанализированы в соответствии со знаниями, описанными в теоретической части дипломной работы. Существует двойное мнение о соотношении качественного и количественного анализов. Одни теоретики противопоставляют их друг другу, другие находят в них возможности взаимодополнения. (Tuomi 2013, 65.) В нашем исследовании мы обратим, в общих чертах, внимание на количество предлагаемого учебного материала, количество разных типов упражнений. Соответственно, наше качественное исследование будет поддержано количественным исследованием.

В нашей работе мы используем метод контент-анализа. Мы структурируем, опишем и проанализируем материалы учебника в соответствии с интересующей нас темой. Опираясь на рассмотренные нами теорию усвоения иностранного произношения и теоретические рекомендации к упражнениям на формирование слухо-произносительных навыков, мы изучим, как психологические особенности усвоения звуков иностранного языка выражены в материалах учебника. Теория показывает, что тонкие отличия звуков улавливаются и усваиваются сложнее, нежели явные отличия. Означает ли это необходимость уделять больше внимания именно схожим звукам? Каким образом происходит обучение схожим и заметно отличающимся звукам? Мы рассмотрим, насколько материалы учебника соответствуют методическим рекомендациям по преподаванию звуков, особенных для финноязычных учащихся.

## ***6.2 Типы упражнений в учебнике «Можно! 1 – Упражнения»***

В данной главе мы рассмотрим как упражнения, так и описательную информацию, касающуюся исследуемых нами звуков. Мы считаем, что воспроизведение информационных материалов также тренирует усвоение звуков, выполняя, таким образом, ту же роль, что и фонетические упражнения. В учебнике «Можно! 1 -

Упражнения» уделяется определенное внимание описанию фонетических особенностей звуков, а иногда и артикуляции. Нам интересно проанализировать как саму фонетическую информацию, так и различия в ее подаче при преподавании разных звуков. В последующем разделе мы исследуем и проанализируем именно фонетическое описание звуков. Далее мы перейдем к описанию и анализу упражнений, направленных на отработку интересующих нас звуков. Описывая упражнения, мы будем показывать их сначала в том виде, в котором они представлены в учебнике, а затем давать их перевод на русский язык. После описания упражнения мы дадим их анализ.

Учебник «Можно! - 1. Упражнения» начинается с вводной части, которая называется «Поехали!». После нее дается пять уроков, включающих в себя задания, подготавливающие к восприятию текста, усвоению лексики, коммуникативные упражнения на усвоение лексики и лексических конструкций, задания на аудирование, на произношение, на понимание прочитанного и письменные упражнения. После первых пяти уроков идут задания на повторение и самооценку. Далее следуют уроки 6 – 10 и снова задания на повторение и самооценку. Затем идут уроки 11 – 15 и повторение и самооценка по ним. В конце учебника предложены карта Москвы и схема метро, таблица национальностей и место для записей, связанных с изучением грамматики и лексики.

В вводной части учебника дается первое ознакомление с буквами и звуками русского языка. Все звуки и буквы поделены на семь блоков и преподаются в определенном порядке, очевидно, от простого к сложному. Звук [x] рассматривается вместе со звуками [в] [н] [р] [с] [у] во втором по порядку блоке (стр. 11). Щелевые и аффрикаты рассматриваются как отдельная группа, и в нее входят соответственно звуки [с], [з], [ш], [ж], [ш'], [ц] и [ч]. (стр. 14). Группа выступает пятой и последней относительно согласных звуков. Звук [с] встречается в двух группах и рассматривается дважды. После описания звуков, даются небольшие упражнения на формирование их слухо-произносительных навыков. Обучение произношению звука [x] ограничивается его упоминанием в вводной части, как соответствующего финскому [h], и заданием на произнесение слов со звуком [x] (стр. 11). Подчеркнем, что в учебнике не отмечается никакого отличия между русским [x] и финским [h].

Заметим, что вводная часть знакомит также с категориями твердости/мягкости, звонкости/глухости согласных, а также с фонетическим свойством согласных — оглушением и ассимиляцией. В связи с этим упоминаются, в том числе, изучаемые нами целевые согласные и аффрикаты. Знакомство с данными категориями закрепляется в шестом, восьмом и девятом уроках.

Звук [ы] находится в последней группе рассматриваемых учебником звуков (стр. 17 вводной части учебника) и преподается вместе с буквами Й, Ы и Ъ. На четвертом уроке (стр. 51) даются упражнения на отработку слухо-произносительных навыков звука [ы]. Вероятно, данная группа была образована в связи с особенностью их буквенного написания, не имеющей аналогии в финском языке. Нам не удалось определить фонетических основ для объединения данных звуков и букв в одну группу.

На пятом уроке (стр. 61) предполагается более подробное изучение таких звуков, как [с]-[з] и [ш]-[ж]. В разделе «Повторяем 1 - 5» (стр. 68) имеются упражнения на закрепление звуков [ы], [с]-[з] и [ш]-[ж]. На седьмом уроке (стр. 89) предлагается изучение звуков [ц]-[ч] и [ш]-[ш´]. На закрепление данных звуков имеется упражнение в разделе «Повторяем 6 — 10» (стр. 122). Далее встречаются упражнения на отработку согласных звуков, всех вперемешку на страницах 148 (урок 12), 158 (урок 13), 169 (урок 14) и 178 (урок 15). Работа по формированию слухо-произносительных навыков изучаемых нами звуков в учебнике «Можно!» строится следующим образом: сначала дается теоретическое описание звуков в вводной части учебника, затем звуки отрабатываются в отдельных словах, а потом звуки закрепляются и повторяются посредством коммуникативных упражнений. В последующей главе мы рассмотрим каждый предлагаемый учебником этап в отдельности.

### **6.2.1 Описание характеристики звуков**

Как уже было отмечено, звук [x], не характеризуется в учебнике, как чем-либо отличающийся от финского [h]. Особенность группы, в которой представлен звук [x], состоит лишь в том, что буквы, обозначающие их в русском языке, в финском языке обозначают другие звуки

В вводной части учебника «Можно! - 1. Упражнения» (стр. 14) интересующие нас целевые согласные звуки и аффрикаты выделяются в особую группу, называющуюся «семь букв или звуков С», а именно это звуки [с], [з], [ш], [ж], [ц], [ч], [ш']. Здесь же дается короткая характеристика звуков и для некоторых из них соответствия в других иностранных языках. Такое же описание звуков дается и в уроках, но без соответствий в других языках.

1)

venäläinen	äännetään	ääntäminen
Сс	s	soinniton terävä äänne: салат
Зз	z	soinnillinen s-äänne: закуска (vrt. englannin <i>easy</i> tai saksan <i>singen</i> )
Шш	š	soinniton suhuäänne: шашлык (vrt. šakki tai englannin <i>short</i> )
Жж	ž	soinnillinen suhuäänne: жук (vrt. englannin <i>fridge</i> tai ranskan <i>Jeanne</i> )
Чч	tš	tš-yhtymä: чай (vrt. ruotsin <i>köket</i> tai englannin <i>cheers</i> )
Цц	ts	muistuttaa konsonanttiyhtymää ”ts”: царский салат (vrt. <i>tsaari</i> )
Щщ	štš	pitkä pehmeä suhuäänne: щи
Сс	s	глухой, резкий звук: салат
Зз	z	звонкий звук [c]: закуска (сравни в английском <i>easy</i> и в немецком <i>singen</i> ).
Шш	š	глухой шипящий согласный: шашлык (Ср. <i>šakki</i> и английское <i>short</i> ).
Жж	ž	звонкий шипящий: жук (Ср. английское <i>fridge</i> и французское <i>Jeanne</i> ).
Чч	tš	сочетание [tš]: чай (Ср. в шведском <i>köket</i> , а в английском <i>cheers</i> ).
Цц	ts	напоминает сочетание звуков [ts] (Ср. <i>tsaari</i> )
Щщ	štš	долгий мягкий шипящий: щи.

Учебник не дает фонетической транскрипции звуков, а их финскую транслитерацию. Напомним, что для описания фонетической транскрипции в Финляндии используется

МФА, в которой интересующие нас щелевые согласные звуки и аффрикаты представлены следующим образом: [s], [z], [ʃ], [ʒ] ja [ʃʲ] [ts] ja [tʃʲ]. В учебнике «Можно!» дается описание характеристики звуков, но не дается описания артикуляции, либо ощутимых моментов артикуляции. С одной стороны, на данном этапе это не обязательно, поскольку в этот момент идет внутреннее формирование слухового образца, но в зависимости от возраста изучающих язык, осознанное воспроизведение звуков может быть актуальным. Учитывая особенности финской системы образования, можно утверждать, что большая часть изучающих язык достаточно взрослые, поэтому понимание артикуляции с большей вероятностью важно в финской аудитории.

Обратим внимание на термины, используемые при описании звуков. В финском языке не применяются фонетические понятия глухой/звонкий звук, поэтому если это и знакомо учащимся, то только из других иностранных языков. Использование термина «*suhuäänne*» оправдано лишь при условии, если не понимать его буквально. Финский толковый словарь дает следующее определение слову *suhuäänne* (перевод наш): похожий на звук [с] согласный (Sivistyssanakirja). Однако, мы предполагаем, что создатели имели в виду оноματοпоэтические свойства данного слова и подразумевали под ним шипящие качества звуков. Здесь мы видим столкновение уровней владения фонетической терминологией. Авторы используют для описания звуков как лексику, требующую фонетических познаний в иностранных языках, так и лексику, не несущую ее фонетического значения, а скорее описательную. По такому описанию трудно судить о том, какое представление создается у учащихся о данных звуках.

Примеры соответствий звуков в других языках отсылают учащихся к уже полученному слухо-произносительному опыту и дают моментальное представление учащимся о произношении данных звуков. Такой метод знакомства с новыми звуками более эффективен для обучения, нежели описание артикуляции, но он требует наличия у учащихся данного опыта и хорошей сформированности слухо-произносительных навыков, что бывает не всегда. К сожалению, в учебнике подобные примеры даны не для всех звуков.

Звук [ы] представлен в группе с й, ь и ъ и описывается следующим образом (с. 17):



2)

Ы (take-i) on i:n ja u:n välimuoto. Se lausutaan kieli taakse vedettynä.

*[ы] (задний [и]) - нечто среднее между [и] и [у]. При его произношении язык оттягивается назад.*

Заметим, что помимо описания самого звука, в данном случае, учебник предлагает еще и частичное описание артикуляции, тогда как описание артикуляции согласных звуков в учебнике отсутствует полностью. Обратим внимание на то, что создатели учебника описывают звук [ы] как «нечто среднее между [и] и [у]». Подобное описание основывается на используемой в науке о фонетике схематическом изображении гласных звуков соответственно месту их образования. Однако, можем предположить, что при отсутствии у учащихся знания о данной схеме, приведенное утверждение, что [ы] – это нечто среднее между [и] и [у] может создать ложное представление об отзвуках звука [у] при произнесении [ы]. Так же, как и в упражнениях на отработку согласных звуков, перед упражнениями на отработку звука [ы] повторяется его теоретическое описание.

## 6.2.2 Отработка звуков в словах

Для запоминания звука [х] и входящих в одну с ним группу других звуков предложено два упражнения в вводной части учебника. В обоих упражнениях необходимо читать слова, содержащие данные звуки. Звук [х] встречается в первом упражнении (пример 3) два раза, во втором (пример 4) один раз.

3)

Lue seuraavat nimet

*Прочитай следующие имена*

Рауха, Ханну

4)

Lue nimi ja häntä kiinnostava asia/kaupunki. Kirjoita lopuksi venäläiset sanat viivoille mallin mukaan.

*Прочитай имя и интересующий его предмет/город. После чего напиши русские слова по образцу.*

*Урхо – Ухта*

В данных двух упражнениях от учащихся требуется лишь произнесение слов с отрабатываемыми звуками. Соответственно, учащимся, возможно, не будет даваться образец произнесения изучаемых звуков. Заметим, что три слова из четырех, в которых встречается интересующий нас звук [х], представляют собой финские имена собственные. Чем обоснован данный выбор тренировочной лексики? В дальнейшем, например, в заданиях для отработки звука [ы], мы заметим использование коммуникативно значимой и грамматически значимой лексики. Почему же в данном случае используется просто знакомая учащимся лексика? Кроме этого, использование данной лексики лишь убеждает учащихся в полном соответствии финского [h] русскому звуку [х]. На наш взгляд, данные упражнения подчеркивают незначительность отличий в произношении звуков в коммуникативном отношении.

Отработка щелевых звуков и аффрикат в словах предлагается в водной части учебника и в уроках пять и семь (стр. 61 и 89). В обоих уроках упражнениям предшествует описание характеристики звуков, такое же, какое дается в вводной части учебника.

В вводной части учебника предлагается следующее упражнение на усвоение щелевых звуков и аффрикат.

5)

*Murkan lisäksi Nina pitää kovasti muistakin eläimistä. Kuuntele tarkkaan eläinten nimet ja kirjoita puuttuvat ässät. Kolme viimeistä sanaa ovat paikkoja, joissa eläimiä voi nähdä.*

*Кроме Мурки Нина очень любит других животных. Слушай внимательно названия животных и впиши недостающие звуки «с». Три последних слова представляют собой места, где животных можно увидеть.*

Би_он	_ова	_акал	_ебра	ру_ак
_импанзе	_обака	_енок	_винья	ко_ка
_ук	ло_адь	_мея	ли_a	_ерепаха
_ыпленок	_ираф	_ирк	_оопарк	ле_

Данное упражнение формирует прежде всего аудитивные навыки. Его целью не является формирование произносительных навыков. Слова для тренировки подобраны, очень хорошо, изучаемый звук находится в благоприятной позиции перед гласным: *бизон, сова, шимпанзе, щенок, жук, черепаха, цирк*.

Позже, в пятом и седьмом уроках, тренировка щелевых звуков и аффрикат в словах происходит с разделением данных звуков на две подгруппы. В пятом уроке предлагаются упражнения на отработку звуков [с]-[з] и [ш]-[ж] (стр. 61). Учащимся необходимо слушать и произносить слова, в которых встречаются описанные выше звуки.

6)

Kuuntele ja toista.

*Слушай и повторяй*

*салат – закуска*

*суп — зуммер*

*соус — зона*

*сестра — зебра*

*синий — знать*

Kuuntele ja toista.

*Слушай и повторяй*

*шанс – жаль*

*шутка — жутко*

*шок — Жокей*

*шесть — жест*

*шимпанзе – жираф*

Задание направлено на постановку слухо-произносительных навыков, поскольку в нем требуется слушать и повторять слова. В пятом уроке при изучении звуков [с]-[з] и [ш]-[ж] дается их противопоставление по глухости/звонкости, что является ощутимым моментом артикуляции: *салат – закуска, суп – зуммер, соус – зона, шанс – жаль, шок – жокей*. Открытая позиция перед гласным и в начале слова благоприятствует четкости звучания.

На седьмом уроке предлагается тренировка звуков [ц]-[ч] и [ш]-[ш'] (стр. 89). Данные пары звуков не противопоставляются по глухости/звонкости, и они всегда либо твердые ([ц] и [ш]), либо мягкие ([ч] и [ш']).

7)

Kuuntele ja toista.

*Слушай и повторяй*

*отец, цирк, цыпленок, чек, чайка, чай, Чехов, дача, учебник, почта, врач;*

*шахматы, шанс, лошадь, каша, кошка, ци, щит, овощи, щека, щетка.*

Задание направлено на постановку слухо-произносительных навыков, поскольку в нем требуется слушать и повторять слова. В упражнении звуки выступают как в начале, так и в конце слова, в основном с последующей гласной, но иногда и с последующим согласным. Отработка звука [ш'] происходит с последующим гласным [и]: *цит, щека*, который является звуком-помощником, так как обеспечивает подъем средней части языка. При постановке звуков [ц] и [ч] систематического выбора позиции звука нам выявить не удалось. Звуки встречаются как в начале, середине, так и в конце слова; в основном, в позиции перед гласной, но в одном слове также перед согласным: *почта*. Каким бы ни был выбор лексики, в данном случае звуки находятся в позиции отчетливого звучания. Важным, при их изучении является разграничение представленных в парах звуков по твердости/мягкости. Напомним, что в методических рекомендациях относительно постановки данных звуков, предлагалось использование слов, в которых [ц] находится в позиции после смычного [т]: *отца, сердце*, - слова с данной позицией звука [ц] могли бы быть использованы при обучении.

Для тренировки звука [ы] в словах учебником предложено упражнение в вводной части и в четвертом уроке. В вводной части учебника на странице 17 предлагается следующее упражнение.

8)

a) Toista seuraavat nimet ja asiat, joista henkilöt pitävät

a) *Повторите следующие имена и то, что людям нравится*

b) Kirjoita sanat käsialalla suomennosten jälkeen

b) *Напишите слова прописью после перевода на финский*

*Сергей*                      *газеты*                      *sanomalehdet* \_\_\_\_\_

*Николай*                    *романы*                      *romaanit* \_\_\_\_\_

*Игорь*                      *журналы*                    *aikakauslehdet* \_\_\_\_\_

*Татьяна*                    *бананы*                      *banaanit* \_\_\_\_\_

*Ольга*                      *мандарины*                *mandariinit* \_\_\_\_\_

*Светлана*                    *апельсины*                *appelsiinit* \_\_\_\_\_

В задании говорится о том, что учащимся необходимо повторять слова. Рядом со словесным описанием задания даны картинки, означающие, что необходимо слушать и произносить слова. Соответственно упражнение направлено на отработку как произносительных, так и аудитивных навыков. Все слова в упражнении даны в форме

множественного числа, например: *газеты, бананы*. В окончании множественного числа [ы] всегда выступает в безударной позиции, а, следовательно, редуцированно. Для формирования слухо-произносительных навыков это не самый лучший вариант упражнения. В данном случае подбор лексики связан, вероятнее всего, с одновременной возможностью отработки грамматических и лексических навыков.

На уроке четвертом (стр. 51), для углубления слухо-произносительных навыков звука [ы] предложено следующее упражнение.

9)

Kuuntele ja toista. Ж:n ja Ш:n jälkeen kirjoitetaan и mutta äännetään ы  
*Слушайте и повторяйте. После Ж и Ш пишется и, а произносится ы*  
*ты, апельсины, мы, тигры, сын, вы, был, фильмы, жить, шина.*

Заметим, что перед упражнением дается напоминание описания артикуляции звука [ы]. Данное упражнение направлено на отработку как аудитивных, так и произносительных навыков. Кроме этого здесь уделяется внимание особенностям написания и произнесения, свойственным исключительно звуку [ы]. Выбор слов для отработки звука [ы] сложно назвать фонетически обоснованным. Слова скорее подбирались из заранее знакомых. В подборке слов много слов в форме множественного числа, в которых [ы], соответственно, находится в безударной позиции, а значит, в естественном своем звучании в данных словах [ы] редуцируется. В словах *жить* и *шина* [и] произносится как [ы], но здесь звук [ы] выступает с переднеязычными согласными [ж] и [ш], а следовательно очень сближается со звуком [и], смешение с которым и представляет наибольшую сложность при постановке произнесения заднеязычного [ы]. Любимова рекомендует использование сочетаний ы с заднеязычными (к, г, х) и какуминальными (л, р, ш, ж) согласными, при произнесении звука [ы] язык оттягивается назад, а задняя часть спинки языка поднимается к границе твердого и мягкого неба. Для сравнения *сыр — лыко*. (Любимова 1977, 169.)

### 6.2.3 Коммуникативные упражнения

После отработки звуков в словах предлагаются коммуникативные упражнения. В учебнике «Можно!» сначала это диалоги, в которых необходимо вставить в ходе прослушивания пропущенные звуки, а затем прочитать их вслух. Затем учащимся предлагается тренировка слухо-произносительных навыков в фразах и скороговорках, а также в песнях. Мы относим отработку звуков с помощью крылатых выражений и скороговорок к коммуникативным упражнениям. Обоснование этому — то, что ученик при этом запоминает лексику и грамматические формы, он может использовать эти выражения напрямую в речи, кроме отдельного звука при произнесении целого выражения отрабатывается также ударение и интонация. Коммуникативные упражнения являются более сложным этапом тренировки произношения, поскольку теперь звуки даются в более распространенном тексте, в связи с чем их произнесение не такое подчеркнуто отчетливое. Внимание учащегося также распространяется на комплексное закрепление всех языковых навыков.

Для закрепления слухо-произносительных навыков звука [ы] предлагается следующий диалог на уроке четвертом (стр. 51).

10)

Kuuntele ja lisää puuttuvat kirjaimet. Lue sitten vuoropuhelu parisi kanssa.

*Прослушайте и вставьте пропущенные буквы. После, прочитайте диалог в паре.*

- Где т\_ б\_ л?

- В к\_ но. А т\_?

- Я б\_ ла в б\_ бл\_ отеке. Какой ф\_ льм ты смотрел?

- «Кукушку». Я люблю ф\_ льм\_.

Как мы уже сказали, данное упражнение направлено на отработку как аудитивных, так и произносительных навыков, поскольку в нем требуется прослушать диалог, а после вставления пропущенных звуков прочитать. Упражнение-диалог, в котором требуется вставить пропущенные звуки [ы] и [и], более соответствует методическим рекомендациям по постановке слухо-произносительных навыков звука [ы]. Напомним, что, в частности, по мнению Любимовой, дифференциация данных звуков является ощутимым моментом артикуляции, и переходить к тренировке изолированного [ы] рекомендуется после упражнений на дифференциацию [и] и [ы] (Любимова 1977, 171.)

В четвертом уроке, после задания с диалогом (стр. 51), для отработки звука [ы] даны следующие фразы и скороговорка

11)

Lue lorut

*Прочитай поговорки*

*«У Наты ноты»*

*«Вот так тыква»*

*«Мама мыла Милу мылом, Мила мыло не любила»*

Данное упражнение направлено на формирование только произносительных навыков. В нем не предлагается прослушать образец. Самым легким высказыванием, на наш взгляд, будет «*Вот так тыква*». В нем звук [ы] представлен под ударением, а, соответственно, его звучание ярко выражено. В скороговорке «*У Наты ноты*» звук [ы] представлен в безударной позиции, но он на данном этапе, вероятно, уже не вызовет затруднений. Скороговорка «*Мама мыла Милу мылом, Мила мыло не любила*» вызывает трудности для произнесения даже у носителей языка, поэтому, скорее всего, представляет собой серьезную трудность в финской аудитории.

Как было отмечено ранее тренировка щелевых звуков и аффрикат в словах происходит с разделением данных звуков на две подгруппы. В пятом уроке предлагаются упражнения на отработку звуков [с]-[з] и [ш]-[ж] (стр. 61). Далее приведем диалог урока изучения звуков [с]-[з] и [ш]-[ж] (стр. 61):

12)

Kuuntele ja lisää puuttuvat kirjaimet. Lue sitten vuoropuhelu parisi kanssa.

*Прослушайте и вставьте пропущенные буквы. После, прочитайте диалог в паре.*

- *\_дравствуй, Са\_a!*

- *Здравствуй, \_еня!*

- *Мо\_но?*

- *Да, коне\_но. Проходи!*

- *Вот \_ампанское, по\_алуйста!*

- *Ой, спа\_ибо.*

Данное задание направлено на формирование как аудитивных, так и произносительных навыков звуков [с]-[з] и [ш]-[ж]. Заметим, что в слове «*здравствуй*» изучаемый звук [з]

выступает в позиции трудной для произношения и, поэтому, оглушается, и на его месте произносится [с]. В слове «*конечно*» необходимо правильно вставить букву ч, которая, во-первых, произносится в данном слове как [ш], а, во-вторых, будет закрепляться спустя два урока. В отношении данных двух слов можно говорить о более развитых фонетических знаниях у учеников, а именно усвоении явлений оглушения и чередования согласных. В словах *Саша, Женя, шампанское, пожалуйста, спасибо*, недостающие звуки выступают перед гласной и, вероятнее всего, не вызовут особых затруднений.

После задания с диалогом в пятом уроке для отработки звуков [с]-[з] и [ш]-[ж] в четвертом задании предлагается чтение вслух пословиц, содержащих отрабатываемые звуки.

13)

Lue sanalaskut ja kiinnitä huomiota suhuäänteisiin

*Прочитай пословицы, обращая внимание на шипящие звуки*

*«Тише едешь, дальше будешь»*

*«В здоровом теле здоровый дух»*

*«Поживем увидим»*

Данное упражнение направлено на формирование только произносительных навыков. В нем не предлагается прослушать образец. Как и в упражнении с диалогом, создатели учебника используют слово, содержащее в корне слово *здоровье*, где звук [з] оглушается в позиции перед согласным. Возможно, целью является усвоение произнесения звука [с], запоминание правила правописания данного слова и правила оглушения согласных.

Для отработки звуков [ц]-[ч] и [ш]-[ш'] в седьмом уроке на странице 89 предложен следующий диалог.

14)

Kuuntele ja lisää puuttuvat kirjaimet (Ц — Ч, Ш - Щ). Lue sitten vuoropuhelu parisi kanssa.

*Прослушайте и вставьте пропущенные буквы (Ц — Ч, Ш - Щ). После, прочитайте диалог в паре.*

*- Это место свободное?*

*- Да, пожалуйста, садитесь, господин \_ой.*

*Вот меню, пожалуйста.*



- *Спасибо. Мне, пожалуйста ово\_ной салат, бор\_и\_ампанское.*
- *Хоро\_о. Это все?*
- *И еще\_ай, пожалуйста.*
- *Хорошо.*

Данное задание направлено на формирование как аудитивных, так и произносительных навыков звуков [ц], [ч], [ш], [ш´]. Анализируя лексику упражнения заметим, что слова *Цой, шампанское, хорошо, чай*, вероятнее всего, не вызовут затруднений, поскольку звуки в позиции перед гласной звучат четко. В свою очередь позиция щ перед согласным и в конце слова, в словах *овощной и борщ*, считается не очень благоприятной для начального уровня обучения, поскольку является довольно сложной для произнесения, хотя и звучание звуков в ней четкое. Гораздо более легкой является позиция [ш´] перед гласным [и]. Для усвоения данной подгруппы согласных учебник не предлагает больше упражнений.

На странице 68, раздела повторения к урокам 1 - 5 учебника «Можно!» даются задания на повторение и закрепление слухо-произносительных навыков изученных звуков. В одном из упражнений (стр. 68) просят прослушать и произнести следом слова, содержащие звук [ы] и словосочетания со звуками [с]-[з] и [ш]-[ж].

15)

*Kuuntele ja toista seuraavat lauluun liittyvät sanat*

*Прослушайте и повторите следующие слова, относящиеся к песне*

c) -ы

*каждый, чтобы, быть, стынет, с мылом.*

d) с-з и ш-ж

*мой дружочек меня ждет*

*каждый вечер*

*чтобы к милому идти*

*прячет моя маменька*

*любить зимой*

*значит дома быть одной*

*на морозе*

Упражнения направлены на формирование как аудитивных, так и произносительных навыков, поскольку в задании требуется прослушать и произнести следом слова,

содержащие обрабатываемые звуки. Звук [ы] встречается в словах как в ударной, так и в безударной позиции, соответственно редуцированно и в полной мере звучаще, что на этапе повторения вполне приемлемо. Согласные [с]-[з] и [ш]-[ж] выступают в позиции четко выраженного звучания. Звук [ш] повторяется в слове «*чтобы*», соответственно, одновременно с правилом произнесения сочетания «чт». Хотя в задании обозначено повторение звуков [с]-[з] и [ш]-[ж], в пяти фразах из семи встречается буква Ч, и в двух фразах нет звуков [с]-[з] и [ш]-[ж], а присутствует именно звук [ч]. Ни в одной из фраз не встречается звук [с], указанный в задании. Мы предполагаем, что это связано с тем, что наибольшее внимание авторы учебника хотели уделить звукам, наиболее новым для финских учащихся.

В задании на странице 122 раздела повторения к урокам 6 - 10 даются следующие упражнения на тренировку интересующих нас звуков.

16)

Kuuntele ja toista seuraavat lauluun liittyvät sanat

*Прослушайте и повторите следом следующие слова, относящиеся к песне*

b) Soinnilliset ja soinnittomat konsonantit

*Звонкие и глухие согласные*

*с березы*

*Сделаю себе я три гудочка*

В данном упражнении очень коротко вспоминается соотношение звуков по звонкости/глухости на примере соотношения звуков [с]-[з] совместно с формированием аудитивных и произносительных навыков. Разграничение этих звуков очень важно. Теория усвоения иностранных языков утверждает, что звуки, имеющие лишь незначительные отличия, усваиваются сложнее. Знакомый финноязычной аудитории звук [с] очень схож со звуком [з], и поэтому очень велика вероятность того, что финнам трудно уловить разницу между ними. Контрастивная отработка данных звуков, вероятнее всего, не будет лишней и на корректировочном этапе усвоения произношения.

d) Ц – Ч, Ш – Щ

Mikä ässä? Kuuntele ja täydennä

*Какой из звуков [с]? Прослушайте и дополните*

*три прудо \_ка,*

*\_етвертую балалайку,*

*Вот тебе ба\_ма\_ки,  
Стану я балалае\_ку играти.*

В данном упражнении не совсем понятно, требуется ли от учеников только прослушать фразы и записать звуки, или, как указано в главном задании, еще и повторить их вслух. Из указанных в задании звуков [ц], [ч], [ш] и [ш'] в упражнении встречаются только [ч] и [ш], с явным преобладанием [ч]. Делаем вывод, что, по мнению авторов учебника, отработка данного звука особенно важна.

В задании на тренировку щелевых согласных и аффрикат на стр. 148 (урок 12), необходимо вставить в текст пропущенные буквы.

17)

*Kaikki ässät sekaisin*

*Kuuntele ja täydennä eri äsillä. Lue sitten vuoropuhelu parisi kanssa.*

*Все буквы С перемешку.*

*Прослушай и вставь разные С. После, прочитайте диалог в паре.*

*В \_оопарке*

*А где \_ебры, \_ирафы и \_меи?*

*\_десь. И там \_акалы и би\_оны.*

*А, где, к\_тати, мой\_енок?*

*У\_ас! Куда-то убе\_ал!!!*

Представленное упражнение направлено на формирование слухо-произносительных навыков, поскольку включает в себя задание на слушание и повторение вслух. В данном тексте недостающие звуки находятся в благоприятной, отчетливо слышимой позиции. В упражнении встречаются звуки [с], [з], [ш], [ш'], [ж]. Несколько раз встречаются звуки [з] и [ж], остальные встречаются только по одному разу. Предполагаем, как было замечено ранее, что отработка звука [з] может требовать большего внимания, которое ему здесь и уделяется. А также особое внимание уделяется звуку [ж], не имеющему аналога в финском языке, но который, исходя из гипотезы контрастивного анализа, не должен вызывать особенных трудностей для усвоения именно в связи со своей новизной.

В задании на тренировку щелевых согласных и аффрикат на стр. 158 (урок 13) снова предлагается отработка интересующих нас согласных в скороговорках и поговорках.

18)

Kuuntele ja lue lorut

*Прослушай и прочитай скороговорки*

*Шла Саша по шоссе и сосала сушку*

*У Саши нос в саже, скажи об этом Саше*

*Шапка да шубка – вот наш Мишутка*

*У кольца нет конца*

Упражнения направлены на формирование как аудитивных, так и произносительных навыков, поскольку в задании требуется прослушать и произнести следом поговорки, содержащие отрабатываемые звуки. В данном случае особое внимание уделяется разграничению звуков [с] и [ш]. Поскольку звуки очень близки по звучанию, их контрастная обработка необходима. Скороговорка *Шла Саша по шоссе и сосала сушку* вызывает сложности произношения даже у носителей языка, поэтому для финнов отработка данных звуков является очень важным элементом формирования фонетических навыков. Далее внимание уделяется отдельной отработке звука [ш], очевидно, как более слабо сформированному у финскоговорящих учеников. В последней поговорке отрабатывается звук [ц]. Он выступает в словах в благоприятной позиции. Однако было бы нелишним отрабатывать данный звук в противопоставлении звуку [ч]. Эти две аффрикаты русского языка близки между собой по звучанию и являются абсолютно новыми для финскоязычной аудитории, представляя тем самым особую трудность для усвоения.

В задании на тренировку щелевых согласных и аффрикат на стр. 169 (урок 14) снова предлагается отработка интересующих нас согласных в четверостишиях.

19)

Kuuntele ja lue loru

*Прослушай и прочитай стишок*

*Жан во Франции живет,*

*Жору в гости он зовет*

*Жутко рад, конечно, Жора*

*Жди меня, приеду скоро.*

*Чарли! Что ты натворил?*

*Чашки все ты перебил!*

*Чепуха! Зато, бабуля,*

*Чайник целый и кастрюля!*

Упражнения направлены на формирование как аудитивных, так и произносительных навыков, поскольку в задании требуется прослушать и произнести следом четверостишия, содержащие обрабатываемые звуки. В данном случае особое внимание уделяется обработке звуков [ж] и [ч], не встречающихся в финском языке, и поэтому представляющих особенную трудность для усвоения. Хотя в задании сказано прослушать и прочитать стихотворение, на наш взгляд, в упражнении приведено два отдельных четверостишия. Оба звука, и [ж] и [ч], представлены в благоприятных позициях, способствующих их лучшему усвоению. В четверостишиях встречаются также звуки [з], [ш] и [ц]. Звук [ш] образуется в результате чередования в сочетании -чн- в слове *конечно*. А в последней строчке второго четверостишия имеется возможность контрастно услышать и произнести звуки [ч] и [ц], о важности разграничения которых говорилось в предыдущем абзаце.

В задании на тренировку целевых согласных и аффрикат на стр. 178 (урок 15), снова предлагается отработка интересующих нас согласных в загадках.

20)

*Kuuntele ja lue arvoitukset, kiinnitä huomio ääntämiseen. Osaatko ratkaista ne?*

*Прослушай и прочитай загадки, обращай внимание на произношение. Сумеешь ли ты разгадать их?*

*У бабушки Даши внук Паша,*

*кот Пушок, собака Дружок*

*Сколько у бабушки внуков?*

*Термометр показывает плюс 15 градусов.*

*Сколько градусов покажут два таких термометра?*

Упражнения направлены на формирование как аудитивных, так и произносительных навыков, поскольку в задании требуется прослушать и произнести следом загадки, содержащие обрабатываемые звуки. В данном случае особое внимание в первой загадке уделяется обработке звуков [ш] и [с], в тексте встречаются также звук [ж]. Во второй загадке, интересующие нас звуки встречаются совсем мало, поэтому мы считаем, что она направлена на формирование звуков, внимание которым мы не уделяем в нашей работе.

### **6.3 Основные выводы**

В целом, в учебнике «Можно! 1 - Упражнения» уделяется относительно много внимания отработке особенных для финноязычных учащихся звуков русского языка. Под особенными звуками мы подразумеваем те звуки, щелевые и аффрикаты, а также гласный [ы], которые не имеют исконного эквивалента в финском языке. Упражнения для их отработки являются разнообразными, а именно: дается описание звуков, отработка звуков в малых единицах — словах, и в более распространенных высказываниях — предложениях (коммуникативные упражнения).

Отработка особенных для финскоязычной аудитории звуков предлагается в семи уроках из пятнадцати, а также в двух из трех комплексов заданий на повторение. Абсолютное большинство упражнений направлено на формирование как аудитивных навыков, так и навыков произношения. Формирование обоих навыков исключительно важно для усвоения звуков. Тринадцать упражнений из восемнадцати имеют задание прослушать и повторить слова или предложения, содержащие изучаемые звуки. В одном упражнении целью тренировки являются аудитивные навыки. Это упражнение является первым, где отрабатываются щелевые согласные и аффрикаты. В методических рекомендациях имеется указание на то, что желательно начинать работу по усвоению звуков с формирования слухового образца, после чего переходить к произношению. В связи с этим, отметим, что два из четырех упражнений, направленных на формирование исключительно навыков произношения, относятся к изучению звука [х]. В отношении звука [х] нет ни одного упражнения, где давался бы образец произношения. В очередной раз подчеркнем, насколько незначительность различий в артикуляции финского [h] и русского [х] для осуществления коммуникации стирает необходимость обучения правильному произношению. Другие два упражнения на формирования навыков произношения включают в себя чтение фраз и скороговорок, представляя тем самым собой несколько более продвинутый этап обучения звукам.

Теории усвоения иностранного произношения определяют языковую интерференцию как один из важнейших факторов, влияющих на усвоение произношения новых звуков. Чем больше языковой опыт человека, тем легче улавливаются и произносятся звуки иностранного языка. Важно соотносить фонетический опыт учащегося и фонетический состав изучаемого языка.

В учебнике «Можно!» мы видим, как новые для финноязычных учащихся звуки определяются в отдельную категорию и отрабатываются с помощью большего количества упражнений. В связи с этим мы делаем вывод, что им уделяется особое внимание. Привлечение языковой интерференции осуществляется шире, чем только в отношении родного (финского) и изучаемого (русского) языка. Справедливо предполагается наличие у учащихся опыта изучения других иностранных языков (английский, немецкий, французский), поскольку, как мы отмечали ранее, для финских учащихся русский язык крайне редко является первым иностранным языком. Так, при изучении шипящих, свистящих и аффрикат даны их примерные эквиваленты в других иностранных языках. Однако подобное применение интерференции в обучении предполагает правильную сформированность навыков произношения в данных иностранных языках, что не является само собой разумеющимся явлением. Хотя, теоретически, усвоение данных звуков за счет спонтанного формирования навыков в более юном возрасте вполне возможно. Тем не менее, абсолютное большинство начинающих изучение русского языка являются уже взрослыми людьми, формирование произношения у которых является более осознанным, и поэтому большую помощь для них представляет описание артикуляции звуков. Учебник же, вместо этого, дает своеобразное описание характеристики звуков, которая в худшем случае может ввести учащихся в заблуждение.

Задания учебника не рассматривают соотношения согласных фонем по твердости/мягкости. В вводной части учебника дается правило о том, как последующий гласный смягчает или не смягчает предыдущий согласный. При этом коротко описана артикуляция смягченного согласного. Исследуемые нами согласные представлены в парах, соотносящихся по глухости/звонкости. Отработка звуков в соотнесении по данной категории дана только при работе со звуками [с]-[з] и [ш]-[ж]: *суп-зуммер*,

*сестра-зебра, шанс-жалъ, шутка-жутко*, - звуки даны с одинаковыми последующими гласными, для лучшего различения их друг от друга.

Иногда звуки в коммуникативных упражнениях выступают в неблагоприятной позиции, что противоречит принципу вводного курса обучения звукам - отработки звуков в позиции четкого звучания, со звуками-помощниками. Заметим, что исследованные нами фонетические упражнения направлены более на развитие коммуникативных навыков, нежели фонетических. Подобный вывод напрашивается в связи с тем, что, например, при отработке звука [ы] отрабатывается множественная форма существительных, важная в коммуникации. При отработке всех изучаемых звуков, особенно на этапе первичной отработки, используется не фонетически актуальная лексика, а коммуникативно значимая, необходимая для заучивания, ранее знакомая. Фонетические задания последних уроков предлагают лексику, более способствующую усвоению звуков, поскольку в ней звуки чаще выступают в благоприятной позиции.

В гипотезе контрастивного анализа Флеге говорится, что звуки иностранного языка, не имеющие соответствия в родном языке, могут произноситься изучающими язык с большей аккуратностью, нежели звуки, имеющие сходство с каким-либо звуком родного языка. Соответственно, усвоение новых отличительных звуков в достаточной для успешной коммуникации мере более вероятно, нежели усвоение звуков, имеющих лишь тонкие отличия. (Flege 2005, 7). Исследование материалов учебника показало, что в учебнике уделяется особое внимание звукам, не имеющим соответствия в родном языке. Так усвоению звука [ы] посвящено четыре упражнения, щелевым согласным и аффрикатам двенадцать, а близкому к финскому [x] два упражнения, в которых [x] содержали лишь четыре слова.

Тонкие отличия звуков двух языков, не создающие особых помех для коммуникации, не рассматриваются вообще. Нами было рассмотрено преподавание звука [x], имеющего артикуляторные отличия в русском и финском языках. В учебнике не выделяются никоим образом артикуляторные отличия русского и финского звука [x]. Такое расхождение с теорией усвоения произношения иностранного языка, тем не менее, вполне оправдано. Поскольку основной целью обучения иностранным языкам является коммуникативная,



надо учесть, что тонкие различия в артикуляции звука не препятствуют пониманию речи, и даже не затрудняют его. Элементы соответствия упражнений теории встречаются в случаях контрастной отработки звуков [с] и [ш] и [з] и [с]. Такого же рода соотносительная дополнительная отработка в завершающих уроках и в заданиях для повторения была бы полезна и в отношении звуков [ц] и [ч], и [ы] и [и].

Учебник «Можно!» предлагает упражнения для работы над конкретными звуками только на начальном этапе изучения языка. Мы относим материалы всего учебника к начальному этапу формирования фонетических навыков, поскольку она предназначены для первого года обучения русскому языку. Поэтому, мы предполагаем, что упражнения на корректировку произношения отдельных звуков преподавателю необходимо подбирать отдельно.

## 7 Заключение

Изучение фонетики является неоспоримо важной частью изучения иностранного языка. Развитие слухо-произносительных навыков необходимо продолжать на протяжении всех этапов изучения языка. Достижение успешной коммуникации является основной целью обучения иностранным языкам. В отношении усвоения отдельных звуков речи, успешность коммуникации возможна тогда, когда собеседники правильно улавливают на слух все значимые смысловоразличительные звуки речи, и способны сами с должной аккуратностью их воспроизводить.

Усвоение звуков иностранного языка является сложным процессом, требующим как умственных, так и физиологических усилий. Многие факторы оказывают влияние на успешность усвоения новых звуков: возраст изучающего, его языковой (в нашем случае фонетический) опыт, среда обучения, качество подачи фонетического материала, и другие косвенные психологические факторы. В нашей работе мы исследовали основные современные теории усвоения звуков иностранного языка Perceptual Assimilation Model

(PAM) и Speech Learning Model (SLM) на основе работ Флеге и Бест & Тайлор, которые являются наиболее уважаемыми современными исследователями вопроса психологического усвоения фонетики.

Рассмотренные нами теории усвоения фонетики иностранного языка сходятся в неоспоримом влиянии фонетики родного языка на формирование слухо-произносительных навыков при изучении иностранного языка. Поэтому при формировании фонетических навыков иностранного языка крайне важно учитывать особенности родного языка обучаемого в соотношении с особенностями изучаемого языка. Фонетические системы финского и русского языков имеют в этом отношении определенные различия. В нашей работе мы изучили различия звуковых систем финского и русского языков в целом. Мы также изучили более подробно характеристики, артикуляцию и методику преподавания отдельных звуков русского языка, теоретически представляющих сложность для финноязычных учащихся. В работе мы остановились на рассмотрении звуков русского языка, не встречающихся в финском, и звуке [x], произношение которого имеет тонкие отличия в данных двух языках. Таким образом, мы хотели рассмотреть, как современные теории усвоения иностранного произношения отражаются в практике обучения иностранным языкам.

В нашей работе мы изучили характеристики, артикуляцию и методику преподавания щелевых и аффрикат русского языка, которыми являются такие звуки как [с], [з], [ш] и [ж], [щ], [ц] и [ч], поскольку большинство звуков данных категорий не встречаются в финском языке и ближайшим собственным соответствием для них был бы единственный свистящий согласный [s]. Мы изучили задненебный щелевой согласный звук [x] русского языка, который отличается по месту образования от ларингального щелевого [h] финского языка. И исследовали гласный звук [ы], не встречающийся в финском языке и рискующий быть замененным несколькими другими гласными, более знакомыми финнам.

Исследования Флеге показали, что звуки иностранного языка, не имеющие аналога в родном языке, могут произноситься изучающими язык с большей аккуратностью,

нежели звуки, имеющие сходство с каким-либо звуком родного языка. Соответственно, усвоение новых отличительных звуков в достаточной для успешной коммуникации мере более вероятно, нежели усвоение звуков, имеющих лишь тонкие отличия. (Flege 2005, 7.) В ходе исследования мы выяснили, что в учебнике «Можно!» уделяется больше внимания абсолютно новым звукам, а тонкие отличия звуков двух языков не подчеркиваются. Данное расхождение теории и практики связано, на наш взгляд, с тем, что данные незначительные отличия в произношении не влияют на понимание речи, а, следовательно, на успешность коммуникации.

Теоретические рекомендации преподавания фонетики на различных этапах обучения и для разных возрастных групп, на наш взгляд, соответствуют теориям психологического усвоения иностранного произношения, хотя, вероятнее всего, основываются на исследованиях и теориях других, не рассматриваемых нами ученых. Данные теоретические рекомендации приближают к практике преподавания. Они показывают, как процесс обучения мог бы быть построен в идеале, если бы целью обучения было формирование идеального произношения. Мы изучили данные рекомендации, потому что хотим владеть полной информацией по вопросу обучения интересующим нас звукам.

В учебнике «Можно!» упражнения для отработки новых для финноязычных учащихся звуков являются разнообразными, а именно: дается описание звуков, отработка звуков в малых единицах — словах, и в более распространенных высказываниях — предложениях (коммуникативные упражнения). Необходимо, все-таки, отметить, что упражнения на отработку звуков не столько направлены на тренировку слухопроизносительных навыков, сколько на заучивание лексики и тренировку грамматики. Материал для отработки новых согласных звуков в словах подобран в соответствии с методическими рекомендациями. Однако остальные упражнения, как отработка звука [i] в словах и коммуникативные упражнения на распознавание звуков в речи, имеют значительные отклонения от методических рекомендаций.

Безусловно то, что организация работы на уроке определяется конкретным преподавателем. Однако основным помощником преподавателя в организации урока по-

прежнему является учебник, поэтому важно изучить качество предлагаемого им материала. Исходя из результатов исследованных нами материалов учебника, мы предполагаем, что качественное обучение произношению звуков потребует от преподавателя использования дополнительных материалов, особенно на корректировочном этапе обучения, и, желательно, замены коммуникативных упражнений на начальном этапе.

Изучение методики преподавания выбранных нами особенных звуков важно не только с точки зрения возникновения особенных трудностей их усвоения. Овладение данными звуками важно с коммуникативной точки зрения. Данные звуки являются смыслоразличительными, они соотносятся между собой, либо с другими звуками по твердости/мягкости, глухости/звонкости. Гласный звук [i] на письме определяет твердость предшествующего согласного. Данные две категории являются наиболее важными смыслоразличительными категориями, вызывающими особенные трудности у иностранцев, изучающих русский язык.

# СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

## ИСТОЧНИКИ

Jegorenkov M., Piispanen S., Väisänen T. 2004. *Можно! 1 – Упражнения*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.

## ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ЛИТЕРАТУРА

Абрамова Е.А. *Факторы, влияющие на формирование английского произношения у русских школьников: Экспериментально-фонетическое исследование на материале английского консонантизма: автореферат диссертации кандидата филологических наук: 10.02.19 / С.-Петербург. гос. ун- [Электронный ресурс]. URL: <http://cheloveknauka.com/factory-vliyayuschie-na-formirovanie-angliyskogo-proiznosheniya-u-russkih-shkolnikov#ixzz4ikaavBt7> 1.6.2017.*

Акишина А.А., Барановская С.А. 2007. *Русская фонетика на фоне общей: Учебное пособие. Изд. 3-е, испр.* - М.: Издательство ЛКИ.

Акишина А.А. 1980. *Русская фонетика.* - М.: Русский язык.

Акишина А.А., Каган О.Е. 2004. *Учимся учить. Для преподавателя русского языка как иностранного. - 3-е издание, испр. и доп.* - М.: Рус. яз. Курсы.

Битехтина Н.Б. 2011. *Русский язык как иностранный: фонетика/ Н.Б. Битехтина, В.Н. Климова.* – М.: Русский язык.

Бондарко Л.В. 1998. *Фонетика современного русского языка: Учебное пособие.* - Спб.: Изд-во С.-Петербург. ун-та.

Вишнякова О.В. 1973. *Упражнения на отработку норм произношения в русском языке. Учеб. пособие для студентов-иностран.* М., «Высш. школа».

Ганиев Ж. В. 2012. *Современный русский язык : фонетика, графика, орфография, орфоэпия : учеб. пособие.* М. : Флинта : Наука.

Каргина Е.М. Особенности усвоения фонетики иностранного языка в психологическом контексте // Современная педагогика. 2014. № 11 [Электронный ресурс]. URL: <http://pedagogika.snauka.ru/2014/11/3030> (дата обращения: 26.05.2017). 31.5.2017.

Касаткин Л.Л. 2006. *Современный русский язык. Фонетика: учеб. пособие для студ. филол. фак. высш. учеб. заведений.* М.: Издательский центр «Академия».

Крючкова Л.С. 2009. *Практическая методика обучения русскому языку как иностранному: учеб. Пособие* - М.: Флинта: Наука.

Любимова Н.А. 1988. *Фонетический аспект общения на неродном языке.* – Л.: Изд-во Ленингр. Ун-та.

- Любимова Н.А. 1977. *Обучение русскому произношению. Артикуляция. Постановка и коррекция русских звуков.* М., «Русский язык».
- Одинцова И.В.1994. *Ритмика. Звуки. Интонация. Практическое пособие по русской звучащей речи.* – М.: НТЦ «Консерватория».
- Трубецкой Н.С. 2000. *Основы фонологии*/Пер. с нем. А.А. Холодовича; под ред. С.Д. Кацнельсона. М.: Аспект Пресс.
- Best, C. T. (1995). A direct realist view of cross-language speech perception. In W. Strange, *Speech perception and linguistic experience: issues in cross-language research* (pp. 171-204). Timonium, MD: York Press. [Электронный ресурс]. URL: <http://web.haskins.yale.edu/Reprints/HL0996.pdf>. 3.6.2017
- Flege James E. Origins and development of the Speech Learning Model. Keynote lecture presented at the 1st ASA Workshop on L2 Speech Learning Simon Fraser Univ., Vancouver, BC April 14-15, 2005. [Электронный ресурс]. URL: [http://www.jimflege.com/files/SLMvancouver\\_updated.pdf](http://www.jimflege.com/files/SLMvancouver_updated.pdf). 3.6.2017.
- Hilden R. & Rautopuro, J. 2014, Venäjän kielen A- ja B-oppimäärän oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2013. Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen julkaisuja, no. 2014:5, Kansallisen koulutuksen arviointikeskus; Opetushallitus, Helsinki.
- Hirsijärvi, S., Remes, N., Sajavaara, P. 2004. *Tutki ja kirjoita*. 10. частично обновленное издание. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy
- Ojanen, M. 1994. *Grammatika: venäjän kielioppi* / Muusa Ojanen. 3. painos. Porvoo: Helsinki; Juva : WSOY.
- Perho, Kaija 1993. *Miten kirjoittaa venäjän aine: Ylioppilaskokelaiden venäjän kielen taidot ja kirjoittamisen taso.* Joensuun yliopiston monistuskeskus. Joensuu 1993.
- de Silva, Viola 1999. *Quantity and Quality as Universal and Specific Features of Sound Systems, Experimental Phonetic Research on Interaction of Russian and Finnish Sound Systems.* University of Jyväskylä, Jyväskylä.
- Savolainen Erkki 1998  
[http://materiaalit.internetix.fi/fi/opintojaksot/8kieletkirjallisuus/aidinkieli/kielioppi/07vokaalit\\_konsonantit](http://materiaalit.internetix.fi/fi/opintojaksot/8kieletkirjallisuus/aidinkieli/kielioppi/07vokaalit_konsonantit), 25.6.2017
- Tergujeff, Elina 2013. *English Pronunciation Teaching in Finland.* University of Jyväskylä, Jyväskylä.
- Opetushallitus, [http://www.edu.fi/lukiokoulutus/toinen\\_kotimainen\\_ja\\_vieraat\\_kielet/kielten\\_opetussuunnitelmat](http://www.edu.fi/lukiokoulutus/toinen_kotimainen_ja_vieraat_kielet/kielten_opetussuunnitelmat), 5.4.2016
- Opetushallitus, [http://www.oph.fi/download/169733\\_Taitotasokuvaukset\\_CEFR.pdf](http://www.oph.fi/download/169733_Taitotasokuvaukset_CEFR.pdf), 5.4.2016
- Tilastokeskus, [http://tilastokeskus.fi/til/ava/2014/02/ava\\_2014\\_02\\_2015-05-22\\_tie\\_001\\_fi.html](http://tilastokeskus.fi/til/ava/2014/02/ava_2014_02_2015-05-22_tie_001_fi.html), 29.2.2016
- Tuomi, J., Sarajärvi, A. 2013. *Laadullinen tutkimus ja sisällön analyysi*. 11. uudistettu laitos. Vantaa: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Sivistysanikirja, <https://www.suomisanakirja.fi/suhu%C3%A4%C3%A4nne>, 28.8.2017