

РОЛЬ РИТМА ПРИ ОБУЧЕНИИ ЯЗЫКУ

© 2002 М.Е. Шурова

Воронежский государственный университет

Процесс раннего обучения неродному языку вне языковой среды представляет собой проблему, решение которой может осуществляться с психолингвистической точки зрения. Психолингвистические данные об этапах речевого онтогенеза, о механизме становления речи в онтогенезе позволяют выработать иной взгляд на проблемы обучения неродному языку детей младшего школьного возраста. Как известно, механизм становления речи является универсальным для всех языков. В лингвистике четко различаются 3 уровня - фонетический, грамматический и лексический. В процессе становления речи у детей каждый из этих уровней усваивается ими в определенной последовательности и взаимосвязи. Однако, взаимосвязь и последовательность становления единиц этих уровней до сих пор не описаны. Некоторые представления об иерархии лингвистических единиц в процессе становления речи дают нам психолингвистические данные речевого онтогенеза, свидетельствующие о базовом характере супrasegmentных (ритмико-интонационных) параметров родной речи [3].

При традиционном подходе обучение неродному языку начинается, как правило, с усвоения графической и грамматической сторон языка. Овладение произносительной стороной неродного языка представляет собой процесс усвоения отдельных звуков, что происходит в тесной связи с графемой, и предполагает переход от буквы к звуку, несмотря на то, что психолингвистические исследования, а также данные акустических исследований говорят о том, что изолированный звук не присутствует в развитии речевых способностей ребенка и существенно отличается по своим характеристикам от звуков, выделенных в потоке речи. Значимость владения ритмико-интонационными навыками при таком подходе игнорируется полностью, либо формированию их отводится, по меньшей

мере, второстепенное значение, так как традиционно считается, что ритм и интонация являются формальными признаками высказывания. Процесс обучения произношению носит, как правило, имитационный характер. При этом игнорируется фонологичность слуха и факт проявления интерференции из родного языка, а результаты, достигаемые имитационным путем, как показывают практические наблюдения, нестабильны. Опираясь на данные лингвистических и психолингвистических исследований, мы придерживаемся мнения, что обучение неродному языку должно начинаться с усвоения его звуковой стороны.

Проблема усвоения нормативного произношения на начальном этапе обучения является сегодня очень актуальной. О важности постановки нормативного произношения чужого языка говорили в своих работах еще А.А. Реформатский [10] и С.И. Бернштейн [2]. И хотя сама идея о необходимости усвоения звуковой стороны изучаемого языка не нова, реализации ее мешает отсутствие соответствующих методических концепций. А ведь именно звуковая сторона в большей степени осуществляет коммуникацию на данном языке. Усвоение звуковой стороны неродного языка предполагает, в нашем понимании, наличие у говорящего, прежде всего, основных ритмических навыков, так как с психолингвистической точки зрения овладение звуковой стороной языка и, в первую очередь, развитие ритмико-интонационных навыков является решающим фактором для формирования речевой способности на изучаемом языке. Мы придерживаемся мнения Л.В. Величковой, которая пишет что "в процессе обучения иноязычному произношению ритму должна принадлежать ведущая роль... при нарушении ритмических параметров восприятие существенно затрудняется при относительно правильной арти-

куляции” [5, 108]. В пользу утверждения о необходимости первичного усвоения ритмико-интонационных параметров (единиц супрасегментного уровня) свидетельствуют и данные исследований речевого онтогенеза.

Анализ этапов становления речи на родном языке показывает, что дети вначале осуществляют коммуникацию на эмоционально-мелодическом уровне. За первый год жизни ребенка происходит становление ритмических единиц, из которых складываются основы детской речи. В этот период интонация является основным средством его коммуникации с внешним миром. У ребёнка, который еще не умеет придать слову нормативную структуру, вступает в силу более высокий уровень, чем слово и предложение – просодия, которую он в акте коммуникации наделяет собственной лексикой. Уже в просодии выражено коммуникативное действие. “Смыслы” усваиваются ребёнком на начальном этапе развития из просодии. В то же время знак как носитель значения формируется в слуходвигательных органах. “Интонация даже бессловесная имеет смысл, – писал В.И. Бельтюков, – она привлекает ребёнка как члена коммуникации ещё до начала формирования детских лексем. В дальнейшем по мере усвоения смысловых связей, узнавания вещей и лексем интонация связывает текстовые компоненты в единый динамический поток, который образует устойчивое равновесие в процессе разговорной коммуникации” [1, 110]. Таким образом, на первом этапе становления речи ребенок усваивает общую ритмику и мелодику речи. Не фонема, а интонация и ритм являются основой для коммуникации. Этих средств для ребенка достаточно, чтобы выразить актуальное для него содержание. Мы также считаем, что первичное усвоение единиц супрасегментного уровня играет очень большую роль, поскольку на их основе строится речевое высказывание и реализуются синтаксические модели. Кроме того, именно ритмико-интонационные параметры участвуют в выражении эмоциональных состояний и, следовательно, в адекватности понимания эмоционального состояния говорящего. Ритм и ритмическая единица являются мар-

кером стиля и эмоционального настроения говорящего.

Овладение звуковой стороной неродного языка при раннем обучении предполагает наряду с формированием ритмико-интонационных представлений, которые связаны с синтаксисом, обращение к фонологическим признакам, т.е. усвоение всех дифференциальных признаков на уровне фонем (единиц сегментного уровня). При этом мы исходим из первичности ритмико-интонационной системы и вторичности усвоения артикуляционных движений. Построение артикуляционной базы у детей младшего школьного возраста происходит значительно позже, лишь после того, как выработаны необходимые ритмико-интонационные навыки. В данном случае мы опираемся на мнение Л.В. Величковой о том, что “все существенные особенности артикуляционной базы обусловлены ее тесной связью и зависимостью от ритмической организации речи”, а “усвоение артикуляционных укладов при нарушении ритмических параметров является недостижимой задачей” [5, 108]. Таким образом, сознательное усвоение звуков (их дифференциальных признаков) осуществляется на базе ритмико-интонационной системы, что наблюдается в речевом онтогенезе, где усвоение звуков родного языка происходит после того, как освоены супрасегментные (ритмико-интонационные) параметры родной речи [см. 3].

Психолингвистические данные об этапах речевого онтогенеза позволяют говорить о том, что становление детской речи происходит на эмоциональной основе. В процессе формирования языкового мышления эмоциональные впечатления, лежащие в основе мыслительной деятельности, материализуются в речи детей в виде высказываний и организуются при этом в ритмические структуры. Мы исходим из положения, согласно которому параметры эмоционально окрашенной звучащей речи родного и изучаемого языка различны. Неправильная передача эмоционального намерения, наряду с искажением ритмико-интонационных и звуковых параметров, усиливает интерференцию со стороны родного языка и препятствует адекватному пониманию говорящего.

Известно, что при обучении неродному языку ребенок, как и взрослый обучающийся, имеет дело практически с двумя языками - родным (русским) и неродным (немецким). В процессе взаимодействия двух языков происходит перенос приобретенных навыков из родного языка в новый на любом уровне языковой системы, что является источником интерференции. По словам В.А. Виноградова, интерференция представляет собой “процесс наложения двух языков и отклонения от нормы одного или каждого из контактирующих языков” [6]. Интерферирующее негативное влияние родного языка на произносительном уровне проявляется в виде акцента. Иностранный акцент базируется в большей степени на искажении ритмико-интонационной картины изучаемого языка. Именно из-за высокой степени автоматизации этих навыков интерференция в этой области особенно сильна. В процессе усвоения необходимых новых произносительных навыков психика человека, по словам Ю. Яноса, противится образованию новых, стараясь подчинить новую систему уже существующей. [14]. Таким образом, чтобы овладеть всеми параметрами звучащей речи, ребенку, как и взрослому, необходимо преодолеть приобретенные им и доведенные до автоматизма навыки родного языка, что связано с целым рядом трудностей. Практические наблюдения показывают, что в условиях необходимости решить какую-либо мыслительную задачу значительно усиливается ритмизация речи ребенка. Следовательно, при решении мыслительной задачи будут активизироваться ритмические навыки родного языка, которые и будут мешать становлению необходимых новых ритмических навыков. Поэтому, используя данные анализа ритмических параметров детской русской и немецкой речи, мы можем уже на начальном этапе обучения неродному языку создать у учащихся представления об особенностях ритмических параметров немецкой речи с целью преодоления типичного для их родного языка акцента и приближения их речи к нормативному произношению изучаемого языка, в нашем случае, немецкого.

Слуховой и речедвигательный анализаторы с самого начала работают совместно,

поэтому важной задачей в процессе обучения неродному языку является также развитие фонологического слуха учащихся. Поскольку речевой акт двусторонен, т.е. состоит из произнесения, и слушания, то овладение детьми звуковыми параметрами звучащей речи возможно лишь на основе достаточно развитого фонематического слуха. Психолингвистические и нейрофизиологические данные свидетельствуют о том, что слуховой анализатор формируется у ребенка значительно раньше, чем функция речедвигательного, а навыки восприятия предшествуют произносительным и определяют их. К моменту, когда ребенок начинает говорить, его слуховой анализатор уже готов к дифференцированию всех или почти всех звуков речи. К 2 годам фонематический слух ребенка в основном сформировывается, и он достаточно хорошо понимает обращенную к нему речь. Таким образом, звуки речи, прежде чем они появляются в произношении ребенка, должны быть дифференцированы на слух. Е.Н. Винарская [4] указывает также на то, что ребенок воспринимает не отдельные физические свойства звуков речи: частотный спектр, интенсивность и длительность звучания, а их своеобразное сочетание в звучании. В этом проявляется основная роль слухового анализатора в становлении речи. Таким образом, в условиях сформировавшегося слухового анализатора ребенок в процессе обучения неродному языку будет воспринимать ритмико-интонационные и звуковые особенности чужого языка через “фонологическое сито” слуховых навыков своего родного языка. Еще Н.С. Трубецкой [12] и Е.Д. Поливанов [9] указывали на то, что восприятие звуков проходит сквозь призму фонем родного языка, а главная трудность при усвоении произношения иностранного языка заключается не в усвоении новой звуковой системы, а, прежде всего, в преодолении устоявшихся привычек произношения родного языка. Таким образом, мы исходим из того, что слуховые модели, особенно на начальном этапе обучения неродному языку, являются неверными и не могут служить отправной точкой в формировании правильного произношения. Мы придерживаемся мнения, что формирование фонологиче-

ского слуха в условиях обучения должно проходить параллельно с формированием ритмико-интонационных представлений, а первичность усвоения единиц супrasegmentного уровня будет способствовать развитию правильного слухового восприятия.

Основываясь на психолингвистических и нейролингвистических данных, мы придерживаемся мнения, согласно которому речемыслительная деятельность ребенка опосредована ритмическими структурами, а развитие речевой способности находится в непосредственной зависимости от развития ритмико-интонационных навыков. Экспериментальные данные также подтверждают представление о ритмических моделях порождения речи по А. А. Леонтьеву и Е. Н. Винарской. С позиций признания первичности усвоения ритмических групп возможен существенно иной подход к обучению неродному языку и иной взгляд на место этого этапа в системе обучения неродному языку в целом. Такой подход создает возможность иной организации учебного процесса и построения системы обучения неродному (немецкому) языку. По мнению Л. В. Величковой, «преимущества такого подхода состоят в том, что происходит апелляция к естественному механизму, действующему в родном языке» [5].

Таким образом, нами рассматривается возможность иного подхода к раннему обучению неродному языку, предполагающего развитие на начальном этапе иноязычной звучащей речи на контрастно-фонологической основе путем усвоения в первую очередь основных ритмико-интонационных и звуковых особенностей изучаемого языка с дальнейшим выходом на другие языковые уровни - грамматический и лексический. В нашем случае речь идет не об усвоении на раннем этапе обучения только произносительных особенностей неродного языка, речь идет о комплексном, интегративном подходе к процессу обучения, системной и структурной подаче учебного материала и усвоении лексико-грамматического материала на основе ритмико-интонационных моделей. Психолингвистические исследования, дающие нам важную информацию о специфике памяти детей этого возраста, особенностях мышле-

ния, степени активности их в учебном процессе, о механизме восприятия детей младшего школьного возраста, позволяют произвести отбор и структурирование лингвистического материала с целью определения единицы психолингвистического характера, которая должна иметь признаки всех трех лингвистических уровней - фонетического, лексического и грамматического, и может быть принята за единицу обучения. Данные проведенных нами экспериментальных исследований подтверждают наличие такой единицы в звучащей речи и говорят о периодической повторяемости определенных ритмических структур, соотносимых с различными типами синтаксических конструкций и имеющих различную лексико-грамматическую наполняемость, а также дают сведения о характере, частотности и месте ударения в ритмической группе, что должно учитываться, на наш взгляд, при раннем обучении. Ритмическая группа рассматривается нами как единица произнесения, имеющая межуровневый характер и соотносящаяся с определенной интонацией. Объединение ряда ритмических групп одним мелодическим рисунком соответствует синтагме в предложении. Ударение, ритм, интонация рассматриваются нами в функциональном единстве, что составляет характерную ритмическую картину. Приведем примеры ритмических групп (РГ) протяженностью в 3 и 5 слогов из немецкой детской речи.

РГ 3/2	РГ 5/4
im <u>Le</u> sen	dann geht man <u>es</u> sen
von <u>da</u> aus	und nach dem <u>Stu</u> dium
sechs <u>Wo</u> chen	mit meiner Schw <u>es</u> ter
gesto <u>r</u> ben	hat er geg <u>e</u> ssen
schon <u>lan</u> ge	und wieder schla <u>f</u> en
ich <u>glau</u> be	neben Maria
da <u>sag</u> t man	von meiner <u>Ma</u> ma
den <u>Kind</u> ern	der sich dort <u>au</u> skennt
nach <u>Hau</u> se	ich glaube <u>Sei</u> de
ein schwa <u>r</u> zes	war sie doch <u>off</u> en
am <u>Sam</u> stag	essen wir <u>Ku</u> chen
als <u>Nac</u> htisch	dann sind wir <u>wei</u> ter

Однако, ритмическую группу нельзя рассматривать как явление, связанное лишь

со звуковой стороной языка. Она рассматривается нами в тесной связи с грамматической и лексической сторонами языка, т.е. предполагает овладение лингвистическими единицами (грамматическими и лексическими) в процессе развития ритмико-интонационных параметров немецкой речи. По мнению Л.В. Величковой, “ритмико-интонационные представления являются как бы сигналом, предваряющим выбор одной из возможных в данной коммуникативной ситуации грамматических моделей, что в конечном счете определяется целью высказывания” [5, 128]. В устной речи высказывание может состоять из одной или более ритмических групп. Ритмическая группа является основой для ряда фраз, каждая из которых может быть интерпретирована в различных синтаксических конструкциях и иметь различную лексико-семантическую наполняемость. Этот путь позволяет реализовать усвоение грамматики и лексики на базе ритмических моделей, что наблюдается в речевом онтогенезе. Таким образом, мы придерживаемся точки зрения об определяющей роли ритмических представлений уже на самой ранней стадии формирования речевого высказывания и о базовом характере ритма в речевом онтогенезе. Разработанная нами на основании вышеизложенных положений методика раннего обучения, по нашему мнению, способствует более успешной выработке навыков говорения на неродном (немецком) языке.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бельтюков В.И. Об усвоении детьми звуков речи. – М., 1964.
2. Бернштейн С.И. Вопросы обучения произношению // Вопросы фонетики и обучение произношению. – М., 1975.
3. Винарская Е.Н. Раннее речевое развитие ребенка и проблемы дефектологии. – М., 1978.
4. Винарская Е.Н. Закономерности отражения звукового строя мозгом человека // Звуковой строй языка. – М., 1979.
5. Величкова Л.В. Контрастивно-фонологический анализ и обучение

иноязычному произношению. – Воронеж: ВГУ, 1989.

6. Виноградов В.А. Лингвистические аспекты обучения языку. – М., 1972.
7. Жинкин Н.И. Речь как проводник информации. – М., 1982.
8. Кольцова М.М. Ребенок учится говорить. – М., 1973.
9. Поливанов Е.Д. Субъективный характер восприятия звуков речи. – М., 1968.
10. Реформатский А.А. Обучение произношению и фонология // Филол. науки. – 1959, № 2.
11. Реформатский А.А. Из истории отечественной фонологии. – М., 1970.
12. Трубецкой Н.С. Основы фонологии. – М., 1960.
13. Хризман Т.П. Эмоции, речь и активность мозга ребенка. – М., 1991.
14. Juhasz J. Probleme der Interferenz. Budapest, 1970.