

О некоторых психолого-методических аспектах преподавания фонетики английского языка в начальной школе

А. А. Тарасов*,

аспирант кафедры немецкой филологии и методики Московского гуманитарного педагогического института, учитель английского языка средней общеобразовательной школы № 887

В статье рассматриваются особенности обучения фонетике английского языка в младших классах общеобразовательной школы с позиций методики преподавания иностранных языков, истории и практики обучения иноязычному общению, а также с учетом когнитивных особенностей учащихся этой возрастной группы. Целью данного исследования является оптимизация процесса обучения фонетике с учетом трудностей, возникающих в партнерском взаимодействии учителя и ученика. В ходе работы дается оценка сложившейся системы подачи фонетического материала. При этом отмечается чрезмерная интеграция данного аспекта с другими пластами обучения иностранному языку. Отдельное внимание уделено развитию ответственной методики и дидактики, а также их влиянию на преподавание фонетического аспекта. Автор использует в статье материалы, полученные им в личном опыте преподавания английского языка в средней общеобразовательной школе. Даются практические рекомендации по оптимизации образовательного процесса путем активизации психических свойств учащихся при обучении основам фонетики английского языка и более широкому внедрению мнемонических техник запоминания.

Ключевые слова: психология образования, преподавание иностранных языков, коммуникативная методика, мотивация, фонетика, сегментный уровень, фонемы.

Преподавание любого гуманитарного предмета – это своего рода тест для наставника на способность адаптироваться к новым условиям обучения. Безусловно, такая ситуация является в большей степени благоприятной для работника образовательной сферы,

так как его навыки и умения постоянно находятся в «соревновательном» режиме. Тем не менее, в данном случае обратная сторона медали очевидна – в погоне за новомодными технологиями и методиками обучения могут быть упущены из виду важные достиже-

* tarasov9@rambler.ru

ния методической науки, которые очень часто подвергаются необоснованной критике со стороны некоторых ученых-методистов. Исходя из вышесказанного, можно говорить, что ситуация с преподаванием иностранного языка в общеобразовательной школе как раз и является одним из наиболее ярких примеров столкновения старой и новой методических линий, т. е. «грамматико-переводной» и «коммуникативной». Хотя стоит отметить, что специалисты по теории обучения иностранным языкам в России достаточно давно считают основной именно коммуникативную линию. Использование отечественного «двухязычного» подхода все еще повсеместно развито в практике преподавания иностранного языка. Именно поэтому необходимо рассмотреть проблему преподавания фонетики на учебных занятиях по иностранному языку в общеобразовательной школе через призму двух основных методико-дидактических парадигм. И сделать это нужно с позиции диахронического анализа.

В данной работе сознательно используется термин «грамматико-переводной», который гораздо реальнее отражает расхождение теории методики и практики преподавания иностранных языков в школе, отмечаемое многими поколениями отечественных ученых-языковедов. Так, Н.И. Гез выделял тот факт, что многие достижения советских лингвистов, особенно теоретические обоснования сознательно-сопоставительного метода, так и не отразились на школьном курсе иностранного языка [5]. В то время существовал ряд объективных причин, препятствовавших полноценному внедрению преподавания по видам речевой деятельности (что соответствует сознательно-сопоставительному методу). К их числу следует отнести:

- среднюю высокую наполняемость классов в общеобразовательных школах (при этом деление на группы было достаточно редким явлением);
- отсутствие средств аудиовизуальной поддержки (которые были необходимы для преподавания по альтернативному прямому методу);
- малое количество часов данного предмета в школьной программе (при этом курс начинался с 5-го класса).

Ситуация усугубилась еще тем, что «в начале 60-х особым нападкам подвергались положения о сознательности обучения (применение правил) и об учете родного языка, ибо именно эти положения неправильно трактовались в практике школ: учителя злоупотребляли правилами и преувеличивали роль переводов в процессе обучения языку» [там же, с. 153].

Таким образом, социально-политическая ситуация, не способствовавшая естественному проникновению англоязычной культуры и западных методик обучения, вкупе с вышеперечисленными трудностями советской общеобразовательной школы выступили в роли той непробиваемой стены, которая делала невозможным эффективное обучение коммуникации на иностранном языке, хотя известно, что еще «Л.В. Щерба справедливо указывал, что основная функция языковых предметов суть коммуникативная» [там же, с. 38]. Уже впоследствии многие авторитетные ученые-методисты признавали, что курс «Иностранный язык» был направлен только на развитие репродуктивных навыков: «Основной целью обучения иностранным языкам в средней школе являлось привитие умения читать неадаптированную художественную и общественно-политическую литературу...» [там же, с. 149]. Все эти данные, а также мнения учителей-практиков служат доказательством, что советская общеобразовательная школа могла обеспечить ученика неким багажом знаний о системе языка, но не была в состоянии научить общению, в первую очередь устному.

Л.В. Щерба и его последователи подчеркивали доминирующую роль речевого упражнения над представлением языковых форм: «на сообщении сведений об изучаемом языке рекомендуется отводить минимум учебного времени (не более 15%), а на иноязычную речевую деятельность, которая должна быть беспереводной, не менее 85%» [1, с. 209]. Именно представители сознательно-сопоставительной методики придали устной речевой деятельности особый статус как учебной общности: «Принцип устного опережения (или устной основы обучения) предполагает: а) устное введение и закрепле-

ние учебного материала; б) наличие речевой практики, протекающей в устной форме на основе отобранных для занятий тем и ситуации общения» [4, с. 169]. Несмотря на явный дисбаланс теории методики и практики преподавания в период развития советской методической науки, можно выделить и некоторые практические достижения, которые подчеркивали важность обучения основам фонетики: «В середине 30-х годов появились первые стабильные учебники по иностранному языку, отражавшие новые педагогические и методические идеи. Прежде всего для них характерно наличие фонетико-орфоэпического вводного курса, предполагавшего параллельное обучение технике произношения, чтения и письма с частичным использованием транскрипции» [5, с. 148].

Социально-экономические и образовательные реформы последнего двадцатилетия еще больше утвердили правильность выбранного пути отечественной методической школы в части обучения «живому» языку как средству общения. Получив статус уважаемого общеобразовательного предмета, несущего в себе доселе невиданную практическую значимость, курс «Иностранный язык» стал «притчей во языцех» для всех участников школьного учебного процесса. Причем основной темой для дискуссии как среди методистов, так и среди реципиентов образовательных услуг стала эффективность обучения устному иноязычному общению. Подобного рода дискуссии достаточно четко констатируют нарастающую прагматичность современного российского общества во взгляде на наболевшие проблемы образования. Такая ситуация вполне естественна и объяснима происходящими изменениями в обществе в целом и образовании в частности. Гораздо большей проблемой кажется отсутствие глубокого осмысления фонетической составляющей обучения со стороны профессионального сообщества. Л.В. Щерба подчеркивал, что «при обучении устной речи имеет большое значение произношение. При этом не только для умения понятно говорить, но и для умения понимать говоримое. Нужно научиться не только произносить, но и слышать иностранные звуки. Как быть с усвоением произноше-

ния? Здесь выступает на помощь особая отрасль науки о языке, фонетика...» [9, с. 127].

Вероятнее всего, такое отношение в обществе сложилось благодаря фиксации коллективного сознания на конечной цели обучения. При этом никто не отменял принцип последовательности в обучении иностранным языкам, при котором овладение отдельными видами речевой деятельности базируется на основе тренировки языковых навыков. Таким образом, под влиянием зачастую внешних факторов обучение фонетике представляется сугубо как процесс, интегрированный в область преподавания говорения и аудирования. Важно рассмотреть эту проблему более подробно с позиции юридических, методических и дидактических реалий.

Введение обязательного предмета «Иностранный язык» в программу начальной школы юридически обеспечило методику как науку условиями для практической реализации коммуникативной направленности обучения (курс «Иностранный язык» является обязательным со 2-го класса) с самого начала учебной деятельности младшего школьника. Такая инициатива должна положительным образом сказаться на уровне иноязычной компетенции учащихся в средней и старшей школе при условии выполнения программы начальной ступени, рассчитанной на 2 часа аудиторной работы в неделю. Все вышесказанное позволяет перейти от обобщений к описанию процесса обучения фонетике английского языка.

Итак, «на изучение английского языка в начальной школе в Федеральном базисном учебном плане отводится 204 часа, соответственно по 68 часов ежегодно» [2, с. 6]. Здесь и далее будут рассматриваться условия, характерные для общеобразовательных учреждений, не специализирующихся в области преподавания гуманитарных предметов. При этом некоторые расхождения возможны и на уровне общеобразовательных учреждений без специализации в виде разного количества учебных часов в учебном плане (в некоторых школах декларировано 96 учебных часов для предмета «Английский язык»). Более того, достаточно массовым явлением стало введение факультатива по устному опере-

жающему курсу английского языка на первом году обучения.

Глобализация в области образовательных технологий привела к тому, что дидактическое обеспечение часто является продуктом соединения различных национальных образовательных принципов. Что касается современного уровня развития дидактики в области начального иноязычного обучения, здесь намечается тенденция к объединению усилий российских и зарубежных методистов с целью выработки такой платформы, которая позволила бы учесть как современные теоретические наработки, так и богатый опыт российской педагогической науки в сфере преподавания иностранных языков. В связи с этим считаю необходимым рассмотреть УМК «Английский в фокусе» (Spotlight) (разработанный издательствами «Просвещение» и Express Publishing) в сравнении с методико-дидактическими постулатами отечественной школы, так как именно данный УМК является красноречивым свидетельством принятия некоторых зарубежных тенденций в области преподавания английского языка. Упомянутый выше учебник интересен в первую очередь тем, что в УМК для начальной школы частично реализована прямая методика обучению, которая не стимулирует развитие у детей осмысленного понимания языковых фактов. Это тем более странно, что в УМК «Spotlight», предназначенном для средней школы, присутствуют такие виды работы, как анализ фонетических и грамматических структур, переводные упражнения, которые способствуют осмыслению особенностей языка на всех его уровнях, в том числе и на фонетическом. Такое кажущееся на первый взгляд немислимое противоречие вполне объяснимо основной целью УМК для начальной школы – «формирование умений общаться на английском языке на элементарном уровне с учетом речевых возможностей и потребностей младших школьников» [2, с. 4]. При подобном подходе к структуре учебника чтение как базисный навык рассматривается только как вспомогательный элемент, а не отдельное речевое умение. Подтверждением этого факта служит отсутствие специального раздела, содержащего упражнения по чтению

изолированных звуков, слов, предложений и небольших текстов, в структуре учебника, но вынесенного в отдельный блок дополнительных материалов. Таким образом, можно сделать вывод об отходе таких специалистов по дидактике, как Н. И. Быкова и М. И. Поспелова, представляющих российскую науку в авторском коллективе «Spotlight», от традиционной отечественной дидактической школы (И. Н. Верещагина, О. В. Афанасьева и др.), где наличествует фонетический раздел (со специальными упражнениями), направленный на развитие техники чтения и запоминания звукобуквенных соответствий. В данном случае интересно мнение Е. Н. Гальсковой, которая считает, что «к сожалению, большинство современных учебников по иностранному языку для начальной школы построено на основе контрастивной гипотезы, в рамках которой процесс овладения языком понимается как процесс механической имитации и тренировки с целью выработки правильных навыков» [4, с. 49]. Данное суждение применимо и к рассматриваемому УМК в той его части, которая касается способа прохождения учебной программы. Здесь, судя по структуре, усилия учащихся должны быть главным образом направлены на многократное повторение того или иного материала. Этот вывод подтверждается авторскими рекомендациями по развитию фонетических навыков учащихся: «благодаря хорошему звуковому обеспечению (CD для работы в классе и дома, DVD) у учащихся вырабатывается адекватное произношение [2, с. 17].

Прежде чем рассмотреть собственно методическую сторону вопроса, отметим, что как в традиционных, так и новых учебных пособиях для начальной школы фонетический материал не представлен как естественная и понятная (для младшего школьника) система фонем. Здесь необходимо сделать следующее уточнение: мы не будем рассматривать суперсегментный уровень, включающий в себя просодические элементы, так как данный раздел школьной фонетики нуждается в отдельном рассмотрении. Проанализировав все вышесказанное, можно сделать вывод, что дидактика не предлагает свою помощь учителю в демонстрации, а только обращает

внимание на «объяснение» и «упражнения», которые наравне с демонстрацией являются наиболее часто практикуемыми методами обучения в процессе обучения иностранному языку [5, с. 72].

Для того чтобы применить адекватные методические решения, необходимо знать требования к результатам освоения содержания программы. В связи с целями нашего исследования основной интерес вызывают требования к сегментной (фонемной) стороне речи. Согласно ФГОС для начальной школы по предмету «английский язык» учащиеся должны:

- адекватно произносить все звуки английского языка: соблюдать долготу и краткость гласных; не оглушать звонкие согласные в конце слов; не смягчать согласные перед гласными;

- узнавать знаки английской транскрипции и воспроизводить звуки, соответствующие им.

УМК «Английский в фокусе» обладает весьма небольшим набором упражнений (в данном случае речь не идет об упражнениях, вынесенных за пределы структуры учебника), располагающихся в разделе «Чтение», который по своей сути является скорее элементом для комплексного повторения пройденного материала, а не целостной структурой, обеспечивающей развитие навыков учащихся по соотношению транскрипции со звуками и наоборот. Сильной же стороной учебника является введение звуков через алфавит. Использованный способ связи письменной и звуковой стороны языка кажется весьма удачным по двум причинам:

- 1) посредством знакомства с алфавитом учащийся получает первые представления о системе исторического написания в английском языке;

- 2) построение мнемонической ассоциации по форме каждой буквы со словом-примером должно в дальнейшем положительно сказаться на запоминании и произношении этих частотных слов.

Здесь нужно отметить важность начального этапа обучения фонетике английского языка и его связь с отработкой каллиграфических навыков учащихся. По программе УМК

«Английский в фокусе» за первый год обучения второклассники должны выучить произношение и написание каждой буквы алфавита, т. е. на данном этапе у них идет «формирование умений каллиграфии и умений, связанных со звукобуквенными соответствиями» [5, с. 120].

Таким образом, на основании всего вышеизложенного, а также опираясь на опыт собственной практики преподавания фонетики английского языка в начальной школе, считая возможным выдвинуть следующие методические рекомендации по обучению фонетике младших школьников:

- обучение должно вестись в неразрывной связи с изучением алфавита и практикой каллиграфического письма с целью выявления типичных фонетических моделей и их звукобуквенных соответствий, при этом отдельное внимание должно уделяться транскрипции;

- принцип устного опережения должен применяться путем активной отработки (отчитки) частотных слов и словосочетаний перед их употреблением в практике речи (чтении, говорении), т. е. основные ошибки в произношении должны быть «вычищены» на этапе «аудирования» и следующего за ним «имитативного чтения»;

- все возможные способы демонстрации нового материала, включая аудирование, визуальные опоры, должны быть включены в целостную легенду-систему, при которой будет стимулироваться аналитическая активность учащихся по выявлению неизвестного звука на основе ранее изученных, т. е. по сути речь идет о «создании ситуации коллективной речевой активности, способствующей возникновению у говорящего мотива высказывания» [4, с. 139].

Безусловно, необходимым условием эффективного обучения фонетике в младшей школе является создание творческого микроклимата с учетом реальных интересов учащихся и их возрастных особенностей. При этом ключевое внимание должно быть уделено постоянному дополнению учебного материала новыми, неизвестными для младшего школьника фактами, что в свою очередь позволит поддержать естественную учебную мотивацию. Данный тезис может быть под-

держан следующей цитатой, отражающей мотивирующую основу партнерства в диаде «учитель-ученик»: «Именно на интересе как эмоциональном переживании познавательной потребности базируется внутренняя мотивация учебной деятельности, когда познавательная потребность младшего школьника «встречается» с отвечающим этой потребности содержанием обучения» [6, с. 103]. В этой связи можно считать, что именно этап демонстрации нового фонетического материала играет ключевую роль для поддержания стабильной мотивации к изучению системы фонетики путем стимулирования опосредованного внимания, когда каждый новый фонетический знак (звук) будет вызывать ассоциативные связи у учащихся. В качестве иллюстрации к данному тезису предлагаю рассмотреть пример фонетической системы-легенды, могущей одновременно выступать и в качестве демонстрационного материала для дальнейшей отработки, и как познавательная разминка. И в том и в другом случае материал должен способствовать «развитию психических механизмов, лежащих в основе творческих способностей учащихся (памяти, внимания, мышления, воображения)» [3, с. 6].

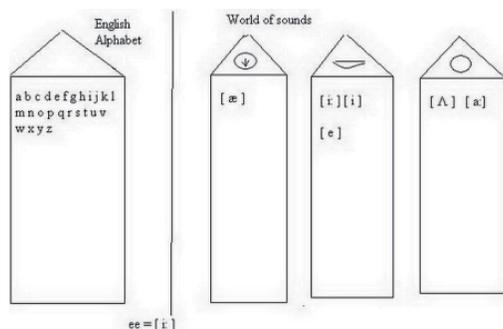


Рис. Фонетическая система-легенда

На рисунке показана «фонетическая среда», которая известна второкласснику после прохождения 6 звуков, сгруппированных самими учащимися по принципу схожести. Задача учащихся заключалась в отражении произношения звука на письме путем фиксации мнемонического индикатора (картинки на чердаке «звукового домика»), который должен отразить наиболее существенные

признаки артикуляции данного звука. Этот же материал повторяется путем его быстро воспроизведения на доске «дежурным по звукам», после чего демонстрационная среда вновь готова к «обогащению» новым явлением. В данном случае учитель попросил установить соответствие между словами *see* и *tree* и звуковыми домиками. Единственной подсказкой являлось быстрое произнесение искомым слов, после чего учащиеся выдвигали версии о правильном, на их взгляд, соотношении и обосновывали свое мнение. Таким образом, были активизированы познавательные способности учащихся, необходимые для активной работы на уроке. Использованный метод группировки звуков согласуется с принципом аппроксимации, допускающим некоторые неточности в артикуляторном описании звука, и позволяет добиться хороших результатов в произнесении отдельных звуков, что должно сказаться на уровне владения фонетическими навыками к окончанию курса «Английский язык» в начальной школе.

Опираясь на известные и отмеченные в данной работе теоретические постулаты и собственный опыт преподавания фонетического аспекта в начальной школе, считаю, что успешность обучения произношению звуков и установлению звукобуквенных соответствий зависит от управления триединством познавательного процесса, основанного на активизации памяти, внимания и мотивации. Из этого следует, что эффективность преподавания фонетики английского языка связана с наличием следующих условий:

1) поддержка естественного мотива к обучению за счет постепенного и регулярного предъявления новых фонем, которые ассоциативно связываются с ранее изученными единицами;

2) активизация опосредованного внимания при демонстрации новых фонем с помощью использования аудиовизуальных (прослушивание и написание на доске всех элементов фонетической цепи) и мимических (подчеркивание артикуляторных свойств того или иного звука) средств учителя;

3) проведение значительной работы по осмыслению (объяснение артикуляторных признаков), классификации (выделение по

принципу схожести), творческому преобразованию (создание индивидуального мнемонидикатора) с целью активизации произвольной памяти учащихся [8].

Нельзя не согласиться с мнением А. А. Леонтьева, который считал, что «важно создать условия для организации естественного иноязычного общения...» [7, с. 151]. Наличие же огромного выбора учебных пособий по английскому языку для начальной школы, в том числе дополнительных материалов, основанных на коммуникативной методике, дает возможность учителю создавать естественные ситуации общения на уроке, однако значительное внимание должно уделяться планомерной отработке фонетических навыков учащихся. Следовательно, доработка фонетико-орфографического материала раз-

личных учебных пособий должна проводиться по следующим направлениям:

а) *психолого-педагогическому* – учет доминирования у младших школьников наглядного-действенного и наглядно-образного мышления при разработке вспомогательных материалов [8], более широкое внедрение аналитического способа создания новых звуковых образов посредством применения стилизованной графики, визуально отображающей особенности произношения звуков;

б) *методико-дидактическому* – дополнение учебного материала вспомогательными упражнениями, которые должны выступить в качестве опоры для закрепления фонетических навыков в реальных речевых ситуациях.

Литература

1. *Беляев Б. В.* Очерки по психологии обучения иностранным языкам. 2-е изд., перераб. и доп. / Пособие для преподав. и студ. М., 1965.
2. *Быкова Н. И., Поспелова М. Д.* Программы общеобразовательных учреждений, 2–4 классы. М., 2010.
3. *Винокурова Н. К.* Развиваем познавательные возможности учащихся. М., 2005.
4. *Гальскова Н. Д., Никитенко З. Н.* Теория и практика обучения иностранным языкам. Начальная школа: Методическое пособие. М., 2004.
5. *Гез Н. И., Ляховицкий М. В., Миролюбов А. А., Фоломкина С. К., Шатилов С. В.* Методика обучения иностранному языку в средней школе. М., 1982.
6. *Зимняя А. А.* Педагогическая психология. М., 2004.
7. *Леонтьев А. А.* Естественность (личность) иноязычного общения как основополагающий принцип обучения языку. «Психолингвистика и межкультурное взаимопонимание» // Тезисы докладов X Всесоюзного симпозиума по психологии и теории коммуникации. М., 1991.
8. *Немов Р. С.* Психология / Учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений: В 2 кн. Кн. 2. Психология образования. М., 1994.
9. *Щерба Л. В.* Преподавание языков в школе: Общие вопросы методики / Учеб. пособие для студ. филол. фак. 3-е изд., испр. и доп., М., 2002.

On certain psychological-methodical aspects of teaching English phonetics in primary school

A. A. Tarasov,

PhD student, chair of German philology and methods, Moscow Institute of Humanities and Education, teacher of English, secondary general school № 887

The article examines the specifics of teaching English phonetics in junior grades of general education school from the perspective of method of teaching of foreign languages, history and practice of teaching of foreign language communication, and taking into account the cognitive specifics of pupils of this age group. The aim of this research is the optimization of the process of teaching phonetics taking into consideration the difficulties arising in partnership interaction of teacher and pupil. In the course of the work the existing system of presentation of phonetic material is characterized. At the same time the authors point out excessive integration of this aspect with other fields of foreign language teaching. Specific attention is paid to the development of national methodology and didactics and their influence on teaching of the phonetic aspect. The author uses materials which he collected through personal experience of teaching English in a secondary general education school. Practical recommendations are given on optimization of educational process by way of activation of psychic qualities of pupils in the process of teaching the basics of English phonetics and wider implementation of mnemonic memorizing techniques.

Keywords: educational psychology, teaching of foreign languages, communicative method, motivation, phonetics, segmental level, phonemes.

References

1. *Beljaev B.V.* Oчерки по психологии обучения иностранным языкам. 2-е изд., перераб. и доп. / Посobie dlja prepod. i stud. M., 1965.
2. *Bykova N.I., Pospelova M.D.* Programmy obshchego obrazovatel'nykh uchrezhdenij, 2–4 klassy. M., 2010.
3. *Vinokurova N.K.* Razvivaem poznavatel'nye vozmozhnosti uchashhsja. M., 2005.
4. *Gal'skova N.D., Nikitenko Z.N.* Teorija i praktika obuchenija inostrannym jazykam. Nachal'naja shkola: Metodicheskoe posobie. M., 2004.
5. *Gez N.I., Ljahovickij M.V., Miroljubov A.A., Folomkina S.K., Shatilov S.V.* Metodika obuchenija inostrannomu jazyku v srednej shkole. M., 1982.
6. *Zimnjaja A.A.* Pedagogicheskaja psihologija. M., 2004.
7. *Leont'ev A.A.* Estestvennost' (lichnost') inozhnychnogo obshhenija kak osnovopolagajushij princip obuchenija jazyku. «Psiholingvistika i mezhkul'turnoe vzaimoponimanie» // Tezisy dokladov H Vsesoznogo simpoziuma po psihologii i teorii kommunikacii. M., 1991.
8. *Nemov R.S.* Psiholologija / Ucheb. dlja studentov vyssh. ped. ucheb. zavedenij: V 2 kn. Kn. 2. Psiholologija obrazovanija. M., 1994.
9. *Sherba L. V.* Prepodavanje jazykov v shkole: Obshhie voprosy metodiki / Ucheb. posobie dlja stud. filol. fak. 3-e izd., ispr. i dop., M., 2002.