

10.31862/2500-2953-2018-3-136-151

Н.В. Казанская

Московский государственный областной университет,
141014 г. Мытищи, Московская обл., Российская Федерация

Общие проблемы преподавания фонетики русского языка народам абхазо-адыгской группы: преодоление и устранение фонетической интерференции в условиях билингвизма

Представленная статья посвящена вопросу преодоления фонетической интерференции. Основная цель данной работы – сопоставительный анализ фонологических систем русского и абхазо-адыгских языков, а также разработка стратегии предупреждения и преодоления интерференции родного языка в русской речи учащихся. В работе рассматриваются такие подходы к обучению русскому языку как неродному, которые делают учебный процесс более продуктивным и эффективным для учащихся. Практическая ценность представленного исследования видится в подборе основных методов и приемов в сочетании с инновационными технологиями, такими как визуализация процесса обучения, которые направлены на устранение интерференции на фонологическом уровне.

Ключевые слова: фонетическая интерференция, контактирующий язык, неродной язык, акцент, консонантизм, вокализм, фонематический слух, визуализация.

N.V. Kazanskaya

Moscow Region State University,
Mytischy, 141014, Moscow Region, Russian Federation

General problems of teaching phonetics of the Russian language to Northwest Caucasian students: Overcoming and eliminating phonetic interference in the bilingual education conditions

The subject of the present article is overcoming phonetic interference. The main goal of the paper is to analyze and illustrate how the phonological systems of Russian and Northwest Caucasian languages distinguish, and then develop the strategy of lessening and avoiding mother tongue interference in pronunciation of Russian sounds. The paper examines approaches that help the teacher make the process of teaching and learning Russian as a second language (RSL) more productive and efficient for L2 students. This review focuses on using general language teaching methods and techniques based on innovations, such as visual means of learning that allow the elimination of interference on phonological level.

Key words: phonetic interference, contact language, second language (L2), accent, consonantism, vocalism, phonemic awareness, visualization.

Введение

Абхазо-адыгские языки относятся к северо-западной группе кавказских языков, поэтому их также называют северозападнокавказскими. Основная масса носителей абхазо-адыгских языков проживает в России (Адыгея, Кабардино-Балкария, Карачаево-Черкесия, некоторые районы Ставрополя и Кубани) и в Республике Абхазии. В современной языковой ситуации все более актуальным становится вопрос использования русского языка как родного и как неродного. В абхазо-адыгских семьях дети, наряду с национальным языком, владеют также и русским. Недостаточный развивающий потенциал русской речевой среды (общение

дома с родителями происходит на родном языке) приводит к тому, что учащиеся часто допускают ошибки в использовании русского языка. Одна из причин – интерференция, которая заключается в привнесении определенных элементов системы родного языка в изучаемый язык. Чаще всего интерференция рассматривается как отрицательное явление, требующее коррекции и купирования.

Чтобы иметь полное понимание о проявлениях фонетической интерференции, необходимо познакомиться с фонетической системой того языка, из которого «перекочевывают» чужеродные для русского языка вкрапления. Наиболее частые ошибки кроются в неправильном восприятии звуков, которые кажутся совпадающими со звуками родной речи. Известный отечественный языковед, академик Л.В. Щерба призывал уделять этому вопросу отдельное внимание: «Особые трудности кроются даже не в тех звуках, которым нет аналогичных в родном языке учащихся, а как раз в тех, для которых в этом последнем имеются сходные звуки» [Щерба, 1963, с. 12].

1. Общая характеристика фонетического строя абхазо-адыгских языков

В типологическом отношении все абхазо-адыгские языки очень близки между собой. Их архаическая фонетика по-настоящему уникальна: базовых гласных фонем всего три: /a/, /ə/, /i/ (а, э, ы), а в абхазском, абазинском и убыхском и того меньше – всего две: /a/, /i/ (а, ы). А это значит, что при освоении русского языка, в котором 6 гласных, учащиеся столкнутся с определенными трудностями как при усвоении произносительных норм в устной речи, так и в применении орфографических правил на письме.

Необычайно бедный набор гласных компенсируется избыточным количеством согласных, которое варьируется от 45 в кабардинском языке до 80 в убыхском. По соотношению гласных и согласных с перевесом в сторону последних абхазо-адыгские языки следует поставить во главе списка предельно консонантных языков. Кстати сказать, русский язык (82% согласных фонем) также является предельно консонантным среди славянских языков [Исаченко, 2003].

1.1. Типологические особенности системы гласных и согласных абхазо-адыгских языков

Фонетический минимум гласных является общей характерной чертой для всех абхазо-адыгских языков. Вспомним, что для абхазского, абазинского и убыхского языков характерен двучленный вокализм а – ы, с открытой «а» и закрытой «ы», а для адыгейского и кабардино-черкесского языков вокализм будет трёхчленным а – ы – э.

Помимо гласных и согласных звуков, в северозападнокавказских языках встречаются полугласные, у которых нет специального графического начертания, пишутся они так же, как и гласные: *и* [й], *у* [ў]. Но по своим характеристикам эти звуки ближе к согласным и встречаются только перед гласными или после них, образуя дифтонги при слиянии с этими гласными: *иа* [йа], *ои* [ой], *уа* [ўа], *оу* [оў] и др. В настоящее время наблюдается преобразование дифтонгов в монофтонги, которое совершается естественным путем и отчасти под влиянием русского языка, в результате чего в абхазо-адыгских языках начинают появляться фонемы <е>, <и>, <о>, <у>, но данный процесс нельзя считать завершённым [Табулова, 1976].

В абхазо-адыгских языках имеются все согласные звуки русского языка, в произношении которых различия не так существенны для восприятия на слух. Какие-то согласные могут отсутствовать в отдельно взятых языках, например, в кабардино-черкесском языке нет фонемы <к>, что приводит к замене этой фонемы чаще всего на имеющиеся [кь], [к1], [ч], [дж] и др., а в очень редких случаях на [т] при заимствовании слов из русского языка: *мужик* – [мыжьыкь], *стакан* – [стэчэн], *корешки* – [джырышк1ий], *килограмм* – [телджырам] [Кумахов, 2006, с. 43].

Есть и специфические, так называемые кавказские звуки, в основном, согласные, отсутствующие в русском языке, для обозначения которых используются диграфы, состоящие из специальных знаков *ь*, *ъ*, *1*, *у* в сочетании с основными, при этом реализуется один звук (фонема). Это ларингальные (гортанные): *1*, *хь*; абруптивные (надгортанные): *к1*, *л1*, *н1*, *т1*, *ц1*, *ш1*, *ч1*; увулярные (горловые): *хъ*, *гъ*; придыхательные (напряженные): *п*, *т*, *ку*; фарингальные (глotalьные): *къ*; латеральные (боковые): *л*, *лъ*, *л1*; лабиализованные (огубленные): *гу*, *гъу*, *жъу*, *хъу*, *цу*, *шьу* и др. [Алексеев и др., 2016, с. 94]. Стоит отметить такие типологические согласные звуки, как альвео-палатальные «шепелявые» *шь*, *щ1*, *жь* и абруптивные спиранты *ф1*, *ш1*, *щ1* [Воителева, Марченко, 2017, с. 44–45].

Мы видим, что такой богатый арсенал согласных, по сравнению с русским языком, набирается в основном за счет добавочных признаков, таких как, например, аспирация или лабиализация, у ядерных элементов, которые в IPA (International Phonetic Alphabet, Международный фонетический алфавит) выделяются по месту и способу образования и есть практически во всех языках мира. В одной ячейке таблицы IPA оказывается сразу несколько звуков, различающихся именно этими периферийными элементами, которые не свойственны или редко встречаются в других языках.

Казалось бы, при таком широком выборе согласных звуков не должно возникать трудностей на фонетическом уровне у носителей абхазо-адыгских языков при изучении русского, по крайней мере, в отношении произношения согласных. Тем не менее, интерференция всегда будет проявляться, если в системах родного и изучаемого языка есть различия, которые можно поделить на три группы:

- 1) языковые явления, не имеющие аналогов в родном языке (например, отсутствие фонемы <к> в кабардино-черкесском языке);
- 2) языковые явления, частично совпадающие в родном и изучаемом языках (например, признак твердости-мягкости согласных есть в обоих языках, но набор звуков для реализации фонемы существенно отличается, т.к. в абхазо-адыгских языках твердые согласные всегда остаются твердыми, а мягкие всегда мягкими, независимо от занимаемой ими позиции в фонетическом слове, в отличие от русского языка);
- 3) языковые явления, полностью совпадающие в родном и изучаемом языках (например, наличие одинаковых согласных звуков).

1.2. Прогнозирование проблемных мест в фонетике изучаемого неродного русского языка

Учителю обязательно нужно ознакомиться с типологическими особенностями обеих языковых систем, чтобы работать на опережение интерференции, т.е. стремиться предупреждать ее появление. Иными словами, необходимо знать, где конкретно может возникнуть интерферентная ошибка и как создать неблагоприятные условия для ее активации.

Несмотря на то, что всем абхазо-адыгским языкам свойственна аккомодация, редукция и выпадение гласных, эти процессы имеют несколько иной характер, нежели в русском языке. В абхазо-адыгских языках нет позиционной редукции гласных, отчего в русской речи носителей данных языков безударные гласные произносятся четко, как в позиции под ударением – получается [жаба] вместо [жаб^] и т.п.). С другой стороны, в абазинском языке, как и в абхазском, возможно выпадение гласного основы под влиянием ударения, вследствие чего появляются усеченные формы слов, в абазинском наряду с полногласными: *абари* ‘этот’; *абани* ‘тот’; *арат*, *абарат* ‘эти’; *анат*, *абанат* ‘те’ – *арт*, *ант*; а в абхазском – вместо полногласных: *абри* ‘этот’, *абни* ‘тот’, *арт/абамрт* ‘эти’, *ант/абамнт* ‘те’ [Бгажба, 1988]. В кабардино-черкесском языке количественная редукция гласных наблюдается только в открытом слоге, причем возможен не только переход долгих гласных в краткие, но и наоборот, вследствие чего в русских словах долгие ударные гласные подменяются краткими: *бэбушка* вместо *бабушка*.

Что касается произношения согласных, то трудности будут возникать при звуковых изменениях согласных в определенных позициях. Например, в абазинском и адыгейском языках конечные согласные не оглушаются, значит этот фонетический закон родного языка может отражаться в русской речи учащихся: *гри[б]* вместо *гри[n]*.

И в русском, и в северозападнокавказских языках имеются твердые и мягкие согласные, но в русском языке все мягкие согласные палатализованные (кроме «й»), т.е. мягкая артикуляция является дополнительной (при подъеме средней части спинки языка к твердому небу), а в абхазо-адыгских языках мягкие согласные палатальные, т.е. мягкая артикуляция является основной и не зависит от позиции мягкого согласного в слове. Носители этих языков постоянно путают мягкие и твердые русские согласные звуки. Допуская ошибки в устной речи, учащиеся переносят их на письмо: *одын* вместо *один*, *огон* вместо *огонь*, *вилка* вместо *вилка* и т.п.

Несмотря на то, что объем раздела фонетики в школьной программе небольшой, он тесно связан с последующим изучением морфологии и синтаксиса. Поэтому учителю очень важно знать отличительные особенности контактирующих языков при работе над изучением фонетики. Также не стоит забывать, что абхазо-адыгские языки по своему грамматическому строю относятся к агглютинативному типу, следовательно, из русской речи учащихся-носителей этих языков могут выпадать флексии слов. Ярким примером этому служит тот факт, что при заимствовании северозападнокавказскими языками слов русского языка теряется окончание *-а*: *школа* (рус.) – *шкoл* (абаз.), *газета* (рус.) – *газет* (абаз.) [Баталова, 2017, с. 196]. А для абхазского языка характерно начинать слово с префикса *a-*, который выполняет примерно такую же функцию, как определенный артикль *the* в английском языке, что может отражаться в русской речи абхазов: *атеатр* вместо *театр*, *аспектакль* вместо *спектакль* и т.п.

2. Методы и приемы обучения правильному произношению в процессе обучения фонетике русского языка

В педагогической литературе можно встретить определение метода как способа деятельности учителя и учащихся; как совокупности действий и приемов работы; как пути, по которому учитель ведет учащихся от незнания к знанию [Лоркипандзе, 1957, с. 153]. Наиболее полное определение метода дает известный отечественный дидакт И.С. Лернер, понимавший под методом способ достижения цели обучения, представляющий собой систему последовательных и упорядоченных действий учителя, организующего с помощью определенных средств,

практическую и познавательную деятельность учащихся по усвоению социального опыта [Лернер, 1976]. Прием – частное применение метода, его реализация. Причем метод может быть и приемом в другом методе, например, за основу берется имитационный метод, который реализуется с помощью артикуляционного приема, например, учащиеся повторяют за учителем (проговаривают или пропевают) сочетания согласных и гласных звуков *ба-бе-би-бо-бу-бы-бэ-бю; ва-ве-ви-во-ву-вы-вэ-вю...* Если учитель понимает, что [а] произносится слишком открыто, то для его «сужения» он может использовать артикуляционный прием, добавив новые звуковые ряды, где пара с [а] будет следовать за парой с лабиализованными [о] или [у]: *бо-ба, бу-ба; во-ва, ву-ва; го-га, гу-га...* Наоборот, если [а] звучит недостаточно открыто, пары с ним следует проговаривать после комбинаций пар согласных с [ʼэ] или [и]: *бе-ба, би-ба; ве-ва, ви-ва; ге-га, гу-га...* Иными словами, один и тот же прием может быть элементом разных методов, а один и тот же метод, в зависимости от условий обучения, может иметь разные наборы приемов. Также один и тот же способ взаимодействия учителя и ученика в учебном процессе будет считаться методом или приемом в зависимости от того, какую функцию он выполняет. Так, визуализация может выступать самостоятельным методом, а может быть составной частью другого метода для более рационального его использования. Например, если объяснение учителя сопровождается одновременным конспектированием того же материала на доске с помощью такого приема, как скрайбинг (арт-конспектирование), то визуализация здесь функционирует как основной метод. В том случае, когда происходит обращение к визуализации в ходе другой работы, например, отсылка учащегося к инфографике во время выполнения упражнения, визуализация задействуется как прием. Совокупность же всех методов и приемов визуализации, визуально-технические способы передачи информации, структура содержания учебной информации и ее наглядное представление, а также формы визуального мышления, направленные на интенсификацию обучения, составляют технологию визуализации учебного процесса.

Для методики преподавания русского как иностранного или неродного характерно использование имитационного, артикуляционного и сопоставительного методов. Серьезный вклад в разработку данных методов внесли выдающийся российский и советский языковед, академик Л.В. Щерба, известные отечественные методисты И.Л. Бим, С.К. Фоломкина, К.М. Колосов, И.А. Грузинская и др. В разных источниках имитационный, артикуляционный и сопоставительный методы рассматриваются как приемы [Алиева, 2000] и как подходы [Шибко, 2015], причем в некоторых контекстах термины метод и подход употребляются как синонимы [Сакаева, Баранова, 2016].

2.1. Сущность и функциональная направленность имитационного, артикуляционного и сопоставительного методов

Имитационный метод основан на подражании, копировании говорящимся и заключается в том, что во время урока учитель четко произносит, а затем просит повторять за ним слоги, слова, фразы. Иногда данный вид работы требует многократного повтора, и формат урока не всегда позволяет полностью реализовать имитационный метод. Чтобы не свести использование метода к применению его лишь как приема обучения, крайне важным автору статьи видится обучение учащихся самостоятельной работе над правильностью русского произношения с привлечением возможностей интернет-ресурсов. В первую очередь, для тренировки произношения можно порекомендовать сайт *Forvo*, который дает возможность не только услышать практически любое слово на выбранном языке, записанное носителем, но и проверить качество своего собственного произношения, записать и послушать его в разделе «Произношение». Чтобы правильно произносить звуки, важно научиться их слышать. Если какие-то звуки русского языка не даются учащемуся, возможно, он, будучи носителем абхазо-адыгской группы языков, пропускает их через фильтр родного языка и не может ухватить нюансы. На отработку конкретных звуков русского языка полезно создавать колоды минимальных пар слов на развитие фонематического слуха со звуковыми файлами для *Anki*, программы, позволяющей прочно запоминать информацию с помощью интервальных повторений.

Артикуляционный метод нацелен на сознательное усвоение произносительных норм и корректировку произношения учащихся, он не сводится к простому дифференцированному подражанию. Здесь учитель не только показывает, но и объясняет, как нужно правильно произносить, делая акцент на положение и движение органов речи во время артикуляции отдельного звука. Не всегда получается объяснить или ощутить, как порождается звук. В этом случае следует прибегнуть к приему использования звуков-помощников. Эти опорные звуки образуются с помощью одинаковых движений тех же органов речи, что и проблемный звук. Для постановки твердых русских звуков [ж] и [ш], при произношении которых поднятие задней части спинки языка вверх не ощущается, используются согласные звуки-помощники [г], [к], [х] и гласные [о], [у], образующиеся при поднятой задней части спинки языка. Произнесение с напряжением сочетаний этих звуков с [ж] и [ш] помогает поднять нужную часть языка вверх и ощутить это движение. Комбинации звуков могут быть следующими: *гжо, гжу, ожо, ужу; кшо, кшу, ошо, ушу; хжо, хжу; хшо, хшу*. Отработать [ц] помогут

звуки-помощники [т] и [д], стоящие в разных словах перед *ц*: *двадцать, тридцать, блюдо, молодцы; отцы, братца, копытце, корытце*.

Учителю-словеснику обязательно нужно уделять пристальное внимание анализу орфоэпических и орфографических ошибок, которые являются следствием неправильного произношения. Нельзя оставлять ни единой неисправленной или необъясненной ошибки ни в устной, ни в письменной речи. После проверки письменной работы необходимо каждый раз проводить работу над ошибками с подробными комментариями и разбором явлений интерференции. При неправильном произношении слов с проблемными русскими звуками важно не только поправлять и объяснять ошибку, но и пытаться ее устранить, добиваясь сознательного управления артикуляцией. Достаточно эффективно будет использование различных приемов визуализации для создания яркого образа нормы употребления твердых и мягких согласных, например, можно повесить на стену в классе два плаката: на одном поместить изображение всегда твердых [ж], [ш], [ц] на деревянной твердой скамейке; на другой – гласные буквы *е, ё, и, ю, я*, а также *ь* на мягком диване, именно перед этими буквами согласные звуки становятся мягкими, на кресло рядом можно «посадить» всегда мягкие согласные звуки [й’], [ч’], [щ’] – получается простая, но действенная ассоциативная памятка.

Сопоставительный метод строится на сравнении фонетико-фонологических систем контактирующих языков с помощью выделения сходств и отличий:

- 1) звуки русского языка, которых нет в родном языке;
- 2) звуки похожие, но не тождественные в разных языках;
- 3) звуки, совпадающие в обоих языках.

Этот метод призван помогать учащимся находить точки соприкосновения в двух языковых системах и ориентироваться на них при изучении русского языка. Например, в кабардино-черкесском языке отсутствует взрывной [г], но есть фрикативный [г^x], который сохранился в южнорусских диалектах, а также допускается в некоторых словах: *Господи, Бог, бухгалтер, ага, угу, ого*. Для тренировки взрывного [г] целесообразно разучивать с учащимися скороговорки с этим звуком, предварительно проанализировав фонетические явления, которые встретились в тексте, и сравнив, как они проявляют себя в родном языке.

Говорил попугай попугаю: «Я тебя, попугай, попугаю!». *Отвечает ему попугай: «Попугай, попугай, попугай!».* Эта скороговорка, помимо проработки взрывного [г], интересна наличием омоформ: *попугай, попугаю* (сущ.) – *попугай, попугаю* (гл.).

На дворе галка, на берегу – галька. Здесь также прорабатываем чередование твердого и мягкого [л] – [л’], причем в кабардино-черкесском языке [л] имеет промежуточное звучание между русскими [л] и [л’].

Нёс Григорий пирог через порог. Встал на горох и упал на порог. На примере этой скороговорки показывается оглушение [г] на конце слова, а в абхазо-адыгских языках не происходит оглушения согласных в данной позиции. Также учитель может показать разницу между [г], [к], [х] и [г^х], обратив внимание и на слово *горох*, а также провести параллель со словом *бог*, в котором не произойдет оглушения последнего согласного, иначе получится другое слово – *бок*, однако произойдет его замена на фрикативный [г^х], который имеет промежуточное звучание между русскими [г] и [х].

В данном случае опора на материал родного языка рассматривается как позитивная трансференция, а это не что иное, как положительное проявление интерференции. С другой стороны, сопоставительный метод направлен на вычленение инородных для русского языка элементов, привносимых из родного языка, и избавление от них как от негативной трансференции, вызывающей интерферентные ошибки.

2.2. Сочетание методов и приемов, направленных на предупреждение и устранение фонетической интерференции

Работа над произношением на русском как втором языке всегда будет ориентирована, в первую очередь, на формирование и развитие фонематического слуха. Фонематический слух – это способность слышать, воспринимать, узнавать, различать и воспроизводить отдельные звуки или фонемы. А без этого невозможно уловить смысл сказанного, особенно в тех случаях, когда слова или словоформы схожи по звучанию.

Артикуляция звука, его звучание и восприятие на слух взаимосвязаны: если неправильно услышать звук, то нельзя правильно его произнести. Поэтому начинать тренировать аудирование следует с простых упражнений на узнавание конкретного звука в слове. Зная, что современные школьники – это визуалы, запоминающие яркие образы, краткие цепляющие заголовки, эффектную раскадровку и т.п., учителя на уроках все чаще прибегают к разным приемам визуализации процесса обучения [Лапшева, Храмова, 2011, с. 53–56].

Применение игровых приемов усиливает эффект метода визуализации. Очень простое в исполнении, но достаточно полезное для развития фонематического слуха упражнение «Мухобойка». Задание состоит в том, что учащиеся должны сделать хлопок, когда слышат определенный звук, ассоциируя этот звук с мухой, которую мы ловим мухобойкой. Мы можем отработать любые проблемные звуки в этом упражнении, возьмем, например, слова со звуком [к]. В данной работе ранее упоминалось о том, что в кабардино-черкесском языке не имеется фонемы <к>, значит, учащиеся-черкесов нужно научить слышать ее, а потом

и произносить. Заготовим заранее слова с этим звуком: *каникулы, урок, книга, ручка, учебник, карандаш, доска, окно, потолок, класс, маркер, звонок* (буква, обозначающая звук [к], должна быть выделена шрифтом).

Другое упражнение, «Прогноз погоды», с использованием тех же самых слов, нацелено на определение места звука [к] в слове. Здесь мы будем использовать такой прием, как скрайбинг, т.е. в процессе выполнения упражнения на доске будет появляться графическая зарисовка, представляющая собой арт-конспект всего сказанного. Для слов, в которых [к] стоит в начале, учитель закрашивает первый квадратик из трех пустых (рис. 1), обозначенных на шкале; к нему пририсовываем облако и вписываем в него слова, начинающиеся на к – «облачно в начале дня». Если [к] встречается в середине слова, закрашиваем центральный квадратик, пририсовываем теперь к этой шкале облако и вписываем в него все слова, где «к» стоит не в конце и не в начале – «облачно в середине дня». То же делаем со словами, в которых [к] – конечный согласный: закрашиваем последний квадратик, пририсовываем к нему облако, вписываем в него слова с «к» на конце – «облачно в конце дня».

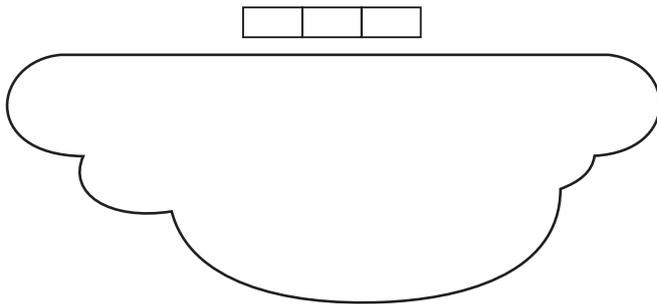


Рис. 1. Упражнение «Прогноз погоды»

Игровые приемы помогают создать ситуацию реальности, пусть даже игровой, сделать условия выполнения упражнения более естественными [Milenski, 2004, p. 21–27]. Например, в игре «Я иностранец» не только учитель, но и учащиеся могут примерить на себя роль человека, говорящего с акцентом, а чужие ошибки замечаются быстрее, чем свои собственные, благодаря чему легче усваивается произносительная норма. Правила игры просты. Учитель, или в дальнейшем ученик, играющий иностранца, рисует на доске предмет, в названии которого содержатся звонкие согласные звуки, имеющие глухие пары; остальные участники называют этот предмет вслух. «Иностранец» пытается повторить слово, но постоянно оглушает звонкие, на что класс может реагировать

возмущенным топотом. Наконец, «иностранец» произносит слово абсолютно правильно и награждается аплодисментами. Можно брать такие цепочки: *терево – дерефо – терефо – дерево; горота – корода – корота – города; порода – борота – порота – борода; фетро – ветро – фетро – ведро; сабор – запор – сапор – забор* и т.п. Данное упражнение показывает, что неправильное произношение звука может не просто затруднить понимание, но и исказить смысл. Это мы наблюдали при произнесении слова *забор* с иностранным акцентом, в одном из вариантов мы получили слово, имеющееся в русском языке, но обозначающее совершенно другой объект, *запор* (или *сабор*, воспринимаемое на слух как *собор*). Для более полного понимания значения слов следует приготовить заранее наглядный материал – картинки к каждому слову. Некоторые цепочки неправильно произносимых слов можно продолжить с помощью замены мягкого согласного звука на твердый: [тэ]рево – [тэ]рево – [дэ]рефо – [дэ]рефо – терефо – дерево.

Правило мягкости-твердости перед гласными легче запоминается, когда оно опирается на такой прием метода визуализации, как составление интеллект-карт (mind maps). Такой графический способ объяснения материала урока очень похож на то, как обрабатывает информацию наш мозг. Британский психолог Тони Бьюзен, автор интеллект-карт, сделал их схематическими похожими на процесс мышления, показывая его не линейную, а многомерную радиантную структуру [Buzan, 2004]. В интеллект-карте из центра, служащего для обозначения основной идеи, выходят в разные стороны лучи, связанные непосредственно с центральным понятием. Составим простейшие интеллект карты на правило обозначения мягкости (рис. 2) и твердости (рис. 3) на письме перед гласными. Лучи тоже могут разветвляться, если они связаны с другими вопросами второстепенного характера. Мы сможем разветвлять лучи наших интеллект-карт, добавляя слова-примеры на каждый конкретный случай применяемого правила, причем положение согласного перед гласным будет меняться: в первом, втором, третьем, последнем слоге. Так, от «А» (рис. 2) могут отходить лучи-слова: *вагон, батарея, шоколадка, пенал* и др.; от «Е» (рис. 3) – такие слова, как: *перемена, осень, день, учитель, буфет* и др.

Как мы видим, визуализация и наглядность не всегда обозначают одно и то же. Последнее часто носит исключительно иллюстративный характер, тогда как визуализация всегда выполняет более сложную, комплексную функцию. Точное определение метода визуализации сформулировано известным российским психологом А.А. Вербицким: «Процесс визуализации – это свертывание мыслительных содержаний в наглядный образ; будучи воспринятым, образ может быть развернут

и служить опорой адекватных мыслительных и практических действий» [Вербицкий, 1991, с. 110].

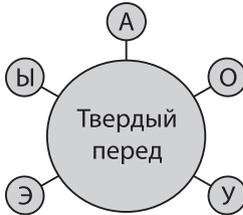


Рис. 2. Обозначение твердости согласных

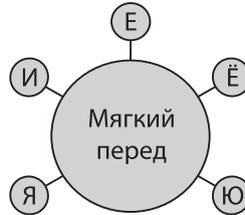


Рис. 3. Обозначение мягкости согласных

Примерами наглядности могут служить простые схемы и таблицы, которые составляются в процессе выполнения упражнений. Для профилактики и коррекции интерференции, связанной с произношением гласных под ударением, эффективными будут следующие тренировочные упражнения.

1. Выпишите слова в две колонки: в левую с ударным [э], в правую с ударным [и]: *хлеб, мир, веер, свет, пир, сапфир, тема, кумир, свет, упражнение, тариф, музей, синий, малина*. (Могут встречаться ошибки типа *хл[и]б* вместо *хл[э]б*.)

2. Поставьте ударение в парах слов и обратите внимание, что на один или на разные слоги ударение падает в однокоренных и похожих словах: *холодный – холодильник, балерина – балетный, пастушок – поступок, ученица – учебник, рукава – нарукавник, около – молоко, дерево – деревья*. Составьте схемы, показывая, на какой слог падает ударение в каждом слове пары, например, *слово – словарь* (/ – /).

3. Образуйте от следующих слов новые слова с тем же корнем:

а) с тем же самым ударяемым гласным;

б) с другим ударяемым гласным

друг, круг, звон, рукав, холод, вход, место, каблук, стол, груз.

Запишите результаты в таблицу (табл. 1).

Таблица 1

Ударение в однокоренных словах

Родственные слова с ударением на один слог	Родственные слова с ударением на разные слоги
<i>мороз – морозный</i>	<i>мороз – морозильник</i>

В последнем упражнении следует несколько слов выборочно давать учащимся для фонетического разбора, чтобы они умели наблюдать и анализировать количественную редукцию гласных в безударной позиции.

Для каждой аудитории, где изучается русский язык как неродной, будет характерен определенный набор типичных интерферентных ошибок на фонетическом уровне. Эффективность преподавания русского языка в классах с многонациональным составом учащихся во многом зависит от организации процесса обучения с учетом билингвальных характеристик определенного этнического состава.

Заключение

Знание русского языка – это практическая необходимость для всех граждан РФ, поэтому все нерусское население страны в определенной степени владеет русским языком, что способствует распространению и функционированию национально-русского двуязычия в государстве.

Сегодня, вследствие активных миграционных процессов во многих регионах России, все чаще совместно обучаются русскоязычные дети, а также дети с родным (нерусским) и русским (неродным) языком обучения. Обучение в многонациональных классах становится больше правилом, нежели исключением. Явление билингвизма представляет собой одну из основных форм существования, когда в условиях разноразличия национальная и языковая ограниченность становится невозможна. Тем не менее, в результате взаимодействия фонетических систем контактирующих языков часто происходит искажение звукового состава русского слова при его воспроизведении под влиянием фонетических законов родного языка.

Изучение и сопоставление фонетических систем русского и абхазо-адыгских языков наряду с анализом ошибок, допускаемых учащимися на фонетическом уровне, помогут учителю:

- 1) понять суть интерференции в конкретных условиях русско-северо-западно-кавказского двуязычия;
- 2) выявить закономерности отклонения от произносительной нормы на базе имеющихся различий звукового строя национального родного и русского неродного языков;
- 3) выстроить учебный процесс с учетом возникающих при обучении русскому языку трудностей и возможных путей их преодоления.

Библиографический список / References

Алексеев и др., 2001 – Языки мира: Кавказские языки / Под ред. М.Е. Алексеева, Г.А. Климова, С.А. Старостина, Я.Г. Тестельца. М., 2001. [Yazyki mira: Kavkazskie yazyki [Languages of the World: Caucasian Languages]. M.E. Alekseev, G.A. Klimov, S.A. Starostin, Ya.G. Testeletz (eds.). Moscow, 2001.]

Алиева, 2000 – Алиева Н.Г. Формирование и развитие русской речи в связи с обучением произношению в начальных классах аварской школы: Дис. ... канд. пед. наук. Махачкала, 2000. [Alieva N.G. Formirovanie i razvitie russkoj rechi v svyazi s obucheniem proiznosheniyu v nachal'nykh klassakh avarskoj shkoly [Formation and enriching of children's Russian speech at mastering the literary pronunciation classes in Avar primary school]. PhD diss. Makhachkala, 2000.]

Баталова, 2017 – Баталова Е.М. Вопросы изучения фонетики абазинского языка в школе // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2017. № 12 (78). Ч. 1. С. 195–199. [Batalova E.M. Phonetic problems of the Abaza language encountered in schools. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2017. № 12 (78). Part 1. Pp. 195–199.]

Бгажба, 1988 – Бгажба Х.С. Труды. Книга вторая: Исследования и очерки. Сухуми, 1988. [Bgazhba X.S. Trudy. Kniga vtoraya: Issledovaniya i ocherki [Scientific works. Book two: Studies and essays]. Sukhumi, 1988.]

Вербицкий, 1991 – Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М., 1991. [Verbitskij A.A. Aktivnoe obuchenie v vysshej shkole: kontekstnyj podkhod [Active learning at Universities: Context approach]. Moscow, 1991.]

Войтелева, Марченко, 2017 – Войтелева Т.М., Марченко О.Н. Обучение русскому языку как неродному: Учебно-методическое пособие. М., 2017. [Voiteleva T.M., Marchenko O.N. Obuchenie russkomu yazyku kak nerodnomu [Teaching Russian as a second language]. Teaching aid. Moscow, 2017.]

Исаченко, 2003 – Исаченко А.В. Грамматический строй русского языка в сопоставлении со словацким. Морфология. М., 2003. [Isachenko A.V. Grammaticheskij stroj russkogo yazyka v sopostavlenii so slovatskim. Morfologiya. [Grammatical system of the Russian language in relation to the Slovak language. Morphology]. Moscow, 2003.]

Кумахов, 2006 – Кабардино-черкесский язык / Под ред. М.А. Кумахова. Нальчик, 2006. Т. I. [Kabardino-cherkesskij yazyk. [Kabardino-Circassian language]. M.A. Kumakhov (ed.). Nal'chik, 2006. Vol. I.]

Лапшева, Храмова, 2011 – Лапшева Е.Е., Храмова М.В. Развитие визуальной грамотности обучаемых средствами информационно-коммуникационных технологий // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. 2011. Т. 2. № 18. С. 53–56. [Lapsheva E.E., Khramova M.V. Development of visual literacy of learners by means of information and communication technologies. *Psikhologo-pedagogicheskij zhurnal Gaudeamus*. 2011. Vol. 2. № 18. Pp. 53–56.]

Лернер, 1976 – Лернер И.Я. Дидактическая система методов обучения. М., 1976. Вып. 3. (Сер. «Педагогика и психология»). [Lerner I.Ya. Didakticheskaya sistema metodov obucheniya [Didactic system of teaching methods]. Moscow, 1976. Issue 3. (Series «Pedagogika i psikhologiya».)]

Лоркипанидзе, 1957 – Лоркипанидзе Д.О. Принципы организации и методы обучения. М., 1957. [Lorkipanidze D.O. Printsipy organizatsii i metody obucheniya [Principles of the organization and teaching methods]. Moscow, 1957.]

Сакаева, Баранова, 2016 – Сакаева Л.Р., Баранова А.Р. Методика обучения иностранным языкам. Казань, 2016. [Sakaeva L.R., Baranova A.R. Metodika obucheniya inostrannym yazykam [Methods of teaching foreign languages]. Kazan', 2016.]

Табулова, 1976 – Табулова Н.Т. Грамматика абазинского языка. Фонетика и морфология. Черкесск, 1976. [Tabulova N.T. Grammatika abazinskogo yazyka. Fonetika i morfologiya [Grammar of the Abaza language. Phonetics and Morphology.] Cherkessk, 1976.]

Шибко, 2015 – Шибко Н.Л. Общие вопросы методики преподавания русского языка как иностранного: Учебное пособие для иностранных студентов филологических специальностей. СПб., 2015. [Shibko N.L. Obshhie voprosy metodiki prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo [General questions of the methodology of teaching Russian as a foreign language]. Textbook for foreign students of philological specialties. St. Petersburg, 2015.]

Щерба, 1963 – Щерба Л.В. Фонетика французского языка. Очерк французского произношения в сравнении с русским. М., 1963. [Shherba L.V. Fonetika frantsuzskogo yazyka. Ocherk frantsuzskogo proiznosheniya v sravnenii s russkim [Phonetics of the French language. French pronunciation profile in relation to the Russian language]. Moscow, 1963.]

Buzan, 2004 – Buzan T. The mind map handbook: The ultimate thinking tool. New York, 2004.

Milenski, 2004 – Milenski Iv. Development and supervision of games in mentally retarded children. *Special education*. 2004. № 1. Pp. 21–27.

Статья поступила в редакцию 26.08.2017

The article was received on 26.08.2017

Казанская Наталья Владимировна – аспирант кафедры методики преподавания русского языка и литературы факультета русской филологии Историко-филологического института, Московский государственный областной университет, г. Мытищи Московской обл.; руководитель, студия английского языка «English & I», г. Москва

Kazanskaya Natalia V. – post-graduate student at the Department of Methods of Teaching Russian Language and Literature of the Historical-Philological Institute, Moscow Region State University, Mytitschi, Moscow Region; Head teacher, English & I Studio, Moscow

E-mail: english-and-i@mail.ru