

ОБУЧЕНИЕ ФОНЕТИКЕ РУССКОГО ЯЗЫКА СТУДЕНТОВ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ “ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА” В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ УЗБЕКИСТАНА”.

Абзаиров Тахир Юлдашевич,

преподаватель кафедры Русского языка и литературы Термезского государственного педагогического института

Электронная почта: abzarov@terdpi.uz :

+99890-246-92-70

Аннотация: Статья посвящена основным трудностям, возникающим при обучении фонетике русского языка как иностранного, а также рассматривает методы и способы формирования и закрепления фонетических навыков русского языка у учащихся по специальности физической культуры в высших учебных заведениях Узбекистана. Актуальность данной темы обусловлена потребностью иностранцев в изучении русского языка как средства общения в связи с активным развитием межкультурной коммуникации, внешнеэкономических, политических, культурных и торговых связей в нашей стране и странах Центральной Азии. Как известно, русский язык является одним из наиболее сложных, поэтому у студентов по специальности физической культуры в высших учебных заведениях Узбекистана нередко возникают трудности в процессе обучения, особенно при формировании фонетических навыков, что обусловлено интерферирующим влиянием фонетики родного языка говорящего.

Ключевые слова: в сфере фонетики, обучения, аспектного, позиционные, коммуникативно, рассматриваются, звуки русского языка, частотностью, автоматизации, вибрации, имитирующие звуки, функционирования, инофона, с концепцией, аспект, дисциплина, сегментных, элемент, аспектное развитие, программы, навыками.

Фонетика - один из аспектов лингвистической компетенции учащихся, требующих особого внимания на начальном этапе обучения. Обучение фонетике предполагает овладение учащимися теоретическими знаниями и практическими навыками, терминологической базой, необходимыми в дальнейшем при обучении всем видам речевой деятельности - аудированию, говорению, чтению и письму. Поэтому вводно-фонетический курс обычно предваряет системное изучение русского языка и закладывает базу для изучения языка, особенно в среде носителей.

Курсы фонетики предлагаются учащимся, уже владеющим определенной лексической базой и знаниями в области грамматики, и способствуют исправлению акцентологических ошибок и систематизации знаний и навыков в сфере фонетики. Это традиционный подход к обучению фонетике русского языка, сложившийся за десятилетия работы кафедр русского языка как иностранного в вузах Узбекистана, использующий результат лингводидактических исследований, практический опыт работы, материалы учебно-методических пособий и методы контроля педагогической системы тестирования студентов по русскому языку. Однако при превалировании коммуникативных методик обучения русскому языку фонетика была отодвинута на задний план как менее значимый курс и включена в общий курс практического русского языка. Русский язык в настоящее время изучают представители языковых систем и лингвистическая компетенция в сфере фонетики становится базой всего последующего обучения языку. Вместе с вопросом о значимости аспектного, специализированного обучения фонетике и уровня фонетической компетенции учащихся возникает и вопрос о соотношении при обучении фонетике методических принципов коммуникативности, лингвистической компетенции в сфере русского языка и национальной ориентации на фонетическую систему родного языка учащихся. Объем лингвистической компетенции в области фонетики распределяется по четырем сферам: произношение звуков и их позиционные изменения, интонационные конструкции и ситуации их применения, ударение и его сдвиги в парадигме слов, синтагматическое членение фразы.

В учебных пособиях по фонетике, в зависимости от того, ориентируются преподаватели фонологических школ, приводятся пять-шесть гласных звуков, 35-37 согласных. Это дань традиции, однако следует заметить, что при постановке гласных звуков удобнее провести различие и и ы как по продвинутости языка вперед, так и по отсутствию йотации обоих в определенных позициях. Напротив, выделение мягкого жж не принципиально в иностранной аудитории, поскольку слова, в которых этот звук встречается, вряд ли можно считать коммуникативно значимыми. В пособиях варьируются также данные таблиц позиционных изменений гласных, порядок постановки артикуляции звуков без веского методического, в первую очередь национально-ориентированного, обоснования.

Интонационные конструкции русского языка рассматриваются в пособиях по русскому языку на ограниченном количестве ситуаций. Учебники, рассчитанные на начальный этап обучения, ограничиваются только четырьмя интонационными конструкциями, оставляя эмоционально-окрашенные для последующих этапов. С точки зрения коммуникации в среде носителей языка такой подход нельзя считать

продуктивным. Сдвиги ударения в парадигме слов редко рассматриваются системно в пособиях по фонетике [см.: Лебедева, 1975], еще реже в учебниках морфологии, хотя это было бы вполне логично.

В процессе освоения фонетической системы русского языка как иностранного все звуки русского языка следует вводить в течение первых десяти занятий. Существуют два способа их представления: 1) на первом занятии дается весь печатный и письменный алфавит; параллельно приводятся звуковые соответствия всех графем; далее постепенно рассматривается произношение отдельных звуков; 2) буквы алфавита вводятся поочередно в соответствии с представлением отдельных звуков. В обоих случаях звуки русского языка вводятся не все сразу. Последовательность представления отдельных звуков русского языка определяется их частотностью и степенью сходства с корреспондирующими звуками китайского языка. Введение звуков русского языка следует разделить, на наш взгляд, на три этапа. На первом этапе рекомендуется сначала представлять такие звуки русского языка, произношение которых эквивалентно или приближено к произношению аналогичных звуков в китайском языке. Это согласные звуки [б], [в], [ф], [м], [з], [с], [г], [й], [ч] и гласный [а]. Для отработки данных фонем используются имитационные упражнения.

Далее на втором этапе обучения фонетике русского языка вводятся такие звуки, произношение которых кажется аналогичным корреспондирующим звукам китайского языка, но таковым не является.

На данном этапе вводятся гласные [о], [у], [э], [и], а также согласные [п], [к], [д], [т], [н], [л], [ж], [ш] и мягкие согласные. Для отработки этих звуков используются упражнения, направленные на снятие фонетических трудностей, т.е. дифференцирующие и аналитико-ситуативные упражнения.

И, наконец, на третьем этапе приводятся фонемы, не имеющие артикуляторных и акустических аналогов в китайском языке. Это согласные [ц], [р], [х], [щ], гласный звук [ы] и йотированные гласные я, е, ё, ю. Для их отработки используются дифференциальные упражнения. Основная цель обучения произношению и задача преподавателя заключается в развитии фонетического слуха обучаемых и автоматизации слухо-произносительных навыков. Фонетические навыки отрабатываются и закрепляются в специальных упражнениях различного характера. Внимание учащихся преимущественно направлено на правильное произношение изучаемых звуков в слогах, словах, на их различение в потоке речи.

Вернемся к современным русским «словозвукам». Их звуковые оболочки тоже неотделимы от передаваемых ими значений и не членимы на отдельные звуки. Так, звучание, возникающее в результате вибрации (дрожания) губ и образующее

звуковую оболочку эмоционального возгласа Брр! ('мне холодно! я мерзну!'), имитирующего дрожь от холода, не имеет соответствия в системе звуков русского языка и не участвует в образовании звуковых оболочек других слов. Чтобы ввести этот звуковой жест в русскую речь и передать его средствами письма (Брр!), говорящие должны соотнести эту губно-губную вибрацию со звуковой системой русского языка, которая располагает в качестве дискретных звуков речи губно-губным [b] и дрожащим [r], и интерпретировать эту единую губно-губную артикуляцию как последовательность «членораздельных» звуков речи. Другими словами, необходимо пропустить звуковую оболочку этого жеста через звуковую систему своего языка (или, как говорят лингвисты, через его «фонологическое сито»).

В результате этой операции отсутствующий в системе звук разлагается носителями русского языка на два отдельных звука [br] и трактуется ими как сочетание двух дискретных звуков. То же самое в принципе происходит при необходимости создать слово, имитирующее звуки окружающего мира. Эти звуки пропускаются через звуковую систему родного языка, в результате чего появляются звукоподражания, или звукоподражательные слова. Их звуковые оболочки обычно формируются с использованием фонетических средств языковой системы: ку-каре-ку, мяу, кап-кап-кап и подобные. Есть и другой ряд явлений, примыкающих к звуковой стороне речи, но не входящих в фонетическую систему языка или находящихся на ее периферии. Это так называемые парафонетизмы (от греч. *пара* - 'рядом, возле') - такие сопровождающие устную речь явления, которые как бы накладываются на речевой поток: разные виды чмоканья, продления звуков, звукового заполнения паузы, вздохов и т. п. С одной стороны, парафонетизмы интерпретируются лингвистами как своего рода «сверхязыковой остаток», то есть как несистемные или «малосистемные» явления, а с другой - в плане культуры речи, в том числе и самими носителями языка - они воспринимаются как более или менее неприемлемые отклонения от образцового произношения, подобные словам-сорнякам. Итак, фонетика - это раздел лингвистики, изучающий звуковой строй языка, то есть звуковые средства языка и правила их функционирования в речи. В самом общем виде цель фонетики как раздела лингвистики состоит в том, чтобы выяснить, как звуковые средства языка выполняют функцию носителя смысла, поскольку язык - это прежде всего значение, смысл.

Параллельно с теоретическим изучением звукового строя языков и на его основе развиваются многообразные практические приложения фонетики. Специалисты по культуре речи изучают нормы литературного произношения в рамках орфоэпии с целью помочь носителям языка овладеть правильной речью.

Теория и практика письма, прежде всего графики и орфографии, тесно связаны с фонетикой и в некоторой своей части относятся к предмету фонетики. Особые задачи стоят перед фонетистами, сфера интересов которых - методика преподавания фонетики иностранных языков, в том числе и русского как иностранного. Эти задачи во многом определили развитие сопоставительной фонетики

Русская фонетическая культура инофона определяется одним из создателей отечественной методики преподавания аспекта профессором Т.А. Шустиковой качественными показателями «знания и осознания звуковой системы языка, способа фонетической организации речи и умений пользоваться ими в процессе общения» [9. С. 7], что дает основание полагать формирование фонетической культуры главной целью обучения практической фонетике современного русского языка как иностранного (РКИ), а уровень владения ею - прогнозом перспективы использования языка в служебно-профессиональной сфере деятельности будущего специалиста.

В соответствии с концепцией преподавания РКИ фонетический аспект языка как учебная дисциплина, в ведении которой находится изучение сегментных и суперсегментных явлений фонетической системы, рассматривается как обязательный элемент языковой программы вузов, охватывающий весь период обучения иностранных учащихся, с целью преодоления устойчивости акцента, вызываемого влиянием фонетической системы языка носителя и препятствующего речевой коммуникации в учебной сфере: уровень владения фонетическими навыками во многом определяет скорость и качество усвоения образовательного материала. Методика преподавания практической фонетики выделяет основные моменты формирования слуховых и произносительных навыков в соответствии с поставленными целями и задачами обучения, реализации которых подчинены учебные программы этапов их постановки, коррекции и совершенствования. Специфика фонетического аспекта и различия в лингвообразовательной культуре обучаемого контингента обеспечивают особое положение в учебном процессе периода постановки фонетических навыков, известного в лингводидактике иностранных языков как вводнофонетический курс.

В процессе становления методика преподавания практической фонетики РКИ, опираясь на достижения теоретической лингвистики, сосредоточила свое внимание на детализации элементов звукового сегмента языка, выбрав понятие артикуляционной базы в качестве концептуальной основы обучения и невольно ослабив тем самым интерес к слуху. Вместе с тем уникальные возможности слуха обуславливают рассмотрение слуховой системы в качестве очевидного резерва и

перспективы развития обучения фонетике, о чем убедительно свидетельствуют данные современной науки.

Многоуровневая организация деятельности слуховой системы обеспечивает ее полифункциональность, необходимую для осуществления речевой деятельности человека. Ведущей единицей системы акустической коммуникации признается звуковая речь как начальное и одновременно конечное звено системы [5. С. 612]: в области звуковых явлений начинается и заканчивается анализ и синтез речи, что позволило определить слух как «первую и последнюю языковую категорию» [6. С. 102] в контексте комплиментарности языка и речи. Поступление речи как определенным образом организованной звуковой последовательности, содержащей информацию, которая подлежит усвоению, связано со слуховым восприятием.

Особого внимания заслуживает вопрос о подготовке педагогических кадров со специализацией в области преподавания фонетического аспекта языка. Помимо основательных знаний в этой области языка преподаватель должен обладать определенными слуховыми данными, формирование которых определяет, по мнению Н.С. Трубецкого, его профессиональную подготовку: «Специальная тренировка, натаскивание слуха и осязание, которое должен пройти хороший фонетист, работающий на слух, как раз и состоит в том, чтобы приучить себя выслушивать предложения и слова, а при произношении ощущать их, не обращая внимания на их значение, и воспринимать лишь их звуковой и артикуляционный аспекты так, как это делал бы иностранец, не понимающий данного языка» [9. С. 17].

Умение вслушиваться в собственную речь как прием обучения и коррекции - процесс длительный и трудоемкий в представлении классиков отечественной лингводидактики. Очевидно, что хорошие слуховые данные сопоставимы по своей значимости с музыкальными способностями. Постигание тонкостей фонетической системы языка, по мнению ученых, можно сравнить с овладением музыкальной грамотой, к чему, безусловно, стоит отнестись с профессиональным интересом: «К сожалению, - отмечает С.И. Бернштейн, - преподаватели часто упускают из виду, что иноязычное произношение представляет для учащихся трудности едва ли уступающие трудностям элементарной фортепианной техники» [3. С. 16]; «...в области языка, - пишет Л.В. Щерба, - самая простая фраза является для новичка с точки зрения произношения не менее трудной, чем соната» [10. С. 162]. Аспектное развитие собственного слуха, умение работать со слухом в целях обучения произношению должно стать одним из направлений в подготовке будущего преподавателя, равно как и в подборе отвечающих профессиональным требованиям кандидатов.

1. И. С. Просвирнина. Филология. Языкознание
 2. Галактионова Д.В. Современные методы обучения фонетике русского языка как иностранного.
 3. Афанасьева О.В., Резвенцова М.Д., Самохина Т.С. Сравнительная типология китайского и русского языков. - 2-е изд. - М.: Физматлит, 2000. - С. 62-81.
 4. Брызгунова Е.А. Практическая фонетика и интонация русского языка. М.: Просвещение, 1963. - 226 с.
 5. Колкер Я.М. Практическая методика обучения иностранному языку. -2-е изд., стер. - М.: Изд. центр «Академия», 2004. - С. 147-150.
 6. Л.В. Гиринская. Фонетический аспект преподавания русского языка как иностранного в перспективе развития: Довузовский этап образования.
 7. Аванесов Р.И. О слогоразделе и строении слова в русском языке // Вопросы языкознания. - 1954. - № 6. - С. 88-93. [file:///C:/Users/user/Downloads/2181-1663-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/user/Downloads/2181-1663-1-PB%20(1).pdf)
 8. Бернштейн С.И. Вопросы фонетики и обучения произношению / Под ред. А.А. Леонтьева, Н.И. Самуиловой. - М.: Просвещение, 1975. - С. 5-61.
 9. Арутюнова Н.Д. Язык о языке. Введение. - М., 2000. - С. 624. М., 2000. - S. 626.]
 10. Балыхина Т.М. О языковой образовательной политике современного российского университета // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия «Вопросы образования: языки и специальность». - 2010. - № 1. - С. 7-13.
 11. Балыхин М.Г. Высшее профессиональное образование на русском языке: вчера, сегодня, завтра // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия «Вопросы образования: языки и специальность». - 2010. - № 1. - С. 24-29.
 12. Бернштейн С.И. Вопросы обучения произношению // Вопросы фонетики и обучение произношению. - М.: МГУ, 1975. - С. 5-62
 13. Вартянян И.А. Механизмы деятельности мозга человека. Ч. 1: Нейрофизиология человека. - Л.: Наука, 1988. - С. 608-637.
 14. Абзаиров Тахир Юлдашевич. Корректирование артикуляционных органов через гласные и согласные при обучении русскому языку студентов факультетов физической культуры высших учебных заведений Узбекистана. ISSN: 3060-4745 IF(Impact Factor)10.41 / 2024 Volume 2, Issue 6 <https://universalpublishings.com/index.php/aijmr/issue/view/251>
- International Journal of Multidisciplinary Research.
15. Abzairov Takhir Yuldashevich. O'zbekiston oliy ta'lim muassasalarining jismoniy madaniyat yo'nalishi talabalariga rus tilini o'qitishning pedagogik shart-sharoitlari.

file:///C:/Users/user/Downloads/Telegram%20Desktop/Qo%CA%BBqon_DPI_ilmiy_x_abarlari_2025_yil_8_soni_avgust_C_seriyesi.pdf Qo‘qon davlat pedagogika instituti Ilmiy xabarlar (2025-yil 8-son) OAK.

15. Абзаиров Т.Ю., Современные методы обучения студентов русскому языку по направлению “Физическое направление” вузов Узбекистана, преподаватель кафедры Русского языка и литературы Термезского государственного педагогического института Термез, Узбекистан abzairov@terdpi.uz DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14565034>

16. Abzairov Takhir Yuldashevich, A. K. K. (2023). Formation of a linguistic personality in the conditions of a modern university. eurasian journal of academic research, 3(6), 197-203. <https://doi.org/10.5281/zenodo.8059585>

17. Abzairov Takhir Yuldashevich. (2023). Dynamics of the levels of russian language proficiency of students of non-linguistic faculties of pedagogical universities in uzbekistan. Eurasian journal of academic research, 3(6), 182–188. <https://doi.org/10.5281/zenodo.8059434>

18. Tursunova, S. I., & Choriyeva, H. B. Q. (2023). TALABALARDA MUSTAQIL TA'LIM JARAYONIDA ISHLASH KO'NIKMALARINI SHAKLLANTIRISH. Oriental renaissance: Innovative, educational, natural and social sciences, 3(3), 1158-1162.

19. Tursunova, S. I. (2025). THE IMPORTANCE OF EDUCATING PRIMARY STUDENTS ON THE BASIS OF NATIONAL VALUES. Analysis of world scientific views, 3(6), 91-97.