

МИНИСТЕРСТВО ВЫСШЕГО И СРЕДНЕГО
СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СССР

Учебно-методическое управление

РУССКИЙ ЯЗЫК

ДЛЯ СТУДЕНТОВ ИНОСТРАНЦЕВ

ГОСУДАРСТВЕННОЕ ИЗДАТЕЛЬСТВО «ВЫСШАЯ ШКОЛА»
Москва 1961

МИНИСТЕРСТВО ВЫСШЕГО И СРЕДНЕГО
СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СССР

Учебно-методическое управ

РУССКИЙ ЯЗЫК ДЛЯ СТУДЕНТОВ ИНОСТРАНЦЕВ

(Сборник методических статей)

Под редакцией А. А. РЕФОРМАТСКОГО



ГОСУДАРСТВЕННОЕ ИЗДАТЕЛЬСТВО «ВЫШАЯ ШКОЛА»
Москва — 1961

Коллектив авторов
Под редакцией А. А. Реформатского
РУССКИЙ ЯЗЫК

Редактор *О. В. Ермолаева*
Технический редактор *В. А. Мурашова*
Корректор *Г. П. Меркулова*

Сдано в набор 18/V-61 г. Подписано к печати 20 IX-61 г. Бумага
84×108¹/₃₂. 6,875 печ. л. 11,28 усл. печ. л. 10,17. уч.-изд. л.
Тираж 8500 экз. Т-11405. Цена 27 коп.

Государственное издательство «Высшая школа»,
Москва, Б-62, Подсосенский пер., 20

Набрано в Первой Образцовой типографии
имени А. К. Жданова Московского городского совнархоза.
Москва, Ж-54, Валовая, 28.

Отпеч. в тип. изд-ва «Высшая школа», Неглинная, 29/14. З. 1866

СОДЕРЖАНИЕ

А. А. Реформатский. «О некоторых трудностях обучения произношению».	5
Е. П. Седун. «Обучение ритмическому фразовому ударению как средству интонационного членения в русском языке».	13
Л. М. Масловская. «Некоторые особенности в работе над русским литературным произношением в чешских группах».	28
Д. Д. Озерецковская. «Работа над русским литературным произношением при обучении русскому языку болгар».	50
М. М. Галеева. «Работа над русским литературным произношением» (из опыта работы на курсах усовершенствования преподавателей русского языка из ГДР).	70
Р. В. Маковецкая. «О некоторых особенностях работы по фонетике в итальянских группах, начинающих изучение русского языка».	81
М. Н. Шабалин, В. И. Гарин. «К сопоставительному изучению русских согласных звуков в монгольских группах».	103
С. А. Жижилина, Е. И. Мотина. «Влияние корейской фонетики и графики на письменную речь корейских учащихся при обучении их русскому языку».	113
Е. С. Люй. «Работа с китайскими студентами и аспирантами над трудными для них согласными звуками русского языка».	130
Л. Л. Бабалова. «Обучение вьетнамцев русскому произношению».	150
С. С. Максименко, В. И. Половникова. «Некоторые особенности работы по фонетике русского языка в индонезийских группах».	167
О. М. Аркадьева, И. И. Потапова. «Фонетика в арабских группах» (из опыта работы по фонетике со студентами арабами, обучающимися в МГУ).	198

А. А. Реформатский

**О НЕКОТОРЫХ ТРУДНОСТЯХ ОБУЧЕНИЯ
ПРОИЗНОШЕНИЮ**

Данная статья должна быть введной для всех остальных статей, составляющих сборник.

Я ограничусь некоторыми общими соображениями, основанными на: 1) теоретических основах лингвистики, 2) материалах статей данного сборника и 3) личном опыте обучения русскому произношению иностранцев.

Не хочу повторять того, что написано в статье «Обучение произношению и фонология»¹, где ставились общие принципиальные вопросы обучения произношению. Сейчас же, я хочу затронуть некоторые частные вопросы, даже скорей в методическом плане, основываясь на предлагаемых далее статьях и моем личном опыте.

Конечно, общелингвистические идеи и здесь должны прегалировать и направлять.

Как же надо подходить к вопросу обучения произношению русского языка нерусских?

Совершенно прав был Л. В. Щерба, когда он писал, что «единственный путь, который в какой-то мере может гарантировать обучающихся в школьных условиях активному овладению тем или иным иностранным языком от

¹ См. журнал «Научные доклады высшей школы. Филологические науки», № 2, 1959.

опасностей смешанного двуязычия — это путь отталкивания от родного языка»¹.

Да, отучиться от своего труднее, чем выучиться чужому. И это — следствие несовпадения фонетических систем разных языков, а не «сходства» или «различия» отдельных изолированных звуков.

Отсюда следует, что обучающий русскому произношению должен прежде всего понимать различие фонетической системы русского языка и родного языка обучающегося.

Все общее — но именно системно общее, а не в порядке случайных сходств отдельных звуков, — можно и должно использовать. Таковы, например, соотношения глухих и звонких согласных в русском и романских языках; правда, это касается только свойств самих фонем, что же касается их позиционного распределения, то здесь возникает уже иное соотношение и свои трудности.

Думаю, что методические статьи по обучению иноязычного студента русскому языку, опираясь на практику и опыт самого обучения, должны строиться двуязычно, например, русско-вьетнамское, русско-болгарское отношение и т. п.

Сопоставление многих языков друг с другом во многом проигрывает. Причина здесь в том, что своя система мешает усвоению иной системы, о чем говорил Л. В. Шерба. Важно знать, какая это система, т. е. какого именно языка в сопоставлении с каким другим языком. Именно сопоставление двух языков (не более) дает правильный путь для правильных практических приемов.

Фонетическая система русского языка состоит прежде всего из фонем. Их 39, из них 34 согласных и 5 гласных. Такая объективно представленная система легко поддается расчлененному применению при обучении произношению. Таблицы показывают эту расчлененность².

¹ Л. В. Шерба. «Преподавание иностранных языков в средней школе». АПН, стр. 57, 1947.

² Подробнее см. А. А. Реформатский. «Методические указания и руководство по современному русскому языку для студентов-заочников». Изд. Литерат. ин-та ССР им. Горького, 1950, стр. 20—24.

Консонантизм

Место Способ		Губные		Я з ы ч н ы е			
		губно-губные	губно-зубные	передне-		средне-	задне-
				зубные	нёбные		
Фрикативные			ф в ф' в'	с з с' з'	ш, ж, щ, ж	й	х
СМЫЧНЫЕ	взрывные	п б п' б'		т д т' д'			к, г
	аффрикаты			ц	ч		
	носовые	м м'		н н'			
	боковые			л л'			
	дрожашие				р р'		

Вокализм

Ряд Подъем	Передний	Средний	Задний
	и э	а	у о

Организация этого множества для консонантизма основана на четырех прямых противопоставлениях (опозициях):

1) по твердости и мягкости: *лук — люк, мел — мель* и т. д.;

2) по глухости и звонкости: *пот — бот, там — дам, икра — игра* и т. д.;

3) по способу образования: *том — сом, корь — хорь* и т. д.;

4) по месту образования: *пот* — *кот*, *сам* — *хам*
и т. д.

В иных отношениях находятся такие согласные, как [щ, ж, ј], но не в них «основное звено» русского консонантизма.

«Основное звено» — это прежде всего пары «твердых» и «мягких», глухих и звонких согласных. Конечно, противопоставление таких случаев, как *лук* — *лкк*, *пот* — *бот*, *корь* — *хорь* и *кот* — *пот*, — эквивалентно и прямо сказать, что из этих рядов важнее, нельзя. Но по многим соображениям можно на первое место поставить противопоставление «твердых» и «мягких» согласных, на второе — глухих и звонких, а затем уже располагать их аequo прочие.

Высказывая такое соображение, мы исходили не только из того, что согласных, фонематически противопоставленных по «твердости» и «мягкости» — 12 (да еще три вариационные пары [к — к', г — г', х — х']), а по звонкости и глухости — 11, тогда как прочие консонантные противопоставления принципиально не образуют пар, а соотносятся в цепочках [п — т — к] или пучках [н — д — з, т — с — ц], и не только из того, что для объяснения русского письма разъяснение того, что буква *к* означает фонему [к], а буква *х* — [х], или что буква *с* означает фонему [с], а буква *ш* — [ш], что буква *т* означает фонему [т], а буква *д* — [д], — проще, тогда как различия фонем [т] и [т'], [л] и [л'] передаются не разными буквами, а разными сочетаниями тех же букв: *т*, *та*, *то*, *ту*, *ты*, *тэ* для фонемы [т] твердое и *ть*, *тя*, *тё*, *тю*, *ти*, *те* для фонемы [т'] мягкое. И это, конечно, важно; но основное здесь в том, что различия твердых и мягких согласных определяют и в языке и на письме характер слов и слогов (*тата* — *тятя*, *лысый* — *лсий*, *тук* — *тук*, *лук* — *люк*, *польза* — *польза* и т. п.). И вся произносительная судьба гласных как ударных, так и неударных определяется их окружением: соседними твердыми и мягкими согласными.

Отсюда два методических вывода: начинать произносительные упражнения надо с согласных, а именно, с подборки контрастных твердых и мягких слогов, а тогда уже и гласные «сами пойдут», тем самым прохождение согласных должно предшествовать прохождению гласных, что удобно связать и с разъяснением русского алфавита

и русской орфографии. Ни в коем случае нельзя заставлять отдельно произносить гласные: [ы] без предыдущей твердой согласной и оттенки гласных [а о, у, э] как «после мягких» (т. е. извлекаемые из таких слов, как *тятя, тётя, тютелька, тень* и т. п.). Все эти «оттенки» возможны только в сочетаниях либо с твёрдыми согласными [ы], либо с мягкими (прочие)¹.

И ещё одно соображение: оппозиции твёрдых и мягких согласных свойственны очень немногим языкам; для русской же фонетики — это обязательный и, как видно из предыдущего, самый существенный момент звукового строя, это основа русской фонологической системы.

Поэтому нельзя изучать отдельно мягкие согласные без их противопоставления твёрдым и никаким случайным сходством какого-либо отдельного иноязычного звука с любой русской мягкой согласной здесь ничего доказать нельзя (например, сопоставления русских [н'], [л'] с испанскими или итальянскими среднеязычными).

Для того, чтобы убедить иностранных учащихся в необходимости овладеть системой русского консонантизма и вокализма лучше начинать с осмысленных словесных примеров; например, южным китайцам объяснить, что означает в русском языке *линия* и *лилия*; корейцам — *супки* и *шутки*, *рис*, *низ* и *лис*; французам — *лук-люк*, *тук-тик* (ср. во французском языке *loup* и *lu tout* и *tu*, где согласные «объективно» разные по твердости и мягкости, но фонологически не противопоставленные, так как эти слова различаются противопоставленными задними и передними гласными, а оттенки согласных не фонематические, а лишь позиционно вынужденные, что противоположно русской системе, где различие согласных фонематично, а оттенки гласных позиционно вынуждены).

Когда же обучающиеся «уверюют» в эту необходимость, можно упражняться на бессмысленных слогах (именно —

¹ Конечно, это не касается тех гласных, которые могут употребляться в изолированных позициях: [и, э, а, о, у] в их «основном виде». Здесь мы не будем говорить о весьма вредном с нашей точки зрения, приеме «немой гимнастики» органов речи, т. е. беззвучной перестановке губ и языка, где исключен кинестический момент. Всякая артикуляция должна связываться с акустическим впечатлением.

словах, а не на отдельных звуках): *ла-ля, ло-ле, лу-лю* и т. п.

Для полного охвата фонологической системы недостаточно слоговых упражнений. Весь механизм позиционного варьирования требует привлечения слов, так как многие явления связаны с границами слова (оглушение конечных звонких согласных, особый характер редукции гласных в начальных неприкрытых и конечных открытых слогах и т. п.).

Освоение редукции гласных в русском языке неразрывно связано с ритмикой слова и местом ударения, для чего необходимы уже трехслоговые слова с разным местом ударения (*на́хота, но́вая, ша́риком* — дактилический тип; *соба́ка, седа́я, лежа́чим* — амфибрахический и *топо́ры, доро́гой, самова́р, жи́ровый, вездехо́д* — анапестический — при наличии внутри слова твердых и мягких согласных и, соответственно, слогов). Здесь особенно важно разработать у учащихся не только силовую, но и долготную градацию слогов: 3, 1, 1; 2, 3, 1; 1, 2, 3 — по указанным типам; попутно с усвоением ритмики слова возникает и качественная характеристика безударного вокализма, где опять же очень важным условием является положение безударных гласных после твёрдых и после мягких согласных, когда после твёрдых попарно совпадают [а] и [о], с одной стороны, [э] и [и]¹, с другой, а [у] остается качественно неизменным, а после мягких — все четыре гласных [и, э, а, о] в безударных слогах совпадают в противоположность [у], которое остается также качественно неизменным.

Эта закономерность может быть выражена схемой:

после твёрдых согласных:

Под ударением	[и] ¹	[э]	[а]	[о]	[у]
1-я степень редукции	[ы]		[а]		[у]
2-я степень редукции	[ы]		[э]		[у]

после мягких согласных:

Под ударением	[и]	[э]	[а]	[о]	[у]
1-я степень редукции		[и ^э]			[у]
2-я степень редукции		[э]			[у]

¹ [и] после твердых звучит как [ы].

В уточнении этой схемы на примерах *родовой* [рэдлвóй] и *рядовой* [р'эдлвóй] можно показать различие двух [ə] в верхней и нижней пóловине схемы¹, объяснив, что эти различия связаны с приспособлением (аккомодацией) гласных предшествующим твердым и мягким согласным, что имеет место и для ударных гласных; при этом образуются разные оттенки (вариации) *и, э, а, о, у*, что менее существенно, чем редукционное совпадение гласных в одном варианте.

Для некоторых случаев варьирования фонем нужны и сочетания слов, это касается озвончения глухих на стыках слов, входящих в один такт (*лук бы, лечь бы, отец бы, плющ бы* — «внешние сандхи»), а также некоторых случаев редукции и аккомодации: ср.: *пришёл папа* [пр'и'шóл пáпá] и *папа пришёл* [пáпэ пр'и'шóл], *жаль Ивана* [жáл'и'вáнэ] и *жал Ивана* [жáлывáнэ], равно как и [изызбý], [сывáнэм], [кывáну] и т. п.

Нужно ли для всего указанного привлекать предложения, где важным фонетическим фактором выступает интонация? Думаю, что не нужно.

Вопросы интонации находятся в иной области, хотя характер интонации тесно связан с ритмикой слов, входящих в него. Но освоение интонации представляет совершенно особую задачу (которой мы в данной статье не касаемся) и для понимания слогового строения, ассимиляций, аккомодаций, редукции и даже самой ритмики слова интонацию лучше снять, так как интонация — свойство фразы, соотнесенной с предложением, все же до сих пор описанное стоит вне фразы и имеет самодовлеющее значение.

Некоторых пояснений требуют еще два вопроса. Во-первых, это трудности и «легкости» в связи с тем, с близкими или далекими языками мы имеем дело. Казалось бы, чем дальше языки (т. е. в нашем сопоставлении языки неродственные и типологически несходные), тем труднее обучение произношению, чем они ближе (языки родственные и, особенно, близко родственные), тем легче.

¹ Иногда для [ə] после твердых согласных употребляют знак [ɐ], а для [ə] после мягких согласных — знак [ɐ']; см. подробнее А. А. Реформатский. «Методические указания и руководство по современному русскому языку для студентов-заочников». Изд. Литературного ин-та ССП им. Горького, 1950, стр. 25.

Но это — иллюзия. Родственная и типологическая близость языков при обучении произношению (как и при переводе) во многом является провокационной, когда элементы сходства — мнимые тождества — содержат такие элементы нетождества, которые зачастую труднее преодолеть, чем явные нетождества взаимно чуждых языков. Таковы, например, трудности обучения русскому произношению чехов, поляков, болгар.

Акцентные и ритмические различия французского и английского языков по отношению к русскому зачастую труднее преодолеть, чем абсолютное фонетическое противопоставление строя китайского или вьетнамского языков.

Во-вторых (о чем уже говорилось выше), при разработке методики обучения русскому произношению нерусских следует анализировать каждый раз в пределах индивидуальной пары языков.

Это вытекает из идисматичности (не только лексической, но и грамматической и фонетической) каждого языка и из того основного положения, что самая большая трудность при обучении чуждому языку состоит не в усвоении нового, а в преодолении структурных и системных навыков строя своего языка.

В данном случае обучение произношению основано на идисматике фонологического слуха (см. выше, а также в статье «Обучение произношению и фонология»)¹.

¹ А. А. Реформатский. «Обучение произношению и фонология» Журнал «Научные доклады высшей школы. Филологические науки», № 2, 1959.

Е. П. Седун

**ОБУЧЕНИЕ РИТМИЧЕСКОМУ ФРАЗОВОМУ
УДАРЕНИЮ КАК СРЕДСТВУ ИНТОНАЦИОННОГО
ЧЛЕНЕНИЯ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ**

Современная методика преподавания живых иностранных языков уделяет большое внимание вопросам произношения. В практике преподавания русского языка студентам иностранцам, обучающимся в вузах СССР, эти вопросы также занимают достаточно много времени. Однако, как показывает опыт, обучение фонетике русского языка часто сводится к постановке произношения отдельных звуков, звукосочетаний и изучению словесного ударения. Понятно, что изучение звукового состава языка и звуковой структуры слова (ударение, его влияние на соседние гласные, характер их редукции, ассимиляции согласных, слоговое деление и т. п.) совершенно необходимо. Но не следует упускать из виду, особенно, в подвинутых группах звуковых норм и другого порядка, особенностей так называемой синтаксической фонетики, т. е. ритмико-мелодического строения целых высказываний, предложений. Известно, что русская речь студентов-иностранцев, даже при более или менее правильном произнесении отдельных звуков и звукосочетаний в пределах слова, все-таки оставляет впечатление неправильности, какой-то особой невыразительности, серьезно затрудняющей общение. Это происходит оттого, что учащиеся недостаточно владеют интонационными нормами русского языка: неверно расставляют фразовые ударения и паузы, неправильно выбирают мелодические средства, перенося на русскую речь особенности ритма и мелодии родного языка.

Ясно, что без должных объяснений со стороны преподавателя, без достаточного количества соответствующих тренировочных упражнений не все учащиеся самостоятельно овладеют правильным и выразительным ритмизированием и мелодизированием. Видимо, поэтому акад. Л. В. Щерба признавал «преимущественную важность в некоторых отношениях синтаксической фонетики»¹. Нужна систематическая работа по привитию нерусским студентам произносительных навыков русской связной речи.

В настоящей статье рассматриваются некоторые вопросы методики обучения иностранцев русскому фразовому ударению. Материал статьи и ее основные положения подвергались практической проверке в ходе преподавания русского языка студентам китайцам I, II и III курсов нефилологических вузов.

* * *

Под фразовой интонацией понимается система ударений, применяемых в предложении с двоякой целью): а) для расчленения его на соотносительные интонационно-смысловые отрезки (функция разграничительная); б) для выражения соотносительного смыслового веса и экспрессии разграничиваемых отрезков (функция выделительная, экспрессивная).

Из этого следует, что первой предпосылкой обучения фразовому ударению должно служить общее знакомство учащихся с так называемым актуальным членением речи. Начиная изучение грамматического строя русского предложения с форм его главных и второстепенных членов, необходимо остановить внимание студентов на том факте, что в живой устной речи формально-грамматическое членение предложения поддерживается интонационным членением на смысловые группы, или синтагмы, которое выражает конкретный смысл данного предложения в соответствующем контексте или ситуации.

Следует разъяснить важность синтагматического членения потока речи в процессах сообщения и понимания:

¹ Л. В. Щерба. Фонетика французского языка, изд. 2-е, Л., 1939, стр. 4.

без должного членения на смысловые группы речь становится крайне невыразительной, а зачастую, несмотря на правильность грамматического построения, и непонятной. Известно, что студенты иностранцы, особенно представители иноструктурных языков, долгое время не могут научиться объединять слова в смысловые группы, часто делают паузы после каждого слова, выделяя (со таким образом в самостоятельную синтагму, что создает совершенно неестественную «рубленую» речь. Умение прочитать или произнести предложение, как единое целое зависит прежде всего от предварительного правильного членения его на синтагмы и установления интонационно-смысловой связи этих синтагм между собой. «Прежде чем говорить..., следует водворить порядок в словах монолога и правильно соединить их в группы, в семьи или, как некоторые называют, речевые такты. Только после этого можно будет разобрать, какое слово к какому относится, и понять, из каких частей складывается фраза или целая мысль»¹.

Для начала можно взять отдельное предложение и, прочитав его, показать учащимся, что в «обыкновенной» связной речи нет четкой делимости на слова, так что промежутки, белые пространства, отделяющие слова друг от друга в написанном или печатном тексте, не всегда являются показателями членения речи в произношении»².

Затем взятый пример записывается на доске с применением знаков ритмико-мелодической нотации и разбирается:

Над седой равниной моря) | *вѣтер тучи собираѣт* \.

В этом предложении первая синтагма произносится восходящим тоном [/], вторая — нисходящим [\]. В первой синтагме последнее слово (*моря*) получает легкое усиление ударения ['], благодаря чему вся группа слов *над седой равниной моря* воспринимается как смысловое единство; во второй синтагме ту же организующую роль играет сверхсильное ударение на слове *тучи* ['']. Однако роль этого ударения не исчерпывается организацией второй синтагмы: оно, кроме того, выполняет и выделительную функцию, подчеркивая слово *тучи* как наиболее важное и существенное с точки зре-

¹ К. С. Станиславский. Собрание сочинений, т. 3, М., 1955, стр. 96.

² «Грамматика русского языка», АН СССР, т. I, 1952, стр. 11.

ния сообщения. Таким образом, выделительное ударение на *тучи* является динамической доминантой всего предложения, объединяющей обе синтагмы в целую фразу.

Помимо различий в движении тона и усиленных организуемых ударений, в качестве разграничительного средства использована также небольшая пауза между синтагмами (в транскрипции знак [|]).

В итоге разбора у студентов должно сложиться представление о синтагмах как фонетически оформленных единствах с определенными материальными границами. На взятом примере разъясняется, что реальное членение предложений осуществляется при помощи целого комплекса интонационных средств: фразовых ударений, изменений в мелодике, пауз.

В дальнейшем, при изучении отдельных синтаксических конструкций и на занятиях по аналитическому чтению, фонетическая природа и роль каждого из этих факторов синтагмообразования должны быть выяснены детальнее и глубже. В частности, работу над фразовой акцентуацией как средством разграничения синтагм и объединения их в высшие единства нельзя ограничивать сообщением учащимся элементарных сведений в начальный период обучения. Роль этого фонетического средства в синтагме и целом предложении очень велика: «основным средством членения на «речевые такты» служит вовсе не паузация, а именно распределение между слогами, а тем самым — и между словами акцентного веса»¹. Кроме того, как показывает пример, фразовое ударение может совмещать функцию членения речи с функцией экспрессивно-выделительной. Наконец, в развитии предложения, состоящем из нескольких синтагм, между синтагмами обычно устанавливается градация по семантическому весу, что приводит к распределению синтагмальных ударений по степеням. Возникает сложная динамическая система, отражающая соотношение частей высказывания и образующая как бы его перспективу.

Все это ставит работу над фразовым ударением в центр обучения русской интонации: сведения и умения учащихся в данной области должны постоянно рас-

¹ С. И. Бернштейн. Рецензия на «Очерк грамматики русского литературного языка» Р. И. Аванесова и В. Н. Сидорова. «Русский язык в школе», 1946, № 3—4, стр. 82.