
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПИНГВИСТИКИ

© Е.Л. БАРХУДАРОВА

elenalb2007@rambler.ru

УДК 808.2

К ПРОБЛЕМЕ СОЗДАНИЯ КОРРЕКТИРОВОЧНЫХ КУРСОВ РУССКОЙ ФОНЕТИКИ

АННОТАЦИЯ. В статье рассматриваются мало изученные вопросы разработки фонетических курсов для иностранных студентов среднего и продвинутого этапов обучения русскому языку. К числу важных задач лингводидактики относится создание профессионально и национально ориентированных корректировочных курсов русской фонетики. Профессионально ориентированные фонетические курсы предназначены учащимся, осваивающим определенную специальность, и должны быть построены как на общеупотребительной лексике, так и материале языка специальности. Национально ориентированные курсы предназначены для однородной в языковом отношении аудитории. Они строятся с опорой на данные исследования звукового строя русского языка в сопоставлении со звуковым строем родного языка учащихся. Важную и недостаточно разработанную проблему создания национально ориентированных корректировочных курсов составляет учет интерферирующего воздействия позиционных закономерностей родного языка на произношение иностранных учащихся. Ошибки, связанные с переносом позиционных закономерностей первичной фонетической системы на осваиваемую, как правило, характеризуются большой устойчивостью: они могут сопровождать речь иностранцев вплоть до завершающего этапа обучения русскому языку. Сопоставительное изучение позиционных закономерностей фонетических систем родного и изучаемого языков позволяет внести существенный вклад в разработку методологии устранения многих фонетических отклонений в интерферированной речи иностранцев, изучающих русский язык.

SUMMARY. The paper deals with different aspects of the problem of elaboration of Russian phonetics courses for intermediate and advanced foreign students. The contents and characteristics of such courses may depend upon the native language of the students and their future profession. If the future profession of the students is taken into consideration, courses of Russian phonetics should be founded based both on usual and terminological vocabulary. Courses of practical phonetics for the students of certain nationality are composed on the basis of results of the comparative investigation of native language system in contrast with the Russian system. The results

of contrastive analysis of positional phonetic rules of the first and second language sound systems are an issue of special importance and should be taken into account in the process of composition of courses in practical phonetics. The mistakes, which appear due to positional phonetic rules of the first language system, are characterized by serious steadiness; they may remain in the foreign accent till the last stage of the Russian language studies. The knowledge about the interference of positional rules of native language system in foreign students' Russian pronunciation gives the possibility of a considerable improvement of methods for teaching Russian phonetics.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА. Фонетика, корректировочный курс, произношение, позиционный акцент.

KEY WORDS. Phonetics, correcting courses, pronunciation, position, pronunciation accent.

Корректировочные курсы русской фонетики предназначены для учащихся среднего и продвинутого этапов обучения русскому языку. Несмотря на большое разнообразие таких курсов проблема их разработки остается актуальной. Корректировочные курсы могут быть построены на базе основного курса практического русского языка (сопроводительные курсы) или быть самостоятельными. Последнее гораздо чаще встречается в практике преподавания русской звучащей речи, так как соединить фонетический курс с основным в ситуации, когда учащиеся хорошо владеют русским языком, — достаточно сложная задача. По этой причине в методических руководствах сопроводительные фонетические курсы иногда относят только к начальному этапу обучения.

Дело в том, что корректировочные курсы редко бывают корректировочными в «чистом» виде. Практически все корректировочные курсы русской фонетики, даже курсы, адресованные зарубежному преподавателю русского языка, по сути — постановочно-корректировочные [1]: задачи, связанные с постановкой звуков, сохраняются на всех этапах обучения [2-3]. Более того, как указывала Н.А. Любимова, по мере освоения русской фонетики иностранные учащиеся начинают произносить «гибридные» звуки: уже не свои, но еще не русские [4]. К таким звукам относится, например, глухой зубной придыхательный [t] в английском акценте. Подобно английскому звуку этот звук является придыхательным; однако он зубной, а не альвеолярный.

По указанным причинам на любом этапе обучения фонетическая работа поначалу ведется над сравнительно легким материалом: в частности, важной составной частью любого фонетического курса, в том числе корректировочного, являются минимальные пары слов: *точка — дочка, шар — жар, сутки — шутки, палить — парить* и другие подобные. Соответственно лексико-грамматический материал среднего и продвинутого этапов обучения не всегда позволяет решать сугубо фонетические задачи. По степени «связанности» с основным курсом практического русского языка начало сопроводительного корректировочного курса должно сильно отличаться от его конца: здесь своего рода перевернутая пирамида — материал основного курса включается в фонетический курс все больше и больше по мере знакомства с новыми фонетическими темами.

Корректировочные курсы могут носить как общий характер, так и быть определенным образом ориентированными. В первом случае курс имеет максимально широкий адресат: он предназначен всем иностранцам соответствующего

этапа обучения независимо от их профессиональной ориентации или родного языка. Адресат профессионально и национально ориентированных курсов более узкий. Профессионально ориентированные фонетические курсы предназначены учащимся, осваивающим определенную специальность, и должны быть построены не только на общеупотребительной лексике, но и на языке специальности.

Так, например, в ходе изучения противопоставления [ш] — [ш':] в филологической аудитории наряду с минимальными парами общеупотребительных слов (*прошу — прощу, чаша — чаща, прошение — прощение*) целесообразно вводить лингвистические и литературоведческие термины — слова и словосочетания, содержащие соответствующие звуковые единицы: *произношение, прошедший, существительное, сообщение, общеупотребительный, изящный, действующий; хорошее произношение, прошедшее время, имя существительное, сообщение к семинару, общеупотребительная лексика, изящная словесность, действующее лицо.*

Соответствующую фонетической теме терминологию должны включать также предложения и тексты. В зависимости от потребностей конкретного контингента учащихся тексты по специальности могут быть как научного, так и научно-популярного характера. Разнообразить занятие могут тексты развлекательного характера на лингвистическую или литературоведческую темы (см., например, [5]). Так, для закрепления произношения звука [ш':] можно предложить следующий текст:

Один мужчина — лирика. Двое мужчин — анекдот. Мужчина и женщина — новелла. Две женщины и мужчина — повесть. Двое мужчин и женщина — драма. Две женщины и двое мужчин — юмореска. Две женщины — пастораль. Одна женщина — баллада.

Национально ориентированные коррективовочные курсы русской фонетики предназначены для однородных в языковом отношении контингентов учащихся — носителей определенных языков. Такие курсы составляются с опорой на данные исследования звукового строя русского языка в сопоставлении со звуковым строем родного языка учащихся.

Важную задачу составляет учет родного языка в ходе поиска благоприятных для постановки произношения фонетических позиций и звуков-помощников. Известно, например, что постановка шумных звонких согласных обычно должна начинаться в соседстве с сонорными (*длина, легенда, бомба*), но для китайцев наиболее благоприятной является позиция между гласными (*мода, оба*), поскольку в китайском языке именно в этой позиции максимальная длительность вибрации голосовых связок при произношении согласных.

Постановка [ы] обычно проще проходит в сочетаниях с заднеязычными согласными. Такие сочетания возможны в русском языке на стыках слов: [кы] — *к Ире, язык и литература*; [хы] — *двух или трех*. В работе со многими контингентами учащихся можно рекомендовать дальнейшую постановку [ы] в сочетаниях с губными согласными (*мы, вы, быт, опыт*). В то же время для корейцев, в акценте которых часто можно встретить замену [ы] на корейский гласный заднего ряда [ŷ], близкий по звучанию к русскому [у], сочетания [ы] с губными согласными — самые трудные сочетания, поскольку губные согласные провоцируют недопустимую лабиализацию гласного. Подобные примеры могут быть приведены применительно к любому контингенту учащихся.

Важную и неразработанную проблему создания национально ориентированных коррективов курсов составляет учет интерферирующего воздействия позиционных закономерностей родного языка на русское произношение иностранцев. С расхождением в позиционных закономерностях родного и изучаемого языков связана значительная часть ошибок иностранных учащихся в области русской фонетики. Необходимость усвоения «позиционных условий» и особенностей звукового варьирования в различных позициях в изучаемом языке в ходе обучения произношению подчеркивалась еще в трудах С.И. Бернштейна и А.А. Реформатского. В равной мере указывалось на обязательность преодоления «позиционных навыков» родного языка [6-7].

Ошибки, связанные с переносом позиционных закономерностей родного языка на изучаемый, как правило, характеризуются большой устойчивостью: они сопровождают речь учащихся вплоть до завершающего этапа обучения. Дело в том, что позиционные закономерности родного языка — сфера господства бессознательных механизмов и действия фонетических стереотипов. Обычно они интуитивно усваиваются носителем языка и механически воспроизводятся им в самом начале изучения языка, то есть в детском возрасте. Ни один ребенок-носитель русского языка не делает ошибок в фонетических чередованиях ([з]//[с] в *морозы* — *мороз* или [о]//[а] в *дом* — *дома*). В противоположность им морфонологические чередования обычно нарушаются детьми, а иногда и взрослыми: соответственно произносятся неправильные варианты *бе[ж]у и *защи[т']ю.

Поскольку все фонетические явления родного языка, которые обусловлены позиционными закономерностями, легко усваиваются в детском возрасте, «позиционный» акцент особенно сложно искоренить в ходе обучения взрослых иноязычному произношению. Позиционные закономерности родного языка при наличии соответствующих позиционных условий переносятся учащимися на изучаемый язык и, если они не совпадают с позиционными закономерностями их родного языка, неизбежно приводят к отклонениям.

Так, например, варьирование согласных по глухости/звонкости носит разный характер в разных языковых системах. Как известно, в русском языке мена глухих и звонких согласных происходит в трех позициях: 1) в абсолютном конце слова (*плот* и *плод* — [плот]); 2) перед шумными глухими согласными (*с каской* и *сказкой* — [ска́скы]); 3) перед шумными звонкими согласными, кроме звонких губно-зубных щелевых (*сбор* и *без боли* — [збор] и [би^езбул'ь]). В первых двух позициях происходит мена звонких согласных на глухие, в третьей, наоборот, — глухих согласных на звонкие. Последнее происходит и перед звонкими губно-зубными щелевыми, если за ними следуют шумные согласные: ср. *от вдов* [адвдо́ф].

Иноязычные системы характеризуются иными закономерностями варьирования согласных по глухости-звонкости. В частности, в ряде языков романской группы (испанском, итальянском) в позиции перед сонорными и звонкими губными щелевыми возможны только звонкие или полувзвонкие согласные. Перенос позиционных закономерностей родного языка на русский обуславливает одинаковое произношение в акценте носителей этих языков слов *слой* и *злой*, *слова* и *злого*, *твоих* и *двоих*, *Тверь* и *дверь*.

В некоторых языках германской группы, например, немецком, в результате ограниченной дистрибуции фонемы <s> в абсолютном начале слова возможны только звонкие переднеязычные щелевые. Соответственно в акценте встречается одинаковое произношение слов *совершать* и *завершать*, *сало* и *зала*, *сов* и *зов*, *суп* и *зуб*, *со мной* и *за мной* со звонким согласным; возможны ошибки типа *[z]идеть (*сидеть*), *[z]оздавать (*создавать*), *[z]уровый (*суровый*). Как и все ошибки, обусловленные переносом позиционных закономерностей родного языка на изучаемый, данные ошибки характеризуются устойчивостью и «сопровождают» акцент учащихся вплоть до завершающего этапа обучения, когда они уже почти свободно владеют русским языком.

Трудной для многих контингентов учащихся является позиционная мена звонких согласных на глухие в абсолютном конце слова. Носители большинства языков произносят в этих позициях звонкие согласные звуки на месте звонких фонем. Именно это происходит, например, в акценте англоговорящих, французов, хорватов: омофоны *плот* и *плод*, *лук* и *луг*, *порок* и *порог*, *столп* и *столб*, *рос* и *роз* произносятся ими по-разному — соответственно с глухим или звонким согласным на конце. Возможно также произношение в абсолютном конце слова звонких согласных на месте глухих — чаще всего звонких щелевых или взрывных с «ослабленной» смычкой (испанский акцент), имплозивных согласных (корейский акцент), гласных вставок после глухого или звонкого согласного (китайский акцент).

Следует в то же время отметить, что позиционная мена звонких согласных на глухие в абсолютном конце слова есть в фонетических системах польского и немецкого языков [8-9]. В ходе освоения русского произношения носителями этих языков на данном участке фонетической системы можно ожидать положительный перенос фонетических особенностей родного языка на изучаемый. Правда, в немецком акценте произношение смычных глухих согласных в абсолютном конце слова обычно сопровождается наличием придыхания, поэтому в данной позиции немцами сравнительно легко осваивается только мена звонких щелевых на соответствующие глухие [10].

Мена по глухости/звонкости перед последующими шумными согласными типа ло[д]очка / ло[т]ка, [с]обирать / [з]бор — позиционная закономерность, характерная для целого ряда языков мира, однако в большинстве иноязычных систем она имеет неустойчивый характер. Сказанное характеризует такие типологически разные системы, как, например, английская, французская, арабская: в названных системах имеет место вариативность произношения согласных по глухости/звонкости в позиции перед шумными согласными, что создает небольшие проблемы в ходе обучения носителей этих языков русскому произношению.

На примере рассмотрения закономерностей позиционной мены согласных по глухости/звонкости в русском языке на фоне иноязычных систем очевидной становится необходимость всестороннего определения сходств и различий в позиционных закономерностях звукового строя родного и изучаемого языков в практике обучения произношению. Сопоставительное изучение позиционных закономерностей фонетических систем родного и изучаемого языков позволяет предвидеть многие фонетические отклонения в интерферирующей речи учащихся.

В частности, зная о характерной для целого ряда языков (испанского, итальянского, венгерского, сербского, китайского и других) позиционной меносовых сонорных по месту образования перед последующими шумными, можно предположить в акценте носителей соответствующих языков ошибки типа *и[m]формация (информация), *ду[п]ский (думский), *ло[п]тик (ломтик), *зво[η]ко (звонко), *зво[m] бы (звон бы). Закон сингармонизма в тюркских языках обуславливает трудности, которые испытывают носители этих языков в области системы переключений артикуляции по твердости-мягкости в русском фонетическом слове: *выписывать, передавать, польский, закономерность*. Типичное для татарского языка четкое произношение последнего слога скорее всего приведет к нарушениям редукции русских гласных и русской ритмики.

Анализ позиционных закономерностей в родном языке на фоне изучаемого языка необходим в целях разработки грамотной методологии устранения фонетических отклонений в интерферированной речи учащихся. За внешне одинаковыми ошибками нередко стоят разные механизмы, обусловленные влиянием родного языка. Перенос позиционных закономерностей родного языка на изучаемый нередко лежит в основе появления в акценте «экзотических» звуков, далеких от фонетики изучаемого языка [11; 44-45].

Уровень владения русским языком на среднем и продвинутом этапах обучения делает возможным включение в программу фонетического курса ряда тем, позволяющих дать учащимся представление о некоторых аспектах русской национальной культуры. К числу таких тем относятся орфоэпическая вариативность в свете русской культурной традиции, русское сценическое произношение, фонетика поэтического текста. Особый интерес для иноязычной аудитории представляет вопрос о звуковом символизме.

Как известно, звуки способны вызывать различные ассоциации. «В русской речи ударный звук «о», — отмечает писатель О. Сулейменов, — часто встречается в словах, обозначающих крайние состояния, явления, чувства, количества (*ночь, солнце, зной, холод, мороз, огонь, молния, гром, голод, соль, поле, море, мор, горе*), приобрел за века минорный характер. Колокольный звук, противоположный жаркому, яркому, радостному «а»» [12; 11].

Следует добавить, что такое эмоциональное восприятие скорее всего характерно не только для русской поэтической традиции. Если предложить в группе иностранных учащихся вопрос, что может обозначать [о] — веселье или беду, то ответ бывает однозначным — беду. Что касается ассоциаций с [а], то в аналогичной ситуации выбирается веселье.

Приведенный пример не является единственным. Универсальный характер эмоциональных ассоциаций со звуками облегчает знакомство с поэтическим текстом, написанным на неродном языке. Надо лишь помочь учащимся проанализировать его звуковое оформление и показать, что преобладание одних звуков создает радостное настроение, а преобладание других бывает связано с негативными эмоциями — грустью, печалью.

Таковы некоторые аспекты проблемы создания корректировочных курсов русской фонетики. Все вышеизложенное с очевидностью свидетельствует о том, что в этой области лингводидактики по-прежнему остаются мало изученные и важные для исследования направления.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Одинцова И.В. Звуки. Ритмика. Интонация: Учебное пособие. 4-е изд. М.: Флинта: Наука, 2011. 368 с.
2. Брызгунова Е.А. Звуки и интонация русской речи. 3-е изд. М.: Русский язык, 1977. 280 с.
3. Программа по русскому языку для иностранных магистрантов-литературоведов (научный стиль речи). М.: Изд-во Московского университета, 2000. 135 с.
4. Любимова Н.А. Введение. Психолингвистический аспект формирования звуковой системы в условиях обучения // Фонетический аспект общения на неродном языке: Коллективная монография / Науч. ред. Н.А. Любимова. СПб: Филологический факультет СПбГУ, 2006. С. 6-22.
5. Антология мирового анекдота. А еще в шляпе!.. Киев: Довира, 1994. 352 с.
6. Бернштейн С.И. Вопросы обучения произношению применительно к обучению русскому языку иностранцев // Общая методика обучения иностранным языкам: Хрестоматия. М.: Русский язык, 1991. С. 271-274.
7. Реформатский А.А. Обучение произношению и фонология // Филологические науки. 1959. № 2. С. 145-156.
8. Виноградов В.А. Консонантизм и вокализм русского языка. (Практическая фонология). М.: Изд-во Московского университета, 1971. 84 с.
9. Раевский М.В. Фонетика немецкого языка. Теоретический курс: Учебник для студ. вузов. М.: Изд-во Московского университета, 1997. 310 с.
10. Фокина М.В. Закономерности функционирования глухих и звонких согласных в свете обучения немцев русскому произношению // Язык, литература, культура: Актуальные проблемы изучения и преподавания: Сб. науч. и науч.-методич. статей / Ред. кол.: Л.П. Клобукова и др. М.: МАКС Пресс, 2009. Вып. 5. С. 300-306.
11. Бархударова Е.Л. Парадигматика и синтагматика звуковых единиц в контексте обучения русскому произношению // Вестник Московского университета. Сер. 9. Филология. 2011. № 4. С. 39-50.
12. Сулейменов О.О. Мир пока не превращен в пустыню, человек должен понять свое слово // Известия. 2005. № 157. С.11.

REFERENCES

1. Odincova, I.V. *Zvuki. Ritmika. Intonacija* [Sounds. Rhythmics. Intonations] textbook. Fourth edition. Moscow: Flinta publ.: Nauka publ., 2011. 368 p. (in Russian)
2. Bryzgunova, E.A. *Zvuki i intonacija russoj rechi* [Sounds and Intonations of Russian Speech]. Third edition. Moscow: Russkij jazyk publ., 1977. 280 p. (in Russian)
3. *Programma po russskomu jazyku dlja inostrannyh magistrantov-literaturovedov (nauchnyj stil' rechi)* [The Course in Russian for Foreign Undergraduates in Literature (Scientific Locution)]. Moscow: Moskovskij gosudarstvennyj universitet publ.. 2000. 135 p. (in Russian)
4. Ljubimova, N.A. Introduction. Psycholinguistic aspect of sound system formation while learning a language. *Foneticheskij aspekt obshhenija na nerodnom jazyke — Phonetical Aspect of Communication Using Adoptive Language*. Science editor: N.A. Lyubimova. Saint-Petersburg: Filologicheskij fakul'tet SPbGU, 2006. Pp. 6-22 (in Russian).
5. *Antologija mirovogo anekdota. A eshhe v shljape!..* [Anthology of World Jokes. And It's Also in the Hat!..] Kiev: Dovira, 1994. 352 p. (in Russian)
6. Bernshhtejn, S.I. The problem of teaching pronunciation to foreign students learning Russian. *Obshhaja metodika obuchenija inostrannym jazykam — General Methods of Foreign Language Acquisition*. Reading book. Moscow: Russkij jazyk publ., 1991. Pp. 271-274 (in Russian).

7. Reformatskij, A.A. Pronunciation teaching and phonology. *Filologičeskie nauki — Philological Science*. 1959. No. 2. Pp. 145-156 (in Russian).

8. Vinogradov, V.A. *Konsonantizm i vokalizm russkogo jazyka. (Praktičeskaja fonologija)* [Consonantism and Vocalism of the Russian Language. Practical Phonology]. Moscow: Moskovskij gosudarstvennyj universitet publ., 1971. 84 p. (in Russian)

9. Raevskij, M.V. *Fonetika nemeckogo jazyka. Teoretičeskij kurs* [The German Language Phonetics. Theoretical Course] textbook for students of higher educational institutions. Moscow: Moskovskij gosudarstvennyj universitet publ., 1997. 310 p. (in Russian)

10. Fokina, M.V. Regular occurrence in functioning of voiced and unvoiced consonants concerning teaching Russian pronunciation to Germans. *Jazyk, literatura, kul'tura: Aktual'nye problemy izučenija i prepodavanija — Language, Literature, Culture: Focal Problems of Study and Teaching*. Editorial board: L.P. Klobukova and others. Moscow: MAKS Press publ., 2009. Issue No. 5. Pp. 300-306 (in Russian).

11. Barhudarova, E.L. Paradigmatics and syntagmatics of phonetic units in the context of Russian pronunciation teaching. *Vestnik Moskovskogo universiteta — Moscow State University Bulletin*. 9 series. Philology. 2011. No. 4. Pp. 39-50 (in Russian).

12. Sulejmenov, O.O. People should understand their words, before the world has turned into a desert. *Izvestija — News*. 2005. No. 157. P. 11 (in Russian).