

О ДВУХ АСПЕКТАХ ОБУЧЕНИЯ ПРОСОДИИ ФРАНЦУЗСКОЙ РЕЧИ

В статье обсуждаются теоретические и практические вопросы обучения просодии французской речи. Показывается необходимость различения двух аспектов функционирования просодии: а) организация просодическими средствами речевого континуума в соответствии со спецификой языка и б) формирование коммуникативной структуры высказывания и передача различных модальных значений. Предлагаются методические подходы, оптимизирующие освоение данных функций просодии при обучении французскому произношению.

Ключевые слова: просодия, французский язык, преподавание

В последние годы специалисты в области преподавания иностранных языков все с большей и большей настойчивостью говорят о необходимости отводить особое место обучению просодии иноязычной речи. Сегодняшние призывы привлечь внимание к просодии как основе устной коммуникации в определенной мере парадоксальны, т. к. почти полвека назад фонетисты,

представляющие разные языки, убедительно демонстрировали определяющую роль просодических характеристик в обеспечении успешной коммуникации как на родном, так и на иностранном языке [1; 2; 3].

Требование уделять должное внимание обучению просодии чрезвычайно актуально для французского языка. Специалисты в области преподавания французского языка как иностранного с сожалением отмечают, что «просодия по-прежнему остается бедной родственницей в преподавании <...> как с точки зрения методики обучения, так и в плане практической работы на занятиях» (перевод наш – *Л.М.*) [4, с. 49]. Это объясняется, по мнению авторов, двумя основными причинами: 1) многообразием моделей описания фразовой просодии, которые сложно свести к общему знаменателю, с тем чтобы сделать их применимыми в дидактических целях, и 2) недостаточной фонетической подготовкой преподавателей иностранных языков, которая часто остается поверхностной, в связи с чем если просодия и затрагивается в процессе обучения, то ей отводится второстепенное место. В реальности преподаватели редко исправляют произношение вне занятий по практической фонетике, при этом одна из причин заключается в том, что для большинства из них объективная оценка устной речи с ее неоднородностью и вариативностью является источником проблем, поскольку невозможна без высокой устной речевой компетенции [4; 5].

Отношение к просодии иностранного языка как к аспекту, не требующему специального внимания и специальной подготовки преподавателей, обусловлено также, как показывает опыт, представлением о том, что большинство просодических характеристик усваивается «само по себе» в процессе постоянного контакта со звучащей иноязычной речью. При этом не учитываются два важных момента: 1) на начальных этапах – а в случае, если над этим специально не работать, и всю жизнь – учащиеся воспринимают звуки и просодию иностранного языка, пропуская их сквозь «фонологическое сито» родного языка, т. е. различают лишь те фонетические признаки, которые существуют в их языковом сознании, сформированном родным языком, оказываясь таким образом в ситуации «фонологической глухоты»; 2) для произвольного усвоения просодии важными условиями являются продолжительность контакта со звучащей иноязычной речью и соответствие последней произносительной норме. В практике учебной коммуникации ни одно из этих условий не удовлетворяется, с одной стороны, в силу ограниченного числа часов, отводимых на изучение иностранного языка, и, с другой, из-за, как правило, выраженной просодической интерференции родного языка в речи преподавателей.

Устойчивость просодической интерференции имеет эмпирические обоснования. Исследования онтологического аспекта языка свидетельствуют о первичности просодии в формировании языковой и речевой компетенции человека. Так, установлено, что младенцы начинают усваивать родной язык путем лепетания, в ходе которого формируется ритмическая и мелодическая структура речи, за которыми лишь потом следует артикуляция звуков. Становление лексического запаса и синтаксических структур происходит постепенно и намного позже [6; 7]. Таким образом, просодия оказывается языковой составляющей, лежащей в самых глубинных слоях языкового сознания человека, чем и объясняется сложность преодоления просодической интерференции в процессе изучения иностранного языка и сохранения иноязычного акцента.

Трудности в усвоении просодии иностранного языка требуют теоретически обоснованного подхода к ее преподаванию. Во-первых, очевидно, что постановка звуков иностранного языка возможна лишь одновременно с обучением просодической организации речи: звуки не существуют вне слогов, объединенных в определенные акцентно-ритмические структуры. Во-вторых, формирование навыков акцентно-ритмической и мелодической организации речи должно предшествовать обучению чтению и лексике. Это необходимо для распределения во времени сложностей, возникающих перед учащимися при чтении, в процессе которого им приходится одновременно решать три задачи: декодировать графическую последовательность, перекодировать ее в звуки иностранного языка и организовывать языковой материал в семантически и синтаксически связанные группы посредством просодических контуров иностранного языка.

В обучении просодии иностранного языка следует выделить два аспекта, которые связаны между собой, но требуют использования разных методов и приемов, поскольку относятся к разным сторонам функционирования просодических средств. Это овладение акцентно-ритмической структурой и мелодическими контурами изучаемого языка, а затем функциями просодии как средства: а) организации информации в высказывании (коммуникативной структуры), б) выражения различного рода модальных и модально-эмоциональных значений, в) регулирования интеракции собеседников (мены ролей) и др.

Естественная речь, как и многие другие явления, характеризующиеся временной протяженностью, отличается определенным, свойственным конкретному языку распределением во времени формирующих ее единиц, в частности слогов, акцентных групп, просодических синтагм, фраз. Будучи в своей основе формообразующей характеристикой, распределение длительности иерархически организованных единиц просодического членения играет определяющую роль в восприятии устной речи, в ходе которого происходит сличение звукового сигнала с акцентно-ритмическими моделями, существующими в языковом сознании слушающего. Несоответствие звукового сигнала этим моделям затрудняет или, более того, препятствует вычленению из речевого потока значимых единиц и пониманию речи. Неслучайно, что на начальных этапах учащиеся лучше воспринимают иноязычную речь, построенную по просодическим «правилам» родного языка, чем аутентичную.

На начальном этапе обучения усвоение ритмических моделей и тональных контуров оказывается более эффективным, если работа над ними осуществляется на последовательности одинаковых слогов, содержащих отрабатываемый звук. При этом варьируется ритм – наращивается или сокращается число слогов в акцентной группе – и локализация мелодической вершины «высказывания»:

da-ɛda-da-da-ɛɛ'da-da-ɛɛ\da

da-da-ɛɛ'da-da-da-ɛda-da-da-ɛɛ\da

da-da-da-da-ɛɛ'da-da-ɛda-da-da-ɛɛ\da и т. д.

Возражения против такой методики, аргументируемые тем, что повторение бессмысленных последовательностей слогов снижает мотивацию учащихся и вообще противоречит представлению о том, что язык – это средство коммуникации и, прежде всего, передачи информации, вызваны, как мы полагаем, отсутствием четкого представления о существовании двух аспектов просодии, о которых сказано выше, и необходимости обучать им параллельно, но на разном

звуковом материале. Обучение ритму и мелодии чужого языка сродни обучению пению: разучивание новой сложной мелодии начинается без текста, на слогах или на одной гласной, и лишь затем подключаются слова и происходит осмысление содержания. Преимущество разучивания ритма и мелодии на последовательностях слогов состоит также и в облегчении овладения учащимися своим голосом и способностью управлять длительностью слогов, степенью их выделенности. Как известно, звуки языка обладают ингерентной длительностью, которая от звука к звуку варьируется в больших пределах. Например, в одной и той же позиции в слове и во фразе длительность французских носовых гласных в разы превышает длительность закрытых гласных *i*, *y*, *u*. Разумеется, в условиях неоднородного звукового состава сложно контролировать изохронность слогов, поэтому способность соблюдать равную слоговую длительность формируется намного быстрее на последовательности одинаковых слогов. Кроме того, во французском языке безударные слоги отличаются не только изохронностью, но и отсутствием на них тональных скачков, т. е. резкой смены высотного уровня. Удержание слоговой цепи на одной и той же высоте также требует специальной тренировки и достигается с большей эффективностью на повторяющейся гласной.

«Распевание» мелодии французской фразы на одинаковых слогах без апеллирования к смыслу позволяет расширить активный индивидуальный диапазон голоса, «раскрепостить» голос и научить использовать широкий спектр высотных регистров для выражения разного рода модальных и модально-эмоциональных отношений, что крайне необходимо специалистам голосоречевых профессий.

Неотъемлемой частью формирования навыков просодического воплощения иноязычной речи является обучение чтению вслух. Вопреки распространенному мнению, навыки просодического членения, сформированные на базе родного языка, автоматически не переносятся на чтение на иностранном языке. И это связано не только с трудностями, испытываемыми учащимися в декодировании графической цепи. Посредством просодии осуществляется членение высказывания на смысловые отрезки, соотносящиеся с его семантико-синтаксической структурой, т. е. чтение вслух предполагает умение быстро анализировать синтаксическую и коммуникативную структуру, с тем чтобы обеспечить просодическую целостность вычленяемых единиц. Для носителей русского и белорусского языков установление синтаксических границ осложняется отличным от французского языка порядком слов зависимых элементов, определяемого и определяющего, а также обилием во французском языке несогласованных определений с предлогом. Другая сложность состоит в обеспечении слитной артикуляции речевых отрезков, заключенных между двумя паузами, которая достигается посредством вокалического и консонантного сцепления и связывания. Нарушение слитности является серьезным препятствием при восприятии речи, поэтому соблюдение сцепления и связывания требует особого внимания и достигается посредством отработки каждой смысловой группы в отдельности и лишь затем объединения смысловых групп в законченное высказывание. Окситонический характер французского ритма обуславливает конечную локализацию ударного слога в акцентной группе, синтагме, фразе, и каждая из этих единиц ритмически «разрешается» на последнем слоге. В связи с этим оптимальной представляется методика, при которой формирование просодически связной и ритмически правильной артикуляции речи осуществляется, начиная с послед-

него, ударного, слога смысловой группы путем «наращивания» слоговой цепи постепенным прибавлением предшествующих слогов. Это позволяет контролировать ритм, а также изохронность и ровный тональный уровень безударных слогов.

Как известно, единицы просодического членения имеют иерархическую организацию, распознавание которой осуществляется линейно на основе текущего анализа просодических «меток», указывающих на характер примыкания «правого» контекста. Во французском языке основным просодическим параметром, участвующим в формировании акцентно-ритмической структуры, выступает длительность в сочетании с частотой основного тона (ч.о.т.), и именно увеличение длительности и интервал тонального движения служат показателем степени выделенности (ударности) слогов, формирующих иерархическую просодическую структуру, в которой получает отражение семантико-синтаксическая организация высказывания. «Собирая» отдельные смысловые группы, просодически уже организованные в соответствии с нормой французского языка, в целостное высказывание, необходимо учитывать различия в величине этих параметров в зависимости от иерархического уровня речевого отрезка, с тем чтобы «на выходе» получить правильную ритмическую структуру.

Второму аспекту функционирования просодии, связанному с ее участием в создании смысла высказывания и его контекстуализации, в процессе обучения как устной речи, так и чтению вслух, уделяется еще меньше внимания. Как правило, смыслообразующую роль просодии сводят к выражению значений иллокутивной модальности (вопрос, утверждение, побуждение, восклицание...), оставляя за пределами этих узких рамок изучение просодических средств передачи различных субъективных диспозиций говорящего, таких как уверенность/неуверенность, категоричность/некатегоричность, аффективность/нейтральность/безразличие и т. п. При этом упускается из виду тот факт, что такого рода модальные диспозиции «прописаны» в правилах речевого этикета, и их соблюдение/несоблюдение является показателем уровня коммуникативной культуры.

В естественной устной речи, и это подчеркивают все исследователи, просодия занимает ведущее место в числе средств формирования коммуникативной структуры высказывания. Нужно признать, что в обучении просодии французской фразы этой проблеме практически не уделяется внимания. В практике преподавания акцентно-мелодическая структура французской фразы рассматривается обычно как отражение ее синтаксической структуры. Как справедливо отмечает П. Мертенс, такая немаркированная структура, представляющая собой структуру «по умолчанию», не является ни обязательной, ни нормативной [8]. Она не что иное как виртуальная конструкция, служащая точкой отсчета для анализа реальных просодических структур, которые в силу опосредованности контекстом, неизбежно оказываются маркированными, так как отражают коммуникативную интенцию субъекта речи и, прежде всего, организацию информации в высказывании, его коммуникативную структуру, иначе говоря, в традиционном понимании, актуальное членение.

Выпадению из поля зрения преподавателей роли просодии в выражении коммуникативной структуры в немалой степени способствует смещение акцента на формальный аспект просодической организации французской фразы. Действительно, усилия направлены на формирования навыков окситонической

ритмизации речи, при которой, как уже было сказано, ударный слог находится в конечной позиции не только в акцентной группе, но и в синтагме, и во фразе. Вместе с тем известно, что, несмотря на наличие ряда ограничений относительно смещения главного ударения, во французском языке не только возможно, но и относительно часто наблюдается смещение ядерного, рематического, ударения на слово, находящееся в неконечной позиции:

Je manque un peu de recul historique par rapport à ça.

Il est très ambigu là-dessus

Характерно, что в приведенных примерах, смещение рематического ударения «влево» и соответствующее мелодическое воплощение выказывания с парантетическим движением тона на заядерном участке следует рассматривать как прототипическое для данных синтаксических структур, т. к. конечная локализация ядерного ударения требует специальной пресуппозиции: *Je manque un peu de recul historique par rapport à ça* (et non pas par rapport à autre chose).

Акцентирование внимания исключительно на ритмической составляющей просодии французской фразы приводит к тому, что учащиеся механически реализуют ядерное ударение на конечном слоге, что в целом ряде случаев противоречит контексту или порождает бессмысленные фразы. Например, предложение *Elle fait une queue de cheval avec ses cheveux châtain*, произнесенное в соответствии с транскрипцией, приобретает странный смысл, словно у персонажа, кроме каштановых волос, есть еще и волосы другого цвета.

В процессе обучения семантико-прагматическому аспекту просодии при определении локализации ядерного ударения следует опираться на структурные ограничения и на контекст. Так, например, к первым относится невозможность этого ударения на подлежащем- реме, которое находится в начале высказывания в силу фиксированного порядка слов. Как известно, если подлежащее является ремой, а в утвердительном высказывании это просодически выражается посредством ядерного ударения и нисходящего тона, то оно помещается внутрь конструкции *c'est... qui*. Что касается дополнений в препозиции к обстоятельствам времени и места, занимающим конечную позицию в высказывании, то они чаще всего оказываются ремой и, соответственно, носителями ядерного ударения и нисходящего тона, за которым следует парантеза:

(Non, je n'ai pas vu cette émission.) On m'a prêté un très bon Vivre hier soir.

Просодия фразы контекстуальна по своей природе, поэтому любой просодический контур предполагает определенный контекст, который вынуждает говорящего отражать в нем не только синтаксическую структуру, но и различные прагматические установки. При обучении чтению вслух первое, на что следует обращать внимание учащихся, – это логические связи, которые получают выражение в организации коммуникативной структуры. Так, в приведенном ниже отрывке смещение «влево» ядерного ударения и, соответственно, рематического тона в первом предложении (*rêves*) обусловлено логикой изложения, а в остальных (*raffinés, luxueux, parfumées, rose*) – предшествующим контекстом:

Déjà, du IXe au XIIIe siècle, les médecins arabes, comme ceux d'aujourd'hui, cherchaient à interpréter tous les rêves des malades, ils recouraient à des moyens raffinés et luxueux pour guérir les gens. Par exemple, pour chasser les forces du mal de la demeure ils projetaient des eaux parfumées sur les convives des malades, ils utilisaient l'eau de rose en cosmétologie et en ophtalmologie, ils recommandaient les épices, telles que coriandre, poivre, anis, camomille comme digestives et calmantes.

С точки зрения структуры во всех случаях допустима конечная локализация рематического ядра, однако это противоречит смыслу, что совершенно однозначно распознавалось носителями языка, которые при записи отрывка безальтернативно расставляли ядерные ударения. Как показывают исследования просодической интерференции, даже при очень высоком уровне владения просодией иноязычной речи на уровне отдельной фразы говорящие «выдают себя» при чтении связного текста именно ошибками в расстановке смысловых акцентов.

В случае неконечной позиции главного ударения встает проблема не только определения несущего его слова, но и мелодического воплощения такого рода высказываний. Как показывает опыт, реализация нисходящего рематического тона в середине высказывания с последующей парантетической интонацией вызывает серьезные затруднения не только у учащихся, но и у преподавателей французского языка. Это во многом объясняется заученными упрощенными мелодическими схемами, в которых неконечные синтагмы всегда произносятся с восходящим тоном.

Разумеется, возникает вопрос о реальной возможности обучить семантико-прагматической просодии иноязычной речи в искусственных условиях, т. е. вне языковой среды. Представляется, что современные технологии и средства обучения дают такую возможность, если принимать во внимание необходимость более серьезной фонетической подготовки преподавателей и признать, что в устной коммуникации, сфера которой, благодаря техническому прогрессу, постоянно расширяется, просодия является одним из ведущих условий успешной реализации коммуникативных задач.

ЛИТЕРАТУРА

1. Всеволодова, М. В. Об актуальном членении, интонационных конструкциях, акцентном выделении и порядке слов / М. В. Всеволодова // *Языковая система и ее развитие во времени и пространстве* : сб. науч. ст. к 80-летию проф. К. В. Горшковой / Моск. гос. ун-т ; сост. : Е. А. Галинская, Е. В. Клобуков. – М. : Изд-во МГУ, 2001. – С. 277–287.
2. Morozova, L. Méthode d'enseignement de la prononciation du français aux futurs professeurs de français / L. Morozova // *Acquisition et enseignement / apprentissage des langues* : actes du VIII^e Coll. Intern. "Acquisition d'une langue étrangère : perspectives et recherches", Grenoble, mai 1991 / LIDILEM ; réunis par R. Bouchard [et al.]. – Grenoble : Université Stendhal – Grenoble-III, 1992. – P. 339–344.
3. Morozova, L. Apprentissage guidé de la mélodie du français par les étudiants russophones : problèmes et méthodes / L. Morozova // *Profils d'apprenants* : actes du IX^e Coll. Intern. "Acquisition d'une langue étrangère : perspectives et recherches", Saint-Etienne, mai 1993 / Univ. de Saint-Etienne ; réunis par J.-Ch. Pochard. – Saint-Etienne : Publications de l'Université de Saint-Etienne, 1994. – P. 453–456.
4. Alazard, Ch. Rôle de la prosodie dans la structuration du discours : Proposition d'une méthodologie d'enseignement de l'oral vers l'écrit en Français Langue Etrangère / Ch. Alazard, C. Astésano, M. Billières, R. Espesser // *Actes d'IDP 2009, Paris, 9–11 septembre 2009* / eds. H.-Y. Yoo, E. Delais-Roussarie. – Paris, 2011. – P. 49–61.
5. Santiago, F. Théorie, recherche et didactique de la prosodie et de l'intonation en L2 : nouvelles perspectives [Электронный ресурс] / F. Santiago // *Recherches en didactique des langues et des cultures* – 2019. – № 16–1. – Режим доступа: <https://doi.org/10.4000/rdlc.4545>. – Дата доступа: 19 октября 2020.
6. Konopczynski, G. Problèmes d'intonosyntaxe entre 1 et 2 ans : Quelques jalons méthodologiques / G. Konopczynski // *Mélanges de phonétique générale et expérimentale offerts à Péla Simon* / Publ. de l'Inst. de phonétique de Strasbourg : en 2 vol. – Strasbourg, 1989. – Vol. 2. – P. 485–504.
7. Konopczynski, G. L'intonation de question dans le langage émergent / G. Konopczynski // *Actes du XII^e Congr. Intern. des Sciences Phonétiques, Aix-en-Provence, 1991* : en 5 vol. – Aix-en-Provence, 1991. – Vol. 4. – P. 174–177.
8. Mertens, P. Syntaxe, prosodie et structure informationnelle : une approche prédictive pour l'analyse de l'intonation dans le discours / P. Mertens // *Travaux de Linguistique*. – 2008. – Vol. 56(1). – P. 87–124.

The article discusses the theoretical and practical aspects of French prosody teaching. It focuses on the necessity to distinguish two aspects of prosody functioning: a) structuring the speech continuum according to the specific character of the language, b) creating the communicative structure of the utterance and conveying different modal meanings. Methodical approaches which optimize the mastering of the given prosody functions in the process of French prosody teaching are put forward.

Keywords: prosody, French, teaching