

АСПЕКТЫ ФОНЕТИЧЕСКОЙ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ

Э. Е. Блок

г. Москва, НИУ ВШЭ

РАЗРАБОТКА МЕТОДОВ УСТРАНЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОГО АКЦЕНТА

Иноязычный акцент – «визитная карточка» инофона – неизбежно сопутствует освоению L2, при этом до сих пор крайне мало известно о ментальных механизмах усвоения L2, в том числе и на уровне звуковой репрезентации. Отсутствие понимания ментальных процессов, лежащих в основе овладения L2, во многом определяет современное состояние педагогической практики. Негласная, но повсеместно разделяемая идея заключается в том, что фонетический строй L2 невозможно не освоить, даже не занимаясь фонетикой специально. Этот подход воплощается в современных УМК, разработанных в рамках коммуникативного подхода. В них не предусмотрен вводный фонетический курс, отсутствует постановка произношения как таковая. Фонетический тренинг распределен в малых дозах по учебнику, однако только для начальных уровней освоения, и носит универсальный характер, не адресуясь носителям конкретного L1. Такой подход к постановке произношения противоречит традиционной педагогической практике: в советские годы преподавание иностранного языка, по крайней мере в вузе, неизменно начиналось с системного изучения звукового строя L2. Фонетические упражнения сопровождалась теоретической информацией и выносились в отдельную главу или распределялись по первым главам учебника. В наше время такой подход сохраняется только в языковых вузах, и то не повсеместно. Реальность преподавания L2 с нуля в вузе на сегодняшний день такова: или «стихийное» овладение фонетикой L2 в духе коммуникативного подхода – или подробный фонетический курс, нацеленный на будущих профессионалов в области языка. Промежуточного варианта не просматривается.

Принципы преподавания фонетики L2: новая концепция

Мы считаем, что назрела необходимость в принципиально новых методиках преподавания фонетики L2, в основу которых должны лечь следующие принципы:

1. Опора на результаты исследований в рамках дисциплины «Усвоение второго языка» (Second Language Acquisition). Прежде всего, следует учитывать описанное еще в 70-ые годы XX в. явление фоссилизации: постепенно процесс освоения языка достигает фазы, когда развитие ментальных репрезентаций второго языка прекращается, так и не достигнув уровня носителя [1]. Нужно так конструировать курс фонетики L2, чтобы возникающая норма промежуточного языка изначально была максимально близка произносительной норме L2, а элементы фоссилизации и регресса оперативно устранялись на протяжении всего времени обучения.

2. Опора на L1 обучающихся. Фонетический курс позволяет эффективно «ставить» произношение с учетом конкретного L1. Если учебник универсален (адресован носителям любых L1), то в нем нет приоритизации произносительных феноменов с точки зрения интерференции с L1. В результате фоссилизация перенесенных из L1 произносительных навыков может произойти до того, как у обучающихся появится возможность отрефлексировать артикуляционную и функциональную разницу звука L1 и его «эквивалента» в L2.

3. Масштабируемость, т.е. возможность легко перенастраивать уже разработанный фонетический курс под конкретную образовательную программу (в соответствии с поставленными задачами и выделенными временными ресурсами). Для решения этой задачи должны разрабатываться критерии приоритизации произносительных сложностей, свойственных носителям того или иного L1. Чем больше времени для освоения звукового строя L2 заложено в программу курса, тем большее число сложных для освоения элементов можно будет детально проработать в его рамках.

4. Отказ от применения научной терминологии при обучении иностранному произношению и широкое применение современных фонетических тренажеров. Причина низкой эффективности сложных научнообразных объяснений при обучении практической фонетике заключается в природе процесса речепроизводства как такового. Знание того, как порождаются звуки речи, носит процедурный характер, лежит вне области сознания и в принципе с трудом поддается формулированию языковыми средствами. Сложные описания артикуляционных параметров иноязычных звуков можно заменить аудиовизуальной информацией (демонстрационные ролики) и вербальными описаниями и объяснениями в более обиходном ключе, по возможности без применения лингвистической терминологии. На занятиях и внеаудиторно должны максимально широко использоваться так называемые САРТ-системы (Computer Assisted Pronunciation Training), или компьютерные фонетических тренажеры (о современном состоянии в области разработки и внедрения САРТ-систем см. [2]).

Фонетический эксперимент как основа разработки современного практического курса фонетики L2 в вузе

Для того чтобы выработать принципы разработки масштабируемого курса фонетики немецкого языка для студентов-носителей русского языка, был проведен эксперимент. Группе из 8 носителей русского языка (L1), изучающих немецкий язык (L2), была предложена для прочтения на запись последовательность лексических немецких стимулов, при этом 4 диктора были начинающими (А, первый год обучения) и еще 4 диктора владели немецким на более высоком уровне (В-С, два года обучения языку или дольше). Последовательность была составлена таким образом, чтобы в каждом лексическом стимуле содержался один целевой аллофон и все аллофоны L2 были представлены в последовательности равным числом стимулов. Прочи-

танные последовательности были записаны в студии звукозаписи кафедры ТиПЛ филологического факультета МГУ им. М. В. Ломоносова. Полученный аудиоматериал предлагался к прослушиванию группе из 5 экспертов (преподавателей, лингвистов). Им предлагалось оценить лексические стимулы в произнесении информантов с точки зрения соответствия произносительной норме L2. Индивидуальные аудиторские оценки сводились затем в единую таблицу, где каждый целевой аллофон получал кумулятивную аудиторскую оценку (КАО) нормативности. Просуммировав КАО каждого стимула для диктора можно вычислить его суммарную КАО – это мера нормативности произношения конкретного диктора.

Полученные в ходе эксперимента материалы позволяют грубо оценить, когда в условиях изучения немецкого языка в вузе наступает фоссиллизация фонетических навыков. Дикторы из когорты начинающих демонстрируют примерно одинаковый – относительно высокий – уровень нормативности произношения, т.е. высокие значения суммарной КАО. Для дикторов с более высоким уровнем владения L2 (B-C) картина менее однородная: половина демонстрируют примерно те же значения суммарной КАО, что и дикторы начального уровня, а для остальных дикторов фиксируются «провалы» – значительно меньшие значения суммарной КАО. Эти результаты можно трактовать следующим образом: фоссиллизация еще не наступила для обучающихся первого года обучения, но она уже налицо для обучающихся на более высоких уровнях владения языком. Для получения более надежных данных о сроках фонетической фоссиллизации требуются более масштабные исследования.

Нам представляется, что фонетическая фоссиллизация может и должна подавляться. Для этого следует предусмотреть занятия фонетикой на всем протяжении изучения иностранного языка. Применительно к немецкому языку можно предложить следующую стратегию: следует как можно раньше познакомить обучающихся со звуковым строем L2 в рамках краткого вводного фонетического курса (около 2 недель). Такой вводный курс гарантирует ознакомление в общих чертах со звуковым строем L2 заведомо задолго до наступления сроков фоссиллизации. В дальнейшем необходимо перейти к поддерживающему режиму: еженедельно в течение всего обучения L2 уделять 15-20 минут проработке фонетического материала. С помощью этой меры можно оперативно бороться с фонетической фоссиллизацией.

Для решения задачи масштабирования фонетического курса необходимо ранжировать аллофоны L2 с точки зрения их произносительной сложности для носителей L1. Наиболее сложные звуки в этой шкале должны прорабатываться чаще и подробнее. В целях такой приоритизации следует провести анализ аллофонного инвентаря L2 методами контрастивной лингвистики, пропустив его «через призму» звукового строя L1 [3]. Один и тот же аллофон L2 под влиянием интерференции с L1 может в речи инофона «дрейфовать» в направлении разных звуков L2. Например, изучающие немецкий язык носители русского языка под влиянием русской палатализации будут стремиться в позициях перед гласными переднего ряда «смягчить» практически любой

немецкий согласный. Таким образом, немецкие согласные аллофоны в рамках контрастного анализа должны рассматриваться в двух позициях – перед гласными переднего ряда и не перед гласными переднего ряда.

В рамках нашего исследования контрастивному анализу был подвергнут консонантизм немецкого языка; было выделено 70 диад вида «немецкий согласный аллофон + его позиция». Именно 70 этих диад легли в основу создания последовательности стимулов для эксперимента: каждый стимул содержал аллофон одной из выделенных диад. По результатам эксперимента был вычислен интерференционный индекс (ИИ) каждой такой диады, т.е. сумма КАО всех дикторов по всем стимулам, репрезентирующим данную диаду. Наконец, все диады были ранжированы по убыванию их ИИ (т.е. от наиболее простых звуков, которые удаются носителям русского языка лучше всего, к более проблемным, наименее соответствующим в речи русскоязычных инофонов норме немецкого языка).

Полученная консонантная шкала может быть использована как основа для масштабирования фонетического курса немецкого языка. Принципы приоритизации вокалических аллофонов немецкого языка для носителей русского языка пока не определены – это задача будущего. На данный момент идет разработка курса практической фонетики в соответствии с изложенными выше принципами и на основе выявленной консонантной шкалы. На ближайшее будущее запланировано экспериментальное исследование эффективности предложенной методики.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Selinke, L.* Interlanguage / L. Selinke // IRAL. – Vol. 10. – 1972. – P. 209–231.
2. *Fouz-González, J.* Trends and Directions in Computer-Assisted Pronunciation Training / J. Fouz-González // Investigating English Pronunciation / ed. : J. A. Mompean [et al.]. – Basingstoke, UK; New York, NY, 2015. – P. 314–342.
3. *Блок, Э. Е.* Прогноз звуковых замен в речи инофона на основе контрастного лингвистического анализа и эмпирических наблюдений / Э. Е. Блок // Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та. – 2014. – №6. – С. 176–188.