

**Усвоение свистящих, шипящих и аффрикат русского языка
финскими учащимися**

Иина Салминен
Университет г. Тампере
Факультет коммуникационных наук
Русский язык и культура
Дипломная работа
Май 2018

Tampereen yliopisto

Viestintätieteiden tiedekunta

Venäjän kieli ja kulttuuri

SALMINEN, IINA: Usvoenie svistjaših, šipjaših i affrikat russkogo jazyka finskimi učašimisâ

Pro gradu -tutkielma, 71 sivua, 7 liitettä.

Huhtikuu 2018

Tutkielma tarkastelee suomalaisoppijoiden venäjän kielen sibilanttien ja affrikaattojen omaksumisen ongelmia sekä pyrkii löytämään tehokkaita tapoja ko. äänteiden opettamiseen ja opetteluun. Kohteeksi valikoituneet äänteet ovat käytännön kokemuksen mukaan yksi vaikeimmista venäjän fonetiikan segmenttitason taidoista, vaikka kyseessä olevista seitsemästä äänneestä kuusi löytyy suomalaisille hyvin tutun englannin foneemistosta. Tutkimus tähtää käytännön sovellutuksiin. Yksi tavoitteista on kannustaa opettajia auttamaan oppilaitaan löytämään sisäinen foneetikonsa, joka oivaltaa yhteyden itselle entuudestaan tutun kielen ja koukeroisten kyrillisten kirjainten väliltä.

Teoriaosassa tarkastellaan ääntämisen opettamista Suomessa sekä perehdytään vieraan kielen ääntämisen (ymmärtämisen ja tuottamisen) oppimiseen. Lisäksi vertaillaan venäjän ja suomen sibilanttien ja affrikaattojen ominaisuuksia foneettisen kontrastoinnin keinoin. Työn kannalta tärkeimpiä teoksia ovat ääntämisen oppimisen ja opettamisen näkökulmia esittelevä A. A. Leont'evin ja N. I. Samuilovan toimittama *Voprosy fonetiki i obučenje proiznošeniju* (1975) ja Pekka Lintusen artikkeli *Ääntämisen oppiminen ja opettaminen* (2015), venäjän ja suomen fonetiikkaa käsittelevät oppaat sekä kontrastiivisen analyysin uranuurtaja Robert Ladon *Linguistics Across Cultures* (1957).

Empiirinen osa koostuu pitkittäistutkimuksesta, jossa testattiin B3-oppimäärän venäjää opiskelevan lukiolaisen taitoja tunnistaa ja tuottaa venäjän sibilantteja ja affrikaattoja. Testit suoritettiin kolmesti vuoden 2016 aikana. Tutkimukseen liittyvät oleellisesti myös tutkittavalle pidetty oppitunti kyseisistä äänneistä sekä tutkittavan suorittama itsenäisen ääntämisharjoittelun jakso, joiden tarkoituksena oli selvittää eksplisiittisen työskentelyn vaikutusta tunnistamisen ja tuottamisen tarkkuuteen.

Tutkimuksen aineistossa kaikki venäjän sibilantit ja affrikaatat aiheuttivat virheitä joko tunnistamisessa, tuottamisessa tai molemmissa osa-alueissa. Helpoimmiksi osoittautuivat äänteet /c ɳ/, joilla on läheiset vastineet suomessa. Äänneiden eksplisiittinen käsittely näyttäisi vaikuttaneen vain soinnillisten äänneiden /з ж/ tuottamiseen, siihenkin vain väliaikaisesti. Tunnistamis- ja tuottamistaitojen hierarkia, ts. se, kumpi osa-alue on vahvempi, vaihteli äänneestä riippuen. Kokonaisuudessaan tulokset vaihtelivat eri testikertojen välillä paljon, eikä yksittäisissä äänneissä näkynyt juurikaan johdonmukaista paranemista. Kuitenkin tutkimuksen loppuun mennessä tunnistustarkkuus parani 6 %, ja tuottamistarkkuus 16 %.

Tutkimus osoittaa venäjän sibilanttien ja affrikaattojen olevan vaikea venäjän osa-alue, jonka hallitsemisen eteen näyttäisi tarvittavan pitkäjänteistä työskentelyä venäjän opiskelun alusta asti.

Avainsanat: venäjä vieraana kielenä, ääntämisen opettaminen, kontrastiivinen fonetiikka

Оглавление

1 Введение	4
2 Взгляды на обучение и усвоение иноязычного произношения.....	8
2.1 Обучение произношению в Финляндии – текущая ситуация.....	9
2.2 Аудирование и говорение – две стороны устной речи	13
3 Фонемы русского и финского языков – образование свистящих, шипящих и аффрикат	22
3.1 Органы речи, место и способ образования.	23
3.2 О характерных особенностях фонемного состава русского языка.....	26
3.3 О характерных особенностях фонемного состава финского языка	27
4 Метод контрастирования языков.....	30
4.1 Контрастивный анализ на фонетическом уровне – ступени, проблематика	33
4.2 Контрастирование финских и русских фонем и гипотеза эксперимента.	35
5 Эксперимент	39
5.1 Описание и организация эксперимента	39
5.1.1 Краткий урок и самостоятельная фонетическая тренировка	40
5.1.2 Состав фонетических тестов	42
5.2 Результаты и анализ	44
5.2.1 Весна – начальный тест	45
5.2.2 Осень – промежуточный тест.....	50
5.2.3 Зима – заключительный тест.....	54
5.2.4 Обзор результатов	57
6 Заключение	60
Литература	68
Приложения	72
Приложение 1. Пример из слайдов, использованных на кратком уроке о свистящих, шипящих и аффрикатах.	72
Приложение 2. Тетрадка с рекомендациями упражнений для самостоятельной фонетической тренировки.	73
Приложение 3. Вебсайт для прослушивания фонетических минимальных пар.	74
Приложение 4а. Анкета-наблюдение за самостоятельной фонетической тренировкой 1.	75
Приложение 4б. Анкета-наблюдение за самостоятельной фонетической тренировкой 2.	76
Приложение 5а. Эксперимент. Задания по восприятию.	77
Приложение 5б. Эксперимент. Задания по воспроизведению.....	78

1 Введение

При изучении иностранного языка в финской школьной системе внимание учащихся до сих пор обращается прежде всего на грамматику и конструкции изучаемого языка. Несмотря на то, что знание фонетики является неизменным компонентом качественной и удачной коммуникации, эксплицитное (сознательное) обучение фонетике является, согласно нашим наблюдениям и наблюдениям других авторов, редким явлением. Особенно в гимназии большое внимание уделяется не фонетике, а морфологии, синтаксису и лексике, чтобы студенты удачно сдавали письменный выпускной экзамен (соответствующий российскому единому государственному экзамену), в котором продуктивные навыки и умения устной речи не оцениваются.

Именно фонетике посвящена настоящая работа, темой которой являются трудности усвоения произношения шипящих, свистящих и аффрикат русского языка (орфография: *с, з, ш, ж, ч, ц, щ*) у финноязычных учащихся. Так как для успешной коммуникации на чужом языке важным является не только воспроизведение отдельных фонем, а также их восприятие (Московкин и Щукин 2012), мы будем исследовать оба компонента произношения. Иными словами, при употреблении термина «произношение» в настоящей работе понимаются и воспроизведение, и восприятие. Кроме трудностей усвоения будут рассмотрены практические подходы к эксплицитному обучению и фонетической тренировке вышеупомянутых фонем.

Значимость изучаемой проблемы определяется прикладным использованием полученных в ходе исследования данных. С точки зрения нашей будущей карьеры преподавателя русского языка как иностранного (впредь *РКИ*), данная тема очень благоприятная, так как путем изучения трудности усвоения данных звуков мы можем создать конкретные методы для обучения русскому языку.

Отбор шипящих, свистящих и аффрикат как предмета изучения обосновывается рядом причин. Во-первых, данные фонемы являются, согласно нашим наблюдениям при собственном изучении русского языка, а также при работе в качестве учителя РКИ, одними из самых трудных моментов сегментального уровня русской фонетики. Иногда среди учащихся, начинающих изучать русский язык, их новый предмет известен тем, что в нем присутствует большое количество букв и звуков, которые не существуют в финском языке и которые, по их словам, следовательно, «невозможно выучить». Во-вторых, существует и более личное обоснование выбора темы. Как и многие другие студенты РКИ, автор долго боролся с произношением этих звуков – и поскольку нам удалось придумать эффективные подходы к

усвоению названных звуков, мы желаем не только усовершенствовать эти подходы, но и поделиться нашими знаниями с другими учителями и учащимися РКИ.

Центральными вопросами нашего исследования становятся следующие:

- (1) Какие фонетические ошибки обычно делают финноязычные учащиеся при восприятии и воспроизведении шипящих, свистящих и аффрикат русского языка?
- (2) Какие когнитивные или моторные факторы могут влиять на (не-)точность финноязычных учащихся при выполнении фонетических задач на русском языке?
- (3) Имеют ли эксплицитное обучение и тренировка какую-нибудь роль в усвоении названных звуков?
- (4) Какие подходы и упражнения могут помочь финноязычным учащимся усвоить свистящие, шипящие и аффрикаты русского языка?

Следовательно, нашей целью является не только раскрыть самые характерные для финских учащихся трудности и их причины, а также найти способы преодолеть эти трудности. Данная цель достигается путем анализа теоретического материала и результатов эмпирического исследования.

На базе контрастивного анализа, разбирающего фонетические системы финского и русского языков, мы полагаем, что воспроизведение и восприятие всех шипящих, свистящих и аффрикат русского языка вызывают по крайней мере некоторые трудности. Однако, благодаря изучению других иностранных языков, ученики и студенты сегодняшнего поколения уже знакомы с многими вышеупомянутыми фонемами. Именно на этот момент опирается цель нашего исследования: нашей задачей является помогать студентам видеть связь между теми звуками, которые лежат за графемами кириллического алфавита, и теми звуками, которые существуют в других языках.

Эмпирический материал нашего исследования будет собран путем наблюдения за произношением одного финноязычного студента-второкурсника гимназии, изучающего русский язык как иностранный с первого курса гимназии. Информант добровольно согласился участвовать в эксперименте. Материал состоит из пяти частей в следующем порядке: начальное тестирование, обучение изучаемым фонемам, самостоятельная работа, промежуточное тестирование, заключительное тестирование. Содержание начального, промежуточного и заключительного тестов одинаковое, тесты включают в себя два типа заданий. В заданиях по восприятию информант работает со словами-парами, являющимися фонемными минимальными парами. В заданиях по воспроизведению информант читает предложения, одновременно речь записывается. Обучение произношению шипящих, свистящих и аффрикат будет проведено нами с целью ознакомления информанта с местами и

способами образования, а также с фонемами других языков, напоминающими шипящие, свистящие и аффрикаты русского языка. Во время самостоятельной работы, информант будет заниматься тренировкой изучаемых фонем, используя свои методы и/или материал, созданный нами.

Записи информанта анализируются с помощью программы для изучения речи Праат. Нам придется искать различия и сходства между а) воспроизведением информанта и воспроизведением-эталоном, б) результатами на разных стадиях тестирования. Анкеты по восприятию анализируются по тем же принципам. Главные объекты наблюдения – фонемы, оказывающиеся самыми трудными и легкими для информанта и изменения в точности воспроизведения или восприятия. Иными словами, мы одновременно наблюдаем, являются ли обучение фонемам и самостоятельная тренировка полезными для усвоения шипящих, свистящих и аффрикат русского языка.

Чтобы достичь нашей цели, мы изложим основные положения теории контрастивного анализа и трансфера, т.е. ключевых для нашей работы концепций. Наиболее важные методологические подходы к контрастивному анализу в плане обучения иностранному языку представляет руководство для преподавателей Р. Ладо «Linguistics Across Cultures» и некоторые другие работы по контрастивной лингвистике. В области фонетики важнейшими произведениями являются пособие по произношению русского языка В. де Сильва и других «Venäjän uusi ääntämisopas» и введение в общую и финскую фонетику К. Суоми и др. «Fonetikan ja suomen äänneopin perusteet». Также «Вопросы фонетики и обучение произношению» (1975) под редакцией А.А. Леонтьева и Н.И. Самуйловой является важным для ориентации нашей работы. В области педагогики первостепенную важность для нашей работы представляют пособия по методике обучения РКИ А.А. Акишиной и О.Е. Кагана «Учимся учить – Для преподавателя русского языка как иностранного» (2014), Н.Л. Федотовой «Методика преподавания русского языка как иностранного» (2013), Л.В. Московкина и А.Н. Шукина «Хрестоматия по методике преподавания русского языка как иностранного» (2012). В дополнение к этому мы опираемся на теорию Дж. Флеге (1988) о механизме усвоения восприятия иноязычных звуков, а также на работы финских исследователей произношения на иностранном языке.

Данная работа состоит из введения, четырех глав, заключения, списка литературы и приложений. Во второй главе рассматривается нынешнее состояние и основные принципы обучения иностранному произношению. В третьей главе представляются основные черты классификации и артикуляции русских и финских шипящих, свистящих и аффрикат. В четвертой главе изложен прием контрастивного анализа и его применение в области обучения

иностранным языкам, в частности, фонетике. На этом методе по большей части основан наш эксперимент, который подробно описывается в пятой главе. В заключении делаются выводы о самых трудных и самых легких фонемах. В приложениях в конце работы представлены используемые нами в ходе эксперимента тесты и некоторые учебные материалы.

Основная цель исследования – прикладная. Исследуя данную тему, мы хотим помочь создать материал и методы для обучения как шипящим, свистящим и аффрикатам русского языка, так и для обучения другим особенностям фонетики русского языка и другим языкам вообще. При планировании уроков по РКИ, результаты нашего исследования могут показывать направление и ориентировать учителя на те методы, которые уже признаны полезными и привлекательными.

2 Взгляды на обучение и усвоение иноязычного произношения

Данная глава посвящена педагогической стороне нашей работы. Мы будем рассматривать нынешнее положение произношения как части обучения иностранным языкам в Финляндии, излагать принципы обучения иноязычному произношению. Важно отметить, что в этой главе мы не стремимся к всеобщему обзору истории методов или парадигм обучения. Вместо этого, мы сосредоточимся на том, какова ситуация, преобладающая в Финляндии, а также на том, какие методы и теоретическое знание учителя являются самыми основными в обучении иностранному произношению. Перед тем, как перейти к теме обучения, следует обсудить некоторые моменты терминологии, представляющие первостепенную важность для нашей работы.

В работах в сфере педагогики представлялись различные, более или менее специфицированные термины для описания обучения и учения. Некоторые из них относятся к действиям учителя и к результатам его действий, а некоторые к действиям учащегося и результатам его действий. В данной работе мы опираемся на определение термина «**обучение**» Федотовой: «это процесс передачи и приобретения знаний, организация усвоения и овладение навыками, умениями и способами учебной деятельности» (Федотова 2013: 8-9.) Точнее говоря, термин «обучение», как мы его видим на основе определения Федотовой, относится и к действиям учителя, и к действиям учащегося.

В связи с определением Федотовой следует обратить внимание на то, какими словами изображаются способности учащегося. Ключевыми терминами в нашей работе являются «**знания**» (теория, теоретическая основа), «**навыки**» (автоматизированные действия на иностранном языке), «**умения**» (способность выражать себя, быстро действовать в речевых ситуациях) (Акишина и Каган 2014: 5; Московкин и Щукин 2012: 52-7; Федотова 2013: 6). Согласно Федотовой (2013: 5), эти три аспекта формируют иерархию: усвоение знаний предшествует усвоению навыков, а усвоение навыков предшествует усвоению умений. В ходе нашей работы мы будем рассматривать больше всего навыки, так как автоматизация действий играет главную роль в восприятии и в воспроизведении отдельных звуков.

Несмотря на то, что иногда аудирование и говорение изображаются как пассивный и активный вид речевой деятельности, соответственно, аудирование, как хорошо известно, далеко от пассивного действия. Подобно говорению, аудирование связано с процессами, требующими когнитивных ресурсов, более того, восприятие и понимание высказывания требуют активного участия в сообщении (Broady 2005: 55). Согласно Э. Броуди (там же),

разница заключается в том, что в этих процессах когнитивные задания разные: аудирование нуждается в опознавании форм, а говорение в воспроизведении в памяти форм (так, как и в моторных навыках). Поэтому, чтобы не создавать неточных представлений об аудировании, принято предпочитать термины «рецептивный» и «продуктивный» (там же; Московкин и Щукин 2012: 302-3). Этими терминами мы будем, соответственно, называть навыки аудирования и говорения в настоящей работе.

2.1 Обучение произношению в Финляндии – текущая ситуация

Традиционно на уроках иностранного языка в финской школе внимание уделяется прежде всего грамматике, лексике и конструкциям языка-цели в то время, как обучение фонетике и фонологии остается вне особого внимания. На уроках действительно принято слушать и читать в слух материал на изучаемом языке, однако, тренировка навыков аудирования (восприятия) и говорения (воспроизведения) часто является недостаточной и имплицитной. В то время, как учитель читает лекции по видам спряжения русских глаголов, не забывая упомянуть неправильные глаголы, он не касается ни особенностей русских фонем, ни разных интонационных конструкций. Помимо уроков иностранных языков, тенденция к пренебрежению вопросам аудирования и говорения видна и в навыках финских учащихся. Например, П. Линтунен (2005: 375) рассматривая исследования других авторов, приходит к выводу, что несмотря на отличное владение финнами английским языком, устная речь, в частности, воспроизведение считается самой слабой областью языковых умений.

Исходя из взгляда Э. Тергьеф (Tergujeff 2016: 221), ситуация, где произношение не получает должного внимания, уходит корнями в 1970-ые годы. В то время произошло изменение парадигмы обучения иностранным языкам: выступившее на первый план направление коммуникативности (т.е. обучения, имеющего практическую направленность) не благоволило традиционным, бихевиористским методам обучения, в том числе формированию автоматизации речевых навыков и заучиванию языковых образцов (англ. *drill*). Более того, обучение произношению стали считать даже ненужным и лишним (Tergujeff 2016: 221), поскольку при коммуникативном методе ценится способность справляться в разных ситуациях на иностранном языке, а не безошибочное употребление языка (Iivonen & Tella 2009: 269). При обзоре парадигм обучения иностранным языкам нельзя не упомянуть интересные выводы П. Харьянне и С. Телла (Harjanne ja Tella 2010) о состоянии обучения. В своем метаанализе авторы раскрывают, что несмотря на требования коммуникативности как

за рубежом, так и в Финляндии, в конце концов мало что изменилось на протяжении более 30 лет. Коммуникативное обучение редко осуществляется на уроках иностранных языков: например, до сих пор главный акцент ставится на письменных заданиях вместо устных, также большинство времени учитель говорит на родном языке вместо изучаемого. (Там же.) С другой стороны, в противопоставление с вышесказанным, в последнее время в Финляндии немало занимались исследованием вопросов обучения и оценивания устной компетенции на иностранном языке (см., например, работы Тергуефф 2003, Хейнонен и Каутонен 2017, Линтунена 2005, 2014а, 2014б, Уллаконойа 2011). Данная тенденция сообщает обществу о важности данной темы и вызывает обсуждение в более публичной сфере. Мы надеемся, что таким образом она будет более актуальной и, прежде всего, благодаря открытиям исследований, более доступной для учителей иностранных языков.

Коммуникативная парадигма привела к обновлениям и в финской национальной программе обучения (фин. *'opetussuunnitelman perusteet'*; впредь: OPS). Яснее всего стремление к коммуникативному обучению иностранным языкам видно в новых программах, вступивших в силу в 2014 г. (начальная и средняя школа) и 2016 г. (гимназия): например, в течение первых трех курсов иностранного языка в гимназии цель обучения в первую очередь состоит в том, чтобы знакомить учащихся с ситуациями повседневного устного общения и способствовать «привыканию» к воспроизведению звуков языка-цели (Opetushallitus 2015a: 115, 117).¹

До сих пор мы коротко рассмотрели положение преподавания иностранных языков в Финляндии – а какова цель обучения фонетике и произношению? К чему учитель и учащийся должны стремиться? Что касается этих вопросов, то позиция OPS начальной и средней школ является крайне неясной, так как вместо конкретных целей в них поверхностно изображается содержание обучения такими нечеткими описаниями как «внимание обращается и на произношение», «[ученики тренируются] произнести звуки естественным образом» (Opetushallitus 2014: 361). В отличие от этого, в OPS гимназии ссылаются на общеевропейские уровни компетенции и владения иностранным языком (англ. *'The Common European Framework of Reference for Languages'*, впредь: CEFR). Уровни описываются буквами А – В – С, из которых буква А относится к начальному уровню, а С – к уровню свободного владения языком, т.е. уровню носителя языка. Цель каждого курса определяется с помощью CEFR,

¹ Более того, ныне в финском педагогическом контексте все чаще говорится о «языковом воспитании», а не о «обучении языку» (фин. *'kielikasvatus'* >> *'kielenopetus'*). Разница заключается в том, что языковое воспитание включает в себя не только обучение знаниям о конструкциях языка-цели, но и, в том числе, межкультурную компетенцию. См., например, Кайкконен 2005, Опетусхаллитус 2015b.

однако, в связи с воспроизведением описания CEFR также довольно неопределенные. Например, на первых уровнях CERF навыки произношения характеризуются таким образом (уровень A2.2 является целью краткого курса иностранного языка в гимназии):

Таблица 1: Общеввропейские уровни компетенции и владения иностранными языками, уровни A1.1-A2.2 (Opetushallitus 2015a; *жирный шрифт наш – I.S.*)

A1.1	Несовершенное произношение может заметно мешать пониманию речи учащегося
A1.2	Несовершенное произношение может часто мешать пониманию речи учащегося
A1.3	Несовершенное произношение может иногда мешать пониманию речи учащегося
A2.1	Произношение является понятным, хотя иноязычный акцент может быть явным; несовершенное произношение может иногда мешать пониманию речи учащегося
A2.2	Произношение является понятным, хотя иноязычный акцент может быть явным; существуют ошибки в произношении

Как показывает таблица 1, также CEFR предлагает крайне абстрактные критерии для произношения, поскольку учитель должен сам решить, в чем заключается понятие «несовершенное произношение». Более того, если интерпретировать описания CEFR буквально, то даже носитель языка не мог бы достичь уровня C, так как согласно определению уровня B1.2 даже случайные ошибки нельзя допускать в речи (Lintunen 2014: 171).

В связи с этим, нам кажется, что даже полученное учителями образование не очень помогает решить вопрос о том, чему и как обучать, когда речь идет о произношении. Некоторые финские и зарубежные исследования показывают, что в ходе педагогической практики будущих учителей иностранных языков в минимальной мере – если вообще – касаются темы обучения произношению (Tergujeff 2013; Derwing and Munro 2005). Наш собственный опыт подтверждает это высказывание. В то время, как инструкторы практики проводили занятия о, например, деятельностном подходе к обучению грамматики, тему произношения так и не обсуждали. Единственные советы по этой теме мы получали только при разговорах с инструктором после проведенных нами уроков, а эти советы обычно составили просто краткие упоминания о том, что было бы лучше чаще читать новые слова в

слух со студентами. Таким образом, возможно, что педагогическая практика в Финляндии часто игнорирует методы обучения произношению. На этом основании нам не удивительно, что эта часть языковой компетенции не получает достаточного внимания в школе.

Кроме критериев и инструкций OPS, Национальное управление образования Финляндии (Opetushallitus, впрямь: ОPH) дает дополнительные советы по обучению произношению на сайте edu.fi². О целях и содержании обучения иностранному языку в 3-9 классах высказывается, что при изучении отдельных фонем стоит уделять внимание фонемам, отсутствующим в родном языке учащегося или являющимся самыми значительными для понимания речи (Opetushallitus: www). Также на сайте опубликована статья финского исследователя иноязычного произношения Тергужеф «*Ääntämisen opetus*» (Tergujeff, www), которая глубже знакомит читателя с разными аспектами произношения: почему и с какой целью обучать, как оценивать навыки учащихся, как конкретно обучать, например, отдельным звукам или ударению. По нашему мнению, данные Интернет-ресурсы удачно дополняют учебный план, давая учителям некоторые более конкретные инструменты, которых не хватает в OPS. Тем не менее, нас волнует, насколько известны эти материалы учительской среде. Согласно своему опыту, в ходе педагогической практики по иностранным языкам в университете г. Тампере, инструкторы и преподаватель дидактики не упоминали данные ресурсы. Что еще важнее, учебные планы не ссылаются на этот сайт, из-за чего вполне возможно, что многие учителя не знают об этих материалах. Отсюда может следовать, что основанные на исследованиях рекомендации в помощь учителям остаются неизвестными.

Как показано выше, произношение не получает должного внимания на уроках иностранных языков. Может быть, нечеткие рамки для обучения не убеждают и не помогают учителям сосредоточиться на произношении? В любом случае, мы уверены, что кроме отсутствия ясных целей существует еще один крайне важный фактор, влияющий на недостаточное обучение фонетике, особенно в случае гимназии: письменный выпускной экзамен³. Экзамен по иностранному языку включает в себя задания по аудированию, а умение говорить на изучаемом языке пока не оценивается. Наоборот, экзамен подчеркивает владение письменной речью, в частности, грамматикой и конструкциями. А поскольку возможность абитуриента поступить в желаемое высшее учебное заведение часто зависит, в том числе, от успеха на выпускном экзамене, логичным является только один вывод: если воспроизведение (и устная продуктивная компетенция вообще) не оценивается на экзамене, то не имеет смысла

² Сайт www.edu.fi посвящен поддержке обучения и изучения всех школьных предметов.

³ Письменный выпускной экзамен в финской гимназии соответствует российскому единому государственному экзамену (ЕГЭ).

тратить время на тренировку воспроизведения на уроках. Интересно, что в реальной жизни доля аудирования в коммуникативных ситуациях на русском языке составляет 42 %, а говорения 26 % (Федотова 2013: 78). Нам непонятно, почему экзамен, имеющий такое значение, не отражает потребности настоящей жизни. На наш взгляд структура выпускного экзамена нуждается в значительных изменениях. К счастью, такие изменения уже недалеко, так как ОРН планирует включить устную часть в выпускные экзамены по иностранным языкам в 2020-ые годы (Nurmi 2017; Digabi). С другой стороны, как отмечает К. Юкарайнен (2018), оценивание устной продуктивной компетенции может остаться недостаточным, искусственным, так как по нынешним планам студенту придется лишь ответить на вопросы, заданные компьютером. Это далеко от настоящей коммуникативной ситуации, при которой можно задать дополнительные вопросы, много раз повторить, общаться невербально. В общем, интересно увидеть, как это обновление влияет на другие части экзамена (т.е. будет ли структура нового экзамена соответствовать долям устной и письменной компетенции реальной жизни) и на обучение иностранным языкам вообще (т.е. подчеркиваются ли устные навыки на уроках по всей стране). Что бы ни случилось, мы считаем, что устные навыки, несомненно, должны играть наибольшую роль на уроках иностранных языков, чтобы полученное образование действительно пригодилось учащимся в будущем.

2.2 Аудирование и говорение – две стороны устной речи

Авторы по методике РКИ определяют различные навыки и умения, необходимые для владения устной речью, распределяют данные навыки и умения на четыре группы, представленные на графике 1: технические, языковые, речевые, коммуникативные (Акишина и Каган 2014; Московкин и Щукин 2012; Федотова 2013). С точки зрения нашей работы особый представляют **технические навыки** (и умения) аудирования и говорения, включающие в себя подсознательное опознавание звуков, интонации, а также воспроизведение звуков, интонационных конструкций, ударения. Важно отметить, что график 1 отражает не доли названных навыков в устной коммуникации, а естественный порядок их усвоения: до вступления в коммуникативные ситуации важно сначала овладеть техникой воспроизведения и восприятия и т.д. Иными словами, на основе этого определения, предмет нашего исследования является базой для устной коммуникации.



График 1. Виды навыков и умений аудирования и говорения согласно Акишиной и Кагану (2014), Московкину и Щукину (2012), Федотовой (2013).

В раннем детстве усвоение фонологии родного языка начинается с усвоения фонемного репертуара как в отношении восприятия, так и в отношении воспроизведения путем слушания и тренировки, и только потом ребенок начинает имплицитно осваивать фонологические правила, такие как ассимиляция (Kiparsky 1977: 47; Iivonen & Tella 2009: 270). Представляется, что при изучении иностранного языка первые этапы такие же. Более того, особенно в контексте краткого курса иностранного языка в финской гимназии, фонологическим правилам редко, если вообще, уделяется внимание. Как правило, развитие навыков восприятия звуков предшествует усвоению воспроизведения, иначе говоря, усвоение воспроизведения требует развитых навыков восприятия (Kiparsky 1977: 49). В связи с этим, в своем пособии по методике обучения РКИ Л.В. Московкин и А.Н. Щукин (2012: 302) удачно подметили, что аудирование и говорение есть «две стороны одного явления» – одному невозможно обучать без другого. Действительно, как и формулируют авторы (там же: 306-7): аудирование и говорение тесно связаны в реальной коммуникации, поэтому не имеет смысла разделять их в обучении. Также Бернштейн (1975: 11) выступает за взаимодействие восприятия и воспроизведения, называя их *слуховым* и *двигательным* представлениями звука, соответственно. Автор подчеркивает, что для более эффективного освоения обоих видов устной деятельности необходимо тренироваться в них одновременно, не отделяя восприятия от воспроизведения (там же). Как принято считать, слушание является ключевым фактором для развития устных навыков, так как слушание изучаемого языка необходимо для изучения любого языка (напр. Федотова 2013: 79; Iivonen & Tella 2009: 270; Lintunen 2014b: 172).

Несмотря на значение слушания, многие авторы высказывают мнение о том, что роль аудирования часто недооценивается при обучении иностранным языкам (напр. Федотова 2013: 79; Акишина и Каган 2014: 89). Московкин и Щукин (2012: 303) упоминают, что одной причиной для отсутствия аудирования на уроках РКИ является недостаточное знание

учителей о когнитивных процессах, связанных с аудированием. Как известно, удачное восприятие речи нуждается не только в знании лексики и других аспектов конструкции изучаемого языка, но и в психолингвистических механизмах, например, в долговременной и кратковременной памяти (Федотова 2013: 80-2).

В ряду причин игнорирования аудирования в обучении называются еще и некачественные, неаутентичные или полностью отсутствующие аудиоматериалы, которые естественно создают преграду для тренировки рецептивных навыков устной речи. Опираясь на личный опыт как учителя, мы можем заявить, что недостаток подходящих аудиоматериалов или труднодоступные материалы сильно влияют и на желание, и на возможность создать упражнения по аудированию. В дополнение к недостаточным материалам, А.А. Акишина и О.Е. Каган (2014: 89) высказывают мнение о том, что (особенно при отсутствии дополнительных материалов по аудированию) русская речь учителя недостаточна для развития навыков аудирования. Как раз к этому относится замечание А. Иивонена (2005: 49): часто в обычных учебных ситуациях, где говорит учитель, учащийся просто не слышит все акустические свойства обучаемых слов, следовательно, усвоение акустики звуков не обеспечивается. В связи с аудиоматериалами Иивонен и Телла (2009: 270) еще упоминают, что аудиоматериал, использованный на уроках иностранного языка, должен быть разнообразным, чтобы учащийся привык к разным реализациям одного и того же высказывания. Иными словами, учащемуся полезно услышать те же слова и фразы с исполнением разными дикторами: детьми, взрослыми, женщинами, мужчинами и т.д.

К опускаемым свойствам, которые упоминались выше, относятся замечания многих исследователей о восприятии изучаемого языка. Р. Ладо в своем пособии для учителей иностранных языков *Linguistics Across Cultures* (1957: 11) рассматривает трудность перцепции чужих звуков изучаемого языка, которую он называет *слепыми пятнами восприятия* (англ. *perception blind spots*). Согласно Ладо, слушая устную речь на иностранном языке, учащийся воспринимает только звуки, входящие в фонемный состав его родного языка. Так, новые, чужие звуки изучаемого языка остаются как будто незамеченными. Следовательно, также противопоставления, в которых фонемы отличаются друг от друга только одним дифференциальным признаком⁴, напр. звуки /с – з/ в русском языке (*пример наш – I.S.*), остаются незамеченными, если один или оба признака отсутствуют в родном языке. (Там же.) Другими словами, Ладо отстаивает мнение, что учащийся не может воспринимать совершенно чужие звуки. С.А. Барановская и Дж. Флеге имеют несколько другое, менее резкое мнение по

⁴ Дифференциальный признак = такое одно свойство, которое отличает фонемы друг от друга; например, /с-з/ отличаются только по признаку звонкости-глухости.

этому вопросу. Барановская (1975: 86) описывает проблему восприятия иностранного языка так:

«*Фонологическое восприятие* носителя любого языка старается приравнять фонемы чужого языка к своим, отсеивая в восприятии те признаки, которые являются недифференциальными в системе его родного языка.» (*Курсив наш – I.S.*)

Иными словами, по словам Барановской, «фонологическое восприятие» не полностью блокирует чужие звуки, а старается адаптировать их к правилам родного языка. Флеге (1988: 277) тоже придерживается того же мнения, заявляя, что вместо полного игнорирования, учащийся категоризирует звуки данного языка на основе моделей звуков родного языка, и поэтому воспринимает звуки иностранного языка по-другому, чем носитель данного языка.

Точки зрения Барановской и Флеге ближе к самому последнему понятию о причинах трудностей восприятия иностранного языка. В своей статье П. Кухл (2000) предлагает теорию магнитов родного языка (англ. *Native Language Magnets*). Согласно Кухл, хорошие модели или идеалы звуков (или прототипы) родного языка являются так называемыми **магнитами восприятия** (англ. *perceptual magnets*). Название теории происходит от того, что прототипы, или магниты, привлекают к себе похожие на себя звуковые стимулы, что ускоряет категорирование и опознавание звуков. Магниты создаются автоматически, строятся постепенно с детства, когда ребенок участвует в языковых ситуациях – иными словами, укрепляют навыки опознавания звуков родного языка. Однако, поскольку прототипы звуков действуют в качестве магнита или фильтра для *всех* звуковых стимулов, они влияют и на восприятие чужих языков. Следовательно, как считают Барановская и Флеге, иноязычная речь тоже воспринимается через «фильтр» родного языка. Это имеет и преимущества, и недостатки. С одной стороны, прототипы привлекают к себе акустически похожие звуки неродного языка, в результате чего слушатель способен категорировать или опознавать звуки неродного языка как идентичные или почти идентичные в сравнении со звуками родного языка. Но с другой стороны, из-за фильтра совсем новые, отсутствующие в фонемном репертуаре родного языка звуки остаются незамеченными.⁵ (Kuhl 2000: 11853-11854.) Опираясь на теории Кухл и других авторов, на наш взгляд можно включить, что магнитный эффект по большей части отвечает за ошибки восприятия фонемного уровня с самого начала изучения иностранного языка.

⁵ Из своего опыта работы учителем РКИ мы замечали, что магниты также могут приводить к неожиданным ошибкам восприятия и воспроизведения в случаях, когда учащийся слышит звук неродного языка, похожий на звук в родном языке: неоднократно большое количество наших учеников, услышав палатализованные русские согласные /т' д'/, повторяли эти звуки больше похоже на сочетание звука /т д/ и какой-то целевой фонемы, например, /т + с/.

Так как в реальной устной речевой коммуникации самой главной задачей говорящего является сосредоточиться на содержании высказывания, он редко имеет ресурсы и для того, чтобы обращать внимание на отдельные звуки речи. Поэтому **воспроизведение** звуков должно происходить автоматически, без затраты времени и усилия. (Broady 2005: 53; Lintunen 2014b: 173.) В связи с этим чрезвычайно важно отметить, что в отличие от навыков других видов речевой деятельности (кроме письма) говорение является не только когнитивным, но и моторным действием: помимо психолингвистических процессов воспроизведение звуков требует мускульного усилия и владения телесными действиями (Iivonen 2005: 46; Lintunen 2014b: 172). В следствие этого автоматизация воспроизведения нуждается в особом внимании в виде моторной тренировки и в регулярном повторении (Lintunen 2014b: 173). Согласно Броади (Broady 2005: 55-6), именно в этом заключается самая сложная задача учителя, возникающая при планировании моторной тренировки: создать уроки так, чтобы регулярная тренировка фонем не являлась скучной для учащихся. А.И. Васильев (1975: 110-111) считает, что фонетический учебный материал должен выбираться применительно к остальному содержанию урока. Иными словами, согласно автору, обучение фонетике нужно соединить, интегрировать с обучением грамматике и лексике, создать их логическую совокупность. Того же мнения придерживаются и Иивонен и Телла (2009: 270), считая, что интеграция произносительных элементов с другими материалами урока играет важную роль в поддержании мотивации учащегося.

Представляется, что несмотря на моторную природу говорения на уроках иностранного языка в недостаточной мере идет регулярная тренировка. Линтунен (Lintunen 2014b: 172) справедливо поднимает вопрос о том, что если в начальной школе большое внимание уделяется усвоению автоматизации моторных умений письма (это действительно касается и начального курса РКИ из-за кириллицы), почему произношение, также являющееся моторным навыком, не получает такого же внимания? На практике мы замечали, что особенности произношения русского языка трудно усваиваются как учениками средней школы, так и студентами гимназии. Данное замечание касается не только усвоения более глубоких аспектов русского произношения и фонологии, например палатализации, но и усвоения отдельных фонем. По этой причине нам кажется особенно важным внимательно, целенаправленно, терпеливо работать над произношением с самого начала изучения с целью привыкания к артикуляторным моделям и достижения «естественного произношения звуков».

Каким звукам следует уделять особое внимание? Все ли звуки являются одинаково трудными? В плане обучения иностранным языкам принято разделять фонемы изучаемого языка на три группы согласно классификации Флеге об эквивалентности фонем двух языков

(Flege 1987, 1988): новые, идентичные, похожие. К **новым** относятся фонемы, не имеющие аналогии в родном языке учащегося, акустически отличающиеся от фонем родного языка. Несмотря на то, что раннее исследования считали новые фонемы самыми трудными для усвоения иностранцем (подробнее см. главу 4), сегодня считается, что новые звуки возможно выучить достаточно легко (Lintunen 2014b: 176). К **идентичными**, наоборот, относятся те фонемы, которые существуют в том же виде в обоих языках. Такими являются, например, универсальные в большинстве языков фонемы /t, m/ (так называемые первичные фонемы). Когда речь идет о усвоении идентичных звуков, учащийся извлекает пользу от так называемого эффекта переноса, так как он может использовать звуки родного языка при коммуникации на иностранном языке (подробнее о переносе см. главу 4). **Похожей** является такая фонема, для которой нетрудно указать почти одинаковую фонему в родном языке. Часто эти почти аналогичные фонемы и маркируются той же буквой МФА, однако, они отличаются друг от друга каким-то свойством. Интересно, что усвоение похожих фонем часто такая же (или даже более) трудная задача, как и усвоение новых фонем (Flege 1987: 48; Lintunen 2014b: 176). Это связано с сильным влиянием родного языка: учащийся неправильно воспринимает иноязычные звуки из-за фильтра родного языка, не умеет обрабатывать знакомую ему артикуляционную модель после привыкания к произносительным нормам родного языка с целью воспроизведения аутентичного звука изучаемого языка (Flege 1987: 48-49). (Ниже в четвертой главе мы будем подробнее рассматривать фонемы финского и русского языков с точки зрения этой классификации.)

Подобно Флеге, Васильев (1975) обсуждает вопрос трудных и легких фонем с точки зрения русского языка как иностранного языка. В своей статье «О построении русской фонетики для нерусских», автор рассматривает тему усвоения фонем через категоризацию дифференциальных признаков. Согласно автору, противопоставления, где фонемы отличаются друг от друга только одним признаком (например, местом образования, звонкостью-глухостью) делятся на две группы: **первичные** и **вторичные** противопоставления. К первой группе относятся противопоставления, характерные для большинства языков мира. Из универсальной характеристики следует, что первичные противопоставления обычно «усваиваются сами по себе», без затраты сил. Ко вторичным, наоборот, относятся те противопоставления, которые являются характерными только для некоторых языков, из-за чего их усвоение требует больше усилий. В качестве примера Васильев приводит сравнение между противопоставлениями русских фонем /п – к/ и /с – з/. Обе пары отличаются только одним дифференциальным признаком, однако, /п – к/ вероятно усваивается легче чем /с – з/, так как /п – к/ является первичным, более общечеловеческим

противопоставлением, а /с – з/ вторичным, типичным только некоторым языкам. Васильев также подчеркивает, что при обучении, как и при исследовании, важно обращать внимание именно на вторичные противопоставления, отбрасывая все первичные. (Васильев 1975: 90-93, 102.)

В дополнение к этому, Васильев составляет список групп вторичных противопоставлений русского языка. Одна из групп существенно относится к нашей работе: группа, в которой большинство свистящих, шипящих и аффрикат противопоставлено друг другу. Также автор выделяет группу пар по звонкости-мягкости, к чему относятся обсуждаемые в нашей работе [з]-[з'], [с]-[с']. Кроме этого, на основе вторичных противопоставлений Васильев предлагает темы для исследования, среди которых упоминаются переднеязычные щелевые и аффрикаты русского языка в сопоставлении с переднеязычными щелевыми и аффрикатами сопоставляемого языка. (Васильев 1975: 92-93, 102.) Опираясь на мнение Васильева, можно подчеркнуть, что наша работа сосредоточена на одном из самых трудных для иностранцев и самых главных для контрастивного исследования моментов консонантизма русского языка.

Представляется, что обучение идентичным фонемам и фонемам первичного противопоставления действительно происходит «сам по себе», так как изучаемые элементы уже (почти совершенно) знакомы. Иными словами, учение происходит имплицитно, т.е. косвенно, подсознательно. Например, когда ученики имитируют ситуацию, где один ученик – продавец, а другой – покупатель, главной целью является удачно продать и купить тот или иной товар; тренировка воспроизведения и восприятия отдельных звуков осуществляется в качестве побочного продукта. Наоборот, новые и похожие звуки (так, как и звуки вторичного противопоставления) требуют наиболее внимательного подхода. В этом случае **эксплицитное обучение**, т.е. сознательное обучение, является целенаправленным. Как заявляет Линтунен (2014b: 180), чем значительнее разница между родным и изучаемым языками, тем более учащийся получает выгоду от эксплицитного обучения. Эксплицитность не только дает больше времени для усвоения обучаемого элемента, но и делает этот элемент видным, т.е. учащийся понимает, что обсуждаемая тема важная, что может повысить мотивацию упорнее работать и развивать свои умения (Lintunen 2014b: 180; Iivonen & Tella 2009: 269).

Несмотря на то, что точное воспроизведение отдельных фонем не является (единственным) определяющим фактором для понятности речи (например, Пеннингтон 1996: 24), на наш взгляд эксплицитное обучение фонетике изучаемого языка обосновано. Во-первых, как показано выше, OPS, один из самых главных инструментов учителя в Финляндии,

требует от учителей обращать внимание на произношение. Во-вторых, Линтунен (2014b: 165) замечает, что хотя многие аспекты устной компетенции являются универсальными (например, невербальное сообщение), фонемный репертуар и произношение определенного языка всегда являются характерными качествами того языка. Точнее говоря, при обучении необходимо сознательно принимать во внимание особенности фонетики изучаемого языка, так как навыки и знания произношения, полученные при изучении других языков, не являются переносимыми. В-третьих, поскольку финский язык является так называемым фонемным языком, т.е. соответствие между графемой (орфографией) и фонемой (произношением) высокое, финноязычный учащийся привык к тому, что текст читается как пишется (Flege 1988: 279, 311). Поэтому он получает значительную выгоду от эксплицитного обучения такому языку, в котором соответствие графем-фонем не настолько полное (Lintunen 2014a: 1-3; Lintunen 2014b: 175). Наконец, как известно, эксплицитное обучение наиболее полезно особенно учащимся более старшего возраста, в то время, как маленькие дети учатся лучше всего с помощью подражания и имитации. Взрослым (студентам, в том числе) подходит более аналитический подход, например, изучение мест и способов образования звуков с помощью международного фонетического алфавита и сравнение родного и изучаемого языков (Aho et al. 2016: 48 Lintunen 2014b: 184; Temple 2005: 193) – иначе говоря, эксплицитное обучение. С. И. Бернштейн (1975: 7-10) даже считает, что лишь имитацией можно достичь удовлетворительных результатов только в том случае, если учащийся еще маленький ребенок или если учащийся имеет «специальные фонетические способности». Автор основывает свою позицию на том же принципе, на котором основана модель магнитов перцепции Кухл, обсужденная выше.

В добавление ко всему сказанному, мы хотим привести один интересный пример важности эксплицитного обучения фонемам из своего опыта работы учителем РКИ в гимназии. При выполнении задания по согласованию существительных и прилагательных два студента первого курса соединили слово 'нос' с прилагательным женского рода. На наш вопрос о том, как они пришли к этому решению, студенты ответили подтверждающим вопросом: «Разве это слово не обозначает 'ночь'?» Кажется, неразвитые навыки соединения графемы с правильной фонемой привели к ошибке в грамматике. Хотя на основе лишь одного примера вряд ли можно сделать выводы, нам представляется, что в случае русского языка (с точки зрения финноязычного учащегося) даже при чтении значения слов легко перепутать, если знания произношения недостаточные. Это, как и все вышесказанное, на наш взгляд подчеркивает важность эксплицитного обучения фонетике.

Итак, вторая глава заключается в убеждении о том, что в обучении иностранному произношению важно обеспечивать привыкание к звукам как с акустической, так и с артикуляторной точки зрения. Учителю важно знать о механизме магнитов родного языка, стремиться к тому, чтобы у учащихся развивался новый фильтр для звуков изучаемого языка. Аудирование и говорение – две стороны одного явления, которым нужно в одинаковой мере тренироваться. Аудирование предшествует говорению, удачное говорение требует достаточных навыков аудирования. В дополнение к этому, языковые модели, созданные опытом пользования родным языком, могут сильно мешать учащемуся в области восприятия иноязычной речи. Также говорение требует наибольшего внимания, так как учащемуся придется модифицировать старые произносительные модели, выучить новые моторные движения. По этим причинам мы убеждены, что и на говорение, и на часто игнорируемое аудирование необходимо обращать большое внимание с самого начала изучения иностранного языка.

3 Фонемы русского и финского языков – образование свистящих, шипящих и аффрикат

Главным способом классификации согласных финского и русского языков является их описание по месту и способу образования. В настоящей главе кратко описываются данные свойства, в частности в отношении шипящих, свистящих и аффрикат. В добавление к этому придется учитывать и ряд лингвоспецифических свойств, связанных с артикуляцией изучаемых нами звуков. В первом разделе мы ознакомимся с органами речи, а также с местом и способом образования согласных звуков. Во втором и третьем разделах внимание уделяется особым чертам русских и финских свистящих, шипящих и аффрикат.

Перед тем как приступить к рассмотрению звуков, стоит обосновать некоторые выбранные нами приемы, относящиеся особенно к данной главе. При описании звуков финского и русского языков мы будем использовать не знаки международного фонетического алфавита (МФА), а кириллические и латинские графемы, соответствующие произношению (напр. *сад* – [сат]; *iso* 'большой' – [iso]). Только финский постальвеолярный звук /ʃ/ маркируется знаком МФА в силу того, что орфография данного звука варьируется (к этой теме вернемся ниже). Следовательно, при рассуждении о фонетике будет более понятно, о каком языке речь идет, также наша работа будет более доступной и тем, кто не занимался фонетической транскрипцией МФА. Это решение обусловлено главной мыслью данной работы: обрабатывать абстрактные единицы таким образом, чтобы они стали более понятными широкой публике. Палатализованные (мягкие) фонемы русского языка маркируются знаком ['] (напр. *сила* – [с'ила]).

Также следует определить количество фонем, включенных в нашем обзоре. Исследуемая нами литература представляет несколько подходов к вопросу о количестве согласных звуков русского языка. В своей работе Л. Буланин (1970) показывает, что система русских согласных состоит из 35 фонем в то время, как М. Лейнонен (Leinonen 1977) представляет 37 фонем. В учебном пособии по русской фонетике тоже В. де Сильва и др. (De Silva et al. 2010) определяется 37 фонем.

Принимая во внимание поставленное нами ограничение концентрироваться только на важнейших моментах, нам кажется полезным рассмотреть звуки, представленные В. де Сильва и др. (De Silva et al. 2010) за исключением фонемы [ж'], образуемой при произнесении буквосочетания -зж- и -жж- (там же: 41). Поскольку информантом нашего эксперимента является студент гимназии (иными словами, учащийся, крайне мало занимавшийся русской

фонетикой), мы решаем исключить эту фонему, требующую более подробного знания фонологии, и обсудим только те свистящие, шипящие и аффрикаты, которые входят в 36 согласных, представленных де Сильвой и др.

3.1 Органы речи, место и способ образования.

Перед рассмотрением отдельных фонем и их свойств придется кратко ознакомиться с некоторыми органами речи⁶, чтобы понять, что имеется в виду под местом и способом образования. Важно заметить, что в органы речи входят в том числе такие органы как дыхательный аппарат и, например, носовая полость, которая участвует в образовании звуков [м н] (Бондарко 1977: 22), однако, в данный момент мы упоминаем только те органы, которые имеют роль в образовании свистящих, шипящих и аффрикат русского и финского языков.

Органы речи участвуют в воспроизведении звуков речи. Одними из самых главных органов являются легкие и другие дыхательные органы, которые воспроизводят струю воздуха, необходимую для образования свистящих, шипящих и аффрикат. Однако, на данном этапе наш особый интерес заключается в органах, находящихся во рту, так как названия этих органов помогает понять фонетическую классификацию фонем. Эти органы делятся на две группы: активные и пассивные. К активным относятся те органы, которые самостоятельно двигаются во время образования звуков – это язык, голосовые связки, губы, мягкое небо. В отличие от названных, зубы, альвеолы и твердое небо, которые не двигаются, являются пассивными органами речи. (Матусевич 1976: 17-27.) График 2 представляет интересные для нашей работы органы речи. О работе разных органов речи будет рассказано ниже при описании мест и способов образования звуков.

Место образования описывает ту область, где органы речи взаимодействуют между собой с целью образования звука. Активный орган (губы или язык) либо сближается, либо смыкается с пассивным органом (зубами или твердым небом), в итоге образуется преграда на пути струи воздуха. Затем воздушная струя преодолевает преграду, в результате чего образуется согласный звук. По отношению к участию активного органа, согласные делятся на *губные* и *язычные* звуки. (Буланин 1970: 52; Богомазов 2001: 35; Leinonen 1977: 4.) Далее мы рассмотрим, как изучаемые нами фонемы относятся к месту образования.

⁶ Бондарко (1977: 21) напоминает, что часто употребляется ряд выражений для одного и того же: «речевой аппарат», «речевые органы», «речевой тракт», «произносительные органы».

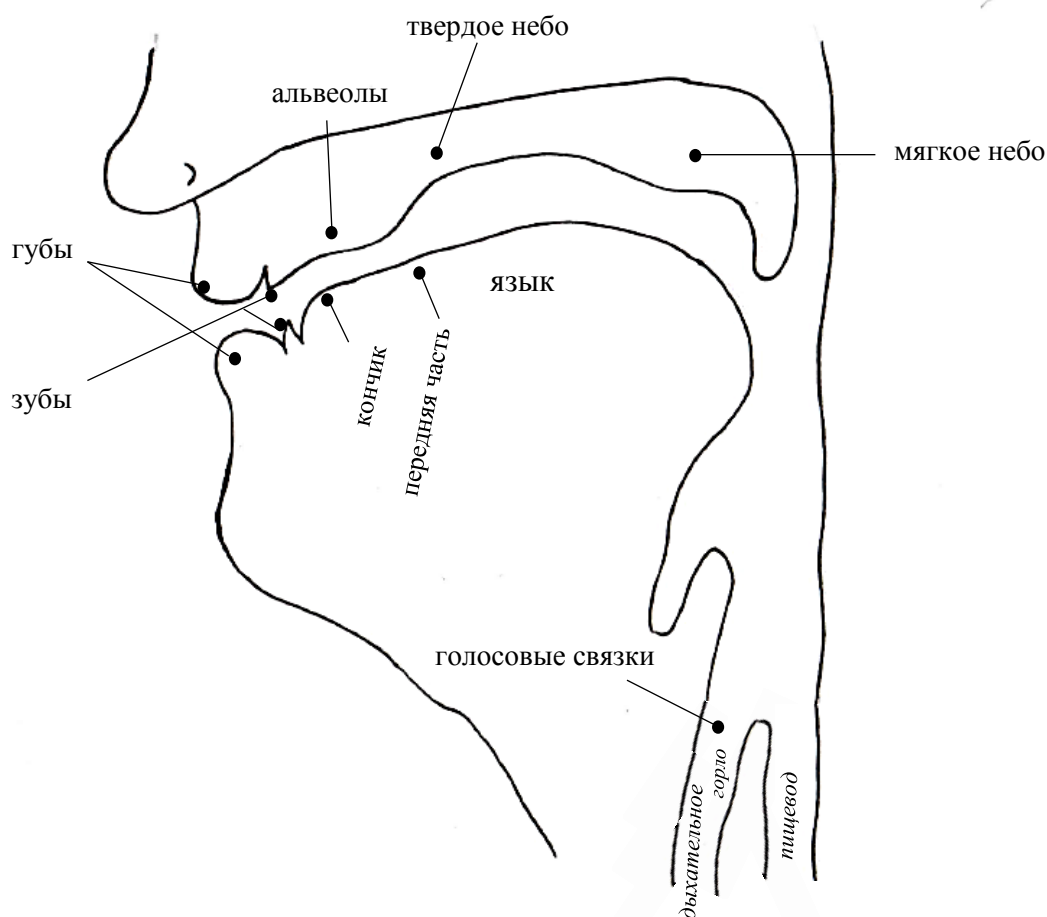


График 2. Органы речи, принимающие участие в образовании свистящих, шипящих и аффрикат русского и финского языков (Бондарко 1977; Матусевич 1976; Pennington 1996).

Язычные согласные делятся на три группы в зависимости от того, какая часть спинки языка приближается к (твердому или мягкому) небу: *переднеязычные*, *среднеязычные* и *заднеязычные* (Богомазов 2001: 35). Особый интерес для настоящей работы представляет группа переднеязычных звуков, включающая в себя две подгруппы: *зубные* (язык находится у верхних зубов) и *переднеязычные* (передняя часть языка поднимается к передней части неба). К зубным звукам русского языка относятся /с, з, ц/, а к переднеязычным – /ш, ж, ч, щ/. (Богомазов 2001: 35; Leinonen 1977:5; De Silva и др. 2010: 54).

К переднеязычным согласным относятся также *альвеолярные* согласные. При воспроизведении альвеолярных кончик или бок языка поднимается к альвеолам. Данная группа включает в себя фонему финского языка /s/. (Suomi и др. 2006: 169.)

Способ образования описывает конкретный механизм образования звука: как на самом деле создается преграда на пути воздушной струи и как она устраняется. Для нашей

работы представляет интерес группа *шумных* согласных. При воспроизведении шумных образуется преграда, которую струя воздуха затем преодолевает, вызывая шум. (Буланин 1970: 51; Suomi и др. 2006: 56). Шумные включают в себя подгруппы *смычных* и *щелевых* (Богомазов 2001: 36). Де Сильва и др. (2010) в своем пособии выделяют еще одну подгруппу шумных, *аффрикаты*, но мы, следуя классификации Богомазова (2001), будем рассматривать аффрикаты как подгруппу смычных.

Смычные образуются с помощью полной смычки речевых органов. В результате, воздушная струя блокируется и воздух не проходит в голосовой тракт. Звук возникает при раскрытии смычки. Аффрикаты, или смычно-щелевые, состоят из двух фаз: они «начинаются полной смычкой, а завершаются щелевым элементом». (Богомазов 2001: 36.) Хотя воспроизведение аффрикат содержит два способа образования, они являются не сочетанием двух фонем, а самостоятельными, слитными фонемами. Аффрикаты отсутствуют в финском языке: когда звуки финского языка /t/ и /s/ встречается поочередно, они представляют две отдельные фонемы (De Silva и др. 2010: 67-68, 86). Разница между отдельными фонемами и аффрикатами станет более ясной ниже при контрастировании русского языка с финским (см. раздел 4.2). К смычным, а точнее, к аффрикатам, относятся русские /ч, ц/.

В произнесении щелевых (*фрикативных*) приближающиеся друг к другу речевые органы образуют узкую щель, в которой поток воздуха порождает шум. Термин *фрикативный* (латинского происхождения) указывает на трение, возникающее при артикуляции. (Богомазов 2001: 36; De Silva и др. 2010: 45; Suomi и др. 2006: 57, 177.) Данная группа включает в себя звуки русского языка /с, с', з, з', ш, щ, ж/, а также финский /s/ (De Silva и др. 2010: 45; Suomi и др. 2006: 177).

Интересно заметить, что в российском языкознании щелевые разделяются на определенные категории в зависимости от формы образуемой щели. Круглощелевые /с, с', з, з'/ называются *свистящими*, а плоскощелевые /ж, ш, щ/ - *шипящими*. Богомазов уточняет, что названия *шипящие* и *свистящие* указывают на впечатление об акустических качествах упомянутых фонем. (Богомазов 2001: 36.) Нам представляется, что носитель финского языка тоже способен делать подобное разделение, описывая акустику свистящих как «острый, режущий звук», а акустику шипящих как «звук каменки в бане». С точки зрения цели нашей работы классификация по акустическим свойствам удобна тем, что поддерживает вышеупомянутый тезис о важности обучения восприятию при обучении произношению. На основе названий *свистящие* и *шипящие*, будет наглядно подходить к звукам /с, с', з, з', ж, ш, щ/ именно через восприятие: кажется логичным сначала научиться разделять звуки /с, с', з, з'/

и /ж, ш, щ/ с учетом их акустических свойств, и только потом переходить к воспроизведению разницы между «острыми режущими звуками» и «звуками каменки в бане».

3.2 О характерных особенностях фонемного состава русского языка

Главными признаками согласных русского языка являются не только место и способ образования, но и принципы глухости-звонкости и твердости-мягкости (Буланин 1970: 51; Богомазов 2001: 35). В этом разделе мы рассмотрим данные характеристики, чтобы лучше понять возможные трудности при усвоении произношения русского языка.

Некоторые согласные русского языка образуют пары по принципу **глухости-звонкости**. Звонкость обозначает наличие голоса, образуется с помощью голосовых связок. Иными словами, различие глухих и звонких звуков определяется степенью участия голосовых связок. При произнесении звонких согласных голосовые связки вибрируют, в итоге этого возникает голос. (Виноградов 1971: 35; Da Silva и др. 2010: 43.) Л. Буланин (1970: 57) описывает воспроизведение звонких звуков как более энергичное событие, чем воспроизведение глухих: при произношении звонких фонем голосовые связки более напряжены и в результате их воспроизведение требует больше мускульного усилия.

Парными глухими свистящими и шипящими являются /с, с', ш, щ/. Их звонкими парами являются, соответственно, /з, з', ж, ж'/ (последний в орфографии представляют буквосочетания *жж* и *жжж*). Некоторые согласные не имеют пары, и независимо от позиции и фонетического окружения являются либо всегда глухими, либо всегда звонкими. Непарными глухими являются аффрикаты /ч, ц/. Иначе говоря, непарных звонких свистящих, шипящих или аффрикат нет. (De Silva и др. 2010: 43.)

Большинство согласных русского языка образуют пары также по принципу **твердости-мягкости**. Мягкие согласные образуются путем смягчения, являющегося результатом дополнительной артикуляции: поднимаясь к твердому небу, средняя часть спинки языка делает возможной артикуляцию, подобную артикуляции фонемы [j], и в итоге звук реализуется мягким. Несмотря на смягчение, смягченный звук не теряет свою основную артикуляцию и поэтому сохраняется распознаваемым. (Буланин 1970: 57; De Silva и др. 2010: 40; Leinonen 1977: 6.)

Парными твердыми согласными являются /с, з/. Они противопоставлены мягким согласным /с', з'/. Подобно принципу глухости-звонкости, не все согласные имеют твердые или мягкие пары. Без пары остаются твердые /ц, ш, ж/ и мягкие /ч, щ/. (De Silva и др. 2010: 40.)

С точки зрения общей русской фонетики, исключаемый нами выше звук [ж'] и палатализованные аллофоны являются важными, так как различают минимальные пары (напр. *нос* [нос] – *нёс* [н'ос]). Однако, в рамках обучения краткого курса по русскому языку в финской гимназии обычно не имеется ресурсов для такого подробного, эксплицитного обучения произношению, которое требуется для усвоения названных фонем. Поэтому, поскольку с точки зрения данной работы не имеет смысла исследовать тонкие нюансы русского произношения, мы исключим названные фонемы из анализа нашего эксперимента. По той же причине ассимиляция (т.е. разные реализации сочетаний согласных), которая согласно Васильеву является одной из самых главных трудностей русской фонетики для нерусских (Васильев 1975: 196), не учитывается при будущем анализе.

3.3 О характерных особенностях фонемного состава финского языка

Классифицирование согласных финского языка является нелегкой задачей. Несомненно, ситуация связана с тем, что степень реализации определенных звуков значительно варьируется в зависимости от ряда факторов. Как показывают исследования, контекст, географическое местоположение (диалекты), образование и социальное положение пользователя языка могут иметь влияние на произношение финского языка (Suomi et al. 2006: 173; Karlsson 1983: 59). В качестве решения этой проблемы Ф. Карлссон (1983) предлагает схему, в которой выделяется пять групп согласных по степени реализации. Как представляется, схема была принята другими исследователями как основа для других обработок консонантизма финского языка. Например, К. Суоми и др. (2006) дополняют схему, описывая особенности разных звуков и обсуждая результаты более актуальных исследований. Тем не менее, интересно заметить, что до сих пор не существует одной общепринятой системы согласных финского языка (Suomi et al. 2006: 176). По этой причине однозначно указать количество шипящих и свистящих финского языка непросто.

Как было отмечено выше, в финском языке существует альвеолярный щелевой /s/. В схеме Карлссона (1983) /s/ включается в так называемую ядерную группу, звуки которой реализуются во всех вариантах финского языка. Однако интересно подчеркнуть, что существуют различные виды реализации /s/, /s/ может быть произнесен по-разному, не будучи непонятным. Между двумя гласными /s/ может являться и глухим, и полувзвонким, и звонким

(например, *lasi* [lazi] 'стакан'), также он может поминать щелевой звук /ʃ/, в связи с чем иностранцы часто склонны воспринимать финский /s/ как /ʃ/. Явление объясняется тем, что, в отличие от западноевропейских языков, в финском языке отсутствуют фонемные оппозиции /s-z/ (глухость-звонкость), /s-ʃ/ (свистящий-шипящий). Иными словами, данные фонемные звуки-пары находятся в свободном варьировании: замена одного звука другим не меняет значения слова. (Aho et al. 2016: 66; Hakulinen 2000: 1, 28; Laaksonen & Lieko 2003: 14; Vihanta 1990: 219). Л. Хакулинен (2000: 28) убежден в том, что именно отсутствие оппозиции /s-ʃ/ является причиной многообразия реализации /s/: финский /s/ является не зубным (как русский /с/), а альвеолярным в силу того, что не было нужды отличать его от постальвеолярного /ʃ/. В. Каллиойнен (1998: 75) подтверждает данную точку зрения, и упоминает, что в односвилянтных (односвистящих) языках существуют разные виды реализации единственного в языке свистящего звука.

Следует отметить (как уже предложено при рассмотрении способа образования согласных), что /s/ – единственный в финском языке, попадающий в категорию шипящих, свистящих и аффрикат. Однако, на данном этапе необходимо подробнее обсудить маргинальный в финском языке /ʃ/. Звук *постальвеолярный* щелевой, образуется сближением языка с задней частью альвеол. (Suomi и др. 2006: 52, 172.) Суоми и др. (там же: 173) помещают /ʃ/ в пятую группу схемы Карлссона, иными словами, /ʃ/ является одним из самых редких звуков в вариантах финского языка. Как вышеупомянутые факторы (напр. социальный статус говорящего), так и темп речи имеют наиболее значительное влияние на реализацию данного звука (там же). Также, /ʃ/ встречается только в относительно новых (хотя, с другой стороны, довольно обычных) заимствованных словах: *shampoo* 'шампунь', *shakki* 'шахматы' (там же: 172; Karlsson 1983: 58-59; Laaksonen & Lieko 2003: 15; Aho et al. 2016: 61). Как известно, звуки, встречающиеся только в заимствованных словах, обычно не включаются в фонемную систему финского языка (Aho et al. 2016: 61). В силу этого и всего сказанного справедливо спросить, является ли /ʃ/ вообще самостоятельной фонемой в финском языке.

Дискуссия вокруг /s/ и /ʃ/ представляет для нас особый интерес – и не только по той очевидной причине, что свистящие и шипящие наша главная тема, но и потому, что (по нашим наблюдениям) на уроках языков (как родного, так и иностранного) в школе редко говорится об особой природе финского /s/. В добавлении к этому, отношение между /s/ и /ʃ/ интересно. С одной стороны, Л. Хакулинен (2000: 1) и А. Ахо и др. (2016: 61) указывают, что постальвеолярный /ʃ/ присутствует даже в фонетической минимальной паре *shakki* – *sakki* ('шахматы' – 'группа', 'компания'). С другой стороны, Хакулинен (2000: 1) отмечает, что подобных пар крайне мало, к тому же, часто при произношении заимствованных слов /ʃ/

замещается альвеолярным /s/, даже образованными говорящими. Однако, поскольку в настоящей работе ударение ставится на изучении фонем русского языка, мы не стремимся решить вопрос о статусе /ʃ/ в финском языке, а просто заявляем, что шипящий глухой звук знаком финнам благодаря родному языку, но редко употребляется в повседневной жизни.

Итак, после установления основных характеристик изучаемых в данной работе фонем, мы переходим к методу контрастирования двух языков, создаем гипотезу нашего эксперимента на основе контрастивного анализа фонем русского и финского языков.

4 Метод контрастирования языков

Контрастивная лингвистика (впредь: КЛ) заключается в сопоставлении двух (или более) языков с целью контрастирования, установления их свойственных черт в отношении какого-то языкового явления. Сравнение, или контрастивный анализ (впредь: КА), можно выполнять на любом уровне языка: на морфологическом, грамматическом, фонетическом и т. д., анализ любого уровня требует особых методов. Традиционно предметами интереса в области КЛ являются

- (1) система языка, а не прагматика или способы употребления языка;
- (2) различающиеся черты двух языков, а не сходные;
- (3) подробное изучение многочисленных явлений на материале двух разных языков, в отличие от подробного изучения одного явления на материале многочисленных языков.

Однако, поле исследования ныне более распространенное. (БЭС 1998: 239; Ярцева 1981: 4-10; Järventausta 2013: 97-99.)

На данном этапе важно отметить, что некоторые авторы разделяют термины «контрастивная лингвистика» и «сопоставительная лингвистика», давая различные значения для этих отраслей. Поскольку в настоящей работе внимание обращается прежде всего на различия между финским и русским языками, мы предпочитаем термин «контрастивная лингвистика», который ставит ударение на различиях, на контрастных чертах. О положении КЛ среди других отраслей лингвистики (и, например, о связи с сопоставительной лингвистикой) подробнее пишут, в том числе, М. Ярвентауста (Järventausta 2013) и В.Н. Ярцева (1981).

Одной из самых значительных работ в сфере контрастивной лингвистики и фонетики широко считается произведение Ладо «*Linguistics Across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers*» (Lado 1957). В своей новаторской в области прикладной лингвистики книге автор представляет методы сравнения языков, которые он основывает на научных экспериментах и своем личном опыте нахождения среди двуязычных людей. Одновременно автор убеждает читателя в том, что КА языков имеет бесспорную пользу для преподавателей иностранных языков. Согласно К. Саяваара (Sajavaara 1999: 104), «*Linguistics Across Cultures*» стала первой систематической попыткой на пути к решению проблем, возникающих при изучении иностранного языка. Хотя принято считать, что Ладо был первым ученым, систематически занявшимся педагогическим применением КА, следует отметить, что подход

Ладо не уникален. В своих статьях В.Г. Гак (Гак 1989: 5) и Саяваара (Sajavaara 1999: 105) замечают, что контрастивная лингвистика уходит корнями в далекое прошлое, так как изучение языка большей частью является противопоставлением и уже первые современные грамматики европейских языков использовали преимущества сопоставления языков. Тем не менее, Ладо предлагает конкретные методы для сравнения, что играет, на наш взгляд, важную роль для развития обучения иностранным языкам.

Прикладная, педагогическая направленность работы Ладо заметна с самого начала. В предисловии своего пособия автор (Lado 1957) утверждает, что сравнивая систему родного языка (Я1) с системой изучаемого иностранного языка (Я2), возможно предсказывать и описывать те элементы Я2, которые наиболее вероятно вызывают (и, наоборот, не вызывают) проблемы в ходе изучения. Развивая это положение, Ладо убедительно показывает, что ознакомившись с различиями между Я1 учащегося и Я2, также учитель усваивает знание, чрезвычайно помогающее ему в работе. Нельзя не согласиться с мнением автора о том, что знания о вероятной причине ошибок оказывают полезными как учителю, так и учащимся. (Lado 1957: 2-4.) В этом же убежден и Джеймс (James 1980: 148), подчеркивая важность способности учителя объяснять ошибки учащемуся.

В своем рассуждении по поводу обучения иностранным языкам Ладо исходит из того, что учащийся имеет склонность к *трансферу*: он старается переносить форму, значение или дистрибуцию⁷ из Я1 в Я2 в готовом виде несмотря на то, существует ли этот переносимый элемент в изучаемом языке или нет. *Отрицательным* (или *интерференцией*) трансфер является тогда, когда учащийся неудачно употребляет элемент родного языка в изучаемом языке, т.е. переносит в Я2 элемент, имеющий другое значение, употребляющийся в ином контексте, или имеющий другие функции в изучаемом языке. Такой перенос приводит к ошибке. (Lado 1957; Saville-Troike 2012: 19.) К отрицательному трансферу относятся ошибки, которые носители языка, как правило, не делают, поэтому их обоснованно характеризовать как ошибки, типичные для учащихся иностранного языка (Saville-Troike 2012: 19).

Согласно Ладо (Lado 1957), как легкость, так и трудность освоения изучаемого языка зависит от того, до какой степени Я1 и Я2 соответствуют друг другу. Те элементы, которые существуют и в родном, и в изучаемом языке, вероятно, не представляют трудности учащимся. И наоборот, элементы, существующие в одном, и отсутствующие в другом языке, учащийся вероятно будет считать более трудными. Та же точка зрения была обсуждена нами выше в

⁷ Дистрибуция, по словам В.Г. Гака (Гак 1989: 11), в этом контексте означает и «формальное окружение слова» и «его использование в определенных контекстах и ситуациях.»

связи с обучением произношению. Против этого тезиса выступает К. Кохлер (Kohler 1971: 84), отмечая, что предполагаемая сложность не всегда осуществляется. В качестве примера Кохлер приводит сравнение между английским и немецким языками: несмотря на то, что в английском языке звукосочетания /ft fm/ не существуют в начале слова, воспроизведение этих сегментов в начале слова обычно не вызывает трудностей у англоязычных учащихся немецкого языка.

Принимая во внимание взгляд Ладо о склонности учащегося к трансферу, легко воспринимать его предположение о роли КА как ключа к успешному преподаванию и изучению иностранного языка. Однако позиция Ладо о КА как объяснение проблем изучения иностранных языков рассматривается также с критической точки зрения. Как сказано выше, при процессе сравнения Ладо делит язык на три части: форму, значение и дистрибуцию. На это в своей статье обращает внимание Саяваара (Sajavaara 2002), подчеркивая, что Ладо структуралист, для него язык и его употребление представляют конструкции: они либо присутствуют, либо отсутствуют в том или ином языке. Отсюда возникает беспокойство о том, предлагает ли такой жестко аналитический подход достаточно практические приемы для обучения языкам (там же; Sajavaara 1999: 114). Одновременно на наш взгляд так же справедливо спросить, может ли такой подход описывать такое живое явление как язык – язык же постоянно изменяется, варьируется, адаптируется к новым условиям.

В добавление к вышесказанному, очень важно учитывать замечание Линтунена о предсказуемости ошибок в плане фонетики. Автор упоминает, что, вразрез с теорией Ладо, уже с 1970-ых годов известно, что самыми сложными фонемами Я2 являются не чужие, отсутствующие в Я1 фонемы, а фонемы, похожи (не идентичные) на фонемы Я1. Линтунен добавляет, что по этой причине КА принято использовать для *объяснения* ошибок, а не для предсказывания. (Lintunen 2014b: 176.)

Наконец, КА не может предсказывать или объяснять все проблемы изучения языков, так как не все ошибки являются результатами различий между конструкциями языков: к примеру, окружение, некачественное преподавание, а также мотивация, возраст или просто настроение учащегося могут приводит к ошибке или вызывать проблемы в ходе изучения (James 1980: 147; Sajavaara 1999: 114; Ullakonoja ja Dufva 2016).

4.1 Контрастивный анализ на фонетическом уровне – ступени, проблематика

Далее мы рассмотрим ступени КА, в частности на фонетическом уровне. Обсуждение опирается на ступени, представленные Ладо в его пособии *"Linguistics Across Cultures"* (1957).

Первой задачей при контрастивном фонетическом анализе является создать основу для сравнения, т.е. установить те общие признаки, те единицы изучаемого языкового явления, на основе которых отражаются черты изучаемых языков. Ярвентауста (Järventausta 2013: 104) подчеркивает, что данный этап не только является необходимым методическим условием для КЛ, но и обеспечивает необходимые условия, чтобы сопоставление вообще было осуществимо. Нахождение общей основы для сравнения может оказаться нелегкой, даже парадоксальной задачей, как рассуждает Т. Крешовски (Krzyszowski 1990: 4-6). Например, если конструкции грамматики являются совсем несовпадающими друг с другом, сравнение делать нельзя, а если одинаковыми, то не имеет смысла сравнивать (там же). Васильев (1975: 101-102), в свою очередь, считает, что общей основой могут действовать звуки, составляющие первичные противопоставления (см. 2.2).

Также В.Н. Ярцева (1981: 9) высказывает свое мнение о совместимости сравниваемых языков:

«[--] сравнение языков плодотворно лишь при наличии хотя бы одного сходного элемента их структуры. Мало пользы от сравнительного изучения в том случае, если [--] сравниваемые предметы ни в чем не имеют сходства.»

Контрастивная фонетика, однако, отличается от других видов КЛ тем, что основу для сравнения легко установить. Во-первых, поскольку физические свойства человека, т.е. речевые органы (см. 3.1), ограничивают количество возможных звуков, инвентарь изучаемых при контрастивной фонетике единиц тоже ограничен. Во-вторых, международный фонетический алфавит (МФА) и таблица про места и способы образования согласных предлагают готовые рамки для сравнения этих органических единиц: с помощью таблицы согласные любых языков нетрудно классифицировать и контрастировать по признакам места и способа образования (Aho et al. 2016: 70; James 1980: 72). Таким образом, у контрастивной фонетики нет препятствий в плане установления общей основы.

Интересно заметить, что обнаружение общих фонем на основе места и способа образования – иными словами, обнаружение артикуляционного сходства – только один аспект контрастивной фонетики, хотя именно на этой области чаще всего сосредотачиваются исследования. Другими видами фонетического сходства являются акустика (сходство воздушных звуковых колебаний, или физических свойств речи) и перцепция (восприятие

звуков слушателем). Изучение перцепции особенно интересно тем, что иногда разное место и способ образования приводят к схожей перцепции. (Krzyszowski 1990: 52-53.)

После создания общей основы и обнаружения на этой основе общих фонем следует провести контрастирование, изучая три аспекта фонем:

- (1) имеет ли фонемный состав Я1 фонемы из Я2, т.е. имеют ли изучаемые языки схожие между собой фонемы
- (2) соответствуют ли аллофоны (варианты определенной фонемы, не изменяющие значение слова) изучаемых языков друг другу
- (3) имеют ли фонемы и аллофоны одинаковую дистрибуцию в обоих языках, иными словами, встречаются ли фонемы в тех же позициях или в аналогичном фонетическом окружении: в начале, середине, конце слова, между двумя гласными, между двумя согласными и т.д.

Согласно Ладо, первый аспект сравнения, т.е. обнаружение сходства фонем, заключается в структуре, дистрибуции и физических свойствах. Иными словами, важными являются артикуляторные качества, непосредственное фонетическое окружение и рецепция фонем. Контрастируя фонемы Я1 и Я2 в этих рамках, можно определить схожие и несхожие фонемы. Однако, важны и второй и третий аспекты сравнения, так как не все проблемы освоения фонемного репертуара являются результатами несхожих фонем: также различающиеся аллофоны и дистрибуция (которые не раскрывают первый аспект сравнения) приводят к проблемам в восприятии и воспроизведении. (Lado 1957: 12-17.) На этот же момент обращает особое внимание и Барановская (1975).

Хотя представленные выше ступени фонетического КА можно считать достаточной базой для межязыкового сравнения, многие авторы высказывают критику этих ступеней. Например, в своей работе по контрастивной лингвистике, Кшешовски показывает, что существуют различные способы описания и классифицирования фонем внутри определенного языка (внутриязыковой анализ фонем), что может приводить к альтернативным фонемным репертуарам и, следовательно, к разным результатам при межязыковом сравнении. Отсюда следует, что если исследователь не может надежно ответить на вопрос первого аспекта сравнения, представленного выше, то он не может определить схожие и не схожие аллофоны (второй аспект) и дистрибуцию (третий аспект). Далее Кшешовски поднимает вопрос о недостаточности фонетического КА в плане реализации фонем, дистрибуции. По мнению автора, КА не подчеркивает влияние фонемного окружения на реализацию фонемы в достаточной мере. (Krzyszowski 1990: 53-58.)

К проблеме внутриязыкового описания и межязыкового контрастирования относится и критика Джеймса. Автор утверждает, что когда в двух разных языках существуют такие две фонемы, которые обозначаются одним и тем же знаком МФА и которые имеют одиноковые или похожие артикуляторные и акустические свойства, эти фонемы (схожие фонемы этих двух языков) нельзя сравнивать, так как каждая фонема определенного языка характеризуется и классифицируется по отношению к другим фонемам того же языка, иными словами, классифицирование осуществляется внутри языка, а не между языками. Этот же взгляд поддерживает и Барановская, подчеркивая, что схожие по артикуляции и акустике фонемы являются несхожими по функции, т.е. по фонологическим свойствам в отношении других фонем того же языка. (James 1980: 167.) На этот же вопрос описания фонемы внутри и между языками обращают большое внимание в своих статьях и русские авторы Барановская (1975) и Васильев (1975), поддерживая вышесказанные мнения Джеймса.

4.2 Контрастирование финских и русских фонем и гипотеза эксперимента.

Опираясь на предыдущие теоретические главы настоящей работы, мы подводим итоги о сходстве и различиях свистящих, шипящих и аффрикат русского и финского языков. С помощью данного анализа мы определим более конкретные объекты исследования нашего эксперимента.

Сравнивая место и способы образования (таблица 2), можно сделать следующие наблюдения:

- (1) В обоих языках присутствуют щелевые фонемы, т.е. в обоих языках существуют фонемы того же способа образования...
- (2) ...в то время как совпадения по месту образования между языками отсутствуют.

Таблица 2. Русские и финские свистящие, шипящие и аффрикаты по месту и способу образования.

	переднеязычные			
	зубные	альвеолярные	постальвеолярные	переднеязычные
аффрикаты (смычно-щелевые)	ц			ч
щелевые	с з	s	ʃ	ш щ ж

- (3) Отсюда следует, что ни один из звуков одного языка не существует в том же виде в другом языке.
- (4) В финском языке аффрикаты полностью отсутствуют.
- (5) Артикуляторные качества звуков /s-с/ и /ʃ-ш/ не являются одинаковыми несмотря на то, что иногда их называют идентичными на уроках РКИ и в научно-популярной литературе.

В связи с наблюдением (4) надо упомянуть один аспект финской орфографии. В финском языке действительно нередко встречается буквосочетание -ts- (напр. *katse* 'взгляд', *vitsi* 'шутка'). Однако данные звуки всегда представляют дифференциальные (или две отдельные) фонемы: они произносятся как будто бы «лениво», «отдельно» в сравнении с русской аффрикатор /ц/, также слогораздел всегда находится между этими звуками (напр. *kat-se*, *vit-si*) (De Silva и др. 2010: 68).

С точки зрения нашего эксперимента, значительную роль играет наблюдение (3). Опираясь на теорию КА, приходится сделать вывод, что воспроизведение и восприятие всех изучаемых нами фонем русского языка будут вызывать трудности у информантов. Однако при эксперименте будет важно учитывать приведенное выше замечание Кохлера о том, что не все предполагаемые трудности осуществляются.

На основе разбираемого нами в третьей главе материала можно делать еще некоторые замечания о различиях между русским и финским языками:

- (6) Оппозиция глухость-звонкость свистящих и шипящих присутствует только в русском языке...
- (7) ...так же, как и оппозиция твердость-мягкость.
- (8) Финские /s ʃ/ находятся в свободном варьировании, а противопоставленные им (т.е. близкие фонемы-эквиваленты) русские /с ш/ являются самостоятельными фонемами.

Оппозиции по глухости-звонкости и твердости-мягкости представляют особый интерес для нашей работы тем, что данные признаки отсутствуют (или по крайней мере нешироко распространены) в финском языке. В связи с наблюдением (8) возможно привести следующие примеры об отношениях /s ʃ/ и /с ш/:

Таблица 3. Сравнение звуков /ʃ – ш/ и /s – с/ финского и русского языков.

	/ʃ – ш/	/s – с/	
ФЯ	[ʃokki] – <i>shokki</i> 'шок'	[sokki] – <i>sokki</i> 'шок'	→ свободное варьирование
РЯ	[шok] <i>шok</i>	[сок] <i>сок</i>	→ самостоятельные фонемы

Иначе говоря, в русском языке значение слова меняется при смене фонемы, а в финском языке /ʃ/ скорее является аллофоном.

На данном этапе мы хотим вернуться к классификации Флеге касательно эквивалентности фонем между двумя языками, обсужденной в главе 2. Говоря терминами Флеге, с точки зрения финноязычного учащегося в состав русских свистящих, шипящих и аффрикат входят фонемы двух типа: новые и похожие. К новым звукам относятся аффрикаты /ц ч/ и щелевые /з щ ж/. Как показано выше, с этими звуками (кроме /щ/) связаны два признака, которые отсутствуют в произносительных нормах финского языка: звонкость и смычно-щелевой способ образования. Тем не менее, три фонемы должны быть знакомы нашему информанту благодаря его знанию английского языка:

Таблица 4. Общие свистящие, шипящие и аффрикаты в русском и английском языках.

звук	тот же звук в английском языке	
з	<i>zoo</i> [zu:]	'зоопарк'
ч	<i>to check</i> [tʃɛk]	'проверить'
ц	<i>cats</i> [kæts]	'кошки'

Так, теоретически информант уже знаком с многими новыми по классификации Флеге фонемами. Однако, дело не так однозначно. Во-первых, нельзя не учитывать влияние относительно нового для информанта кириллического алфавита на то, как удачно он умеет соединять графему с фонемой. Хотя возможно допустить, что он прекрасно знает названные фонемы, тоже вполне возможно, что он до сих пор сталкивается с проблемами в связи с кириллицей. Во-вторых, много зависит от того, как подробно информанта обучали произношению английского языка. Возможно же, что он вообще не знает, как в английском

языке воспроизвести буквосочетание *-ch-*, как, например, в глаголе *to check* 'проверять'. В-третьих, тестирование владения английскими фонемами не входит в наш эксперимент, следовательно, на данном этапе нам можно сделать только чисто теоретические предположения о знании названных фонем.

К похожему, в свою очередь, относятся фонемы /с ш/, которые отличаются своими свойствами от близких эквивалентных фонем /s ʃ/ финского языка (таблицы 2-3). Разумеется, как заявляет Флеге (1987: 48), новые и похожие фонемы вызывают почти все ошибки произношения на сегментальном уровне. Более того, интересно помнить утверждение Линтунена о том, что самыми трудными для усвоения, пожалуй, являются не новые, а идентичные фонемы. Опираясь на рассмотренные нами теории об обучении восприятию и воспроизведению в иностранном языке, а также на проведенное нами контрастирование финского и русского языков в области фонологии, необходимо сделать вывод, что изучаемые в настоящей работе фонемы предположительно очень трудные для финноязычного учащегося.

Так, на основании представленного выше контрастирования и теоретического изложения мы создаем гипотезы для нашего эксперимента:

- (1) Все свистящие, шипящие и аффрикаты русского языка будут вызывать некоторые трудности, либо в восприятии, либо в воспроизведении (либо в обоих аспектах произношения).
- (2) Особенно аффрикаты, которые в финском языке полностью отсутствуют, предположительно окажутся трудными.
- (3) Также отсутствующие в финском языке оппозиции глухости-звонкости и твердости-мягкости безусловно вызывают трудности.

Итак, мы изложили основные принципы приведения контрастивного анализа, создали гипотезы, на базе которых мы будем рассматривать наши будущие данные. В следующей главе перейдем к эмпирической части нашего исследования.

5 Эксперимент

Данная глава посвящена нашему эксперименту, изучающему способность финских учащихся воспроизводить и воспринимать свистящие, шипящие и аффрикаты русского языка. В первом разделе описывается организация эксперимента, затем во втором анализируются его результаты.

5.1 Описание и организация эксперимента

Эмпирическая часть настоящей работы представляет собой лонгитюдное исследование, включающееся в себя три части:

- 1) начальное, промежуточное и заключительное фонетическое тестирование добровольно участвующего в эксперименте информанта-студента краткого курса РКИ;
- 2) урок по русским свистящим, шипящим и аффрикатам, созданный для информанта;
- 3) самостоятельная фонетическая тренировка, проведенная информантом.

Материал был собран в течение 2016 года (График 3). В материал также включены неформальные, спонтанные интервью, проведенные после каждого тестирования.



График 3. Сбор материала для эксперимента.

Следует заметить, что в начале эксперимента в качестве информантов были протестированы три студента, согласившихся участвовать в эксперименте. Также все три студента участвовали в кратком уроке, проведенном весной. Однако, в промежуточном тестировании участвовали только два студента, а в заключительном тесте уже лишь один. Изначально нашей целью являлось не только сравнивать результаты информантов с эталоном произношения, но и сравнивать результаты разных информантов между собой. Таким образом мы могли бы увидеть, являются ли возникающие трудности одинаковыми у информантов, иными словами, можно ли обнаруживать какие-нибудь закономерности касательно самых сложных для восприятия и/или воспроизведения звуков. В конце концов, из-за потери информантов мы отказались от идеи анализировать все полученные данные, а вместо этого решили сосредоточиться на единственном информанте, который прошел весь эксперимент целиком.

Разработка эксперимента началась уже в феврале, так как тогда нам была представлена возможность тестировать созданный нами учебный материал и план урока по свистящим, шипящим и аффрикатам во время нашей педагогической учительской практики. В это время автор настоящего исследования преподавал курс, на котором учились ученики девятого класса, а также студенты первого курса гимназии. Мы даже сняли наш эксперимент на видео, чтобы более объективно рассматривать и оценивать ход урока. Эти полевые испытания оказались ценными для развития нашего подхода к настоящей теме, и учебный материал, который мы использовали тогда, стал основой краткого урока при эксперименте.

В мае, когда информант-первокурсник изучал третий курс по русскому языку, был проведен начальный тест. Краткий урок был проведен в тот же день. Промежуточный (второй) тест осуществлялся в конце августа, а заключительный (третий) в декабре. Во время начального и второго тестов курсы русского языка входили в расписание информанта, также информант немного читал на русском языке в свободное время. Позднее, между промежуточным и заключительным тестами информант не занимался русским языком ни при учебе, ни в свободное время.

5.1.1 Краткий урок и самостоятельная фонетическая тренировка

На уроке, проведенном нами, информант познакомился с артикуляторными свойствами изучаемых звуков, с их иноязычными аналогиями. Способы и места образования подробно описывались информанту (см. Приложение 1), который потренировался найти правильное

положение языка и губ. Также обсуждалось понятие звонкости. Информант узнал о разнице между глухим и звонким звуком, поднимая руку к горлу и чувствуя напряженность голосовых связок. Чтобы найти наиболее конкретный подход к теме, изучаемые фонемы сравнивались с разными звуками повседневной жизни: например, звук /ч/ напоминает то, как финноязычный ребенок имитирует паровоз [tʃuku-tʃuku], а звук /ц/ напоминает на хай-хэт. В дополнение к этому, информант потренировал воспроизведение изучаемых звуков, следя за нашими примерами.

Поскольку урок по изучаемым звукам был осуществлен только однажды, целью урока не являлась совершенное усвоение звуков эксперимента; скорее, урок был направлен на то, чтобы информант сознательно создал основу фонетического знания, которая поддерживала бы его самостоятельную тренировку изучаемых звуков.

В конце урока информант получил материал, также разработанный нами в поддержку самостоятельной тренировки: тетрадку с рекомендациями эффективных упражнений (см. Приложение 2); обучающие карточки с графемами свистящих, шипящих и аффрикат русского языка для более деятельного подхода обучения; анкеты для наблюдением за тренировкой. В тетрадке для тренировки воспроизведения мы предлагали, в том числе, читать вслух какие-нибудь финские тексты, произнося финские графемы 's' как один из звуков эксперимента. Для тренировки восприятия предлагали, между прочим, слушать русскоязычные песни, подпевая, а также работать с помощью веб-сайта (см. Приложение 3), на котором можно сравнивать акустические свойства изучаемых звуков, слушая русские (псевдо-)слова. Все материалы для самообучения были созданы нами согласно прочитанным источникам⁸ и собственному опыту при изучении и обучении русскому языку.

Самостоятельная тренировка осуществлялась во время летних каникул и в самом начале нового учебного года. В это время информант заполнял анкеты наблюдения, кратко описывая содержание и длительность отдельных упражнений (см. Приложения 4аб). Хотя наблюдение «время от времени забывалось», как информант рассказал после самостоятельной части эксперимента, анкеты достаточно хорошо изображают характер тренировки. По длительности упражнения варьировались от пяти до даже 30 минут, состояли, по большей части, из воспроизведения отдельных звуков, чтения вслух финно- и русскоязычных текстов (и напечатанных, и текстов в социальных сетях) с подчеркиванием свистящих, шипящих звуков и аффрикат. Кроме этого, информант воспользовался созданным нами веб-сайтом с фонетическими минимальными парами, послушала песни по нашим рекомендациям.

⁸ В частности, Тергуефф (www).

Интересно, что даже в поездке в США информант разговаривал с русскоязычными людьми, «всегда спрашивая, какой [свистящий, шипящий или аффрикатный] звук произносится в том или ином новом [для него / нее] слове» (Приложение 4б). В дополнение к этому, информант взял на себя задачу обучения русским свистящим, шипящим и аффрикатам своего знакомого, не говорящего по-русски. После самостоятельной части эксперимента информант рассказал, что «сам учит лучше тогда, когда обучает других». Мы хотим еще упомянуть, что информанту предлагали возможность записывать свою речь для того, чтобы мы могли комментировать и давать специфические советы. Этой возможностью информант, однако, не воспользовался.

Принимая во внимание то, что информант принял участие в нашем исследовании совершенно добровольно, он занимался очень прилежно и усердно во время самостоятельной части эксперимента. Данное, безусловно, сообщает о мотивации развиваться в сфере произношения, что совпадает с мотивами информанта принять участие в исследовании. В интервью после промежуточного теста информант выразил свое желание научиться более свободно говорить по-русски, а также потренироваться для выпускного экзамена гимназии по русскому языку.

5.1.2 Состав фонетических тестов

Фонетическое тестирование было создано для оценивания и рецептивных, и продуктивных навыков устной языковой компетенции информанта. Содержание тестов в разных пунктах времени было одинаковое, тесты включали в себя два типа заданий. В заданиях по **восприятию** информант работал со словами-парами, являющимися фонемными минимальными парами. Во время прослушивания пары через наушники, информант подчеркивал в анкете то слово, которое он опознал в произнесении диктора-носителя русского языка. Каждое слово прослушивалось дважды. Информант послушал всего 84 слова, из которых некоторые были настоящие слова русского языка, а некоторые псевдослова. Каждый изучаемый звук появлялся и в начале, и в середине слова. Опираясь на нашу гипотезу, созданную на основе контрастирования финских и русских свистящих, шипящих и аффрикат, следующие звуки были противопоставлены в заданиях по восприятию:

с – ш	с – з	з – ж
ч – ц	ц – ш	ш – щ

Также акустические свойства изучаемых звуков повлияли на выбор тестируемых звуков-пар: звуки-пары, значительно отличающиеся друг от друга акустически (например, ж – ц), остались

вне тестирования из-за ограниченных ресурсов эксперимента. (Для задания по восприятию, см. Приложение 5а.)

При заданиях по воспроизведению информант прочитал 42 русскоязычных предложения, включающих в себя изучаемые в данной работе звуки и в начале, и в середине слов. (Для задания по воспроизведению, см. Приложение 5б.) Звуки, воспроизведенные при выполнении заданий, были проанализированы с помощью программы для изучения речи Praat⁹. Программа использовалась с целью аннотации, т.е. возможности маркировать определенные точки аудиофайла, а также с целью получения визуальной помощи – осциллограммы, которая помогла нам особенно при разграничении звонких и глухих звуков (График 4).

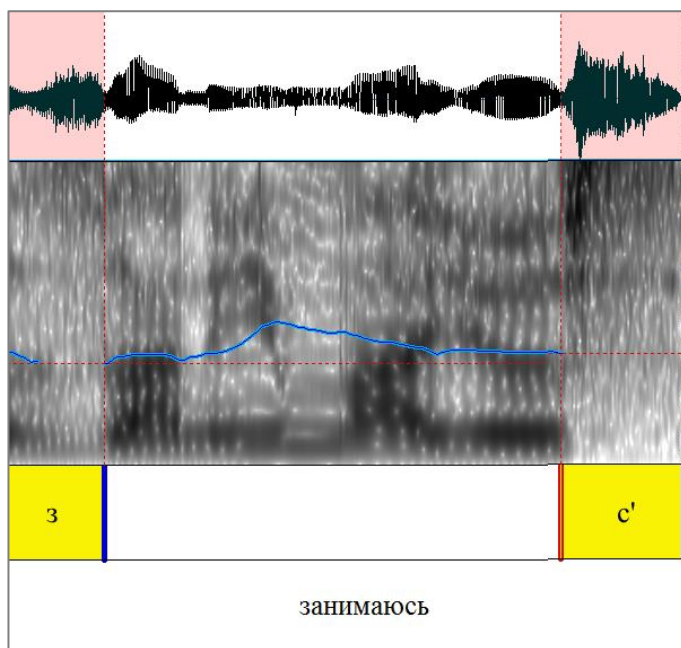


График 4. Скриншот с программы Праат, демонстрирующий разницу между звонким /з/ и глухим /с/ в осциллограмме.

При категорировании произведенных информантом звуков для более подробного анализа мы поставили акцент на *достаточность* произношения, т.е. на то, являются ли произведенные звуки отличимыми друг от друга (Флеге 1988). Следовательно, например, полная смычка, характерная аффрикатам, и бинарный признак звонкости-глухости, характерный свистящим и шипящим, играли главную роль. Несмотря на то, что признак палатализованности-непалатализованности тоже является ключевым бинарным признаком в

⁹ Praat: doing phonetics by computer (<http://www.fon.hum.uva.nl/praat/>)

русском языке и сильно определяет корректность произношения, настоящий эксперимент не учитывает этот признак на основе того, что палатализация с соответствующими фонологическими правилами является, на наш взгляд, уже крайне подвинутым аспектом произношения русского языка. К усвоению этого аспекта трудно стремиться в рамках краткого курса иностранного языка (помним о том, что устные навыки вообще часто не играют важной роли при обучении). В качестве исключений действуют, естественно, всегда палатализованные звуки /ч, щ /, которые входят в состав звуков эксперимента.

5.2 Результаты и анализ

В данном разделе изложен подробный анализ проведенных фонетических тестов. Анализ имеет квантитативный характер. В изучении воспроизведения особая роль принадлежит раскрытию различий и сходств между

- а) воспроизведением информанта и воспроизведением-эталонном, а также
- б) разными результатами информанта на разных стадиях тестирования.

Анкеты по восприятию будут анализироваться по тем же принципам. В результате анализа мы надеемся выявить закономерности о том, какие звуки оказались самыми трудными для нашего информанта. Также, мы сравним ошибки информанта с результатами теоретического контрастного анализа фонетики финского и русского языков: подтверждает ли наш информант гипотезу, т.е. реализуются ли предполагаемые трудности? В добавление к этому, одной из целей анализа является раскрыть изменения в точности воспроизведения и восприятия. Иными словами, мы будем одновременно наблюдать, окажутся ли обучение фонемам и самостоятельная активность (т.е. эксплицитная обучение и тренировка), полезными для усвоения шипящих, свистящих и аффрикат русского языка. Наконец, нас интересует, являются ли трудные для информанта звуки трудными и при восприятии, и при воспроизведении, или только в одном из навыков устной компетенции.

Перед тем, как перейти к анализу, мы хотим обратить внимание на важные моменты, влияющие на наш анализ. Первый касается анализа звуков /с ш/. Как сказано выше, похожие друг на друга звуки финского и русского языков /s c/ и /ʃ ш/ не являются совсем одинаковыми, так как они отличаются по месту образования. Однако, при категорировании воспроизведенных информантом звуков, нам не удалось достичь достаточной глубины анализа, чтобы мы могли надежно отличать вышеназванные параллельные звуки друг от друга. Следует упомянуть, что при категорировании звуков /s c/ наша задача осложнялась тем,

что финский звук /s/, воспроизведенный информантом в спонтанной финской речи, чаще всего реализовался более остро чем типичный финский альвеолярный /s/. Таким образом, характерный для информанта звук /s/ находился где-то в середине реализации типичного финского /s/ и русского /с/. По этим причинам, такие воспроизведенные информантом звуки, которые звучали как финский альвеолярный /s/, категорировались как русский зубной /с/. По тем же причинам, финские постальвеолярные звуки /ʃ/ категорировались как русский переднеязычный /ш/. Данный метод со своей стороны позволяет усомниться в надежности результатов и выводах об **аутентичности** произношения информанта, т.е. о точности соблюдения норм русского произношения (Flege 1988). Тем не менее, в духе финского национального учебного плана, подчеркивающего коммуникативность, мы считаем важнейшим критерием **достаточность** произношения, т.е. то, что воспроизведенные информантом звуки легко отличить друг от друга, что уменьшает вероятность недоразумений. Таким образом, когда при анализе речь идет о «правильном» воспроизведении, мы имеем в виду достаточное воспроизведение.

В добавление к этому, стоит принять во внимание следующее: упоминая разные количества, касающиеся звуков (например, «правильно опознавались 63 звука»), мы учитываем разные позиции одного и того же звука, как два разных звука. Таким образом, например, звук /с/ в начале и в середине слова считается как два звука. Это позволяет нам изложить анализ как можно яснее.

Наконец, мы осознаем, что согласно ступеням Ладо, кроме фонетического сходства контрастивный анализ должен раскрыть и аллофоны, и дистрибуцию фонем. Однако, поскольку объем нашей работы ограничен, нам необходимо исключать эти факторы из анализа.

Итак, в следующих разделах будут проанализированы результаты нашего эмпирического исследования. Каждому тесту посвящен свой раздел, в последнем разделе выдается краткий обзор всех результатов.

5.2.1 Весна – начальный тест

Таблица 5 показывает данные начального теста **по восприятию**. Из 81 послушанных звуков информант правильно опознал 63 звука (78 %). Из звуков, находящихся в начале слова, были правильно опознаны 76 %, а из звуков, находящихся в середине слова, 80 %. Информант

опознавал семь звуков правильно каждый раз при их прослушивании, и ни одного звука он не опознавал неправильно каждый раз.

Таблица 5. Результаты по восприятию (весна). Выделена аккуратность на 100 процентов. Тире обозначает, что данная звуковая пара не тестировалась (напр. /ж–с/).

диктор прочитал		n	информант воспринял							правильно %
			с	ш	з	ж	ц	ч	щ	
звук встречается в начале слова	с	6	6	0	0	-	-	-	-	100
	ш	12	1	6	-	3	-	0	2	50
	з	6	0	-	4	2	-	-	-	67
	ж	5	-	0	0	5	-	-	-	100
	ц	3	-	-	-	-	2	1	-	67
	ч	6	-	1	-	-	0	5	-	83
	щ	3	-	0	-	-	-	-	3	100
звук встречается в середине слова	с	6	6	0	0	-	-	-	-	100
	ш	12	0	12	-	0	-	0	0	100
	з	5	0	-	5	-	-	-	-	100
	ж	6	-	1	3	2	-	-	-	33
	ц	3	-	-	-	-	3	0	-	100
	ч	5	-	1	-	-	3	2	-	40
	щ	3	-	1	-	-	-	-	2	67

В целом, аккуратность восприятия во время первого теста находилась, на наш взгляд, на достаточно хорошем уровне, особенно учитывая незначительное количество обучения произношению на уроках, а также тот факт, что во время начального теста информант изучал только третий курс РКИ.

Переднебный /ш/ встречается в составе теста чаще всех (n=24), так как противопоставляется многим разным звукам. Это является следствием контрастивного анализа: на основе КА можно предполагать, что /ш/ вероятно легко перепутать со звуками того же места образования – а звуков того же места образования немало. Интересно, что гипотеза о трудностях, возникающих при восприятии /ш/, оказалась только частично верной: половина из тех звуков /ш/, которые в тесте встречались в *начале* слова, воспринимались неправильно – в то время, как все /ш/, встречающиеся в *середине* слова, воспринимались правильно. Дальше будет интересно наблюдать, повторится ли такое явление в дальнейших тестах по восприятию или при воспроизведении.

В двух случаях из шести /з/ воспринимался в начале слова как /ж/. Необходимо сделать вывод о том, что опознавание акустической разницы звуков, с разным местом образования (зубной >< передненебный), не такая легкая задача, как предполагает наша гипотеза. Далее интересно заметить, что, хотя в начале слова звук /з/ путался со звуком /ж/, звук /ж/ в свою очередь каждый раз воспринимался правильно.

Результаты, касающиеся аффрикат в начале слова, тоже интересные. Звук /ц/ ошибочно воспринимался один раз как /ч/, а звук /ч/ ни разу не воспринимался как /ц/. Возможно, здесь обнаружена такая же тенденция, как при восприятии звуков /з-ж/: зубной звук (/з, ц/) несколько раз воспринимается как передненебный эквивалент (/ж, ч/), а передненебный звук не воспринимается как зубной эквивалент. Это следует учесть и при анализе остальных тестов.

Случаев, где один и тот же звук оказался легким в начале слова, а трудным в середине, или наоборот, было немного. Находящийся в начале слова /ж/ являлся одним из тех звуков, которые воспринимались правильно в каждом слове. Несмотря на это, тот же звук, находящийся в середине слова, оказался более трудным. Такую же ситуацию можно наблюдать в результатах восприятия звука /ш/, только в обратном порядке: в середине слова /ш/ воспринимался всегда правильно, а в начале слова этот звук вызывал ошибки. В целом, как было указано выше, ни одна из групп звуков (звуки в начале/в середине слова) не являлась труднее другой в начальном тесте.

Звук /щ/ достоин отдельного упоминания: Данный звук опознавался сравнительно аккуратно несмотря на гипотезу КА о том, что /щ/ является трудным из-за того, что он незнаком финнам по месту и по способу образования (и, кроме этого, по признаку палатализованности). Однако, уже на данном этапе необходимо упомянуть, что к результатам восприятия /щ/ нужно относиться критически, поскольку тестирование данного звука составляет только три случая.

Таблица 6 показывает данные начального теста **по воспроизведению**. В графе «неаккуратно» помещены такие реализации, акустические свойства которых являются комбинацией каких-либо двух шипящих или свистящих. Также в эту группу входят те реализации звонких звуков, в которых голосовые связки не участвуют в достаточной мере. В результате, степень звонкости этих реализаций слишком слабая, реализация звука не соблюдает поставленный нами принцип достаточности.

Таблица 6. Результаты по воспроизведению (весна). Выделена аккуратность на 100 процентов.

должен быть воспроизведен		п	информант воспроизвел								
			с	ш	з	ж	ц	ч	щ	не-аккуратно	правильно %
в начале слова	с	12	11	1							92
	ш	4		4							100
	з	6	3		3						50
	ж	5	1	3	1						0
	ц	4						4			0
	ч	4						3		1	75
	щ	3		1						2	0
в середине слова	с	10	10								100
	ш	9		9							100
	з	6	5							1	0
	ж	3		3							0
	ц	6					1	4		1	17
	ч	6					1	4		1	67
	щ	5		2				1	1	1	20

Из 83 воспроизводимых звуков было правильно произнесено 46 звуков (55 %). Обращаем внимание на то, что в начальном тесте положение звука не повлияло на аккуратность: и в начале слова, и в середине слова, 55 % из звуков были воспроизведены правильно.

В начальном тесте обнаружены пять звуков, которые ни разу не воспроизвелись правильно. Неожиданно, к данным звукам относятся такие, у которых не существует близкого эквивалента в финском языке, в следствие чего их артикуляторные и акустические свойства значительно отличаются от финских произносительных норм: звонкие /з/ (в середине слова) и /ж/, зубная аффриката /ц/ (в начале слова), палатализованный шипящий /щ/ (в начале слова). При анализе остальных тестов мы будем с особым интересом наблюдать, являются ли названные звуки такими же трудными.

Влияние положительного трансфера между финским и русским языками предположительно видно в реализациях звуков /с, ш, ч/, которые информант произвел аккуратнее всех. Как выяснилось в четвертой главе, звуки /с-s/ и /ш-f/, хотя не совершенные эквиваленты, тем не менее в значительной мере соответствуют друг другу, что помогает в

усвоении звуков /с, ш/.¹⁰ Таким же образом, мы предполагаем, что трансфер играет важную роль при воспроизведении звука /ч/, поскольку он знаком из английского и шведского языков, которыми информант хорошо владеет.

В этой связи мы хотим остановиться на влиянии трансфера. На неудачные реализации звуков /з, ж/, вероятно, повлиял отрицательный трансфер, т.е. интерференция, так как эти звонкие щелевые почти каждый раз воспроизводились как их глухие пары по признаку глухости-звонкости /с, ш/, предположительно из-за того, что звонкие согласные отсутствуют в финском языке. Однако, здесь внимательный читатель обнаружит противоречие в нашем рассуждении: если русский звук /ч/ оказался более или менее легким из-за знания английского языка, то почему звуки /з, ж/ тоже не являлись более легкими по той же причине? Нам кажется, что в этом вопросе главную роль играет признак звонкости, в частности, его отсутствие как признак финских согласных. Звук /ч/ не является звонким, а глухим, поэтому он ближе к нормам финского произношения. Также, хотя в финском языке не существует аффрикат, /ч/ близко к звукосочетанию двух финских фонем, /t, ʃ/. И напротив, звонкие согласные полностью отсутствуют в финском языке, из-за чего воспроизведение таких иностранных звуков как /з, ж/ требует (кроме теоретического знания и моторной тренировки) сознательного мускульного усилия, пока данный процесс не автоматизируется. Поскольку наш информант изучал только третий курс РКИ, нам не трудно представить, что ошибки при воспроизведении /з, ж/ по большей части происходят из-за недостаточной (эксплицитной) тренировки и обучения произносительным навыкам. Иными словами, мы предполагаем, что на удачное воспроизведение звуков /с, ш, ч/ повлиял трансфер из финского, английского и шведского языков, а на неудачное воспроизведение звуков /з, ж/ - интерференция финского языка.

В добавление к вышесказанным звукам, зубная аффриката /ц/ и лингвоспецифический русский шипящий /щ/ оказались особенно трудными.

Как указывалось выше, ошибки, связанные с реализацией признака глухости-звонкости сигнализируют о самых явных трудностях. Также звуки, отличающиеся только местом образования, например, /с-ш/ и /ч-щ/, путались друг с другом. Единственная совершенно неожиданная, аномальная ошибка произошла при воспроизведении звука /щ/, который информант один раз произнес как аффрикату /ч/. Причины тому трудно найти – такими могут быть, например, низкий начальный уровень произношения информанта или чистая оговорка, которые бывают и у носителей языка.

¹⁰ Также на результаты несомненно до определенной степени влияют доступные нам ресурсы категорирования звуков, обсуждаемые нами выше в разделе 5.3. Этот момент мы рассмотрим ближе в главе 6.

К звукам, определенным как «неаккуратные», относятся звуки, которые не являлись ясными реализациями звука-эталона, иначе говоря, главный для нашего анализа принцип достаточности не соблюлся. Такие ошибки произошли при воспроизведении звука /щ/, когда он реализовался как смешение звуков /ш, ж/ и /щ, ш/, и при воспроизведении звука /з/, когда он реализовался как трудно категорированное смешение звуков /с, з/. Реализации аффрикат, категорированных как неаккуратные, возникли от того, что звуки /ч, ц/ были воспроизведены как две отдельные, последовательные фонемы. Такую реализацию лучше всего описывают маркирования /т + ш/ и /т + с/ вместо звуков /ч, ц/, соответственно. На ошибки при аффрикатах вероятно повлияла интерференция финского языка: звуки /ч, ц/ воспроизвелись «по-фински», «лениво», согласно модели финского языка, где слогораздел всегда находится между звуками /т, с/, как, например, в слове *kutsu* 'приглашение'.

В заключении говоря о результатах начального теста нашего эксперимента можно заявить, что рецептивные навыки явно являются более развитыми, чем продуктивные: звуки были воспроизведены с точностью 55 %, и восприняты с точностью 78 %. Такими же аккуратными восприятие и воспроизведение являлись при звуках /с, ш/, находящихся в середине слова. Это именно те звуки, которые больше всего соответствуют финским звукам /s, ʃ/. Рецептивные навыки являлись более развитыми в отношении десяти звуков. Интересно, что продуктивные навыки являлись более точными в случае двух звуков: звука /ш/ в начале слова и звука /ч/ в середине слова. Может быть, что благодаря знанию других индоевропейских языков (английского, шведского) информанту легче осознать произношение данных звуков, но трудно соединять фонему с графемой, написанной на анкете. Тем не менее, в отношении большинства звуков наблюдалась универсальная тенденция: правильное восприятие предшествует правильному воспроизведению.

5.2.2 Осень – промежуточный тест

Второй тест осуществился после краткого урока по теме свистящих и шипящих, после летних каникул и самостоятельной фонетической тренировки информантом. В свете цифр, осенние результаты **по восприятию** (таблица 7), к нашему удивлению, практически не отличаются от результатов весны. Из 81 звуков правильно воспринимались 63 звука (78 %), что составляет такую же цифру, как и в начальном тесте. Аккуратность при звуках в начале слова снизилась на 2 %, а при звуках в середине слова повысилась на 2 %. Таким образом, первый вывод о пользе эксплицитного обучения и фонетической тренировки заключается в том, что согласно

количественному анализу, урок и самостоятельная тренировка не повлияли на аккуратность восприятия.

Таблица 7. Результаты по восприятию (осень). Выделена аккуратность на 100 процентов. Тире обозначает, что данная звуковая пара не тестировалась (напр. /ж–с/).

диктор прочитал		информант воспринял								
		п	с	ш	з	ж	ц	ч	щ	правильно %
в начале слова	с	6	6	0	0	-	-	-	-	100
	ш	12	2	9	-	0	-	0	1	75
	з	6	0	-	4	2	-	-	-	67
	ж	5	-	0	0	5	-	-	-	100
	ц	3	-	-	-	-	2	1	-	67
	ч	6	-	1	-	-	1	4	-	67
	щ	3	-	3	-	-	-	-	0	0
в середине слова	с	6	5	1	0	-	-	-	-	83
	ш	12	0	12	-	0	-	0	0	100
	з	5	0	-	5	-	-	-	-	100
	ж	6	-	0	2	4	-	-	-	67
	ц	3	-	-	-	-	2	1	-	67
	ч	5	-	0	-	-	1	4	-	80
	щ	3	-	2	-	-	-	-	1	33

Интересно, что качественный анализ обнаруживает ослабление результатов. Во-первых, звуков, воспринятых правильно в каждом случае прослушивания, было только четыре в то время, как весной их было семь. Во-вторых, в отличие от результатов начального теста, в промежуточном тесте не было ни одного звука, который опознавался бы правильно и в начале, и в середине слова. Наконец, звук /щ/, находящийся в начале слова, воспринимался каждый раз неправильно.

В улучшении результатов по восприятию звука /ш/, который оказался более или менее трудным в начальном тесте, нет последовательности, так как хотя количество ошибок уменьшилось, ошибки стали более разнообразными, чем весной. Поскольку в результатах между весной и осенью так много варьирования, уже на данном этапе можно сделать вывод о том, что /ш/ является трудным звуком с точки зрения восприятия. Однако, несмотря на такое огромное варьирование, мы обнаруживаем одну закономерность: в обоих тестах /ш/ с трудом

опознается в начале слова, и практически всегда узнается в середине слова. При анализе последнего теста мы увидим, является ли наш вывод последовательным.

Зубной звонкий /з/ воспринимался в начале слова точно так же, как весной: в двух случаях из шести он опознавался как переднеязычный звонкий /ж/. Иными словами, довольно сильно отличающиеся друг от друга акустические свойства звуков /з, ж/, связанные с разным местом образования, до сих пор остались нелегкими для опознавания. Согласно КА это является результатом того, что данные звуки имеют многие характеристики, которые отсутствуют в финском языке. Поскольку оба звука принадлежат к звонким звукам, а также их место образования является незнакомым для финского учащегося, их (без достаточной тренировки) непросто различать, что приведет к ошибкам. Интересно заметить, что в обоих тестах неправильное восприятие касалось только звука /з/ - звук /ж/ каждый раз правильно воспринимался в начале слова.

Так же интересно размышлять над результатами по восприятию звука /щ/, так как они являются совсем обратными по сравнению с результатами начального теста: в то время, как весной /щ/ воспринялся в начале слова каждый раз правильно, тот же звук в той же позиции был воспринят осенью каждый раз неправильно. В добавление к этому, звук /щ/, который находится в составе теста в середине слова, был воспринят правильно только один раз. Опять же, трудно сделать предположение о причине, вызывающей такое значительное варьирование результатов. Может быть, у информанта была стратегия выбрать в анкете тот вариант, который, по его мнению, являлся менее неправильным. Какой бы ни была причина, восприятие звука /щ/ очевидно вызывает трудности у нашего информанта.

Поскольку информант воспринял правильно одинаковое количество звуков в начальном и промежуточном тестах, это означает, что кроме понижения точности восприятия, рассмотренного выше, в осенних результатах наблюдается и развитие в плане освоения некоторых звуков. Переднеязычный, находящийся в середине слова, звук /ж/, оказавшийся довольно трудным в начальном тесте, был воспринят на этот раз намного лучше. В то время, как /ж/ был опознан весной в середине слова только дважды ($n = 6$), осенью он был опознан четыре раза. Осенние результаты отличаются от весенних также тем, что весной /ж/ был неверно воспринят как звуки /ш, з/, а осенью путался только со звуком /з/. Таким же образом повысилась точность восприятия звука /ч/, находящегося в середине слова: в начальном тесте /ч/ путался со звуками /ш, ц/, а в промежуточном тесте только однажды, со звуком /ц/.

В отличие от результатов по восприятию, точность в **воспроизведении** (таблица 8) значительно повысилась. Из 83 звуков информант произвел правильно 55 звуков (66 %). В итоге, по сравнению с результатами начального теста, точность воспроизведения повысилась

на 16 %. Подобно начальному тесту, положение звука в слове не повлияло на точность. Таких звуков, которые воспроизводились каждый раз неправильно, стало меньше, чем в начальном тесте. Каждый раз неправильно произносимыми звуками являлись такие же звуки, как и весной: /щ, ц/ в начале слова, /ж/ в середине слова. В промежуточном тесте не было неожиданных ошибок при воспроизведении.

Таблица 8. Результаты по воспроизведению (осень). Выделена аккуратность на 100 процентов.

должен быть воспроизведен		п	информант воспроизвел							не-аккуратно	правильно %	
			с	ш	з	ж	ц	ч	щ			
в начале слова	с	12	12									100
	ш	4		4								100
	з	6			5					1		83
	ж	5		2		2				1		40
	ц	4					0	4				0
	ч	4						2		2		50
	щ	3		3					0			0
в середине слова	с	10	10									100
	ш	9	1	8								89
	з	6	1		5							83
	ж	3		2		0				1		0
	ц	6					4	2				67
	ч	6	1				1	2		2		33
	щ	5		3		1			1			20

Как показывает таблица 8, проблемы продуктивных навыков заключаются в моментах, упоминаемых в гипотезе: в оппозиции звонкости-глухости, в незнакомых финноязычному человеку местах образования звуков. Последнее касается, в частности, аффрикат. Что касается неаккуратных реализаций, то чаще всего в промежуточном тесте повторялись следующие ошибки: реализация аффрикаты /ц/ как звукосочетание /т + с/, реализация звонкого переднеязычного /ж/ как смешение звука /ж/ и глухого переднеязычного /ш/.

Самое значительное и также самое интересное улучшение продуктивных навыков видно в воспроизведении звонких звуков. В начальном тесте звонкий /з/, находящийся в середине слова, часто воспроизводился как глухой эквивалент /с/ или как неточное смешение этих двух звуков, в промежуточном тесте звонкость присутствовала в пяти из шести случаев. Нам

представляется, что информант в общем лучше понимал, в чем заключается звонкость – это видно в улучшенных результатах воспроизведения звуков /з, ж/. Также нам кажется, что в ходе урока и самостоятельной тренировки информант лучше понимал воспроизведение зубной аффрикаты /ц/ – хотя надо упомянуть, что развитие видно только в звуках /ц/ в середине слова. Подобно начальному тесту, в промежуточном тесте сходность финских /s, f/ с русскими /с, ш/ безусловно повлияла на сравнительно высокую точность воспроизведения, что позволяет говорить о положительном трансфере.

Подводя итоги осенних результатов делаем замечание, что хотя рецептивные навыки все еще предшествуют продуктивным навыкам, разрыв между этим двумя сократился: осенью точность рецептивных навыков составила 78 % (в начальном тесте: 78 %), а точность продуктивных навыков составила 66 % (55 %). По большей части это было благодаря наличию звонкости при реализациях звонких звуков /з, ж/ – именно это свойство реализовывалось крайне редко в воспроизведениях весны. В добавление к этому, количество звуков, воспроизведенных каждый раз неправильно, сократилось.

5.2.3 Зима – заключительный тест

Последний тест осуществился в конце 2016-го года, после периода, во время которого информант не изучал русский язык и не занимался русским языком в свободное время. В заданиях по **восприятию** (таблица 9), из 81 звука информант опознавал 67 звуков (83 %). Из звуков, находящихся в начале слова, были правильно опознаны 80 %, а из звуков, находящихся в середине слова, 85 %. В целом, точность по восприятию на 6 % лучше, чем в начальном и промежуточном тестах.

Несмотря на то, что этот результат оказался лучше других результатов, с качественной точки зрения заключительный тест не обязательно превосходит другие тесты: при нем ни один звук не опознавался правильно каждый раз и в начале, и в середине слова. Также тех звуков, которые опознавались правильно в одной из двух позиции, меньше (n=5), чем в начальном тесте (n=7). С другой стороны, в заключительных результатах не было ни одного звука, опознаваемого неправильно каждый раз (это было не так в промежуточном тесте).

Восприятие переднеязычного /ш/ в начале слова осталось таким же непредсказуемым, как и в предыдущих тестах: при каждом тестировании результаты по звуку /ш/ в начале слова являются разными. Особое развитие в восприятии можно наблюдать в звуках /з/ в начале слова

и /ж/ в середине слова. В общем, хотя цифры, показывающие улучшение на 6 процентов, пожалуй, не рассказывают о значительном улучшении, на наш взгляд в заключительном тесте навыки восприятия уже на достаточно хорошем уровне. Информант сделал более одной ошибки только в восприятии двух звуков. Также, на основе заключительного теста нам кажется, что информант понимал и усвоил акустическую разницу между звонкими и глухими звуками. В добавление к этому, также восприятие аффрикат, оказавшихся трудными в предыдущих тестах, значительно улучшилось.

Таблица 9. Результаты по восприятию (зима). Выделена аккуратность на 100 процентов. Тире обозначает, что данная звуковая пара не тестировалась (напр. /ж-с/).

диктор прочитал		п	информант воспринял							правильно %
			с	ш	з	ж	ц	ч	щ	
в начале слова	с	6	5	1	0	-	-	-	-	83
	ш	12	1	7	-	1	-	0	3	58
	з	6	0	-	5	1	-	-	-	83
	ж	5	-	0	0	5	-	-	-	100
	ц	3	-	-	-	-	2	1	-	67
	ч	6	-	0	-	-	0	6	-	100
	щ	3	-	0	-	-	-	-	3	100
в середине слова	с	6	5	1	0	-	-	-	-	83
	ш	12	0	12	-	0	-	0	0	100
	з	5	0	-	4	1	-	-	-	80
	ж	6	-	0	1	5	-	-	-	83
	ц	3	-	-	-	-	3	0	-	100
	ч	5	-	2	-	-	0	3	-	60
	щ	3	-	1	-	-	-	-	2	67

В заданиях по **воспроизведению** (таблица 10) информант произнес правильно 52 звука из 83, что составляет 63 %. Это лишь на 3,6 процентных единиц меньше, чем в предыдущем тесте. Следовательно, в последнем тесте в результатах по воспроизведению не заметно такого же улучшения, как в результатах по восприятию. Позиция звука в слове опять не играет значительной роли в правильном воспроизведении: в начале слова информант правильно произнес 61 %, а в середине слова 64 % из звуков.

В ходе эксперимента количество тех звуков, которые были воспроизведены неправильно в каждом случае, снизилось: в то время, как весной таких звуков было пять, а осенью три,

зимой только аффриката /ц/, находящаяся в начале слова, воспроизвелась всегда неправильно. Следовательно, с этой точки зрения навыки информанта по воспроизведению значительно улучшились. Как и в промежуточном тесте, в заключительном тесте не было неожиданных ошибок при воспроизведении, ошибки здесь относятся к трудностям, возникающим из-за сходства двух или более звуков. Представляется, что отдых информанта от русского языка как при учебе, так и в свободное время повлиял на то, что так называемых неаккуратных реализаций было больше, чем на других этапах тестирования.

Таблица 10. Результаты по воспроизведению (зима). Выделена аккуратность на 100 процентов.

должен быть воспроизведен		п	информант воспроизвел							не-аккуратно	правильно %
			с	ш	з	ж	ц	ч	щ		
в начале слова	с	12	10	1						1	83
	ш	4		4							100
	з	6	1	1	3					1	50
	ж	5		2	1	2					40
	ц	4						4			0
	ч	4					1	3			75
	щ	3		1					1	1	33
в середине слова	с	10	10								100
	ш	9		9							100
	з	6	2		2					2	33
	ж	3		2		1					33
	ц	6					3	3			50
	ч	6					2	3		1	50
	щ	5		2					1	2	20

Подобно начальному и промежуточному тестам, к группе «неаккуратно» относятся звуки, являющиеся смешениями каких-то двух дифференциальных фонем, например, смешение звуков /ш/ и /щ/ при эталонном звуке /щ/, а также замены аффрикаты /ц/ звукосочетанием /т + с/. Самой трудной для анализа реализацией является смешение звуков /ш/ и /щ/ в слове *щедрая*: сначала информант произнес звук как /ш/, однако, ошибочно произнес /е/ через /ë/ – а /ë/, в свою очередь, добавляет палатализованность в предыдущий звук. В итоге произносимый звук, который сначала более похож на /ш/, превратился в конце реализации в звук-эталон /щ/. На наш взгляд, эта реализация является не только трудной для

анализа, но и интересной для обсуждения о том, когда говорящий совершает ошибку, а когда воспроизводит только еще одну возможную реализацию, аллофон, той или другой фонемы. Представляется, что в конечном итоге границу между достаточным и недостаточным воспроизведением может определить только носитель языка.

5.2.4 Обзор результатов

Данный краткий обзор делается на основе таблицы 11, которая показывает результаты всех проведенных тестов, изображая в том числе разнообразие результатов по восприятию. При каждом тестировании информант с точностью в 100 % опознавал звуки /ж/ в начале слова и /ш/ в середине слова. Кроме названных звуков, в течение всего эксперимента точность восприятия осталась неизменной при опознавании аффрикаты /ц/ в начале слова. В ходе эксперимента результаты улучшились в отношении двух звуков (/з/ в начале слова, /ж/ в середине слова) и, напротив, ухудшились в отношении трех звуков (/с/ в обеих позициях, /з/ в середине слова). Однако следует отметить, что даже в этих случаях точность не ослаблялась систематически с каждым разом.

Таблица 11. Обзор результатов эксперимента. Аккуратность на 100 процентов выделена.

		весна		осень		зима	
		воспри- ятие	воспро- изведение	воспри- ятие	воспро- изведение	воспри- ятие	воспро- изведение
в начале слова	с	100	92	100	100	83	83
	ш	50	100	75	100	58	100
	з	67	50	67	83	83	50
	ж	100	0	100	40	100	40
	ц	67	0	67	0	67	0
	ч	83	75	67	50	100	75
	щ	100	0	0	0	100	33
в середине слова	с	100	100	83	100	83	100
	ш	100	100	100	89	100	100
	з	100	0	100	83	80	33
	ж	33	0	67	0	83	33
	ц	100	17	67	67	100	50
	ч	40	67	80	33	60	50
	щ	67	20	33	20	67	20

В добавление к вышесказанному, в результаты входят и звуки, точность восприятия которых значительно варьировалась в ходе эксперимента: либо от лучшего к худшему и обратно (/ч, щ/ в начале слова, /ц, ш/ в середине слова), либо наоборот от худшего к лучшему и обратно (/ш/ в начале слова, /ч/ в середине слова).

Основываясь на всех трех тестированиях, результаты по восприятию при звуках в начале и середине слова не находятся в ясном отношении друг к другу, т.е. точность восприятия звука в одной позиции невозможно прогнозировать судя по тому, как этот звук опознается в другой позиции. Также из-за разброса результатов невозможно найти общей закономерности о том, какая позиция является трудной для восприятия. Только в результатах заключительного теста обнаруживается возможная тенденция по этому поводу, так как только при одном звуке (/ш/) опознавание являлось более точным в середине чем в начале слова. Может быть, данное наблюдение только статистическая случайность, данный вопрос заслуживает подробного изучения. Рассматривая результаты с точки зрения позиции звука в слове, наблюдаем, что лучше в начале слова информант систематично опознавал только один звук, /ж/, а в середине слова тоже только один звук, /ш/. Это подтверждает, что на базе нашего материала невозможно выявить закономерности насчет влияния позиции звука в слове.

Также невозможно сделать верные выводы по поводу отсутствующего в финском языке признака звонкости-глухости. Согласно нашему материалу, глухие звуки опознавались точнее звонких (81 % и 75 %, соответственно) только в начальном тесте, в то время как в промежуточном и заключительном тестах звонкие опознавались точнее (84 % осенью, 87 % зимой) чем глухие (67 % осенью, 82 % зимой). В итоге, основанное на контрастивном анализе предположение о том, что незнакомые для финноязычного учащегося звонкие звуки более трудно опознавать, оказывается неверным. Данное напоминает о двух факторах: 1) как отмечал Кохлер (см. гл. 4), не все предполагаемые трудности осуществляются; 2) контрастивный анализ приходится использовать скорее всего в качестве инструмента, который объясняет ошибки, а не предсказывает их.

В целом точность восприятия выросла между начальным и заключительным тестами на 6 %, иначе говоря развитие фонетических умений информанта медленное. Нелогичные результаты, а также систематическое развитие при опознавании только двух звуков не позволяет нам сделать вывод о развитых рецептивных навыках.

По сравнению с восприятием, в результатах по воспроизведению обнаруживается более явное развитие: точность воспроизведения улучшилась на 16 %. В группу тех звуков, которые всегда воспроизводились правильно в ходе эксперимента, входят /ш/ в начале слова и /с/ в середине слова. Кроме названных звуков, в течение всего эксперимента точность

воспроизведения осталась неизменной при произношении аффрикаты /ц/ в начале слова, а также звука /щ/ в середине слова. Не обнаруживается систематического развития в воспроизведении ни одного звука (т.е. результаты не улучшаются с каждым разом), с другой стороны, воспроизведение ни одного звука систематически не ухудшилось. Как результаты по восприятию, так и результаты по воспроизведению разнообразные и несистематические, но в целом информант продемонстрировал развитие в области воспроизведения.

На основе нашего материала нельзя сделать вывод, что точность воспроизведения одного и того же звука в одной позиции (т.е. в начале или в середине слова) не предсказывает степени точности в другой позиции. Иначе говоря, как и при восприятии, разные позиции какого-либо одного звука не находятся в ясном отношении друг с другом. Кроме того, в результатах не обнаруживается определенной закономерности о том, какая позиция является более трудной для воспроизведения. Точность воспроизведения звуков в начале и в середине слова варьируется по очереди, ясной тенденции нет. Как показывает таблица 9, находятся только две закономерности: /ч/ воспроизводится лучше каждый раз в начале слова, а /ц/ в середине слова.

Что касается звонких и глухих звуков, то, в отличие от рецептивных навыков, в результатах по воспроизведению наблюдается более ясная закономерность: в среднем, глухие звуки являются более легкими для произношения, чем звонкие. В то время, как из звонких звуков правильно произносились весной 13 %, осенью 52 %, а зимой 39 %, соответствующие цифры для глухих звуков составляют 57 %, 56 %, 61 %. Таким образом мы можем сделать вывод, что глухие звуки намного легче произнести правильно. Интересно заметить, что в промежуточном тестировании звонкие звуки воспроизводились заметно лучше других тестов. Нам кажется, что это связано с влиянием эксплицитного обучения и самостоятельной тренировки: поскольку эти части эксперимента произошли перед вторым тестом, техника воспроизведения звонких звуков была свежа в памяти.

На уровне индивидуальных звуков обнаруживается, что кроме двух случаев информант воспринял звуки точнее, чем воспроизвел; только /ш/ в начале слова и /с/ в середине слова были воспроизведены более точно, чем опознавались. В итоге, на общем уровне мы можем подтвердить аргумент других исследователей о том, что восприятие обычно предшествует воспроизведению.

6 Заключение

Настоящая дипломная работа посвящена теоретическому и эмпирическому изучению трудностей восприятия и воспроизведения свистящих, шипящих звуков и аффрикат русского языка финским учащимся. В первых главах мы определили важные для нашей работы термины, рассмотрели основы обучения и усвоения иностранного произношения. Изучая некоторые пособия для учителей РКИ (глава 2), мы разделили термин «произношение» на две части, восприятие и воспроизведение, и заметили, что обе части являются одинаково важными для развития устной компетенции учащегося иностранного языка. Далее мы подчеркнули, что вместо того, чтобы называть навыки восприятия и воспроизведения «пассивными» и «активными» навыками, соответственно, лучше использовать термины «рецептивные» и «продуктивные» навыки, так как воспроизведение далеко от пассивной деятельности. В нашей работе мы сосредоточились на *технических* рецептивных и продуктивных навыках, т.е. на сознательном опознавании звуков и моторики воспроизведения.

Далее мы рассматривали позицию произношения как части обучения иностранному языку в Финляндии (глава 2). Согласно нашему опыту, в последнее время на уроках занимаются произношением в недостаточной мере и/или недостаточными методами. Несмотря на это, нынешняя тенденция обращать внимание на устную компетенцию языковой деятельности говорит о желательном развитии в этом плане.

После того, как мы ознакомились с свистящими, шипящими и аффрикатами русского и финского языков (глава 3), мы задумались над тем, какую пользу контрастивный анализ, т.е. сравнение двух (или более) языков, представляет в плане обучения иностранным языкам, в частности, иностранному произношению (глава 4). Мы пришли к выводу, что хотя контрастивный анализ не способен предсказать все ошибки, возникающие при изучении иностранного языка, он представляет собой эффективный инструмент для объяснения большинства из них. Следуя стадиям контрастивного анализа на фонетическом уровне, мы создали гипотезу о звуках, могут вызвать трудности в восприятии и воспроизведении у информанта нашего эксперимента. Созданная гипотеза заключалась в том, что наш информант будет делать хоть некоторые ошибки в восприятии и/или воспроизведении всех свистящих, шипящих и аффрикат русского языка.

Итак, главной целью настоящей работы являлась выяснить, какие трудности возникают у финноязычных учащихся в восприятии и воспроизведении русских фонем /с з ш ж ч ц щ/. На основе нашего эмпирического материала, полученного в ходе логнитюдного эксперимента

от одного информанта-студента, возможно указать те звуки, которые являются более легкими или более трудными либо в рецептивном, либо в продуктивном плане (либо в обоих). Самыми легкими звуками (и для восприятия, и для воспроизведения) являются звуки, которые больше всего напоминают существующие в финском языке звуки /s ʃ/ – это русские /с ш/. (При этом интересно отметить, что опознавание звука /ш/ в начале слова оказалось трудной задачей.)

Что касается исключительно восприятия, кроме звуков /с ш/, легкими оказались звук /ж/ в начале слова и звуки /з ц/ в середине слова. Наоборот, трудными для опознавания являются /ц ш/ в начале слова и /ж/ в середине слова. С этой точки зрения звук /ж/ особо интересный: он легко опознается в начале слова, а в середине слова задача опознавания значительно труднее. Данное наблюдение показывает, что разделение на «трудные» и «легкие» звуки не всегда простое. На основе наших данных самые значительные проблемы восприятия у нашего информанта связаны с признаком звонкости, и в случае аффрикаты – с местом образования (зубной звук). В добавление к этому, единственный совершенно новый для информанта звук /щ/ был воспроизведен в виде большого количества варьирующихся форм, что может сообщать о недостаточном усвоении.

Поскольку результаты по воспроизведению настолько варьируются, в зависимости от времени тестирования, кроме вышеназванных звуков /с ш/ нельзя указать на звуки, которые являлись бы особенно легкими. Это приводит нас к выводу о том, что все остальные свистящие, шипящие и аффрикаты крайне часто вызывают ошибки в воспроизведении. Тем не менее, интересно заметить некоторое развитие произносительных навыков в осенних результатах после самостоятельной тренировки информанта: воспроизведение *звонких* звуков /з ж/ значительно улучшилось. Представляется, это благодаря эксплицитному обучению и тренировке: весной информант усвоил разницу между звонким и глухим звуком и на теоретическом, и на практическом уровне, а во время летних каникул прилежно занимался произношением.

С точки зрения модели контрастивного анализа, разработанной Р. Ладо, наше открытие о легкости освоения звуков /с ш/ неожиданное, ведь, согласно мнению Ладо, фонемы, являющиеся близкими эквивалентами по отношению к фонемам родного языка, легко усвоить. В свою очередь, с точки зрения Дж. Флеге и П. Линтунена именно эти звуки должны быть одними из самых сложными, поскольку похожие по классификации Флеге звуки трудно усвоить из-за привыкания к произносительным нормам родного языка: фильтр и магниты восприятия родного языка мешают правильному восприятию, а моторику воспроизведения трудно корректировать. Наш материал не подтверждает это последнее, более современное понятие о сложности усвоения похожих звуков. Однако, важно отметить, что это частично

является результатом нашего способа анализировать материал по воспроизведению. Этот момент мы обсудим подробнее ниже.

С замечанием К. Кохлера о том, что предполагаемые на базе контрастивного анализа ошибки воспроизведения не всегда осуществляются, наши данные расходятся. В наших результатах не существуют «положительных сюрпризов», т.е. таких случаев, где фонемы, в отношении которых ожидали трудностей, оказались бы нетрудными. Более того, на наш взгляд сюрпризом оказалось заметное варьирование результатов по воспроизведению. Правда, что аффрикаты /ц ч/ воспроизвелись лучше, чем мы предполагали, но это не свидетельствует о неосуществившейся трудности.

В отношении некоторых звуков обнаруживается одна связь между рецептивными и продуктивными навыками: легкость того или иного звука реализуется при обоих видах задач. Например, звук /с/ в обоих позициях, звук /ч/ в начале слова и звук /ш/ в середине слова оказались легкими и опознавать, и воспроизводить. Интересно, что таких звуков, которые являлись бы однозначно трудными с точки зрения и восприятия, и воспроизведения, в нашем материале вообще не найдено. Однако, в большинстве случаев кажется, что рецептивные и продуктивные навыки не развиваются одновременно, а точность восприятия и воспроизведения меняется. В качестве примера мы приводим звук /ч/ в середине слова: весной этот звук воспроизводился точнее (67 %), чем воспринимался (40%), осенью воспринимался намного точнее (80 %), чем воспроизводился (33 %), а зимой опять немного точнее воспринимался (60 %), чем воспроизводился (50 %). В этой связи интересно заметить, что во всем эксперименте существует один звук, который каждый раз воспроизводился точнее, чем воспринимался: это звук /ш/ в начале слова. Нам представляется, что на данные восприятия отрицательно влияет противопоставление звуку /щ/, который акустически очень похож на /ш/. В любом случае, в плане отношения рецептивных и продуктивных навыков наши данные не подтверждают доказанного в предыдущих исследованиях факта, что восприятие предшествует воспроизведению.

Вторым исследовательским вопросом было раскрыть, какие факторы могут влиять на точность или неточность восприятия и воспроизведения изучаемых в данной работе звуков. На основе нашего материала мы считаем, что по большей части причина ошибок заключается в значительно отличающихся друг от друга фонемных системах финского и русского языков. Как мы установили в четвертой главе, ни один из свистящих, шипящих и аффрикат русского языка не существует в финском языке, в результате чего можно ожидать, что все изучаемые в данной работе русские звуки могут вызывать трудности. Иными словами, это значительное отличие несомненно является одним из влияющих факторов. Однако то, является ли оно

когнитивным или моторным, остается для нас неясным. Может быть, проведенное на кратком уроке сравнение звуков финского и русского языков оказалось слишком поверхностным, или у нашего информанта были проблемы с соединением графемы с соответствующей фонемой. Также может быть, что рецептивная и/или продуктивная тренировка являлась недостаточной для усвоения незнакомых, иноязычных артикуляторных и акустических свойств.

Несмотря на то, что рецептивные и продуктивные навыки улучшились к концу эксперимента, результаты по разным этапам тестирования так сильно варьируются, что трудно надежно решить, помогли ли эксплицитное обучение и тренировка по произношению нашему информанту в изучении свистящих, шипящих и аффрикат, ни говоря уже об усвоении данных звуков. С другой стороны, на наш взгляд развитие продуктивных навыков (особенно воспроизведение звонких звуков осенью, т.е. сразу после самостоятельной тренировки) настолько заметное, что позволяет предположить, что эксплицитная работа над изучаемыми звуками имела определенное значение. В любом случае результаты эксперимента показывают, что речь идет о сложном аспекте русского языка как иностранного, на который стоит систематически обращать внимание для получения долговременных результатов. На наш взгляд в качестве доказательства этого действуют данные осеннего тестирования, где результаты по воспроизведению заметно лучше, чем в другие времена тестирования. Представляется, что это произошло благодаря эксплицитному обучению и тренировке, которые были проведены как раз до осеннего теста.

Далее мы хотим остановиться на составлении и осуществлении нашего эксперимента, так как в ходе нашей работы мы много узнали и поняли о том, как лучше организовать похожий эксперимент для получения наиболее достоверных и разнообразных данных.

Кроме теории, краткий урок, проведенный весной на тему свистящих, шипящих и аффрикат русского языка, содержал и упражнения – но только по воспроизведению. Тренировка восприятия полностью отсутствовала, что сильно противоречит нашему раннему убеждению в том, что при фонетической тренировке необходимо стремиться к развитию и рецептивных, и продуктивных навыков. Иначе говоря, исключив упражнения по восприятию на уроке, мы поступили против собственного мнения об основном подходе к усвоению иноязычного произношения. Такая тренировка по восприятию, которая состоялась бы вне тестирования, сообщила бы и исследователю, и информанту о начальном уровне информанта. Также, эксплицитная тренировка могла бы убедить информанта в важности рецептивных навыков. В добавление к этому, при упражнениях по восприятию мы могли бы проверить, умеет ли информант соединять графему с правильной фонемой и наоборот. В настоящем виде в эксперименте умение соединять графемы и фонемы ни разу не тестировалось,

следовательно, при анализе данных мы не можем быть абсолютно уверенными в том, откуда возникают ошибки восприятия: от того, что информант действительно не опознал звук, или от того, что он просто не умел соединить услышанный звук с правильной графемой. В поддержку указанного навыка легко организовать тренировку над графемами на обычных уроках, например, в виде разных деятельности игр.

В связи с русской орфографией, было бы интересно выяснить, как один и тот же информант усваивает свистящие, шипящие и аффрикаты английского языка, так как целых шесть из семи изучаемых фонем являются идентичными или похожими в русском и английском языках. Таким образом, было бы возможно сравнить результаты произношения английского и русского языков и в итоге определить, мешает ли сравнительно новый для информанта кириллический алфавит когнитивным процессам восприятия и воспроизведения, либо являются ли те или иные звуки действительно сложными для усвоения (т.е. делает ли информант те же ошибки в заданиях и по английскому языку, и по русскому языку).

Наряду с кратким уроком, также типы заданий, использованные при тестировании, нуждаются в усовершенствовании. Во-первых, в заданиях по восприятию информант должен был выбирать правильную графему из двух вариантов, т.е. надо было делать выбор между двумя минимальными парами. Данный метод, в то время как он облегчает процесс проверки заданий и экономит ресурсы, значительно сокращает многосторонность полученных данных, поскольку выбор между минимальными парами, естественно, управляет ответом информанта. Может быть, слыша звук /ж/, информант воспринял этот звук как /с/, но не мог дать соответствующий ответ из-за структуры задания. Если, вместо выбора между минимальными парами, задача состояла бы в том, чтобы самому написать графему той фонемы, которую информант услышит, то результаты были бы более интересными: обнаружались бы, пожалуй, интересные, неожиданные ошибки, которые в нынешнем виде задания не могут появиться. Во-вторых, в добавление к прочтению с бумаги, навыки воспроизведения было бы полезно тестировать и с помощью заданий, предусматривающих спонтанную речь на изучаемом языке. Назвать повседневные вещи и места, показанные исследователем на карточках, могло бы послужить в качестве такой задачи. Тем не менее, следует помнить ограниченный объем и ресурсы работы, которые сильно управляли выбором использованных в эксперименте заданий.

Особенное внимание в нашем критическом рассмотрении заслуживает количество отдельных звуков в нашем материале. Многие звуки тестировались крайне мало, а другие гораздо больше. Например, в заданиях по восприятию, информант должен был опознавать звук /ш/ (в начале слова) 12 раз в то время, как звук /щ/ (в начале слова) только три раза. Иначе

говоря, наличие разных звуков в материале несбалансировано. Это имеет огромное значение для интерпретации результатов, так как надежность сравнения данных между разными звуками страдает: когда /ш/ тестировался 12 раз, а /щ/ только три раза, невозможно точно сказать, является ли один из названных звуков более трудным чем другой. В результате, сравнение данных в таблице процентов может вводить в заблуждение. По этой причине, в дальнейших исследованиях нужно обратить внимание на одинаковую частоту разных фонем в составе теста.

Другой аспект, касающийся состава заданий – это влияние фонетического окружения и ударения на восприятие звуков. Хотя все звуки находились и в начале, и в середине слова во всех заданиях, окружающие их фонемы совсем не контролировались. Это касается и позиции ударения по отношению к тестируемому звуку. В этом смысле анализ является ограниченным, так как не учитывает ни фонетического окружения, ни ударения. Поскольку эти два фактора несомненно до какой-то степени влияют на восприятие и/или воспроизведение, наши выводы о трудности/легкости определенных звуков являются не полностью надежными.

Что касается надежности, то использование контрольной группы из носителей русского языка, помогло бы нам достичь более убедительных результатов. Участники контрольной группы могли бы сделать те же задания по восприятию, что и информант, чтобы убедиться в том, что используемые нами звуковые записи понятны и носителям языка. Также участники контрольной группы могли бы помогать при анализе в категорировании звуков, воспроизведенных информантом. Для более надежного оценивания достаточности произношения информанта контрольная группа могла бы послушать и прокомментировать записанные файлы. Таким образом выявилось бы, является ли произношение информанта действительно понятным, т.е. соответствует ли оно принципу достаточности. Помощь носителей русского языка была бы очень полезной особенно при анализе зубного /с/. Представляется, что из-за артикуляторной характеристики финского альвеолярного /s/, в некоторых случаях русскоязычный слушатель воспринял бы этот звук так, что интерпретировал бы его как переднеязычный /ш/, а не как зубной /с/, как мы сделали в нашем анализе.

На ответ на заданную нами четвертую задачу о том, какие упражнения могут помочь освоить произношение свистящих, шипящих и аффрикат, мы хотим рекомендовать некоторые упражнения на основе нашей работы, в частности, на основе интервью с информантом и того, как информант тренировался во время самостоятельной части эксперимента. Все упражнения направлены на поддержку развития технических навыков произношения. Кроме первого

упражнения, остальные упражнения (хотя, несомненно, они далеко не уникальные) были разработаны нами для самостоятельной тренировки информантом. Они выбраны в качестве рекомендаций на основе предпочтений нашего информанта, т.е. по тому, как он в конце концов тренировался, какие упражнения считал полезными, а также на базе нашего собственного опыта в качестве студента и учителя РКИ.

- **Бихевиористский метод «дрилл»** – имитация, репродукция отдельных звуков и слов для совершенствования моторики. Вызовом учителя является придумать мотивирующие учащихся вариации этого, по существу монотонного, упражнения. (Поскольку у нашего информанта было достаточно мотивации, такие дополнительные стимулы были не нужны.)
- **Карточки с графемами**, соответствующими изучаемым фонемам – для более деятельностного подхода к изучению. Например, учащийся, выбрав карту из колоды, назовет слово с указанным звуком; воспроизводит указанный звук, а другие учащиеся нарисуют соответствующую графему; и т.д. Работа с такими карточками предоставляет неограниченное количество возможностей.
- **Замена фонем** – чтение финноязычного текста, заменяя нужную фонему с изучаемой фонемой русского языка. Это удобнее, чем читать настоящий русский текст, так как во время упражнения учащемуся придется обращать внимание только на один чужой элемент.
- **Прослушивание фонетических минимальных пар** (срв. Приложение 3) – сравнение слов, отличающихся друг от друга только одним звуком, кажется полезным для развития правильного восприятия, опознавания отличия звуков друг от друга.

Все упражнения нетрудно выполнять либо под руководством учителя на уроке, либо в виде самообучения. Особенно при сравнении минимальных пар советуется использовать аутентичное аудиоматериал для привыкания учащихся к настоящему русскому произношению.

Естественно, поскольку наш материал включает в себя данные только одного информанта, наш эксперимент представляет собой тематическое исследование, сосредоточенное на развитии отдельного индивидуума. Следовательно, на основе его нельзя создать универсальные закономерности о трудностях в плане свистящих, шипящих и аффрикат русского языка, появляющихся у финноязычных учащихся. Тем не менее, мы уверены, что настоящая работа имеет значение и применение в обучении и изучении РКИ. Полученный нами обширный теоретический и практический опыт, а также созданные нами в

ходе работы материалы обязательно пригодятся нам (и, как мы надеемся, и другим) в работе учителем РКИ. Кроме того, этот опыт будет указывать нам правильное направление и помогать выбрать более эффективные методы в будущих исследованиях в сфере русского произношения у финноязычных учащихся. В добавление к более аккуратному планированию тестов по произношению, в будущем внимание стоит обратить на более многосторонние упражнения. Также было бы интересно узнать, как сами учащиеся относятся к эксплицитному обучению/изучению русского произношения и к произношению вообще как части изучения РКИ или любого иностранного языка. Может быть, в будущих работах мы сможем создать еще более конкретные методы не только для обучения, но и для оценивания произношения на уроках РКИ.

Литература

- Акишина, А.А, Каган, О.Е. 2014. *Учимся учить. Для преподавателя русского языка как иностранного. Методы, приемы, результаты.* М: Русский язык.
- Бернштейн, С.И. 1975. Вопросы обучения произношению (применительно к преподаванию русского языка как иностранного). *Вопросы фонетики и обучение произношению.* Под ред. А. А. Леонтьева и Н. И. Самуйловой. М: Из-тво Московского ун-та, с. 5-49.
- Богомазов, Г.М. 2001. *Современный русский язык. Фонетика.* М.: Владос.
- Бондарко, Л.В. 1977. Звуковой строй современного русского языка. М.: Изд-во «Просвещение».
- Буланин, Л.Л. 1970. *Фонетика современного русского языка.* М.: Высшая школа.
- Васильев, А.И. 1975. О построении русской фонетики для нерусских. *Вопросы фонетики и обучение произношению.* Под ред. А. А. Леонтьева и Н. И. Самуйловой. М.: Из-тво Московского ун-та, с. 89-111.
- Виноградов, В.А. 1971. *Консонантизм и вокализм русского языка. Практическая фонология.* М.: Изд-во Московского ун-та.
- Гак, В.Г. 1989. О контрастивной лингвистике. *Новое в зарубежной лингвистике. Вып. XXV. Контрастивная лингвистика,* с. 5-17.
- Федотова, Н.Л. 2013. *Методика преподавания русского языка как иностранного. Практический курс.* СПб.: Златоуст.
- Матусевич, М.И. 1976. Современный русский язык. Фонетика. М: Изд-во «Просвещение».
- Московкин, Л.В., и Щукин, А.Н. 2012. *Хрестоматия по методике преподавания русского языка как иностранного.* 3-ое изд. М.: Русский язык.
- Ярцева, В.Н. 1981. *Контрастивная грамматика.* М: Наука.
- Aho, Eija et al. 2016. *Fonetiikkaa suomen kielen oppijoille.* Finn Lectura: Helsinki.
- Derwing, T. M. and M. J. Munro. 2005. Second language accent and pronunciation teaching: A research-based approach. *TESOL Quarterly* 39(3), p. 379-397.
- De Silva, Viola et al. 2010. *Uusi venäjän ääntämisopas.* Finn Lectura: Helsinki.
- Flege, J.E. 1988. The production and perception of speech sounds in a foreign languages. In *Human Communication and Its Disorders: A Review 1988.* Ed. by H. Winitz. Ablex Corporation: Norwood, NJ, p. 224-401.

- Hakulinen, Lauri. 2000. Suomen kielen rakenne ja kehitys. Tummavuoren kirjapaino Oy: Vantaa.
- Harjanne, P. ja Tella, S. 2010. Vieraiden kielten opetus Suomessa – nykytilanteen tarkastelua KIELO-tutkimushankkeen taustaa ja teoriaa. Teoksessa *Toisensa kohtaavat ainedidaktikat. Ainedidaktinen symposiumi 13.2.2009 Tampereella*. Toim. E. Ropo, H. Silfverberg ja T. Soini. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A31, s. 35-48.
- Häkkinen, Kaisa. 2002. Suomen kielen äänne- ja muotorakenteen historiallista taustaa. Åbo Akademis Tryckeri: Turku
- Iivonen, Antti. 2005. Fonetiiikan merkitys kielenomaksumisessa ja -opetuksessa. *Monikäyttöinen fonetiikka. Helsingin yliopiston fonetiikan laitoksen monisteita*. Toim. A. Iivonen et al. Helsingin yliopisto: Helsinki, s. 45-64.
- Iivonen, Antti ja Tella, Seppo. 2009. Vieraan kielen ääntämisen ja kuulemisen opetus ja harjoittelu. Teoksessa *Puhuva ihminen: puhetieteiden perusteet*. Toim. Olli Aaltonen. Otava: Helsinki, s. 269-281.
- James, Carl. 1980. *Contrastive analysis*. Essex: Longman Harlow.
- Järventausta, Marja. 2013. Kontrastiivinen tutkimus vertailevan kielentutkimuksen kentässä. Teoksessa *Kielten vertailun metodiikka*. Toim. Leena Kolehmainen et al. Suomalaisen kirjallisuuden seura: Vantaa, s. 96-134.
- Kaikkonen, Pauli. 2005. Kokemus ja kohtaaminen kielikasvatuksen lähtökohtina. *Osaaminen ja kokemus: työ, oppiminen ja kasvatus*. Toim. Esa Poikela. Tampere University Press: Tampere, s. 243-261.
- Kallioinen, Vilho. 1998. Kielen abstraktiotasot ja vieraan kielen ääntämisen opetus. Teoksessa *Vieraan kielen fonetiikan opetuksen näkökohtia*. Toim. A. Iivonen ja T. Nevalainen. Helsingin yliopiston fonetiikan laitoksen julkaisuja 41. Hakapaino Oy: Helsinki, s. 71-83.
- Karlsson, Fred. 1986. *Suomen kielen äänne- ja muotorakenne*. WSOY: Juva.
- Kiparsky, Paul & Menn, Lise. 1977. On the Acquisition of Phonology. In *Language Learning and Thought*. Ed. John Macnamara. Academic Press: NY, p. 47-84.
- Kohler, K. 1971. On the adequacy of phonological theories for contrastive analysis. In G. Nickel, ed.: *Papers in Contrastive Linguistics*, Cambridge University Press, pp. 83-88.
- Krzeszowski, Tomasz P. 1990. *Contrasting Languages: The Scope of Contrastive Linguistics*. Berlin/Boston, DE: De Gruyter Mouton. [Просмотрен в ProQuest ebrary.]
- Lado, Robert. 1957. *Linguistics Across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers*. The University of Michigan Press: Michigan.
- Laaksonen, Kaino ja Lieko, Anneli. 2003. *Suomen kielen äänne- ja muoto-oppi*. Finn Lectura: Helsinki. 4. painos.
- Leinonen, Marja. 1977. *Venäjän fonetiikan perusteet*. Helsingin yliopisto: Helsinki.

- Lintunen, Pekka. 2005. Aloittavat yliopisto-opiskelijat englannin kielen ääntäjinä. *Kieli ja sosiaalinen toiminta – Language and Social Action. AFinLA:n vuosikirja*. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLa, s. 375-386.
- Lintunen, Pekka. 2014b. Ääntämisen opettaminen ja oppiminen. *Kuinka kieltä opitaan*. Toim. Päivi Pietilä & Pekka Lintunen. Gaudeamus, s. 165-187.
- Pennington, Martha C. 1996. *Phonology in English Language Teaching: An International Approach*. Longman: London and New York.
- Sajavaara, Kari. 2002. Soveltavan kielentutkimuksen uranuurtaja Robert Lado. *Kielentutkimuksen klassikoita*. Toim. Hannele Dufva & Mika Lähteenmäki. Jyväskylän yliopisto: Jyväskylä, s. 281-305.
- Sajavaara, Kari. 1999. Kontrastiivinen kielentutkimus ja virheanalyysi. *Kielentutkimuksen kysymyksiä*. Toim. Kari Sajavaara ja Arja Piirainen-Marsh. Jyväskylän yliopistopaino: Jyväskylä, s. 103-128.
- Saville-Troike, Muriel. 2012. *Introducing Second Language Acquisition*. Cambridge University Press: Cambridge.
- Suomi, K. et al. 2006. *Fonetiikan ja suomen äänneopin perusteet*. Gaudeamus: Helsinki.
- Temple, Rosalind. 2005. Linguistics. In *Effective Learning and Teaching in Modern Languages*. Ed. James A. Coleman and John Klapper. Routledge: London, p. 192-200.
- Tergujeff, Elina. 2003. *English Pronunciation Teaching in Finland*. University of Jyväskylä, Jyväskylä.
- Ullakonoja, Riikka. 2011. *Da. Eto vopros! Prosodic Development of Finnish Students' Read-Aloud Russian During Study in Russia*. University of Jyväskylä, Jyväskylä.
- Ullakonoja, Riikka ja Dufva, Hannele. 2016. Toisen ja vieraan kielen ääntämisen oppimisen haasteet. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti*, 26 (2), s. 4-18.

Словари

БЭС 1998 = Языкознание. Большой энциклопедический словарь. Гл. ред. В.Н. Ярцевой. М.: Большая Российская энциклопедия.

Материалы, опубликованные в Интернете

Digabi. Suullisen kielitaidon arvioiminen. <<https://digabi.fi/esimerkkitehtavat/vieraat-kiellet/suullisesta/>> [Просмотрен 28.12.2017]

- Heinonen, Henna ja Kautonen, Maria. 2017. Miten ääntämistä arvioidaan? Käytännön työkalu opettajille. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* 9/2017. Saatavilla: <<https://www.kieliverkosto.fi/fi/article/miten-aantamista-arvioidaan-kaytannon-tyokalu-opettajille>>. [Просмотрен 29.12.2017]
- Lintunen, Pekka. 2014a. Kuinka kielenoppija eroaa foneetikosta? Ääntämistaidon opettamisesta ja itsearvioinnista. *Fonetiikan päivät XXVIII. Konferenssijulkaisu*. Toim. Katri Jähi ja Laura Taimi. Turun yliopisto, s. 1-9. Saatavilla: <https://www.utu.fi/fi/sivustot/fp2013/Documents/XXVIII_Fonetiikan_p%C3%A4iv%C3%A44t_konferenssijulkaisu.pdf> [Просмотрен 19.2.2017]
- Nurmi, Lauri. 2017. Yo-kokeeseen mullistus: Kielten suulliset kokeet osaksi tutkintoa – saksasta voi puhua laudaturin. <<https://www.aamulehti.fi/uutiset/yo-kokeeseen-mullistus-kielten-suulliset-kokeet-osaksi-tutkintoa-saksasta-voi-puhua-laudaturin-200460434/>>. [Просмотрен 15.10.2017]
- Opetushallitus. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. <http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf> [Просмотрен 9.2.2017]
- Opetushallitus. 2015a. Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015. <http://www.oph.fi/download/172124_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2015.pdf> [Просмотрен 9.2.2017]
- Opetushallitus. 2015b. Kieli koulun ytimessä – näkökulmia kielikasvatukseen. Toim. Anna-Kaisa Mustaparta. <http://www.oph.fi/download/176255_kieli_koulun_ytimessa_nakokulmia_kielikasvatukseen.pdf> [Просмотрен 7.2.2017]
- Opetushallitus. Toisen kotimaisen kielen ja vieraiden kielten tavoitteet ja sisällöt vuosiluokilla 3–6 ja 7–9. <http://www.edu.fi/perusopetus/kielet/ops2016_tukimateriaalit/tavoitteet_vuosiluokilla_3-6_ja_7-9> [Просмотрен 9.2.2017]
- Tergujeff, Elina. 2016. Wanted – Tutkimusperustainen ääntämisen opetus. <<http://journal.fi/pk/article/view/59011/20419>> [Просмотрен 12.2.2017]
- Tergujeff, Elina. Ääntämisen opettaminen. <http://www.edu.fi/perusopetus/kielet/ops2016_tukimateriaalit/tavoitteet_vuosiluokilla_3-6_ja_7-9/aantamisen_opettaminen> [Просмотрен 9.2.2017]

Приложения

Приложение 1. Пример из слайдов, использованных на кратком уроке о свистящих, шипящих и аффрикатах.

SOINNITON

- C**
- kuulostaa terävältä, sivaltaa
 - kieli ylähampaiden takana kiinni ienrajassa
 - helsinkiläinen/teiniässä

соль сестра́

SOINNILLINEN

- З**
- kuulostaa terävältä, sivaltaa
 - kieli ylähampaiden takana kiinni ienrajassa
 - hyttysen ininää

engl. zoo >< зоопáрк

- Ш**
- suhiseva, kohiseva
 - huulet pyöreänä, puhallus ulos

engl. shop
шампа́нское, шко́ла

- Ж**
- suhiseva; pörräävä ampiainen
 - voimakas puhallus ulos

engl. journal >< журна́л
ranks. bonjour

Приложение 3. Вебсайт для прослушивания фонетических минимальных пар.

Venäjän ässät - ääntömalleja

С

- сама
- зама
- шама
- жама
- чама
- цама
- щама

З

- замок
- самок
- шамок
- жамок
- чамок
- цамок
- щамок

Ш

- шок
- сок
- зок
- жок
- чок
- цок
- щок

Ж

- ei toimi :(
- саргон
- заргон
- шаргон
- чаргон
- царгон
- ei toimi :(

Ч

- чек
- сек
- зек
- шек
- жек
- цек
- щек

Ц

- цинизм
- синизм
- зинизм
- шинизм
- жинизм
- чинизм
- щинизм

Щ

- Щерба
- Серба
- Зерба
- Шерба
- Жерба
- Черба
- Церба

Приложение 4а. Анкета-наблюдение за самостоятельной фонетической тренировкой
1.

1 Harjoittelu kuukausitasolla

Nimi:

Kesäkuu

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30

Väärä kuukausi...

Heinäkuu

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
31														

Elokuu

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
31														

Приложение 46. Анкета-наблюдение за самостоятельной фонетической тренировкой
2.

2 Harjoitusten kirjaaminen

Nimi:

Pvm	Miten harjoittelin	Kesto (min)
1.6	Ääntelin ässiä, luin koulukirjan tekstiä eri ässillä	15
8.6	Ajaessa skootterilla ääntelin ässiä eri sanoissa	10
9.6	Kääntelin ässä lappuja ja yritin muistaa ^{oikean} äänteen	10
13.6	Luin tekstiä eri ässillä	5
16.6	Skootteria ajaessa epämääräisiä ässä sukunimi	10
17.6	-11-†	5
22.6	-11-	6
23.6-	Kaliforniassa puhuin venäläisten kanssa veny	
21.7	ja kysyin aina uuden sanan kohdalla, mikä ässä. Päivistä ja ajoista ei tietoa.	
26.7	Jälleen skootteri ässä harjoittelua	10
28.7	-11-	10
1.8	Luin venäläisten kavereiden instagram ^{annoin} kuvatekstejä	20
2.8	Luin tekstiä eri ässillä, kuuntelin netistä s-harj.	30
8.8	Venäläisiä lauluja kielistelijät sivulta	15
12.8	Sukisin automatkalla eri äänteitä	10
14.8	Luin Venäjänkirjan tekstiä korostaen ässiä	15
16.8	Venäläisten instagram tekstejä	5
22.8	lappuilla harjoittelua ja ääntämistä	15

Приложение 5а. Эксперимент. Задания по восприятию.

Комментарий: В задаче 1 А) информант услышал слово скала, а в задаче 5 Н) слово шкала, и т.д.

1. ҮМҮРӨЙ КИҮЛЕМАСИ САНА.

А) С - Ш

скала	шкала
сапот	шапот
слобать	шлобать
таска	ташка
броско	брошка
мыша	мыса

С) З - Ж

зало	жало
зупание	жупание
зареве	жареве
роза	рожа
разение	ражение
муза	мужа

3. ҮМҮРӨЙ КИҮЛЕМАСИ САНА.

Е) Ч - Ц

чивук	цивук
чека	цека
чыпать	цыпать
мичо	мицо
пачок	пацок
бороче	бороце

Ф) Ч - Ш

чилок	шилок
ченбун	шенбун
чабын	шабын
печен	пешен
речка	решка
бочок	бошок

В) С - З

суп	зуб
сам	зам
сина	зина
роса	роза
коса	коза
масир	мазир

Д) Ш - Ж

шаст	жаст
шамба	жамба
шира	жира
груша	гружа
коша	кожа
туршик	туржик

Г) Ш - Щ

шипа	щипа
шонок	щонок
шандр	щандр
таше	таще
пиши	пищи
лаша	лаща

5. ҮМҮРӨЙ КИҮЛЕМАСИ САНА.

Н) С - Ш

скала	шкала
сапот	шапот
слобать	шлобать
таска	ташка
броско	брошка
мыша	мыса

Ј) З - Ж

зало	жало
зупание	жупание
роза	рожа
разение	ражение
муза	мужа

Љ) Ч - Ц

чивук	цивук
чека	цека
чыпать	цыпать
мичо	мицо
пачок	пацок
бороче	бороце

М) Ч - Ш

чилок	шилок
ченбун	шенбун
чабын	шабын
печен	пешен
речка	решка

І) С - З

суп	зуб
сам	зам
сина	зина
коса	коза
масир	мазир

К) Ш - Ж

шаст	жаст
шамба	жамба
шира	жира
груша	гружа
коша	кожа
туршик	туржик

Н) Ш - Щ

шипа	щипа
шонок	щонок
шандр	щандр
таше	таще
пиши	пищи
лаша	лаща

Приложение 56. Эксперимент. Задания по воспроизведению.

2. LUE LAUSEET ÄÄNEEN.

A)

Сего́дня вто́рник.

Э́то бы́ло стра́нно.

Сестра́ Зо́и - краси́вая.

Све́та ста́нет юри́стом.

B)

Ход за́нятия тако́в.

Я занима́юсь му́зыкой.

У них мно́го забот.

У него́ си́ние глаза́.

Э́то - произведе́ние Ле́рмонтова.

Мазу́рка - приятный та́нец.

4. LUE LAUSEET ÄÄNEEN.

C)

Моя́ шля́па ма́ленькая.

Шу́бы всегда́ доро́гие.

Шарло́тта купи́ла но́вый шине́ль.

Я игра́ю на гармо́шке.

Далеко́ поёт куку́шка.

У на́шего Же́ни бу́дет прекра́сная невеста́.

D)

Жа́нна оче́нь ще́драя.

Ле́том бу́дет жа́рко.

На́ши домо́шные живото́ные - забавные.

Нам ну́жен комфо́рт.

Обы́чно ле́том жа́рко.

Ма́ма гото́вит у́жин.

6. LUE LAUSEET ÄÄNEEN.

E)

У ча́йки гро́мкий го́лос.

Са́ша - кле́вый чува́к.

Я пью́ чай ка́ждое у́тро.

Ви́ктор поёт о па́чке сига́рета́.

Соба́ка лю́бит свой мяч.

Я хочу́ пере́мен.

Лена́ чита́ла це́лый день.

F)

Там бе́гает цыпле́нок.

У него́ бу́дет полови́на ца́рства.

Ви́ктор Цой - изве́стный певе́ц.

Коне́ц све́та не пришёл.

Ско́ро бу́дет аќция.

Михаи́л знаёт неме́цкий язы́к.

Полице́йские и́щут вора́.

8. LUE LAUSEET ÄÄNEEN.

G)

Мне нра́вится щи.

Щу́ка - большо́я ры́ба.

Он та́щит кома́нду.

Вчера́ я съела́ борщ.

Наш па́па - настоя́щий геро́й.

Что он и́щет?