

**Трудности восприятия русских мягких согласных финскими
учащимися**

Аннийна Кантола
Университет г. Тампере
Факультет коммуникационных наук
Русский язык и культура
Дипломная работа
Май 2017

Tampereen yliopisto

Viestintätieteiden tiedekunta

Venäjän kieli ja kulttuuri

KANTOLA, ANNIINA: Trudnosti vosprijatija russkih mjagkih soglasnyh finskimi učaščimisja

Pro gradu -tutkielma, 75 sivua

Toukokuu 2017

Tässä tutkielmassa tarkastellaan venäjän kielen liudentuneiden konsonanttien omaksumista ja opettamista suomalaisten näkökulmasta. Työn lähtökohtana on näkemys siitä, että liudennus on venäjän fonetiikan osa-alue, joka tuottaa eniten hankaluuksia kielen opiskelijalle. Tutkielman tavoitteena on selvittää mistä syystä liudennuksen tuottaminen on vaikeaa suomalaisille opiskelijoille sekä tutkia ääntämisen oppimiseen ja opettamiseen vaikuttavia tekijöitä yleisellä tasolla. Näitä kysymyksiä tarkastellaan tutkielman teoreettisessa osassa. Lisäksi tutkielman empiirisessä osassa tutkitaan, havaitsevatko suomalaiset oppijat eron venäjän liudentuneiden ja liudentumattomien konsonanttien välillä, ja vaikuttaako näiden äänteiden eksplisiittinen opettaminen niiden havaitsemistarkkuuteen.

Tutkielman teoriaosassa vertailtiin suomen ja venäjän konsonanttijärjestelmiä. Vertailulla saatiin selville, että venäjän liudentumattomat konsonantit, joita voi pitää suomen konsonanttien vastineina, eroavat monin paikoin suomalaisista konsonanttiäänteistä. Venäjän konsonanttien tuottaminen saattaa olla suomalaisille hankalaa siksi, että suomalaisten on tuotettava kahden tyyppisiä konsonanttiäänteitä, joista kummatkaan eivät täysin vastaa suomen kielen äänteitä. Teoriaosassa tarkasteltiin myös ääntämisen opettamiseen ja oppimiseen yleisesti liittyviä kysymyksiä, kuten kannattaako ääntämistaitoa opettaa ja minkälaiset äänteet ovat oppijoille vaikeimpia. Vaikuttaa siltä, että moniin kysymyksiin ei ole selkeitä vastuksia ja tarkkaa tutkimusta tarvitaan lisää. Tästä syystä tässä työssä ei anneta varmoja vastauksia ääntämisen opettamiseen ja oppimiseen liittyviin yleisiin kysymyksiin, vaan pyritään esittelemään asiaa monesta eri näkökulmasta.

Työn empiirinen osa perustuu kuuntelutestiin, jossa venäjänkielisen puhujan lukemista sanoista tuli havaita ero liudentuneiden ja liudentumattomien konsonanttien välillä. Testistä saatiin yksi selkeä tulos: liudentumattomat konsonantit havaittiin huomattavasti paremmin kuin liudentuneet konsonantit. Äänteiden eksplisiittisellä opetuksella huomattiin olevan vaikutusta niiden havaitsemistarkkuuteen ainoastaan yhden erittäin motivoituneen vastaajan tapauksessa.

Vaikuttaa siltä, että venäjän ääntämisen opetuksessa tulisi ensinnä kiinnittää huomiota liudentuneiden äänteiden havaitsemiseen, ja vasta sen jälkeen niiden tuottamiseen. Ääntämisen opetukseen tulisi myös etsiä menetelmiä, jotka edistävät myös vähemmän motivoituneiden oppilaiden oppimista.

Avainsanat: Venäjän fonetiikka, liudennus, liudentuneet konsonantit, ääntämisen opettaminen

Оглавление

1. Введение	1
2. Система согласных в русском и финском языке	4
2.1 Общее описание системы согласных русского и финского языка	4
2.2 Описание и сравнение русских и финских согласных звуков	6
2.2.1 Губные согласные	6
2.2.2 Зубные согласные	7
2.2.3 Альвеолярные согласные	10
2.2.4 Передненёбные согласные	11
2.2.5 Средненёбные согласные	13
2.2.6. Задненёбные согласные	15
2.3 Явление твёрдости и мягкости	17
2.3.1 Определение твёрдости и мягкости (палатализации)	17
2.3.2 Палатализация в разных языках	20
2.3.3 Дидактическая точка зрения	21
3. Обучение фонетике и изучение фонетики	24
3.1 Фонетика как составляющая устной речи	24
3.1.1 Коммуникативность	25
3.1.2 Фонетические умения как моторные навыки	27
3.2 Изучение фонетики	29
3.2.1 Цели и модели	29
3.2.2 Самые сложные звуки	32
3.3 Обучение фонетике	36
3.3.1 Общие вопросы касающиеся обучения фонетике	37
3.3.2 Некоторые мысли по поводу методов обучения фонетике	42
3.3.3 Обучение фонетике в Финляндии	46
4. Восприятие твёрдости и мягкости: эксперимент	49
4.1 Обоснование организации эксперимента и исследовательские вопросы	49
4.2 Метод исследования	50
4.3 Описание обучения фонетике в ходе эксперимента	52
4.4 Описание анализа материала и результаты	54
4.4.1 Результаты в процентах	55
4.4.2 Исследуемые фонемы и количество правильных ответов	57
4.4.3 Лучше всего и слабее всего воспринятые фонемы	61

4.5 Дискуссия.....	66
5. Заключение	68
Список источников	71
Газеты	74
Материалы, опубликованные в Интернете	74

1. Введение

Настоящая дипломная работа посвящена одной из важнейших категорий русской фонетической системы — дифференциальному признаку твёрдости - мягкости. Эту тему мы рассматриваем в плане преподавания языка. В центре внимания находятся финские учащиеся, но исследование можно также применять при обучении учащихся с другими родными языками. Кроме того, в нашей работе обучение практической фонетике описывается также на общем уровне, а не только с точки зрения одного отдельного языка.

Для нас, оппозиция твёрдость - мягкость — самое интересное качество русской фонетики. С самого начала изучения русского языка, мы удивлялись сложности русского произношения, и не понимали, почему наша устная речь имеет такой сильный акцент. Только в университете автор познакомился с явлением мягкости, и по мере обучения теории фонетики, наше произношение начало улучшаться. До сих пор правильное произношение мягких согласных требует от нас много энергии и особенного внимания. Этот опыт пробудил в нас интерес к исследованию явления мягкости и твёрдости. Можно предположить, что это явление вызывает трудности и у многих других изучающих русский язык.

Нам казалось интересным и важным узнать, почему мягкость такая сложная часть русской фонетики для финнов. В этом заключается первая цель теоретической части нашей работы. В финском языке количество согласных звуков значительно меньше, чем в русском языке, потому что русские согласные составляют пары на основе твёрдости и мягкости. В финском языке такого явления нет, и поэтому количество согласных намного меньше. Ясно, что незнакомые элементы иностранного языка вызывает трудности у учащихся, но, многие финны тем не менее очень хорошо овладевают, например, английским языком, несмотря на то, что в этом языке тоже существуют качества, которых в финском языке нет. Почему тогда русское произношение такое трудное? Мы хотели детально рассмотреть явление мягкости, чтобы узнать, почему оно вызывает такие значительные трудности.

Многие русские твёрдые согласные, в свою очередь, имеют финские эквиваленты, но мы посчитали важным проанализировать и эти звуки, так как нам казалось, что даже эти звуки не являются идентичными в двух языках. Мы предполагаем,

что в трудности произношения русских мягких звуков большую роль играет также то, что даже русские твёрдые согласные отличаются от финских, и поэтому у финнов исходный пункт в произношении мягких звуков является «неправильным». Эти мысли привели к решению осуществлять подробное сравнение русских твёрдых звуков и их финских эквивалентов. Это мы делаем с помощью многих работ в области русской и финской фонетики.

У финнов трудности в овладении мягкостью, конечно, частично связаны с обучением практической фонетике. Традиционно в финских школах внимание обращалось больше всего на грамматику, и поэтому обучение произношению не считалось важным. В последние годы, однако, началось изменение образовательной парадигмы, благодаря которому в новых учебных планах уделяется больше внимания устной речи, и особенно коммуникативности. Несмотря на это, нам кажется, что до сих пор в школах, и особенно в гимназиях, недостаточно обращают внимание на фонетику. Это происходит ввиду некоторых причин, главная из них — это выпускной экзамен в гимназии, в котором устную речь пока совсем не тестируют.

Автор планирует работать учителем, и поэтому его беспокоит ситуация обучения фонетике. В будущем, может быть, нам придётся решать, как обучать наших студентов фонетике, и сколько времени можно на это тратить. Мы считаем фонетику очень важной частью языковой компетенции, и хотим наилучшим образом обучать наших будущих студентов произношению. Эти причины привели к тому, что в данной работе мы стали рассматривать обучение и изучение фонетики на общем уровне, и узнавать, какие факторы влияют на овладение произношением. В этом заключается вторая цель теоретической части нашей дипломной работы.

Теоретическая база нашей главы о обучении фонетике основана на многих трудах, посвящённых овладению и обучению практической фонетике и на общем уровне, и с точки зрения разных языков. При ознакомлении с теоретической литературой нам показалось особенно интересным то, что на многие вопросы, связанные с обучением произношению, не существует ясных ответов. Такие вопросы как какое произношение от учащегося можно требовать? какую модель произношения надо дать учащимся? или стоит ли вообще обучать произношению? можно рассматривать с разных точек зрения. Мы попытаемся представить это противоречие как можно полнее.

Одним, особенно интересным для нас спорным вопросом являлся вопрос о том, помогает ли эксплицитное, то есть прямое обучение в овладении произношению. Эту тему мы хотели исследовать в эмпирической части нашей работы. Мы предполагаем, что до удачного произношения звука, учащимся надо иметь способность воспринимать этот звук. Поэтому мы решили исследовать, могут ли наши информанты воспринимать русские мягкие и твёрдые звуки, и, кроме того, влияет ли эксплицитное обучение на их восприятие. В решении этих вопросов заключается цель эмпирической части нашей работы. Для выполнения этой задачи, мы создали аудио-тест и маленький «курс» по мягкости. Наш эксперимент был выполнен в одной финской гимназии весной 2016-ого года.

Наша работа состоит из трёх глав и заключения. В первой главе мы постарались ответить на вопрос, *почему явление твёрдости и мягкости вызывает трудности у финских учащихся*. Мы сравниваем русские твёрдые согласные и их финские эквиваленты, чтобы показывать, что даже эти звуки не являются подобными. Кроме того, мы подробно рассматриваем явление твёрдости-мягкости, чтобы как можно точнее раскрыть его особую природу и сложность.

Во второй главе нашей задачей является рассмотреть вопросы, связанные с обучением и изучением фонетики на общем уровне. Мы предпринимаем попытку выделить некоторые самые важные для преподавателей второго языка качества фонетики и обучения ей. С помощью этого, мы стараемся ответить на некоторые вопросы, связанные с фонетикой, вопросы, которые можно объединить в один главный вопрос: *что надо принимать во внимание при обучении фонетике*.

Третья глава посвящена нашему эмпирическому исследованию. Цель данной главе заключается в том, чтобы описать наш эксперимент и проанализировать его результаты. Исследовательскими вопросами нашего эксперимента являлись следующие: *Воспринимают ли финские учащиеся гимназии различия между русскими твёрдыми и мягкими звуками, и помогает ли эксплицитное обучение этим звукам их восприятию*.

2. Система согласных в русском и финском языке

В этой главе мы будем рассматривать и сравнивать друг с другом русские и финские согласные. Русские и финские согласные достаточно сильно отличаются друг от друга, но несмотря на это, при описании русских согласных, мы будем рассматривать похожие финские звуки, если такие вообще существуют. Кроме того, мы будем рассматривать особое свойство звуков русского языка, которое и является главной темой настоящей работы: мягкость. Во многих исследованиях явление мягкости называются палатализацией (*liudennus*) (Wiik 1998: 93). Иностранные термины непалатализованный-палатализованный соответствуют русским терминам твёрдый-мягкий. В последнее время российские фонетисты всё чаще пользуются термином «палатализация». Тем не менее в данной работе мы в основном будем использовать более ёмкий термин «мягкость».

2.1 Общее описание системы согласных русского и финского языка

В современном русском языке большое количество согласных. Количество объясняется отчасти тем, что многие согласные составляют пары на основе твёрдости-мягкости и глухости-звонкости. По нашему мнению, контраст между твёрдыми и мягкими согласными – один из самых важных аспектов русской фонетики. Этот раздел играет большую роль в обучении русской фонетики: большое количество согласных вызывает трудности, если родной язык студента «беднее» по количеству согласных звуков, чем русский. Так, в финском языке количество согласных звуков значительно меньше, чем в русском.

Разные учёные называют разное количество согласных в русском языке. По В. де Силва, в русском языке 36-37 согласных, по Л. В. Бондарко — 36, а с точки зрения Н. А. Любимовой — 35 (De Silva et al. 2010: 40, Бондарко 2009: 27, Любимова 1977: 17). Это связано с тем, что некоторые согласные звуки русского языка такие особенные, что их не всегда классифицируют как согласные.

В работе Любимовой (1977: 17) звук [ʃ^j:], который в орфографии маркируют символом *щ*, рассматривается как бифонемное сочетание, то есть, звук не включается в категорию согласных. Бондарко (2009: 28) также отмечает, что звук [ʃ^j:] часто находится на границе морфем как, например, в словах *расчёт* [rɛ'ʃ^j:ɐt] и *извозчик* [ɪ'zvɔ.ʃ^j:ɪk], и поэтому может рассматриваться как бифонемное сочетание. Однако, автор включает звук [ʃ^j:] в категорию согласных потому, что этот звук может находиться и в других позициях, не только на границе морфем: *счастье* [ʃ^j:asʲtʲjɛ], *щи* [ʃ^j:i] (Бондарко 2009: 28). Де Силва (De Silva et al. 2010: 40) также считает, что звук [ʃ^j:] включается в категорию согласных.

По де Силва (De Silva et al. 2010:40-41) звук [ʒ^j:], который в орфографии маркируют как «зж» и «жж», можно классифицировать как согласный, но Любимова и Бондарко не включают его в эту категорию (Любимова 1977: 17, Бондарко 2009: 28). Кроме того, де Силва считает, что [j] – самостоятельный согласный несмотря на то, что [j] появляется исключительно в начале слова или слога например в символах *я*, *е*, *ё* или *ю* (De Silva et al. 2010: 40). Соглашаясь с де Силвой, Бондарко (2009: 28) также считает, что [j] — самостоятельный согласный.

Количество финских согласных тоже вызывает споры, но, несмотря на это, по сравнению с русским языком, финский язык значительно беднее по количеству согласных. В финском языке не более 17 согласных, при этом только 13 являются исконными финскими фонемами. Исконные фонемы в финском языке [p], [t], [k], [d], [m], [n], [ŋ], [r], [l], [s], [h], [v], [j]. Заимствованными согласными в финском языке являются фонемы [b], [f], [g], [ʃ]. Они встречаются только в заимствованных словах, но в последние годы звук [f] стал более привычным. Как и в русском языке, количество финских согласных не безусловное, так как разные учёные выделяют разное количество согласных звуков. (Karlsson 1982:56-59,65-66.)

В произношении русских согласных важна позиция фонемы внутри слова потому, что произношение зависит от окружающих условий (Любимова 1977: 17). С этим связаны в русской фонетике некоторые особые случаи в произношении согласных (ассимиляции, диссимиляции, закон конца слова). В финском языке, напротив, таких случаев нет потому, что произношение не зависит от позиции фонемы внутри слова. В финском языке отношение между фонемами и орфографией такое, что, кроме редких исключений, каждая фонема соответствует каждой графеме, и наоборот. Следовательно, финское письмо часто считается особенно эффективным. (Karlsson 1982:77.)

2.2 Описание и сравнение русских и финских согласных звуков

В этом разделе мы рассматриваем русские согласные и сравниваем их с финскими согласными. Для ясности, мы решили распределить русские звуки по группам на основе места образования. Образец классификации мы взяли у де Силвы и др. (De Silva et al. 2010: 44). Классификация включает только русские согласные. Тем не менее, мы будем использовать финские звуки при описания их русских эквивалентов.

В этом разделе мы рассматриваем только русские твёрдые согласные в сравнении с финскими согласными. Как будет указано дальше, даже русские твёрдые согласные заметно отличаются от финских эквивалентов. Описание мягких согласных, не имеющих финских эквивалентов, не представляет интереса в данном контексте. Понятие мягкости мы полностью изложим в разделе 2.3.

2.2.1 Губные согласные

Губные согласные характеризуются тем, что в качестве действующего органа при их образовании выступают губы (Бондарко 1977: 82). К этой группе относятся губно-губные звуки [p], [pʲ], [b], [bʲ], [m], [mʲ] и губно-зубные звуки [f], [fʲ], [v], [vʲ] (Nikunlassi 2002: 81). При образовании губно-губных, обе губы участвуют в артикуляции, а в произнесении губно-зубных участвует нижняя губа вместе с верхними передними зубами (De Silva et al. 2010: 48).

По А. Иивонен (Iivonen 2009: 57), финские губные (эквиваленты вышеупомянутых звуков, А.К.) входят в такие же группы как русские. Финские звуки [p], [b] и [m] являются губно-губными и звуки [f] и [v] — губно-зубными. Точку зрения А. Иивонена разделяет Ф. Карлссон (Karlsson 1982: 69). Несмотря на это, в произношении русских и финских губных есть некоторые отличия.

В первую очередь, как уже было утверждено выше, в финском языке не существуют мягких звуков [pʲ], [bʲ], [mʲ], [fʲ] и [vʲ]. Мягкие губные в русском языке, как известно, являются самостоятельными звуками и их произношение отличается от произношения твердых губных (De Silva et al. 2010: 48). В результате, эти звуки могут

вызывать трудности для финнов. Что касается твёрдых, русские и финские губные являются довольно похожими.

Твердые губно-губные звуки [p] и [b] имеют небольшие отличия в русском и финском языке. Русский [p] отличается от финского звука только тем, при его произнесении губы сжимаются чуть более энергично. Оба звука являются непридыхательными, то есть, во время произнесения звука воздух не проходит сквозь смычку, как, например, в некоторых случаях в английском языке. Звук [b] встречается в финском языке только в заимствованных словах. Иивонен (Iivonen 2009: 57) и Карлссон (Karlsson 1982: 58, 66) отмечают, что финны воспринимают звук [b] как иноязычный, и поэтому [b] часто заменяют звуком [p]. В финском языке звук [b] имеет небольшую звонкость, в то время как русский звук является весьма звонким. (De Silva et al. 2010: 49.)

Русский твердый губно-зубной [v] и финский [v] являются очень сходными между собой. Однако, и в этом случае финский звук является меньше звонким. В русском произношении важно, чтобы [v] и [f] очевидно отличались друг от друга. Звук [v] должен быть достаточно звонким, а [f] должен иметь достаточно много шума от трения. (De Silva et al. 2010: 50.) В финском языке из неисконных фонем [f] является лучше всего интегрированной в языке, и дети овладеют этим звуком на довольно ранней стадии (Iivonen 2009: 57).

Звук [m] является твердым губно-губным носовым. При произношении носовых согласных воздух проходит через нос, а не через рот, который закрывается губами или языком. В результате возникает смычка. Финский и русский [m] похожи, но при произношении русского звука смычка является более плотной. (De Silva et al. 2010: 51.)

2.2.2 Зубные согласные

Зубные звуки — согласные, образуемые между передними зубами и языком. Зубными согласными в русском языке являются [t], [tʰ], [d], [dʰ], [s], [sʰ], [z], [zʰ], [ʃ], [ʃʰ], [n], [nʰ] и [ts]. Русские зубные звуки характеризуются тем, что их произносят с дорсальной артикуляцией. Это значит, что передняя часть спинки языка образует смычку с верхними передними зубами, а кончик языка прикасается к нижним зубам. (De Silva et al. 2010: 44, 54-55.)

Русские звуки [t] и [d] отличаются довольно много от их финских эквивалентов. Как уже было сказано выше, русские [t] и [d] являются дорсальными звуками. Финские [t] и [d], наоборот, произносятся с апикальной артикуляцией, в которой положение языка совсем обратное чем в дорсальной артикуляции. В русском произношении звука [t] кончик языка опускается, а в финском, наоборот, поднимается. Далее, при образовании русского звука передняя часть спинки языка прижимается очень сильно к верхним зубам и альвеолам, другими словами, поверхность соприкосновения — большая. При финском произношении поверхность, наоборот, маленькая, и передняя часть спинки языка является пассивной. (там же.)

Русский звук [d] произносятся так же, как звук [t]. Единственное различие то, что [d] является звонким, то есть, при его образовании голосовые связки вибрируют, звонкость у звука [d] очень сильная — голосовые связки вибрируют от начала до конца артикуляции. Финский [d], в свою очередь, является полувонким. (De Silva et al. 2010: 44, 54-55.) Финский [d] — дефективная фонема потому, что в исконных словах звук может являться только в позиции внутри слова. В заимствованных словах, [d] может появляться также в начале слова. Финские дети овладевают этим звуком довольно поздно, и трудности обучения также не редкие. Несмотря на это, финны, говорящие литературным языком, могут произносить этот звук и в исконных, и в заимствованных словах без трудностей. (Karlsson 1982: 57-58.)

При произношении русских зубных звуков [s] и [z], положение языка такое же, как при артикуляции звуков [t] и [d], но способ образования — иной. Между передней частью языка и верхними зубами возникает круглая, узкая щель, через которую воздух струится непрерывно. В результате возникает резкий шум, почти как свист, и поэтому звуки [s] и [z] в русском языке называются свистящими звуками. Место образования должно быть переднее, совсем близко к зубам. Звук [z] отличается от глухого звука [s] только тем, что звук [z] является звонким (De Silva et al. 2010: 62.)

В финском языке нет звука [z], а глухой финский звук [s] имеет несколько отличий по сравнению с русским звуком. Во-первых, место образования финского звука обычно не такое переднее, как у русского эквивалента. То есть, не близко к зубам, а под зубами у альвеол. Во-вторых, кончик языка наверху, и круглая щель является более длинной и просторной. Из-за этого, финский [s] не такой резкий как русский [s]. Однако в некоторых диалектах финского языка, особенно в столичной речи, звук часто произносятся очень резко, почти как русский. (там же.)

Финский студент встречает большие трудности при произношении свистящих ([s], [sʲ], [z], [zʲ]) и, как будет показано дальше, шипящих ([ʃ] [ʒ] [ʃʲ] [ʒʲ]) и аффрикат ([ts] [tʃʲ]) русского языка. Это происходит оттого, что в финском языке есть практически только один звук, вышеупомянутый [s], который соответствует данным русским звукам. (De Silva, Ullakonoja 2009: 17.) В группу финских согласных тоже включается звук [ʃ], но Карлссон (Karlsson 1982: 59) подчеркивает, что этот звук является неисконным и встречается только в редких заимствованных словах, то есть, этот звук в основном воспринимается финнами как иноязычный. Из-за того, что в финском языке практически только один звук, который соответствует многочисленным звукам во многих других языках, как, например, в русском, английском и немецком, его место произношения является не установленным (De Silva, Ullakonoja 2009: 17). Другими словами, качество звука [s] может меняться в зависимости от окружающих условий, но разница между аллофонами звука [s] является незначительной (Karlsson 1982: 59).

Русский зубной звук [ts], как было сказано выше, является довольно трудным для финнов. Это происходит оттого, что [ts] — аффриката, а в финском языке нет аффрикат. Аффриката — звук, который состоит из двух элементов, которые произносятся слитно. Произношение звука [ts] начинается с элемента, похожего на звук [t], и кончается элементом, похожим на звук [s]. Место образования у звука [ts] тот же самое, как у других зубных звуков. Звук всегда является глухим, независимо от окружающих условий. (De Silva et al. 2010: 67.)

Аффриката [ts] обозначается на письме буквой *ц*, а тоже буквосочетаниями *тц*, *дц*, *дс*, *тс*, *тьс*, напр.: *отца*, *тридцать*, *городской*, *детство*, *учиться*. Ситуация, при которой орфография и произношение не соответствуют друг другу, нередкая в русском языке, но у финских студентов это вызывает трудности. Это происходит оттого, что в финском языке орфография в основном полностью соответствует произношению. (De Silva et al. 2010: 68, Любимова et al. 1981: 58-59.)

В финском языке нет аффрикат. Соединение финских согласных [t] + [s] заметно напоминает русский звук [ts], но представляет два звука, в то время как русский [ts] является одним звуком. Русский [ts] резкий и произносится быстро и сильно. Во время произношения вся передняя часть спинки языка является активной. В финском языке соединение согласных [t] и [s], напротив, произносится ненапряжённо, и только кончик языка является активным. (De Silva et al. 2010: 68.)

Звук [n] в русском и в финском языке является зубным носовым звуком. Некоторые маленькие нюансы отличают звуки двух языков друг от друга. Как и другие зубные звуки, финский и русский [n] отличаются в том, что финский звук произносят с апикальной артикуляцией, а русский — с дорсальной. Другими словами, положение языка совсем обратное: в русском произношении кончик языка опускается, а в финском поднимается. Далее, русский [n] является более звонким, чем финский. (De Silva et al. 2010: 69-70.)

Твёрдый зубной звук [t̪] в русском языке является веляризованным потому, что при его образования задняя часть спинки языка поднимается к мягкому нёбу. Кончик и передняя часть спинки языка составляют смычку, но воздух струится тоже через края языка. Смычка является очень тесной, задняя часть спинки языка поднимается и края языка не касаются зубов. Весь язык является очень напряжённым. (De Silva et al. 2010: 72.)

В английском языке появляется такой же звук [t̪], который называется “тёмным” (dark). В финском языке, напротив, подобного звука нет, и звук произносят по-другому. При образования финского [t̪] язык является пассивным, смычка образуется на альвеолах, в то время как в русском произношении смычка образуется на передних верхних зубах. (De Silva et al. 2010: 72.) По де Силва и Уллаконоя (De Silva, Ullakonoja 2009: 18), произношение русского звука [t̪] вызывает трудности для финнов потому, что звук такой веляризованный. Они тоже напоминают, что произношение финского эквивалента, естественно, трудное для русских. Произношение русского мягкого [t̪ʲ] является особенно трудным для финнов потому, что твёрдый звук, который как будто является источником мягкого звука, и который часто по большей части напоминает финский звук, в этом случае значительно отличается от финского эквивалента.

2.2.3 Альвеолярные согласные

При произношении русских альвеолярных кончик языка поднимается к альвеолам. Альвеолы — дёсны за передними верхними зубами. В русском языке альвеолярными являются только дрожащие звуки [r] и [rʲ]. (De Silva et al. 2010: 77.)

Русский и финский звук [r] довольно похожи. При образовании русского звука кончик языка много раз быстро касается альвеол. От этого процесса возникает колебания. Количество колебаний при образовании русского [r] может меняться. Звук [r] единственный звук в русском языке, который произносят с апикальной артикуляцией. (De Silva et al. 2010: 77.)

По Карлссону (Karlsson 1982: 64), финский [r] можно характеризовать как быстрый ряд кратких гласных и смычных [t] -звуков. В финском произношении звука [r] колебания очень сильные. Кроме этого, финский и русский [r] не имеют значительных различий.

2.2.4 Передненёбные согласные

В русском языке передненёбными согласными являются шипящие [ʃ], [ʒ], [ʃʲ:], [ʒʲ:] и аффриката [tʃʲ]. При их образовании передняя часть спинки языка поднимается к нёбу на стыке альвеол и твёрдого нёба. Кончик языка поднят вверх к альвеолам. (De Silva et al. 2010: 79.)

Звук [ʃ] (символ *ш*) характеризуют как твёрдый глухой передненёбный шипящий. Шипящие звуки отличаются от свистящих звуков, которыми в русском языке являются [s] и [z], тем, что при их произношении форма языка спереди — плоская. У свистящих форма языка спереди, наоборот, напоминает круглый жёлоб. Финские соответствующие термины «väljä» и «suprea» хорошо описывают различие между позициями языка при образовании шипящих и свистящих звуков. Кроме того, шипящий звук [ʃ] — согласный заднего образования, в то время как свистящие звуки [s] и [z] являются более передними. (De Silva et al. 2010: 79-80.)

Как уже было сказано выше, при образовании звука [ʃ] передняя часть спинки языка поднимается к нёбу. Подъём происходит на стыке альвеол и твёрдого нёба. В результате в ротовой полости формируются два узких прохода, сквозь которые струится воздух. (De Silva et al. 2010: 79.)

Русские звуки [s] и [ʃ], как было показано выше, немало отличаются друг от друга. Произношение единственного финского похожего звука [s] отчасти похоже на оба русских звука, то есть занимает промежуточную позицию между этими русскими звуками. Это помогает понять, почему финнам нелегко правильно произносить русские свистящие и шипящие. Тем не менее, в русском языке есть некоторые слова, в которых звук [tʃʲ] в позиции перед согласным произносят как [ʃ], что может вызывать трудности у говорящих, не знающих особенности русского произношения. Напр.: *что* [ˈʃtɔ], *конечно* [кл'нʲeʃnə]. (De Silva et al. 2010: 80.)

В финском языке тоже существует звук [š], но он встречается только в некоторых заимствованных словах, как, например, *shakki* (шахматы). Правильное произношение звука зависит от того, имеет ли говорящий представление об особых заимствованиях, именно поэтому рассматриваемый звук часто произносят как [s] (Karlsson 1982: 59, Iivonen 2009: 57.) По нашему мнению, сегодня звук [š] в Финляндии знают довольно хорошо благодаря английскому языку, который можно слушать везде в Финляндии, и который изучают с детства в школах. Об этом можно спорить, но нам кажется, что слова типа *shampoo*, *show*, *shortsit* (шампунь, шоу, шорты) обычно произносят с звуком [š], по крайней мере представители молодого поколения.

Остальные русские передненёбные согласные, то есть шипящие [ʒ], [ʃʲ:], [ʒʲ:] и аффриката [tʃʲ] не имеют эквивалентов в финском языке. Звук [ʒ] (символ *ж*) является звонкой парой звука [ʃ], другими словами его произношение такое же, но при его образовании голосовые связки вибрируют (De Silva et al. 2010 :82). Звук [ʒ] может быть знаком финским студентам благодаря некоторым другим языкам, но звучит как иноязычный потому, что в финском языке подобного звука нет. Например, в английском и французском языке существует похожий звук [ʒ]: англ. *jeans* (джинсы), франц. *journal* (журнал).

Шипящий звук [ʃʲ:] даже не существует в финском языке. Согласный [ʃʲ:] (обозначается графемой *ш*) — передненёбный, как вышеупомянутые [ʃ] и [ʒ], но является более долгим и мягким в любых позициях. При его образовании средняя и передняя часть спинки языка поднимаются к твёрдому нёбу и альвеолам, формируя длинную, плоскую щель, сквозь которую проходит воздух, создавая долгое шипение. Для финнов звук кажется совсем чужим из-за шипения и мягкости. Некоторые

сочетания согласных, как, например *жч, зч, сч* (*мужчина, извозчик, счастье*) произносятся как [ʃ:], что вызывает большие трудности для людей, не знакомых с особенностями русской фонетики. (De Silva et al. 2010: 84-85.)

Звук [ʒ:] не имеет своего символа, и в орфографии обозначается сочетанием букв *жж* или *жжж*. Звук можно классифицировать как согласный, но Любимова и де Силва не включают его в эту категорию. (Любимова 1977: 17, De Silva et al. 2010: 40, 85.) Звук [ʒ:] можно характеризовать как звонкую пару звука [ʃ:]. Однако в современном русском языке в сочетаниях *жж* и *жжж* произносятся чаще твёрдый долгий [ʒ:] вместо звука [ʒ:] (De Silva et al. 2010:41).

Последним передненёбным звуком является [tʃ], который в орфографии маркируют символом *ч*. Звук [tʃ] — аффриката, как звук [ts], то есть, звук состоит из двух элементов, которые произносятся слитно. При произношении первого элемента передняя часть спинки языка образует смычку у альвеол и твёрдого нёба. Смычка открывается быстро, второй элемент состоит из шума от трения. Последний элемент является похожим на звук [ʃ:]. Аффриката [tʃ] всегда является мягкой и глухой, независимо от окружающих условий. Звука [tʃ] в финском языке нет, как и нет аффрикат вообще. Поэтому произношение звука [tʃ] может оказаться нелегким для финских студентов. (De Silva et al. 2010: 68, 86.)

2.2.5 Средненёбные согласные

В группу средненёбных согласных в русском языке включаются два варианта звука [j]. Звук [j] в многих языках классифицирован по способу артикуляции как полугласный. В русском языке такое классифицирование также возможно, например, Любимова (1977: 17) не включает звук [j] в группу согласных. Несмотря на это, многие учёные также характеризуют этот звук как звонкий щелевой, то есть, включают его в группу согласных. В нашей работе мы рассматриваем этот звук как согласный. (De Silva et al. 2010: 88.)

Место образования звука [j] — твёрдое нёбо, то есть, звук является средненёбным. Это значит также, что звук всегда является мягким. Звук [j]

характеризируют как среднеязычный, потому что при его произнесении средняя часть языка активная. (там же)

Звук [j] имеет два варианта: сильный и слабый вариант. Сильный вариант [j] находится на месте до ударного гласного и имеет сильный шум. При его образовании кончик языка находится у нижних зубов, в то время как средняя часть спинки языка поднимается высоко к твёрдому нёбу. Слабый вариант, который произносят на месте до безударного гласного или на конце слога, наоборот, не имеет сильного шума. Звук весьма напоминает гласный [i], и эти звуки нелегко отличить друг от друга. Слабый вариант можно маркировать символом [i̯]. При образовании звука [i̯] средняя часть спинки языка также поднимается к твёрдому нёбу, но степень подъёма не такая высокая как при произношении сильного варианта. Звук [i̯] можно характеризовать как промежуточную форму между сильным [j] и гласным [i]. (там же)

В финском языке звук [j] характеризуют не как щелевой, а именно как полугласный (Karlsson 1982: 62, Iivonen 2009: 58). Карлссон (Karlsson 1982: 62) утверждает, что классифицировать звук [j] нелегко потому, что звук имеет черты, напоминающие гласные [i] и [u], но также шум, который напоминает щелевой звук [s]. Согласно Карлссону (Karlsson 1982: 62), данный звук, однако, не ведёт себя так, как настоящий щелевой [s], и поэтому звук классифицируют как полугласный.

Несмотря на разную классификацию, русский и финский [j] очень похожи. Разница в том, что сильный русский вариант произносят немного более энергично. Слабый русский вариант [i̯] — промежуточная форма между финскими звуками [j] и [i]. В русских звукосочетаниях [aĩ], [eĩ], [oĩ], [uĩ] и финских дифтонгах *ai*, *ei*, *oi*, *ui* русский [i̯] и финский [i] являются очень похожими. (De Silva et al. 2010: 88-89.)

С точки зрения финских учащихся неполное соответствие орфографии и фонетики русского языка здесь вызывает трудности. Звук [j], то есть его два варианта, [j] и [i̯], имеют свой символ (й) только в конце слова или слога (*чай* [tʃ^jaĩ]), и в очень небольшом количестве заимствованных слов в начальной позиции (*йод*, *йогурт*). В других случаях этот звук не имеет своего отдельного символа, и вместе с рядом других звуков обозначается буквами *е*, *ё*, *ю*, *я*. Так происходит, когда рассматриваемые звуки находятся в начале слова или в позиции после гласного звука или разделительного знака. Финнам, у которых в родном языке орфография почти

полностью соответствует фонетике, трудно помнить, и понимать, что символы *e*, *ё*, *ю*, *я* произносятся по-разному в разных позициях. Учащийся, который не знаком с теорией русской фонетики, может в своем произношении делать ошибки, которые вызывают недоразумение: *сьел/сел*. В первом слове согласный *с*, твёрдой знак и гласный *e* изображают три звука: (немного мягкий) согласный + [j] + гласный. Во втором слове, в котором нет разделительного знака, только два звука: мягкий согласный + гласный. Правильное произношение таких сочетаний требует знания теории фонетики. (De Silva et al. 2010: 89.)

2.2.6. Задненёбные согласные

В русском языке задненёбными согласными являются [k], [g], [x], и их мягкие пары [kʲ], [gʲ] и [xʲ]. Звуки [k], [g] и [x] произносятся в области мягкого нёба. При их образовании задняя часть спинки языка активная. Поэтому задненёбные в русском языке можно также называть заднеязычными. (De Silva et al. 2010: 92.)

При образовании задненёбного звука [k] задняя часть спинки языка двигается назад так, что у заднего нёба формируется смычка. Кончик языка находится за нижними зубами. Когда смычка взрывается, возникает шум, типичный для звука [k]. Звук [g] произносятся аналогично, но является звонким. Звонкость у русского звука [g] очень сильная, в то время как финский [g] имеет слабую звонкость. (De Silva et al. 2010: 93.)

В финском языке звук [g] является неисконным и встречаются только в заимствованных словах. Карлссон (Karlsson 1982: 58) утверждает, что тридцать лет назад [g] больше всего произносили неправильно, то есть, звук заменяли звуком [k], который знаком для финнов. По нашему мнению, сегодня звук [g] произносят правильно среди молодого поколения, но пожилые люди ещё часто произносят неправильный вариант. По Карлссону (там же), речь идёт о процессе медленной интеграции заимствованной фонемы в звуковую систему финского языка.

Соединения *н + к* и *н + г* в русском языке могут вызывать трудности для финнов потому, что в финском языке в этой позиции произносят свой звук, [ŋ],

которого в русском языке нет. В финском языке звук [ŋ] довольно редкий, потому что он только находится в позиции внутри слова: *angervo, Englanti*. Несмотря на это, в русских сочетаниях *н + к* и *н + г* финны имеют тенденцию произносить звук [ŋ]. Финны должны обращать внимание на то, что в русском в рассматриваемых сочетаниях надо произносить обычный звук [n] до звуков [k] или [g], то есть, именно [nk] и [ng], в словах как, например, *пластинка* или *Англия*. Это касается также звуков [k'] и [g']: надо произносить обычный [n], а не [ŋ] в словах *ангел, танки*. (De Silva et al. 2010: 93,95, Karlsson 1982: 64, Iivonen 2009: 57.)

При образовании русского задненёбного звука [x] задняя часть спинки языка находится у мягкого нёба, а кончик языка у нижних зубов. Когда воздух проходит через смычку между спинкой языка и мягким нёбом, возникает довольно сильный шум. (De Silva et al. 2010: 96.) Произношение русского [x] не меняется в зависимости от окружающих условий, в то время как финский [h] не имеет единственного или доминирующего места, или способа артикуляции (Iivonen 2009: 59).

У финского звука [h] шум является не таким сильным как у русского звука. Это происходит оттого, что у финского звука шум возникает в голосовой щели, то есть финский звук является более задним, чем русский. (De Silva et al. 2010: 96.) Как уже было сказано выше, произнесение финского звука [h] зависит от окружающих условий. В позиции между гласными финский [h] является звонким, в то время как русский [x] всегда является глухим. В позиции до другого согласного финский звук является более передним и имеет более сильный шум, то есть больше всего напоминает русский звук. Наконец, в позиции после переднего или заднего гласного финский [h] произносятся иначе. После переднего гласного звук становится передним, и является тогда более передним, чем русский [x]. При артикуляции русского звука такого изменения не происходит, и поэтому финнам надо обращать внимание на русские слова, которые кончаются соединениями *-их, -ых* или *-ех*. (De Silva et al. 2010: 96, Karlsson 1982: 61-62, Iivonen 2009: 58-59.)

2.3 Явление твёрдости и мягкости

В этом разделе мы рассматриваем, как разные учёные определяют понятия твёрдости и мягкости, рассказываем, в каких языках мягкость вообще существует и рассматриваем мягкость с точки зрения педагогики.

2.3.1 Определение твёрдости и мягкости (палатализации)

Как уже было сказано выше, большое количество согласных в русском языке объясняется тем, что многие русские согласные разделяются на группы на основе твёрдости и мягкости. А.А. Акишина и С.А. Барановская (1980: 57) объясняют различия между русскими мягкими и твёрдыми согласными дополнительной артикуляцией: палатализацией и веляризацией. Кроме основной артикуляции, русские мягкие согласные характеризуются явлением палатализации, которое значит, что при их образовании средняя часть спинки языка поднимается к твёрдому нёбу и язык продвигается вперёд. Русские твёрдые согласные, в свою очередь, кроме основной артикуляции, характеризуются явлением веляризации: задняя часть спинки языка поднимается к мягкому нёбу. Кроме того, при образовании русских твёрдых согласных язык оттягивает назад. Акишина и Барановская (там же: 58) подчеркивают, что в языках, которые не имеют консонантной корреляции по твёрдости-мягкости, не существуют только мягкие или твёрдые согласные. В языках как, например, финский, немецкий и английский нет ни системной палатализации, ни системной веляризации: в этих языках согласные являются нейтральными к дифференциальному признаку твёрдости – мягкости. К. Суоми et al. (2006: 106) замечают, что в RP-английском (*received pronunciation*) существует так называемый «тёмный», веляризованный звук [ɹ], но системной веляризации в английском языке нет.

По де Силва и др. (De Silva et al. 2010: 40), мягкость – дополнительный артикуляционный признак, который значит, что кроме обычной артикуляции согласных, средняя часть спинки языка стремится к центру твёрдого нёба в положение дуги. Ж. В. Ганиев (1990: 47) похожим образом описывает артикуляцию мягких согласных, но

добавляет, что мягкий согласный отличается от твёрдого ещё «некоторым сдвигом задней части языка вниз и расширением задней полости рта и зева, что сопровождается ощутимым мышечным напряжением». Ганиев (там же) также отмечает, что произношение мягких звуков требует много энергии и напряжения произносительных органов.

Согласно Е. А. Брызгуновой (1977: 53), при образовании мягких согласных «площадь смычки или щели увеличивается в результате подъёма средней части языка и расширения передней». По мнению этого учёного, движение средней части языка является неощутимым моментом артикуляции. Способ артикуляции мягких согласных подобным же образом описывает Р. И. Аванесов (1956: 143), и добавляет, что дополнительная артикуляция при образовании мягких звуков приближается к артикуляции гласного [и], то есть, мягкие согласные имеют [и]-образную окраску. Твёрдые согласные, в своей очередь, имеют [ы]-образную, точнее [ъ]-образную окраску. Аванесов (там же: 143-144) также замечает, что дополнительная артикуляция мягких согласных присоединяется «к основной артикуляции соответствующего твёрдого согласного, изменяет её в той или иной степени». Другими словами, при образовании мягких согласных не только используется дополнительная артикуляция, а также изменяется основная артикуляция соответствующего твёрдого звука. Аванесов (там же: 143) приводит следующий пример: Когда эта дополнительная артикуляция присоединяется к артикуляции согласных [т] и [д], площадь смыкания языка увеличивается, то есть, «язык своим кончиком и передней частью спинки смыкается не только с верхними зубами, но также с альвеолами и передней, зубной частью твёрдого нёба, причем кончик языка несколько опускается».

Бондарко (1977: 85) пишет о трёх разных последствиях с акустической точки зрения, которые связаны с подъёмом средней части спинки языка к твёрдому нёбу. Во-первых, в результате этого движения форма резонирующих полостей меняется, что «отражается на частотных характеристиках шумовых составляющих, участвующих в образовании мягких согласных». Во-вторых, сближение средней части спинки языка с твёрдым нёбом приводит к образованию дополнительного источника турбулентного шума при образовании взрывных, и поэтому мягкие согласные [p'], [t'] и [k'] становятся похожими на аффрикаты, то есть, аффрикатизируются. В-третьих, подъем языка приводит к изменению места образования шума: при артикуляции, например, мягких

заднеязычных [kʰ], [gʰ] и [hʰ], шум возникает «не в задней части полости рта, а в средней, что приводит к существенным изменениям акустических свойств этих согласных».

К. Уиик (Wiik 1998: 93) утверждает, что мягкость может появляться у согласных, которые находятся рядом со звуками [i] или [j]. В некоторых языках, например, в русском, произношение согласного и смежного звука [i] или [j] изменилось со временем так, что эти отдельные звуки (например, *sj*, *js*, *is*, *si*) начали произносить одновременно. В результате этого процесса возник мягкий согласный, при артикуляции которого можно слышать первоначальный звук (напр. *s*) и также *i* или *j*.

Парные твёрдые и мягкие согласные не имеют в русском алфавите отдельных графем, то есть звуки маркируются одинаково, например, [b] и [bʲ] в орфографии маркируются просто символом *б*. Появление мягкости зависит от окружающих условий и выражается в орфографии другими способами. (De Silva et al. 2010: 42.)

Мягким знаком (ь) выражают мягкость согласного в позиции на конце слова. Соответственно, если в конце слова твёрдый согласный, мягкого знака нет, например, звуки [l] и [lʲ] в словах *дал* – *даль*. Мягким знаком выражают также мягкость внутри слова в позиции до другого согласного, например, звуки [r] и [rʲ] в словах *горка* – *горько*. (там же.)

Мягкий согласный часто находится перед гласными [i] и [e]. Мягкий согласный, напротив, никогда не встречается перед гласным /i/ (ы). Особенную функцию имеют гласные я, ё, ю, которые указывают на мягкость предыдущего согласного. После твёрдого согласного эти звуки обозначаются символами *а*, *о*, *у*, как мы видим в словах *суда* – *сюда* и *нос* – *нёс*. (там же.)

В русском языке твёрдыми согласными, которые имеют мягкие пары, являются звуки [p], [b], [f], [v], [t], [d], [s], [z], [k], [g], [x], [m], [n], [r] и [ʃ]. Как уже было сказано выше, в орфографии пары маркируют одним символом. Твёрдыми согласными, не имеющими мягкой пары, являются звуки [ʒ], [ʃ], и [ts], которые обозначают символами *ж*, *ш* и *ц*. Мягкие согласные, которые не имеют твёрдой пары – [tʃʲ], [ʃʲ]:. Их маркируют в орфографии символами *ч* и *щ*. (De Silva et al. 2010: 40.)

Мягкость является в русском языке типологической чертой, которая имеет фонологическую природу. Другими словами, в устной речи надо обращать внимание на

правильное произношение согласных потому, что многие слова имеют разное значение в зависимости от выбора согласного (мягкого или твёрдого). (Wiik 1998: 93.) Такие два слова, различающиеся только одной фонемой, называются в фонологии минимальной парой (Suomi et al. 2006: 64). В русском языке минимальными парами, у которых отличительной чертой является мягкость или твёрдость согласного, являются, например: *мал – мял* (pieni – rypisti), *угол – уголь* (kulma – hiili), *нос – нёс* (nenä – kanto), *лук – люк* (sipuli – luukku).

Мягкость является типологической чертой только в некоторых языках, и в русском языке с этим явлением связаны также некоторые особые случаи, которые могут вызывать ещё больше трудности у иностранных учащихся. Один из этих случаев — ассимиляция по твёрдости – мягкости. В русском языке ассимиляция имеет регрессивный характер, то есть тип последующего согласного влияет на предыдущий согласный. Ассимиляция по твёрдости – мягкости происходит, когда твёрдый согласный находится перед мягким согласным. В этой позиции твёрдый согласный ассимилируется с мягким согласным, то есть, становится подобным мягкому. Такая ассимиляция частичная, то есть твёрдый звук не становится полностью мягким. Ассимиляция по твёрдости – мягкости не выражается в орфографии, и поэтому иностранным учащимся трудно это правильно произносить. (De Silva et al. 2010: 102, Nikunlassi 2002: 83-84.) Никунласси (Nikunlassi 2002: 84) утверждает, что в современном русском языке ассимиляция по твёрдости – мягкости начинает исчезать, и постепенно остаётся лишь ассимиляция зубных звуков [t], [d], [s], [z] и [n], которые перед соответствующими мягкими звуками могут становиться мягкими.

2.3.2 Палатализация в разных языках

Во многих языках мира палатализация существует как позиционное фонетическое явление, которое не является различительным признаком. Мы хотели узнать, в каких языках палатализация существует как типологическая, дифференциальная черта. Мы знали, что в некоторых славянских языках существует явление палатализации, но нам оказалось сложно найти более детальную информацию об этом. Результаты наших поисков не были полностью удовлетворительными, но мы узнали, что в гэльском

(шотландском) языке палатализация существует как дифференциальная черта, хотя не касается такой большой группы звуков, как в русском (Bosch 2010: 268-269). Кроме того, Х. Бирнбаум (1975: 1) пишет о разных типах палатализации, существующих в так называемом общеславянском языке, праязыке, который, по автору, является основой развития всех отдельных славянских языков. Следовательно, вероятно, что палатализация существует в некоторых славянских языках даже в наше время.

Ганиев (1990: 48) замечает, что во многих языках, например, в романских и германских, обычные оттенки по твёрдости – мягкости согласных имеют несамостоятельный, зависимый характер, то есть, отвердение или смягчение зависит от качества последующего гласного. В этих языках согласные произносятся тверже перед гласными переднего ряда (типа русских *а, о, у*) и в конце слова, а мягче перед [j] и гласными заднего ряда (типа русских *и, е*). Автор характеризует эти смягченные согласные в иностранных языках как звуки со сравнительно ослабленной артикуляцией. «Твёрдые» звуки в иностранных языках не являются идентичными твёрдым русским звукам: русские твёрдые согласные характеризуются обязательной дополнительной артикуляцией, веляризацией, о которой мы рассказывали выше.

С точки зрения финских учащихся главное то, что в их родном языке палатализации не существует. Палатализация также не является различительным признаком в английском, шведском и немецком языках, которые чаще всего изучают как первый иностранный язык в Финляндии. Поэтому при изучении палатализации другие языки, знакомые учащемуся, чаще всего не помогают.

2.3.3 Дидактическая точка зрения

Русские парные твёрдые и мягкие согласные являются отдельными фонемами, и поэтому на их произношение надо обращать особое внимание. Так как мягкость – типологическая черта небольшого количества языков, многие, изучающие русский язык, встречают трудности при артикуляции мягких звуков. По Ганиеву (1990: 47), категория твёрдости-мягкости является самой большой трудностью для иноязычных учащихся, так как она наиболее характерная, определяющая категория в русской фонетике. Ганиев (там же: 48)

также описывает категорию твёрдости-мягкости как самую заметную особенность иноязычного акцента в сегментной фонетике. С другой точки зрения, автор замечает, что твёрдость и мягкость русских согласных сильно мешает русскому учащемуся при овладении произношением в языках, в которых не существует фонематического противопоставления согласных по твёрдости – мягкости.

Н. А. Любимова (2010: 342) исследовала финско-русскую фонетическую интерференцию у 10 финских студентов подготовительного факультета Санкт-Петербургского государственного университета. Студенты имели разносторонние знания русского языка: все они умели читать, писать, пересказывать прочитанное. Они понимали речь русских и могли самостоятельно строить высказывания. Однако в устной речи они допускали фонетические ошибки. Любимова (там же: 343) разделила допущенные нарушения на шесть групп, одна из которых представляла недодифференциацию твёрдых и мягких. В исследовании выявились много ясных случаев, в которых твёрдые и мягкие согласные не обозначались правильно или смешивались. Некоторые примеры ошибок из рассматриваемого исследования: *вольна* (волна), *дла* (для), *весь* (вес) и *малчик* (мальчик).

Исследование Любимовой показывает, что артикуляция мягких согласных вызывает трудности у финских учащихся. Для финнов мягкость не является областью фонетики, которую можно выучить имплицитно, то есть — непрямо. Поэтому в обучении русскому произношению надо обращать особое внимание на мягкость. Кроме того, часто считается, что обучение фонетике лучше начинать как можно раньше потому, что дети легче овладевают фонетикой, чем взрослые. Например, О. Ненонен (2016), рассматривая фонетическое развитие русско-финских детей-билингвов, отмечала существование акцента у детей на ранней стадии развития. Со временем акцент уменьшается и даже часто пропадает. Взрослым, изучающим второй язык, наоборот, трудно достигать языкового уровня носителя языка.

Многие учёные пишут о так называемой гипотезе критического периода в освоении языка. По этой гипотезе, человек имеет способность выучить первый язык в определённом возрасте в детстве, и после достижения этого возраста, эта способность начинает исчезать (Lightbown, Spada 1993: 11). Ограниченная способность взрослых к достижению высокой языковой компетентности во втором или иностранном языке объясняется, например, физическими факторами (уменьшение пластичности мозга),

социальными факторами (разные ситуации и межчеловеческие отношения у детей складываются иначе, чем у взрослых), и когнитивными факторами (более абстрактный образ мышления взрослых мешает изучению первого языка) (Cook 2001: 133).

По П. М. Лайтбаун и Н. Спада (Lightbown, Spada 1993: 11), в отношении критического периода имеется две гипотезы. Согласно первой гипотезе, детям нужно овладеть языком к переходному возрасту, после которого достижение высокого уровня языка во втором языке будет просто невозможно. По второй гипотезе, овладение языком станет более сложным и неполным, но тем не менее возможным после переходного возраста. Лайтбаун и Спада (там же) отмечают, что, по понятным причинам, доказательства существования критического периода трудно найти, так как обычно все дети получают языковой инпут сразу после рождения и, в результате, овладевают языком. Однако, некоторые исследования детей, живших в изоляции от общества (и языка), поддерживают первую гипотезу, так как после возвращения в цивилизацию, эти дети не овладевают языком. По этому поводу В. Кук (Cook 2001: 133) отмечает, что многие исследования указывают, что молодой возраст имеет преимущество при изучении языка. То есть, упомянутые исследования поддерживают вторую гипотезу критического периода. По Р. Мичелл и Ф. Майлс (Mitchell, Myles 1998: 18), существующие мнения можно интерпретировать в пользу существования критического периода в целом, и многие учёные соглашаются, что чем младше ребёнок, тем легче он овладевает языком.

Т. Писке и др. (Piske et al. 2001: 196) не принимают концепцию существования критического периода. Они пишут, что согласно гипотезе критического периода, в степени акцента изучающих второй язык до и после конца критического периода, должна быть ясная разница. Тем не менее, многие исследования показывают, что связь между возрастом, в котором началось изучение второго языка, и уровнем иноязычного акцента является явной, без отношения к началу переходного возраста. Следовательно, некоторые учёные подчеркивают, что существует не критический, а чувствительный (*sensitive*) период овладения вторым языком. Писке и др. (там же: 197) замечают, что прежние исследования по иноязычным акцентам показывают, что начавшие изучать второй язык в раннем возрасте имеют менее сильный акцент, чем начавшие изучать второй язык позже. Несмотря на это, ни одно исследование не смогло до сих пор убедительно доказать то, что речь будет свободна от акцента, если учёба

началась в раннем возрасте, или то, что речь обязательно будет иметь акцент, если второй язык начинали изучать после переходного возраста.

Несмотря на то, что гипотеза критического периода касается овладения первого языка, эту мысль можно применять к освоению и второго языка. Кук (Cook 2001: 133) заявляет, что преподавателям стоило бы использовать этот облегчённый период освоения языка, то есть учить детей второму языку как можно раньше. С точки зрения данной работы показательным замечание Мичелл и Майлс (Mitchell, Myles 1998: 67): авторы говорят о многих исследованиях, по которым взрослые, изучающие второй язык, не способны усвоить принципы, *которые не существуют в их первом, или в родном, языке*. По нашему мнению, вышеупомянутые мысли доказывают, что обучение произношению мягких согласных должно начинаться как можно раньше, по крайней мере если явление мягкости не существует в родном языке учащегося. Так как мягкость не существует в финском языке, обучение финнов русскому языку стоило бы начинать уже в начальной школе, чтобы достичь наилучшего произношения. Во всяком случае, в обучении фонетике стоило бы обратить особое внимание на мягкость.

3. Обучение фонетике и изучение фонетики

Фонетика — важная часть овладения иностранным языком. В этой главе мы рассматриваем фонетику как важную часть устной речи, а также подходим к ней с точки зрения педагогики. Мы будем обсуждать, например, вопросы о том, влияет ли мотивация на изучении фонетики, какие методы самые лучшие в обучении фонетике и как в Финляндии учат русской фонетике.

3.1 Фонетика как составляющая устной речи

Устная речь состоит из несколько областей — в частности лексикон, социолингвистическая компетенция, невербальное общение и грамматическая компетенция, все они являются разными сторонами устной речи. Произношение —

только одна, хотя и особенная, составляющая устной речи. За исключением произношения, многие части устной речи, например, невербальное общение, являются универсальными — их можно осваивать и во втором, и в родном языке. Произношение, напротив, является чертой конкретного изучаемого языка, и несмотря на связь с письменной разновидностью языка, всё-таки существует отдельно от неё. Из-за этих особенностей, на произношение надо обращать особое внимание при обучении иностранному языку. (Lintunen 2014: 165.)

3.1.1 Коммуникативность

Действующий тренд в обучении языкам — стремление к знанию языков с целью коммуникации, и уже давно самым важным методом в преподавании языков является коммуникативное обучение. Цель коммуникативного обучения языкам — естественное овладение языком, в котором соединяются аудирование, устная практика, чтение и письмо. Метод коммуникативного обучения основывается на модели коммуникативной компетенции, которая была разработана в 1980-ых годах. Коммуникативная компетенция является условием овладения языком. По базовой модели, коммуникативная компетенция включает четыре составляющие части: стратегическая компетенция, дискурсивная компетенция, социолингвистическая компетенция и грамматическая компетенция, которая содержит произношение. Модель коммуникативной компетенции являлась первой моделью, в которой также коммуникативная сфера овладения языком была принята во внимание. Коммуникативная компетенция, вместе с последующими моделями, повлияла на обучение языкам, так как коммуникативность начали специально подчёркивать. (Järvinen 2014: 101, Veivo 2014: 28-29.)

Поскольку коммуникативная компетенция в языке является целью обучения в целом, то и при освоении отдельных компонентов языковой способности надо стремиться к коммуникативности. Произношение является частью грамматической компетенции, в нём можно выделить два уровня: сегментный и просодический. Сегментный уровень концентрируется на сегментах произношения, то есть на фонемах,

которые являются минимальными смысловыми единицами языка. Сегментный уровень охватывает и конкретные репрезентации фонем в речи: звуки. Просодический уровень, в свою очередь, концентрируется на более широких, другими словами супraseгментных единицах языка: на ударении, тоне и интонации. Упрощённо можно сказать, что на сегментном уровне стремятся к точности, а на просодическом уровне к беглости. (Lintunen 2014: 166.)

Неправильное произношение может привести к недоразумению. На сегментном уровне эта проблема связана со словами, которые имеют минимальную пару, то есть, пару слов, различающуюся только одной фонемой. В русском языке твёрдый и мягкий вариант согласного являются разными фонемами, и поэтому могут быть различающими звуками в минимальных парах. Таким образом, неправильное произношение согласного может приводить к недоразумению. Ошибки на просодическом уровне могут также вызывать недоразумение. В русском языке, как и во многих других языках, различие между декларативным (повествовательным) и вопросительным предложением выражается интонацией. Другими словами, интонация тоже может менять значение высказывания. (там же.)

Согласно М. С. Пеннингтон (Pennington 1996: 220), при изучении произношения иностранного языка можно стремиться к трём целям: понятность, беглость и точность. Ясно, что самой важной целью является понятность — коммуникация не может совершаться без некоторого уровня понятности для говорящих. Поэтому, на начальном уровне обучения необходимо сильно акцентировать внимание на фонетике. Беглость и точность могут варьироваться в зависимости от целей учащегося. Например, беглость является важной целью для того, кто будет жить в другой стране, так как высокий уровень неуверенности может мешать коммуникации. Точность, в свою очередь, важная цель для тех, кто должен передавать информацию носителям языка, например, в международных проектах, в бизнесе или в обслуживании клиентов.

Фонетически безупречного произношения достичь трудно, может быть даже невозможно, и в коммуникации надо обращать внимание на содержание. Критерием хорошего произношения является понятная речь, которая во всякой ситуации является оптимально беглой и точной. На практике вышеупомянутые минимальные пары редко вызывают затруднения, так как контекст обычно не такой двусмысленный, чтобы значение слова в нём было непонятно. Но произношение может иметь так много

проблем, что мысль не передается собеседнику. Вполне возможно, что слушателям надо обрабатывать сообщения так много, что его смысл невозможно полностью усвоить. Далее, произношение вызывает субъективные представления и может влиять на отношение слушателей к тому, что они слушают. Слушатели оценивают говорящего на основании произношения: знание языка того, кто имеет хорошее произношение, могут оценивать лучше, чем знание говорящего, не-имеющего хорошее произношение, независимо от уровня грамматических или лексических умений. Произношение можно характеризовать как визитку, которую первым протянут слушателю, субъективно его оценивающему. (Lintunen 2014: 166-167.)

С точки зрения коммуникации, овладение мягкостью является менее значительным чем, например, овладение просодическими чертами. Понятность редко значительно страдает от неправильного произношения мягких согласных, так как в ситуациях, в которых будет использован неправильный вариант из минимальной пары, контекст чаще всего помогает понимать выражаемую мысль. Несмотря на это, мы считаем, что мягкость — самая важная черта сегментного уровня русской фонетики. По нашему мнению, невладение мягкостью создаёт более сильный акцент, чем, например, невладение шипящими и свистящими звуками, так как мягкость касается значительного количества звуков, и, соответственно, большого количества слов. Сильный акцент может влиять на представление слушателя, и знание языка говорящего могут оценивать только на основе произношения. Таким образом, в обучении фонетике надо стремиться к коммуникативности, но тоже обращать особое внимание на сегментный уровень.

3.1.2 Фонетические умения как моторные навыки

Особое качество, которое отличает фонетику от других областей языковой компетенции — это природа фонетических умений, к которым относятся когнитивные и моторные навыки. Когнитивный навык связан с сознанием и понятием, и его можно характеризовать как способность выполнить умственные функции. Моторные навыки, в свою очередь, связаны с конкретными движениями. Второй моторный навык в изучении языка — овладение письмом. В начальной школе детей долго и много обучают письму, так как достижение ясного и красивого почерка требует много времени.

Парадоксально, что несмотря на то, что произношение также является частично моторным навыком, на обучение фонетике обычно не выделяется так много времени. (Lintunen 2014: 172-173.)

По обыденному представлению произношение иностранного языка можно выучить аудированием, то есть, без формального обучения. В самом деле, языковой инпут является условием овладения иностранным языком, но не безусловно, что слышимые фонемы автоматически превращаются в знание, которое требуется при артикуляции. Некоторые люди лучше слышат разницу между звуками, чем другие. Возможно также, что кто-нибудь совсем не способен различать звуки в потоке речи. Следовательно, обучение фонетике требует разнообразных методов, так как одного аудирования для этого недостаточно. (там же.)

В связи с тем, что в фонетических умениях заложены моторные навыки, овладение произношением, так же как и овладение письмом, требует много повторяющихся упражнений. Учащимся надо научиться правильным моторным действиям, чтобы уметь использовать их автоматически в устной коммуникации. Таким образом бихевиористский подход подходит для обучения фонетике: повторение того же самого упражнения, другими словами дриллинг, содействует развитию моторных навыков. При обучении произношению надо стремиться к формированию определенных способов произношения и к тому, чтобы они отложились в памяти. (Lintunen 2014: 173.) Без упражнения произношение не будет развиваться, и отсюда может последовать фоссиллизация на каком-то уровне. У многих людей, хорошо говорящих по иностранном языке благодаря, например, долгому пребыванию за рубежом, однако же сохраняется иностранный акцент. Эти люди достигли уровня произношения, который делает возможным удачную коммуникацию на иностранном языке, но без сознательного упражнения произношение не может подняться на более высокий уровень. (Dalton, Seidlhofer 1994: 8-9, 175, Lintunen 2014: 173.)

По П. Линтунен (Lintunen 2014: 173-174), процесс, который происходит, например, когда говорящий читает вслух иноязычный текст, имеет четыре стадии. Во-первых, говорящий опознает текст как известный язык, и после этого может начинать анализировать текст с точки зрения этого языка. Во-вторых, говорящий понимает, например, какие графемы или соединения соответствуют каким фонемам, или какая интонация требуется в выражении. Например, говорящему на немецком языке надо

понимать, что соединения *st* и *sch* оба соответствуют звуку [ʃ], а в слове *sieben* графему *s* произносят как [z]. В-третьих, говорящему надо знать, как моторно воспроизвести звук, и, в-четвёртых, говорящий произносит звук, используя моторные навыки.

Из четырёх стадий, первые три являются когнитивными, а последняя моторной. Проблемы произношения являются моторными, если говорящий овладевает первыми тремя стадиями и не овладевает последней. Согласно Линтунен (Lintunen 2014: 174) проблемы в третьей или четвёртой стадии могут быть логопедическими, но также можно считать, по принципам бихевиоризма, что у учащегося ещё не сформировались правильные навыки произношения разных звуков. Подводя итог, отметим, что с произношением связаны и когнитивные и моторные навыки, и те, и другие являются важными составляющими фонетических умений. Все эти навыки можно упражнять в формальном обучении. Об этом мы будем рассказывать подробнее в разделе 4.3.2.

3.2 Изучение фонетики

В этом разделе мы будем рассматривать фонетику с точки зрения учащегося. Для учащегося важны цели и модели в изучении фонетики, их мы и будем рассматривать в этом разделе. Мы также будем рассуждать о самых сложных звуках при изучении второго языка, и рассказывать о методах освоения фонетических знаний.

3.2.1 Цели и модели

При обучении фонетике надо принимать во внимание два понятия — цель и модель. Модель является ориентиром для учащегося, другими словами идеальном образцом, с которым можно сравнивать свои умения. Моделью может являться, например, какой-то акцент носителя языка. Цель, в свою очередь, является более конкретным уровнем, которого учащийся может достичь. В обучении фонетике выбор модели и определение цели являются важными задачами. При обучении надо представлять не нормы для

имитации, а руководящие модели, с помощью которых учащийся может стремиться к заданному уровню. (Dalton, Seidlhofer 1994: 6, Lintunen 2014: 167.)

Несмотря на вышеупомянутое, в выборе модели чаще всего оказывают предпочтение престижным акцентам, например, в обучении английской фонетике, моделью часто является RP (Received Pronunciation, English English). (Dalton, Seidlhofer 1994: 6.) Это можно обосновать тем, что модель широко распространена географически и социально, и информация о ней должна быть легко доступна. То есть, в обучении иностранному языку акценты, которые можно классифицировать на основе социальной распространённости (акценты рабочего или среднего класса, например), не являются лучшими моделями. Подобным образом, акценты, которые являются географически ограниченными, например, акценты одного города, также не считаются хорошими моделями. (Lintunen 2014: 168.)

Акценты и диалекты невозможно объективно оценивать, так как с точки зрения лингвистики все формы устной речи являются равноправными. Ясно, тем не менее, что с акцентами связаны субъективные мнения, которые надо принимать во внимание при выборе модели. Таким образом, выбор модели всегда является компромиссом. (там же.)

С целями и моделями связана также проблема продуктивного и рецептивного овладения языками. Продуктивно, то есть, в своём произношении, учащимся легче стремиться только к одной модели. Из-за языковой вариативности, от учащегося, однако, требуется понимание многих разных моделей, другими словами, учащимся надо уметь рецептивно приспосабливаться к ситуациям, в которых выбранная для себя модель не соответствует акценту собеседника. Вполне возможно также, что от говорящего требуется продуктивная приспособляемость, например, при коммуникации с другими учащимися, может быть, надо говорить медленнее или яснее. Способность приспосабливаться является важным умением для учащегося, и рецептивное знание языков надо упражнять при обучении языкам. (там же: 169.)

Далтон и Сеидлхофер (Dalton, Seidlhofer 1994: 7-8) указывают на противоречие, заложенное в вопросе о целях и моделях. Учащиеся имеют разные цели в зависимости от планов использования языка. Несмотря на это, обычный выбор престижной модели преподавателями показывает, что существует предположение, что учащиеся хотят стремиться к произношению носителя языка. Непонятный акцент

является проблемой, но, также «слишком хороший» акцент может вызывать проблемы при нахождении в обществе носителей языка. Например, носители языка могут воспринимать говорящего со слишком хорошим акцентом как навязчивого человека, который добивается членства без права. С другой точки зрения, из-за сильного иностранного акцента носители языка могут считать говорящего посторонним, и поэтому могут иметь меньше готовности помочь. Далее, надо подумать о том, хотят ли, или должны ли учащиеся вообще относить себя к обществу носителей языка. Акцент можно видеть как часть идентичности, и требование от учащегося стремления к хорошему произношению можно считать принуждением отказаться от своей идентичности.

Из вышеупомянутых наблюдений можно сделать вывод, что требование правильного произношения не всегда является желаемым. Учащимся надо преподавать то, что они сами хотят, и поэтому преподавателям надо об этом знать. (Dalton, Seidlhofer 1994: 8.) Возможно, что часто учащийся является неуверенным в своей цели, и поэтому цель обычно формируется на основании модели, материалов, умений и мотивации преподавателя. Несмотря на это, преподавателям надо способствовать распространению знаний о вариативности языков. (Lintunen 2014: 172.)

Когда дело доходит до обучения русскому произношению, выбор модели не является критическим, так как в русском языке не существуют так много акцентов или разновидностей произношения как, например, в английском или немецком языках. Но, нам кажется, что у преподавателей русского языка неуверенность может вызывать вопрос о том, является ли его собственный пример, т. е. его собственная модель достаточно хорошей для обучения, именно с точки зрения фонетики. Этот вопрос важен, потому что акцент преподавателя может сильно влиять на обучение, особенно на начальном уровне. Как мы продемонстрируем позже, при обучении русскому языку в Финляндии не обращают достаточно внимания на произношение до университета, и даже в университете количество курсов по фонетике является небольшим. Таким образом, даже при окончании университета различия в качестве произношения между студентами являются, на наш взгляд, большими. Мы считаем, что на обучение русской фонетике, особенно в университетах, надо обращать более внимания, так как многие студенты языка будут в какой-то момент работать преподавателями, и, таким образом, должны быть готовыми предлагать учащимся наилучшую модель произношения.

3.2.2 Самые сложные звуки

Узнавать самые сложные звуки иностранного языка для учащегося является полезной задачей. Поэтому звуковой строй разных языков много исследовали и сравнивали друг с другом. На общую сложность второго языка может влиять соответствие графем и фонем, то есть, насколько прямо произношение слова передаётся в орфографии. В финском языке, как уже было сказано выше, произношение и орфография хорошо соответствуют друг другу. Поэтому финны, изучающие второй язык, часто предполагают, что такое же соответствие существует и в иностранном языке. Таким образом, произношение в языках, в которых соответствие фонем и графем является не настолько полным (например, английский или французский), может вызывать трудности у финнов. Из этого следует, что в обучении произношению важно подчёркивать различия между устным и письменным языком. (Lintunen 2014: 175.) В русском языке орфография и произношение довольно хорошо соответствуют друг другу, но, самое главное с точки зрения нашей работы то, что мягкие согласные не имеют своих специальных графем, что ещё больше усложняет овладение мягкими согласными.

То, какие звуки учащийся считает самыми сложными, зависит от родного языка и изучаемого языка. Согласно Далтон и Сеидлхофер (Dalton, Seidlhofer 1994: 143), с помощью так называемого контрастивного анализа, то есть сравнения звукового строя первого языка учащегося со звуковым строем изучаемого языка можно предсказывать сложности. По устоявшейся гипотезе контрастивного анализа (*Strong Contrastive Analysis Hypothesis*), трудности возникают, когда два звуковых строя отличаются друг от друга, то есть, когда звук изучаемого языка не существует в родном языке. Линтунен (Lintunen 2014: 176) однако подчёркивает, что уже давно известно, что самые большие трудности касаются не чужих, а похожих звуков (об этом мы будем более подробно рассказывать позже в этом разделе). Этот взгляд можно характеризовать как новую гипотезу контрастивного анализа. В настоящее время путём сравнения звукового строя языков стремятся к объяснению ошибок, а не к предсказанию трудностей.

Дж. Кенворти (Kenworthy 1987: 45) пишет, что учащийся обычно слышит звуки нового языка с точки зрения своего родного языка. В начале изучения нового языка учащийся обычно имеет определенное представление о том, что он должен произносить

новые звуки, но это представление является ограниченным. У многих учащихся проблемы произношения можно объяснить ограниченностью восприятия — может быть, что учащийся не в состоянии определить, что звук, который он слышит или произносит не является таким же, как звук изучаемого языка.

При овладении первого языка мы овладеваем значимыми звуками с точки зрения этого языка и понимаем, как надо относиться к их вариантам. Другими словами, мы узнаем, на что нам надо обращать внимание, а на что нет. У нас формируется уже в детстве система классификации звуков на категории, и в каждой категории существуют только самые важные, значимые звуки родного языка. Эта классификация является очень сильным механизмом, так как она действует автоматически, на уровне подсознания. (Kenworthy 1987: 45.)

Согласно Кенворти (там же), каждый язык имеет свой различительный набор категорий, и, таким образом, при изучении нового языка задача учащегося состоит в изучении значимых звуков. Проблемы возникают, например, если в родном и изучаемом языке имеется разное количество звуков. Кенворти (там же) описывает ситуацию, в которой парадигма звуков родного языка учащегося беднее по количеству звуков, чем парадигма изучаемого языка. Эту ситуацию можно сравнить с ситуацией сортирования яблок: предположим, человек привык сортировать яблоки трёх размеров: А, Б и В, потом ему приходится сортировать тот же самый урожай яблок по размеру, но уже не на три, а на четыре группы. Таким образом, из двух яблок, которые раньше относились бы к категории В, он сейчас должен поместить одно яблоко в категорию В, а второе в новую категорию Г. Процесс такой адаптации может оказаться сложным.

Линтунен и Дж. Э. Флеге (Lintunen 2014: 177, Flege 1986: 48) тоже пишут о том, что в начальной фазе учащийся наблюдает новые звуки, рассматривая их через призму категорий родного языка. Например, финский учащийся может слышать русский мягкий звук [k'] как звук [k] потому, что в финском языке мягкий звук не является фонемой. Наблюдение предшествует произношению, и поэтому в начальной фазе обучения второму языку учащихся надо обучать «слышать правильно», то есть, надо улучшать способность учащегося отличать звуки друг от друга (там же).

В своём исследовании Флеге (Flege 1986:48) делит звуки второго языка на три группы на основе того, какую связь они имеют с родным языком. Эти группы называются *идентичные*, *новые* и *похожие звуки*. *Идентичным звукам* чаще всего не

надо обучить, так как эти звуки практически полностью соответствуют звукам родного языка. При произношении идентичных звуков трудности обычно не появляются. Если изучаемый язык имеет много сложных звуков, то при помощи идентичных звуков можно показать, что два языка всё-таки имеют и некоторые похожие качества. (Lintunen 2014: 178.)

Новые звуки совсем не существуют в родном языке учащегося, и таким образом, фонетически отличаются от всех звуков родного языка (Flege 1986:48). Эти звуки обычно вызывают трудности в начальной фазе изучения, и поэтому на них обращают много внимания при обучении. Со временем, однако, учащийся хорошо овладевает этими звуками, и для долго изучающих язык эти звуки совсем не являются проблемой. В начале обучения надо научиться правильно слышать новые звуки. Благодаря длительным тренировкам моторных умений учащийся также может научиться произносить эти звуки правильно. То, что эти звуки достаточно отличаются от звуков родного языка, и, таким образом, не смешиваются с ними, облегчает овладение новыми звуками. (Lintunen 2014: 178.) В русском языке новыми звуками для финского учащегося являются, например, звуки [ʒ] и [i̯], которые в орфографии маркируют символами *ж* и *ы*.

Похожий звук, в своей очередь, является звуком, который хотя и напоминает звук родного языка, но в действительности систематично отличается от него (Flege 1986: 48). Похожий звук вызывает и рецептивные и продуктивные трудности, так как учащийся не слышит разницу между похожим звуком и звуком родного языка, и также не умеет произносить похожий звук. Если учащийся произносит похожий звук не полностью правильно, при этом звук не смешивается с другими звуками, то речь является понятной, хотя имеет иностранный акцент. (Lintunen 2014: 178-179.)

Согласно Линтунен (Lintunen 2014: 179), учащийся встречается самые большие трудности произношения тогда, когда он должен найти для одного звука родного языка две соответствующие разные фонемы во втором языке. Невладение этой разницей не только создаёт акцент, но может также вызывать недоразумение. Такую ситуацию финский учащийся встречается, например, когда он должен отличить друг от друга глухой звук [s] и звонкий звук [z], так как в финском языке звук [z] не имеет фонетической природы. Овладение такими различиями является максимально трудным, и вызывает трудности даже на поздней стадии учёбы. На начальной фазе обучения фонетике на похожие звуки обычно не обращают много внимания, так как они являются

почти правильными, и преподаватель и учащийся сосредотачивают внимание на новых звуках, которые заметно отличаются от звуков родного языка. Нам это кажется парадоксальным потому, что овладение самыми трудными звуками требует много длительных упражнений, и, таким образом, было бы лучше начинать их освоение как можно раньше.

Когда дело доходит до русских мягких согласных, не полностью ясно, являются ли они новыми или похожими на финские звуками с точки зрения финского учащегося. На наш взгляд, мягкие согласные можно было бы считать похожими звуками на основе того, что они по крайней мере некоторым образом напоминают финские согласные. Проблема в том, что многие русские твёрдые согласные, как было показано в первой главе, также отличаются от финских согласных. Таким образом, неясно, являются ли мягкие и твёрдые русские согласные похожими звуками с точки зрения финнов, или можно считать, что твёрдые согласные являются похожими на финские, а мягкие — новыми, то есть непохожими, так как мягкость в финском языке не существует. По нашему мнению, однако, ни твёрдые, ни мягкие русские согласные невозможно характеризовать как *полностью* отличающиеся от финских согласных, и из этого следует, что их невозможно классифицировать как новые звуки.

Независимо от того, будем ли мы рассматривать русские согласные как новые или похожие, невозможно оспорить тот факт, что финские и русские согласные имеют похожие качества. То, что было сказано выше о звуках, которые являются максимально трудными, можно применить и к рассматриваемым звукам: русские мягкие и твёрдые согласные вызывают значительные трудности с самого начала учёбы до поздней стадии изучения.

Классификация звуков на идентичные, новые и похожие помогает определить их относительную трудность, но, кроме этого, надо принимать во внимание тоже некоторые другие обстоятельства. Например, языки могут иметь универсально трудные качества, которые затрудняют овладение. Универсально трудные звуки — это звуки, которые усваиваются в первом (родном) языке в последнюю очередь, например, последний звук, который осваивают финские дети — [r] потому, что этот звук имеет самую сложную артикуляцию. Кроме того, произнесение звука может затрудняться из-за окружающих условий: звук может являться трудным в разных позициях или комбинациях, которые не существуют в родном языке. (Lintunen 2014: 176,180-181.)

В своём исследовании Т. Писке и др. (Piske et al. 2001) подводят итог факторам, которые влияют на произношение во втором языке. Факторы, которые влияют на степень акцента, являются многочисленными: в частности, возраст изучения второго языка, продолжительность пребывания в стране второго языка, пол, формальное обучение, мотивация, способность выучить языки и, наконец, степень использования первого языка, все они влияют на речь учащегося. По Писке и др. (там же: 212), возраст кажется самым важным маркером степени акцента. Этот вывод поддерживает наш взгляд о том, что обучение произношению русских мягких согласных должно начинаться как можно раньше. Писке и др. (там же: 191) также отмечают, что очень трудно узнавать, какие остальные факторы больше всего влияют на акцент учащегося, так как чаще всего разные информанты имеют разную комбинацию факторов, и поэтому эти факторы трудно исследовать отдельно. Подводя итог, отметим, что обращение особого внимания на русские согласные на ранней фазе учёбы ещё не абсолютно гарантирует то, что учащийся будет их правильно произносить потому, что на возникновение акцента влияют многие факторы.

3.3 Обучение фонетике

В этом разделе мы будем рассматривать фонетику с точки зрения обучения. Мы будем обсуждать общие вопросы, касающиеся обучения фонетике, например, можно ли и стоит ли вообще обучать произношению. Мы также будем рассказывать о методах обучения фонетике и обсуждать вопрос о ситуации обучения русскому произношению в Финляндии.

3.3.1 Общие вопросы касающиеся обучения фонетике

С овладением и обучением произношению связаны некоторые общие вопросы, которые мы будем рассматривать в этом разделе. Первый вопрос состоит в том, можно ли произношению вообще обучать. Р. Джоунс (Jones: 2002: 179) рассказывает о двух основных аспектах в овладении вторым языком, которые можно считать аргументами против обучения произношению: гипотеза критического периода и понимание произношения как приобретаемого навыка, которому невозможно обучать. О гипотезе критического периода мы уже рассказали в разделе 2.2.3, и поэтому здесь не будем это повторять. Заметим только, что невозможность обучения произношению обосновывают гипотезой критического периода следующим образом: так как взрослым во втором языке практически невозможно овладеть произношением на уровне носителя языка, то специальное обучение произношению не имеет смысла. Обычно гипотеза критического периода, однако, не толкуется так буквально, и самым популярным взглядом является то, что, хотя дети имеют преимущество в формировании произносительных навыков, взрослые также способны приобрести хорошее произношение.

Вторым аргументом против обучения произношению является мысль о том, что самыми сильными факторами, влияющими на овладение произношением, являются такие факторы, которые невозможно изменить упражнением и формальным обучением. По Джоунс (там же), эта мысль имела очень сильное влияние в 70-ые годы, когда упражнения на тренировку произношения вычеркнули из «коммуникативных» учебников. Джоунс (там же) рассказывает об исследованиях, в которых утверждают, что факторы, которые сильнее всего влияют на овладение произношением второго языка (родной язык, мотивация, способность к имитации, взаимодействие с носителями языка) оказываются такими, на которые преподаватели меньше всего могут влиять. Сторонники обучения произношению в свою очередь отмечают, что этот факт не значит, что обучение произношению нужно игнорировать, напротив было бы лучше ориентировать методы обучения на эти факторы.

Далтон и Сеидлхофер (Dalton, Seidlhofer 1994: 72) тоже заявляют, что на произношение, более чем на любую другую область языковой компетенции, всегда влияют очень личные факторы, такие как, например, отношение учащегося к изучаемому языку, различные способности и мотивация. Это, может быть, самая важная причина

того, почему преподавание и овладение никогда не могут существовать в отношении один к одному: учащийся некогда не овладеет абсолютно всеми элементами, которые ему преподаёт учитель. Далтон и Сеидлхофер (там же) замечают, что преподавателям нельзя думать или надеяться, что такое отношение возможно, потому что это может их дезориентировать.

Рассматривая вопрос о том, можно ли вообще обучать или овладеть всеми областями произношения, чаще всего ссылаются на беглость, то есть на интонацию или на ритм речи. Отдельные звуки, напротив, считаются более конкретными и легко усваиваемыми. Обучение разным аспектам произношения требует разных методов, но и беглость можно тренировать в формальном обучении. (Dalton, Seidlhofer 1994: 72-73, Lintunen 2014: 182-183.)

В своём исследовании Линтунен (Lintunen 2004: 216) обнаружил, что формальное обучение значительно улучшило произношение информантов, другими словами, Линтунен доказал, что произношению можно обучать. В свете представленного доказательства, и того, что обоснования против обучения произношению кажутся нам неубедительным, придём к выводу, что произношению можно обучать. Несмотря на это, остаётся нерешённым ещё второй общий вопрос, связанный с обучением фонетике: стоит ли фонетике обучать.

Вопрос о том, стоит ли обучать произношению, основывается на некоторых разных мыслях. Например, часто думают, что произношение осваивают автоматически через инпут, и поэтому формальное обучение не нужно. Иногда произношение кажется такой сложной областью, что студентов не хотят загружать формальным обучением. Возможно также, что учителя не чувствуют себя достаточно уверенными в своём произношении, и поэтому не хотят обучать учащихся фонетике. (Lintunen 2014: 181-182.)

С настоящим вопросом связаны термины эксплицитное и имплицитное обучение. Эксплицитное обучение значит, что обучение является прямым и планируемым. Имплицитное обучение, напротив, происходит непрямо. Часто произношению обучают имплицитно, «незаметно» одновременно с другим обучением. (Lintunen 2014: 182.) Линтунен (там же) заявляет, что преимуществом имплицитного обучения является собственное постижение учащегося, которое может приводить к более глубокому овладению языком. Несмотря на это, согласно Линтунен (там же),

эксплицитный подход облегчает обучение финнов, потому что разница между финским языком и изучаемым языком часто значительная.

Вопрос о том, приносит ли эксплицитное обучение пользу, не очень много исследовали, и результаты исследования не едины. Далтон и Сеидлхофер (Dalton, Seidlhofer 1994: 67) подчёркивают, что изучающие второй язык не автоматически наблюдают в инпуте ключевую разницу между звуками, или по крайней мере не могут имитировать их в своей речи. Конечно, некоторые учащиеся являются прирождённо способными имитировать и осваивать звуки только опираясь на инпут, но большинству учащихся нужно эксплицитное обучение, чтобы они узнали, на что им надо обращать внимание. Далтон и Сеидлхофер (там же) считают, что подключение сознания, которое приводит учащегося к собственным наблюдениям, является важной задачей с точки зрения не только грамматики или лексикона, а также с точки зрения произношения. Другими словами, Далтон и Сеидлхофер (там же) считают, что эксплицитное обучение является важным и полезным для учащегося.

Дж. А. Фут и др. (Foote et al. 2013: 183) пишут, что немногочисленные исследования, проведённые в классной комнате, показывают, что эксплицитное обучение может улучшить произношение, но во всех исследованиях улучшения наблюдались только у некоторых учащихся. В своей очередь, при рассмотрении некоторых исследований, изучающих влияние формального обучения на степень акцента, Писке и др. (Piske et al. 2001: 200) замечают, что эти исследования не дали позитивных результатов для преподавателей. Здесь стоит отметить, что статья Писке и соавторов, и представляемые ими исследования рассматривают не эксплицитное обучение фонетике, а обучение языку вообще. Писке и др. (там же) утверждают, что обычно на обучение произношению не обращают достаточно внимания, и считают, что, возможно, это и объясняет вышеупомянутые неободряющие результаты. Авторы (там же: 201) отмечают, что эксплицитное обучение, направленное на наблюдение и произношение звуков, могло бы позитивно влиять на аккуратность произношения во втором языке.

Э. М. Кисслинг (Kissling 2013: 721) утверждает, что результаты исследований, рассматривающих влияние эксплицитного обучения на произношение, являются сложными и даже противоречивыми. В некоторых исследованиях получен такой результат, что обучение почти или даже совсем не влияет на аккуратность

произношения информантов. Другие исследования, напротив, дали результаты, по которым обучение улучшает произношение на сегментном уровне, но не влияет на понятность. Но есть и исследования с обратным результатом. В некоторых работах показано, что эффективность обучения варьируется в зависимости от изучаемого звука. Далее, в одном исследовании замечают, что эксплицитное обучение может помогать учащемуся в таких заданиях как, например, чтение списка слов, но может быть менее полезно для спонтанной речи вне классной комнаты.

Кисслинг (там же) замечает, что на возникновение таких противоречивых результатов могут влиять разные факторы: разные экспериментальные методы (списки слов в сравнении со спонтанными речевыми задачами), методы обучения (традиционные дриллы в сравнении с акустическим анализом речи) и условия изучения (много или мало инпута по второму языку). Кроме того, ещё другие факторы влияют на эффективность обучения, например, первый язык, изучаемые элементы второго языка и время, которое использовали на обучение. Кисслинг (там же) утверждает, что в связи с указанными причинами при оценке влияния обучения произношению надо точно определять, для кого и при каких условиях происходит обучение.

Кисслинг (там же: 725) считает, что эффективность эксплицитного обучения фонетике надо рассматривать именно потому, что эта составная часть обучения произношению является меньше всего привлекательной с точки зрения сторонников коммуникативной методологии. Сторонники коммуникативности считают, что эксплицитное обучение слишком много концентрируется на форме, по их мнению, обучение произношению должно быть лучше интегрировано в коммуникативные упражнения. По Кисслинг (там же), было бы полезно исследовать, какими способами лучше обращать внимание учащихся на звуковой строй второго языка. Такими видами работы могут быть, например, диктовка, транскрипция, сфокусированное прослушивание (*focused listening*) или направленное воздействие (*targeted exposure*).

В своём исследовании Кисслинг (там же) старалась рассмотреть влияние эксплицитного обучения отдельно от других вероятно полезных факторов в обучении фонетике. Кисслинг (там же: 735) узнала, что сфокусированное слушание вместе с диктовкой являлось настолько же эффективным для улучшения произношения учащихся, как и эксплицитное обучение. В своём исследовании автор сумела отделить эксплицитное обучение от других факторов, которые могут влиять на произношение

учащихся, и не нашла в нём никакой дополнительной пользы. Этот результат оспаривает представление о том, что именно эксплицитный компонент обучения фонетике является самым полезным для учащихся. Кисслинг (там же) представляет ещё одно исследование в подкрепление своего утверждения: в этом исследовании утверждается, что эксплицитное обучение лучше всего срабатывает при выполнении упражнений с отдельными словами, но не оказывает влияния на спонтанную речь, подобным же образом не замечено значительного эффекта от инструкции при чтении списков слов. Это усиливает аргументацию о том, что эксплицитное обучение фонетике может являться менее эффективным, чем раньше считали.

С другой стороны, как мы уже сказали выше, Линтунен (Lintunen 2004: 216) доказал, что эксплицитное обучение произношению является полезным. В своём исследовании Линтунен (там же) заметил, что при тестировании информанты, которых эксплицитно обучали фонетике, сумели исправить 40,5% своих ошибок произношения, и улучшение качества их произношения являлось линейным. Таким образом, эксплицитное обучение имело значительное влияние на произношение учащихся. По Линтунен (там же: 221) эксплицитное обучение является условием фонетического развития. Автор (там же) утверждает, что нельзя считать, что учащиеся могут усваивать второй язык автоматически только на основе инпута, такая ситуация, хотя не полностью невозможна, является очень редкой.

Опираясь на разные точки зрения, которые мы рассматривали выше в этом разделе, замечаем, что полезность обучения фонетике является спорным вопросом. Пеннингтон (1996: 218) пишет, что несмотря на то, считаем ли мы, что произношению надо обучать эксплицитно или позволять произносительным навыкам развиваться автоматически, каждый преподаватель должен ответить на вопрос о статусе произношения в своей классной комнате. Когда мы думаем о том, что мы будем преподавать, самой важной является точка зрения наших учащихся: их нужды и желания, по крайней мере, когда речь идёт о выборе методов, целей и моделей. Конечно надо принимать во внимание то, что в юном возрасте учащиеся не обязательно понимают важность правильного произношения и могут сказать, что этот аспект им неинтересен. В таком случае преподаватель всё-таки должен иметь активную роль, а не просто прислушиваться к желаниям учащихся.

Рассмотрим ещё один общий вопрос в обучении фонетике: точка зрения преподавателей. Мы рассказали о вопросе эксплицитного обучения, но надо думать и о том, готовы ли преподаватели к обучению фонетике. Далтон и Сеидлхофер (Dalton, Seidlhofer 1994: 67) пишут, что практическое умение ещё не является достаточным для преподавателей, так как если бы его хватало, то каждой, умеющей говорить на втором языке, был бы квалифицирован обучать этому языку. Педагогическая компетенция не обязательно возникает как результат лингвистической компетенции, так как она требует особых умений, таких как: способность идентифицировать специфические компоненты языка, их выбор и комбинации для представления и упражнения наиболее полезным для учащегося образом. Если преподаватель умеет демонстрировать произношение только в своей речи, учащимся надо самим решать, что является важным, но к этому учащиеся чаще всего не являются способными. Далее, Фут и др. (Foote et al. 2013: 184) замечают, что некоторые исследования показывают, что многие преподаватели не убеждены в пользе обучения фонетике, и неуверены в статусе этого обучения при коммуникативном обучении, некоторые преподаватели вообще признаются в отсутствии умения или в уверенности в своих силах при обучении произношению. Поэтому нам кажется, что в педагогической учёбе в университетах надо больше обращать внимание на обучение фонетике. О ситуации обучения фонетике в финских университетах мы будем рассказать далее.

3.3.2 Некоторые мысли по поводу методов обучения фонетике

Фут и др. (Foote et al. 2013: 183) считают, что вопрос о том, как обучать произношению, получил мало внимания в исследованиях. В некоторых исследованиях доказали, что, например, разные типы аудирования и повторяющийся инпут тех же самых элементов могут иметь позитивное влияние на овладение вторым языком. Область обучения произношению, которую больше всего исследовали — использование исправляющего отклика. Повторение высказывания учащегося без ошибки, кажется, имеет пользу в обучении произношению. В своём исследовании в классных комнатах Фут и др. (там же: 193) заметили, что в обучении произношению преподаватели использовали почти только исправляющий отклик, и только редко занятия фонетикой заранее планировались.

Несмотря на то, что использование исправляющего отклика может приносить пользу, Фут и др. (там же) считают, что в обучении фонетике надо использовать более многообразные методы. Проблема в отклике, например, в том, что, если учащийся допустит много ошибок в своей речи, он не обязательно замечает каждое исправление в отклике преподавателя. Кроме того, исправляющий отклик чаще всего концентрируется на ошибках одного учащегося, и поэтому не обязательно помогает другим учащимся. По Фут и др. (там же: 194), то, что преподаватели почти исключительно используют исправляющий отклик и не планируют уроки фонетики заранее, доказывает, что, может быть, в педагогической учёбе в университетах надо больше обращать внимание на обучение фонетике. Мы уже сказали выше, что эта мысль кажется нам очень важной, и мы будем также рассказывать об этом более подробно в разделе 3.3.3.

По Линтунен (Lintunen 2014: 184), использование отклика является важным, но вместо коррекции ошибок, увеличение знания может лучше помочь учащемуся. Поэтому отклик должен являться честным, но тоже конструктивным и поощряющим, и в нём надо подчёркивать уже приобретенные умения. У учащихся особое отношение к своему произношению: произношение является частью идентичности. Мы заметили, что звучащая на фоне (русская) музыка во время устных упражнений помогает учащимся, которые стесняются своего произношения. Музыка заглушает голоса отдельных учащихся в классной комнате, и отзывы преподавателя.

Как уже было сказано выше в разделе 3.1.2, к фонетическим умениям относятся также когнитивные и моторные навыки. Из этого следует, что методы обучения и упражнения должны развивать и те, и другие навыки. Развитию моторных навыков способствуют бихевиористские дриллы, потому что формирование правильных моторных навыков требует много повторяющихся упражнений и времени. С точки зрения когнитивных навыков, овладению помогает развитие знания учащегося о звуковом строе изучаемого языка. Например, использование фонетической транскрипции может значительно помогать финским учащимся, так как они привыкли к тому, что орфография и произношение соответствуют друг другу в их родном финском языке. Другими словами, в фонетической транскрипции связь между символами и звуками напоминает связь между письмом и произношением финского языка. Мы сами заметили, что использование транскрипции значительно помогло нам в изучении русских мягких согласных. Кроме того, видение звукового образа слова в транскрипции

может помогать тем, кто лучше всего усваивают новую информацию визуальным способом. Знание о звуковом строе можно также развивать с помощью аналитических упражнений (например, искать какие-то звуки в тексте), а также пользуясь песни и игры. С помощью поэзии можно показывать, что разные комбинации букв могут произноситься одинаково. (Lintunen 2014: 174.)

Если у учащегося возникают проблемы с произношением, учителям важно определить, являются ли проблемы когнитивными или моторными. Если учащийся знает, к которому звуку ему надо стремиться, тогда моторные упражнения помогают ему. Если кажется, что учащийся, например, не слышит разницу между звуками в устной речи на втором языке, когнитивные упражнения являются самыми полезными. Оба типа упражнений должны включать достаточно примеров по разным звукам, то есть влияние инпута забывать нельзя. (там же: 175)

Обучая при помощи моторных упражнений, надо обращать внимание на замечание Кэнворти (Kenworthy 1987: 69), согласно которому инструкция о том, что делать с речевыми органами, является полностью непонятной и ненужной для учащихся. Этим способом не овладевают звуками родного языка, и поэтому он кажется совсем чужим в контексте изучения иностранного языка. Моторная инструкция должна быть очень простой и должна содержать понятные термины. Например, инструкцию *кончик языка касается верхних зубов* можно понимать без труда, в то время как объяснение *передняя часть спинки языка образует смычку с верхними передними зубами*, наверное, только напугает учащегося.

Мы уже рассказывали о том, что учащийся должен получать достаточно инпута по второму языку. В разделе 3.2.2 мы писали, что по Кэнворти (Kenworthy 1987: 45), учащийся обычно слышит звуки нового языка через «фильтр» своего родного языка, и поэтому не обязательно замечает, что новый звук не является идентичным похожему звуку родного языка. Далтон и Сеидлхофер (Dalton, Seidlhofer 1994: 125) замечают, что прежде чем требовать от учащегося произносить новые звуки, надо научить слышать их. По этой причине, инпут играет большую роль в овладении вторым языком: учащимся надо получать много примеров эталонного произношения второго языка.

Кэнворти (Kenworthy 1987: 45) пишет, что новые звуки стоит сравнивать с похожими звуками первого языка, чтобы их разница стала ясной. Звуки должны представляться в разных комбинациях и позициях, и не только в изоляции, потому что в

таком виде мы не слышим звуки в обычном контексте. Кенворти (там же: 46) считает, что упражнения с минимальными парами являются хорошим способом тренировки аудирования. Е. Л. Бархударова (1997: 116) тоже рекомендует использование минимальных пар, например, при обучении твёрдости – мягкости.

С другой точки зрения, Далтон и Сеидлхофер (Dalton, Seidlhofer 1994: 132) представляют мнение Селсе-Мурсиа о том, что упражнения типа скороговорки или повторение слов и предложений, содержащих минимальные пары, это устаревшие методы, которые никогда не приносили заметных результатов. По Селсе-Мурсиа, такие упражнения могут быть полезными только в ограниченном количестве, для коррекции и дриллинга, и не соответствуют принципам коммуникативного подхода к обучению. Кроме того, материалы таких упражнений являются искусственными и неаутентичными и, таким образом, не имеют связи с реальной жизнью, не мотивируют учащегося к тренировке.

По нашему мнению, главным замечанием при обучении фонетике является то, что не все методы помогают каждому учащемуся. Люди по-разному осваивают новые вещи: кто-то усваивает произношение на слух, кому-то полезно знакомиться с теорией фонетики и т.д. Надо также помнить то, что дети и взрослые очень по-разному учат язык, и условия изучения у них тоже часто являются разными. Дети и молодёжь часто могут посвящать больше времени изучению языка, они слышат и используют язык в среде, в которой от них не обязательно требуют беглой и аккуратной речи (в школе). От взрослых, наоборот, часто требуют более комплексного языка, и они должны выражать более сложные мысли. Поэтому взрослые часто стыдятся своей ограниченной компетенции в языке и могут впасть в фрустрацию из-за неудач в выражении своих мыслей. (Lightbown, Spada: 1993: 42.) Линтунен (Lintunen 2014: 184) замечает, что дети часто осваивают язык имитированием, в то время как для взрослых более приемлема аналитическая точка зрения.

Линтунен (там же) пишет, что для того чтобы дать общие рекомендации, требуется больше исследований, сравнивающих разные методы обучения фонетике. Заметим, что методика является ещё одной спорной темой в обучении фонетике.

3.3.3 Обучение фонетике в Финляндии

В Финляндии русский язык не является обязательным предметом, но во многих школах и гимназиях его можно изучать как факультативный предмет. В XXI-веке интерес к русскому языку вырос в вузах и на языковых курсах, а в последнее время, то есть в 10-ые годы XXI-века, возросло количество изучающих русский язык в общеобразовательных школах. В восточной Финляндии потребность в специалистах, знающих русский язык увеличивается благодаря туризму. (Perho 2013: 86-87.) В Финляндии русский язык можно изучать и в школах, и в гимназиях, но мы будем в основном рассматривать статус обучения фонетике в гимназиях.

До последнего времени на обучение произношению мало обращали внимание в школах и гимназиях, и нам кажется, что в Финляндии до сих пор уделяется недостаточно времени обучению фонетике. Кроме традиционных причин, на эту проблему влияют и некоторые другие факторы. Во-первых, точные рамки и цели обучения фонетике иностранного языка не указаны в двух самых важных справочниках преподавателя: Финские национальные учебные планы (*opetussuunnitelman perusteet, OPS*) и общеевропейские компетенции владения иностранными языками (*Eurooppalainen viitekehys, англ. Common European Framework of Reference, CEFR*). Во-вторых, в Финляндии письменный выпускной экзамен, на наш взгляд, слишком сильно влияет на содержание обучения иностранным языком в гимназиях. В-третьих, на наш взгляд, даже в университетах обучению фонетике уделяется недостаточно внимания.

В финском учебном плане для гимназии, вступившем в силу в 2016-ом году, пишут, что на «становление хороших фонетических навыков» надо обращать внимание с самого начала (на коротких и средних курсах иностранного языка). (Opetushallitus 2015: 115,117.) То есть, необходимость обучения фонетике отмечают в плане, но никакими другими способами содержание обучения произношению не определяется, недостаточно подчеркивается важность фонетических умений. Таким образом, преподаватели сами должны решать, какие области фонетики надо затрагивать и какими методами пользоваться. Из этого следует, что фонетическая компетенция преподавателя, и то, что он считает важным, играет ведущую роль в том, как студентов обучают произношению. Возникает вопрос, насколько единообразным может быть в действительности обучение

фонетике в финских гимназиях, если содержание обучения зависит от знаний и интересов преподавателей?

В учебном плане пишут, что вышеупомянутые общеевропейские компетенции владения иностранными языками являются исходным пунктом оценки и инструментом для преподавателя. В Финляндии создан свой вариант оценки, который полностью основывается на общеевропейских компетенциях, а также более «подробно» описывает уровни языковой компетенции. Уровень, которого учащийся должен достичь в ходе учёбы на среднем курсе — А2.2, а в ходе короткого курса — А2.1. (Opetushallitus 2015: 108.) На обоих уровнях учащийся должен иметь понятное произношение, хотя иностранный акцент является очень явным. На уровне А2.1 ошибки могут изредка мешать пониманию речи собеседником, в то время как на уровне А2.2 ошибки учащегося, как правило, не препятствуют пониманию (Opetushallitus: 3-4). По нашему мнению, описание желанных уровней является недостаточным и неясным.

Линтунен (Lintunen 2004: 4) замечает, что проблемой в общеевропейских компетенциях владения иностранными языками является то, что в них недостаточно детально решают статус фонетической аккуратности (несмотря на то, что требования грамматической аккуратности описывают детально). По Линтунену (там же), с точки зрения фонетики, в общеевропейских компетенциях обращают внимание больше всего на беглость и коммуникативную компетенцию, а не на правильность произношения. Часто считают, что беглость является самой важной составляющей в изучении второго языка, но Линтунен (там же) подчеркивает, что точность является не менее важной областью владения вторым языком. Мы разделяем мысль Линтунена (там же: 216) о том, что цели и уровни умения должны быть более подробно описаны в общеевропейских компетенциях владения иностранными языками.

Важный фактор, который, на наш взгляд, ещё больше влияет на недостаточное обучение фонетике в гимназиях Финляндии — письменный выпускной экзамен. Поступление в высшее учебное заведение до сих пор во многом зависит от успеха на выпускном экзамене, и поэтому, конечно, на курсах в гимназии тренируют умения, которые тестируются на экзаменах. С точки зрения фонетики это является проблемой, так как устную речь совсем не тестируют на этих экзаменах. Линтунен (там же: 220), исследовав произношение английского языка у учащихся первого курса университета, заметил, что фонетические умения являются недостаточно хорошими.

Парадоксально, что, хотя в обучении иностранному языку, благодаря коммуникативному подходу, всё больше обращают внимание на устную речь, тем не менее произношение всё же не улучшается. Линтунен (там же) также считает, что, возможно, выпускной экзамен слишком сильно влияет на обучение иностранному языку. По мнению автора, из-за того, что преподаватели должны так много помогать слабым студентам готовиться к этому экзамену, у них не хватает времени для обучения фонетике. Это можно понять: нет смысла тратить время на обучение умениям, которые не тестируются на этом важном экзамене.

К счастью, эту проблему начали решать в последнее время. А. Толонен пишет в газете Аамулеhti (Tolonen: Suullinen kielitaito osaksi yo-kokeita, Aamulehti 14.3.2017), что устную речь уже долго собираются тестировать на выпускном экзамене. В настоящее время началась работа по созданию экзамена и его оценки в Хельсинкском университете и в университете «Аалто». В данный момент кажется, что устную речь будут тестировать на выпускном экзамене не раньше 2020 г. На экзамене речь студента должны записывать на компьютере, и с помощью компьютерной программы преподаватели и цензоры будут в последствии её оценивать. Из-за отсутствия устного экзамена Финляндия уже долго отставала от многих стран Европы, поэтому хорошо, что сейчас на эту проблему наконец начали обращать внимание.

Рассмотрим ещё одну проблему в обучении русскому произношению в Финляндии: отсутствие курсов по фонетике в университетах. Мы уже выше доказали сложность русской фонетики с точки зрения финских учащихся, и рассказывали о том, что в гимназиях мало тренируют произношение. Поэтому тревожно, что даже в университетах предлагают недостаточно много специальных курсов по фонетике. Сокращение курсов по фонетике в учебных планах университетов происходит из-за уменьшения ресурсов в современной экономической ситуации. В число обязательных курсов уже не входят курсы, специально посвященные фонетике, и даже в педагогическом модуле, готовящем будущих преподавателей, фонетику изучают только на общем уровне, а не с точки зрения языка, который будет преподаваться. Отсутствие специального обучения фонетике в университетах может привести к тому, что преподаватели не будут уверены в качестве своего произношения, и поэтому в своей работе могут обходить вниманием этот момент (поскольку нет требования учить тому, что не тестируется на выпускном экзамене). Нам кажется, что такой порочный круг

является очень опасным, и наглядно показывает, какое пагубное влияние на образование оказывает экономия ресурсов.

4. Восприятие твёрдости и мягкости: эксперимент

В этой главе мы рассказываем о нашем эмпирическом исследовании, которое было осуществлено нами весной 2016-ого года в одной финской гимназии.

4.1 Обоснование организации эксперимента и исследовательские вопросы

Для нашего эмпирического исследования мы хотели провести эксперимент, связанный с явлением твёрдости и мягкости. Мы решили, что для сбора материала стоит использовать, в первую очередь, аудио-тест, то есть, тестирование восприятия твёрдости и мягкости, а не произношения звуков. К этому решению мы пришли по ряду причин.

Первой причиной являлась ограниченность ресурсов. Аудио-тест требует значительно меньше времени, чем тестирование произношения: информанты могут отвечать на вопросы теста восприятия одновременно, в то время как исследование речи учащегося требует создания отдельных исследовательских ситуаций для каждого информанта. Далее, аудио-тест можно осуществлять с помощью довольно простой анкеты, которую легко и быстро проверять, в то время как анализ результатов теста произношения более комплексный и требует много времени.

Второй причиной стало то, что, на наш взгляд, в гимназиях уровень фонетических умений в русском языке настолько низкий, что результаты теста произношения можно предсказать заранее: учащиеся в гимназии в основном неправильно произносят мягкие звуки. Мы считали, что из аудио-теста можно получить больше полезной информации. Мы хотели узнать, имеют ли учащиеся способность вообще воспринимать различие твёрдых и мягких звуков на слух. Как было рассказано

выше в разделе 3.3.2, восприятие звуков является условием правильного произношения. Это поддерживает наше решение: если учащиеся не воспринимают звуки, они не могут их произносить. Кроме того, мы сами помним, что в гимназии мы не понимали, кроме некоторых исключений (обозначение при помощи мягкого знака и в некоторых словах), когда надо произносить мягкий звук, и, в основном, не умели воспроизводить мягкость.

Последней причиной в выборе аудио-теста являлась точка зрения учащихся. На основе того, что мы сказали в разделе 3.2.2 о самых сложных звуках во втором языке, мы уже знали, что мягкие согласные являются очень трудными для финских учащихся. Из этого мы сделали вывод, что для учащегося тест на воспроизведение был бы неудобнее, чем аудио-тест. Аудио-тест является менее сложным, и, таким образом, более удобным для учащихся, которых мы не хотели перегружать нашим исследованием.

Как мы уже сказали выше, нам казалось важным исследовать, могут ли учащиеся вообще воспринимать мягкие звуки и отличать их от твёрдых русских звуков. Кроме того, мы хотели узнать, влияет ли эксплицитное обучение мягкости, инпут и использование устных упражнений на способность учащихся к восприятию мягкости. Нашими точными исследовательскими вопросами являлись следующие:

1. Воспринимают ли финские учащиеся гимназии различия между русскими твёрдыми и мягкими звуками?
2. Помогает ли эксплицитное обучение этим звукам их восприятию?

4.2 Метод исследования

Наше исследование было осуществлено весной 2016-ого года в одной финской гимназии, где мы частично сами преподавали краткий курс русского языка как иностранного. На курсе русский язык изучали вместе и студенты гимназии, и ученики девятого класса средней школы, потому что, ввиду экономии ресурсов, 21 ученика объединили в одну большую группу.

Как мы уже сказали выше, главным инструментом нашего исследования стал аудио-тест, который мы провели два раза — в начале и в конце курса. Тест мы

выполнили два раза, потому что мы хотели исследовать влияние эксплицитного обучения на восприятие русских согласных звуков. Наш тест состоял из записи и анкеты. В аудиозаписи русскоязычный человек читал русские слова, которые содержали и мягкие, и твёрдые согласные звуки. Каждое слово было прочитано два раза. Слова, прочитанные в записи, были написаны в анкете, и внутри каждого слова, после некоторых звуков (мягких или твёрдых), было оставлено пустое место для маркирования. Информанты должны были слушать и отмечать галочкой мягкие звуки в анкете. Запись и анкеты являлись идентичными оба раза при выполнении теста. Тестирования были выполнены полностью анонимно, мы не записывали имена или фамилии информантов. Кроме того, в анкете мы спросили у информантов об их бэкграунде, касающемся изучения языков, и о том, является ли их семья многоязычной, потому что мы также хотели узнать, влияют ли эти факторы на способность воспринимать русские согласные звуки.

Выполнения тестов происходили следующим образом. На третьем уроке мы провели тест в первый раз. Во-первых, мы представили нашу тему, и наше исследование на общем уровне, и, кроме того, рассказали, как будем использовать результаты тестирования. Далее, мы сказали, что участие в исследовании является добровольным и анонимным. Мы также подчёркивали, что аудио-тест мы не будем оценивать, то есть, ошибки не влияют на оценку курса. Кроме того, мы напомнили, что информанты не должны уметь воспринимать все звуки правильно, другими словами, тест не должен являться легким, и поэтому сложных заданий не надо пугаться.

Во-вторых, мы дали информантам конкретные инструкции о том, что надо отметить галочкой мягкие звуки (и оставить место пустым в случае твёрдого звука), и ответили на вопросы, связанные с тестом. Мы не дали информантам времени прочитать слова в анкете, что, может быть, являлось проблемой. К этому мы вернёмся ниже в разделе 4.5.

В-третьих, мы проиграли запись через динамики классной комнаты. Информанты прослушали запись один раз, и одновременно заполнили анкету. После этого информанты написали отзыв о тесте. Атмосфера первого тестирования была спокойной и всё шло без помех.

Второе тестирование было организовано на последнем уроке. Ситуация являлось, главным образом, такой же, как в первый раз. Только на этот раз мы не дали

таких подробных инструкций, потому что все информанты были уже знакомыми с задачей. Атмосфера в классной комнате при втором тестировании, однако, была более беспокойной, чем при первом тестировании. Нам казалось, что информанты не могли хорошо сосредоточиться, и это, может быть, повлияло на результаты. Об этом мы будем рассказывать более подробно в разделе 4.5.

Второочередным методом сбора материала являлось наблюдение за учащимися. На каждом уроке мы ходили по классной комнате и слушали произношение студентов. Однако, на основе наших наблюдений мы не делали систематических записей, целью являлось получить общее представление о произношении учащихся, и также обеспечить индивидуальный инструктаж по фонетике.

4.3 Описание обучения фонетике в ходе эксперимента

Одной нашей целью являлась узнать, влияет ли эксплицитное обучение на способность учащихся воспринимать русские звуки. Поэтому мы запланировали маленький, эксплицитный «курс» по мягкости. Мы хотели поделить обучение и упражнение на мягкие звуки на несколько уроков, но к сожалению, из-за нехватки времени, мы только успели осуществить один маленький урок по мягкости. Мы испытали на своём опыте то, что в гимназии обилие материала и требования быстрого продвижения вперёд часто приводят к тому, что на обучение фонетике не успевают обращать достаточно внимания. Из-за этого, на основании одного урока, мы, к сожалению, не можем в данной работе уверенно сделать выводы о влиянии эксплицитного обучения на способность воспринимать русские звуки. Несмотря на это, расскажем далее о содержании нашего урока.

Главной задачей нашего урока, посвящённого изучению мягкости, являлась то, чтобы учащиеся поняли, почему явление мягкости такая особенная и важная часть русской фонетики. С помощью некоторых минимальных пар мы объяснили, что значение слова может меняться в зависимости от выбора согласного (мягкого или твёрдого). Кроме того, мы хотели обратить особое внимание на то, как мягкие согласные выражают в орфографии, другими словами, как учащийся может опознавать эти звуки.

Мы считаем, что, хотя учащийся не обязательно воспринимает мягкие согласные в потоке устной речи, их опознавание в орфографии уже является достижением, и поэтому мы хотели обучать своих учеников этой теме. Далее, на нашем уроке учащиеся также моторно упражнялись произносить мягкие звуки. Студенты находили правильное положение языка, которое требуется при артикуляции мягких звуков, и, кроме того, старались произносить то мягкий, то твёрдый звук.

С правильным произношением мягких звуков связано правильное произношение окружающих звуков, прежде всего артикуляция гласных. Поэтому на уроках мы много обращали внимание на артикуляцию гласных, хотя мы не дали особенного урока по этой теме. Одновременно с нашим экспериментом, учащиеся участвовали в другом эксперименте, связанным с шипящими и свистящими звуками русского языка. Студентов обучали эксплицитно и этой теме. Остальным областям русского произношения мы не обучали эксплицитно, обучение и упражнения были интегрированы в уроки.

Кроме эксплицитного обучения, мы много использовали имплицитный, то есть непрямой метод обучения произношению. Мы всегда использовали русскоязычную музыку на фоне, когда учащиеся работали самостоятельно, в парах или группах. Кроме того, в начале урока мы часто смотрели русскоязычные новости, или какое-то другое видео, в каком говорили русские люди. Благодаря этому, на каждом уроке учащиеся слышали речь носителя языка. Мы сами также использовали русский язык в качестве метаязыка классной комнаты, например, при инструкциях и похвале.

Кроме инпута извне, учащиеся сами много говорили по-русски. Данная группа не была особенно опытной в устных упражнениях, и нам казалось, что для многих коммуникация по-русски была сложна. Некоторые студенты даже испытывали чувство неудобства во время устных упражнений. Поэтому мы хотели создать для устных упражнений непринуждённую атмосферу. Устные упражнения содержали, например, игры, диалоги и чтение текстов вслух. По нашему мнению, к концу курса, учащиеся стали привыкать к устным упражнениям, и поэтому стали чувствовать себя более комфортно.

4.4 Описание анализа материала и результаты

Для анализа материала мы использовали качественный и количественный методы. Наш тест содержал 50 фонем — 26 мягких и 24 твёрдых. Из них, 15 находились в начале слова, 21 внутри слова, и 14 в конце слова. В первом тесте участвовали 17 информантов, а во втором — 18, но при анализе материала второго теста, мы были должны забраковать одну анкету, потому что в ней были неясно маркированы ответы.

При обработке материала, во-первых, мы сосчитали процент правильных ответов (мягких и твёрдых звуков отдельно) у каждого информанта. Потом мы сосчитали среднее арифметическое число правильных ответов и одного и другого тестирования, и сравнили их друг с другом. Кроме того, мы составили список трёх самых лучших и самых слабых результатов при восприятии мягких и твёрдых звуков в одном и другом тестировании.

Во-вторых, мы распределили все 50 фонем на основе того, в каком месте в слове они находились, и смотрели количество правильных ответов на каждый звук. С помощью этого, мы посмотрели, какие звуки воспринимались лучше всего, а какие слабее всего, и попытались узнать, влияет ли место фонемы на её восприятие. Сосчитать среднее арифметическое число правильных ответов каждого отдельного звука, на наш взгляд, не представило интереса для данной работы, потому что мы хотели не детально рассматривать отдельные звуки, а узнать общую способность информантов в восприятии русских согласных.

Качественным методом мы анализировали материал в тех случаях, когда информант особенно хорошо или плохо справлялся с заданием. В таких случаях мы смотрели, какой бэкграунд имел информант: какие языки он изучал и как долго, имеет ли он корни, которые влияют на его знание русского языка.

4.4.1 Результаты в процентах

Среднее количество правильных ответов показало, что информанты воспринимали мягкие звуки значительно слабее, чем твёрдые звуки. При первом тестировании информанты сумели правильно опознать в среднем 47% мягких звуков, в то время как процент корректного восприятия твёрдых звуков был 81%. При втором тестировании соответствующими цифрами являлись 40% и 85%. Сравнивая первое и второе тестирование друг с другом, видим, что восприятие мягких звуков ухудшилось на 7 процентных единиц, в то время как восприятие твёрдых улучшилось на 4 процентных единицы. На наш взгляд цифры 81% и 85% является довольно высокими, то есть, твёрдые звуки, в общем, восприняли довольно хорошо.

В первом тестировании три самых хороших результата в восприятии мягких согласных были 73%, 69% и 65%. На наш взгляд, эти результаты уже довольно хорошие. Другие результаты, которые были значительно слабее, однако, ухудшили средние данные. Только 7 информантов из 17 восприняли половину или более из мягких звуков. Самыми слабыми результатами являлись 8%, 35% (4 информанта) и 42% (2 информанта). Разница между самым слабым и следующим результатом значительна — 27 процентов. Мы попытались рассмотреть бэкграунд информанта, у которого результат был 8%, но ничего особенного о нём не узнали. Причина этого слабого результата остаётся непонятной.

Три из самых хороших результатов в восприятии твёрдых звуков в первом тестировании являлись 96%, 92% и 88% (4 информанта). Информант, который получил очень хороший результат 96%, также лучше всего воспринял мягкие звуки (вышеупомянутый результат 73%). Мы хотели рассмотреть его бэкграунд, так как он являлся самым успешным в восприятии и мягких, и твёрдых звуков. Мы узнали, что этот информант много занимался языками: он изучал, кроме русского, английский, шведский и китайский в гимназии, и самостоятельно занимался польским языком и общим языкознанием. У него не было корней, которые повлияли бы на его знания русского языка. Мы не можем с уверенностью заявить, что на его хороший результат влияет знание других языков, интерес к языкам вообще, или какая-то другая причина, но можем предположить, что его языковой бэкграунд может иметь позитивное влияние на его хороший результат.

При втором тестировании, как мы уже сказали выше, средние показатели по восприятию мягких звуков ухудшились. Самыми хорошими результатами на этот раз являлись 85%, 58% и 50%. Самый лучший результат улучшился, но второй и третий ухудшились. Благодаря фоновой информации мы узнали, что также на этот раз вышеупомянутый ориентированный на языки информант продемонстрировал самый хороший результат. Таким образом, мы также знаем, что восприятие мягких согласных у этого информанта улучшилось на 12 процентных единиц между двумя тестированиями. Это улучшение, на наш взгляд, такое значительное, что оно не может быть случайным. Кажется, что этот информант получил пользу от эксплицитного обучения мягкости.

При втором тестировании самым слабым показателем восприятия мягких звуков являлся 8%. Также на этот раз мы не узнали ничего особенного из фоновой информации. Из самых слабых результатов вторым и третьим были 12% и 23%. На этот раз разница между самым слабым и следующим результатом не была такая значительная, как при первом тестировании. Трудно объяснить, почему восприятие мягких согласных звуков ухудшилось, но некоторые факторы, может быть, имели влияние на этот результат. Об этом мы расскажем более подробно в разделе 4.5.

Когда дело доходит до восприятия твёрдых звуков при втором тестировании, результаты немного улучшились. Тот же самый информант получил и на этот раз самый лучший результат — 100%. Другими словами, он правильно воспринял все твёрдые звуки. Его результат в восприятии всех звуков (мягких и твёрдых) при втором тестировании был 92%. Средние показатели других информантов в восприятии всех звуков при втором тестировании были равны 60%. Разница, как мы видим, значительная. Несмотря на то, что в целом их средние показатели были более слабыми, остальные информанты также хорошо восприняли твёрдые звуки. Из лучших результатов вторым и третьим были 96% и 92% (три информанта). Даже самые слабые результаты в восприятии твёрдых звуков были довольно высокие: 75% (3 информанта), 79% (3 информанта) и 83% (2 информанта).

В таблице 1 показаны наши результаты в процентах. Стоит заметить, что результаты первого и второго тестирования не являются результатами того же самого информанта: так как мы провели эксперимент анонимно, мы можем представлять не развитие отдельных информантов, а развитие на общем уровне (за исключением

развития вышеупомянутого информанта, занимающегося языками, которого мы смогли идентифицировать благодаря отличию его бэкграунд-информации).

Таблица 1. Результаты двух тестов в процентах

	Тест 1		Тест 2	
	Мягкие звуки	Твёрдые звуки	Мягкие звуки	Твёрдые звуки
1	58%	86%	8%	96%
2	46%	75%	38%	88%
3	65%	46%	35%	92%
4	69%	79%	46%	79%
5	54%	63%	42%	75%
6	8%	88%	23%	88%
7	42%	83%	58%	83%
8	35%	75%	50%	88%
9	35%	88%	38%	79%
10	46%	88%	38%	83%
11	35%	92%	42%	75%
12	35%	83%	50%	79%
13	42%	88%	50%	88%
14	46%	83%	35%	75%
15	50%	83%	38%	92%
16	54%	79%	85%	100%
17	73%	96%	12%	92%
Среднее	47%	81%	40%	92%
3 лучших	73%	96%	85%	100%
	69%	92%	58%	96%
	65%	88% (4)	50% (3)	92% (3)
3 слабых	8%	46%	8%	75% (3)
	35% (4)	75% (2)	12%	79% (3)
	42% (2)	79% (2)	23%	83% (2)

4.4.2 Исследуемые фонемы и количество правильных ответов

Как мы уже сказали выше, мы решили создать таблицы на основе позиции фонемы в слове. Из 50 фонем 15 находились в начале слова, 21 внутри слова и 14 в конце слова. В таблицах 2, 3 и 4 показаны исследуемые нами фонемы, в каких словах эти фонемы прочитали на записи, а также количество правильных ответов на каждую фонему. В

таблице 2 показаны фонемы, которые находились в начале слова, в таблице 3 фонемы внутри слова, а в таблице 4 фонемы в конце слова.

Таблица 2. Фонемы в начале слова

Фонемы в начале слова		
Фонема	Количество правильных ответов/17 (тест 1)	Количество правильных ответов/17 (тест 2)
[k] (Кабинет)	13	15
[m] (Мать)	13	10
[s] (Соль)	16	17
[k] (Книга)	16	14
[v] (Восемь)	11	14
[g] (Гармония)	16	16
[p] (Привет)	17	16
[z] (Запах)	13	17
[v] (Время)	13	16
[d] (Дверь)	12	12
[g] (Газета)	14	17
[k] (Картофель)	17	17
[p] (Парикмахер)	17	17
[d] (Дождь)	10	16
[l'] (Любовь)	6	3

Как мы видим, в обоих тестированиях были случаи, в которых все информанты правильно восприняли русский звук, который находился в начале слова. При первом тестировании все информанты восприняли звуки [p] (в двух отдельных случаях) и [k]. При втором тестировании все информанты восприняли 5 фонем: [s], [z], [g], [k] и [p]. Отметим, что все эти звуки являются твёрдыми. Можем также заметить, что, если при одном тестировании все информанты восприняли определенный звук, при другом все, или почти все (13-16) также восприняли этот звук.

К сожалению, только при анализе материала мы заметили недостаток в нашем тесте: в тесте присутствует только один мягкий звук в начальной позиции ([l'] в слове любовь). Этот звук информанты восприняли довольно слабо: 6 правильных ответов при первом тестировании, 3 при втором. Так как у нас в тесте есть только один

случай, в котором мягкий звук находится в начале слова, мы не можем сделать выводы о том, как мягкие звуки воспринимают в этой позиции.

Таблица 3. Фонемы внутри слова

Фонемы внутри слова		
Фонема	Количество правильных ответов/17 (тест 1)	Количество правильных ответов/17 (тест 2)
[p] (Аптека)	15	15
[r] (Опера)	17	17
[b] (Любовь)	14	13
[l] (Велосипед)	7	10
[r] (Аллергия)	10	13
[t'] (Аптека)	14	12
[r'] (Море)	9	12
[b'] (Кабинет)	10	9
[p'] (Опера)	6	5
[n'] (Книга)	5	7
[d'] (Один)	10	3
[n'] (Гармония)	11	8
[v'] (Привет)	8	4
[s'] (Велосипед)	5	1
[l'] (Билет)	7	5
[m'] (Время)	9	10
[g'] (Аллергия)	2	4
[z'] (Газета)	8	5
[f'] (Картофель)	5	7
[h'] (Парикмахер)	9	8
[k'] (Очки)	4	2

Самое большое количество исследованных звуков находилось в позиции внутри слова. Из этих фонем 5 являлись твёрдыми, а 16 мягкими. Один звук был воспринят всеми информантами и при первом, и при втором тестировании: звук [r] в слове *опера*. Твёрдые звуки [p] (15+15) и [b] (14+13) также восприняли довольно хорошо. При первом тестировании мягкий звук [t'] восприняли 14 информантов, а при втором тестировании только 12 информантов. Остальные мягкие звуки восприняли по-разному, абсолютно ясные тенденции в результатах не просматриваются. Несмотря на это, заметим, что только один информант воспринял звук [s'] как мягкий в слове *велосипед*.

Подобным образом только два информанта восприняли звук [k'] в слове *очки* и звук [g'] в слове *аллергия*.

Таблица 4. Фонемы в конце слова

Фонемы в конце слова		
Фонема	Количество правильных ответов/17 (тест 1)	Количество правильных ответов/17 (тест 2)
[t] (Кабинет)	15	12
[n] (Один)	12	11
[t] (Привет)	17	14
[h] (Запах)	9	12
[t] (Билет)	17	15
[t'] (Мать)	13	10
[l'] (Соль)	11	10
[m'] (Восемь)	7	8
[n'] (День)	8	12
[s'] (Здесь)	6	5
[r'] (Дверь)	6	3
[l'] (Картофель)	5	8
[d'] (Дождь)	8	8
[v'] (Любовь)	13	9

Остальные фонемы, исследуемые нами, находились в конечной позиции в слове. Из этих фонем 5 являлись твёрдыми, а остальные 9 мягкими. При втором тестировании ни один звук не был корректно воспринят всеми информантами, но при первом тестировании все правильно восприняли звук [t] в двух отдельных случаях (в словах *привет* и *билет*). Соответствующими количествами правильных ответов при втором тестировании были 14 и 15, то есть, звук [t] довольно часто воспринимали правильно также при этом тестировании. Настолько слабых результатов, как при восприятии мягких звуков внутри слова, не было в этой позиции. Слабее всего в конце слова восприняли звук [r'] в слове *дверь* (3 информанта).

4.4.3 Лучшие всего и слабее всего воспринятые фонемы

Мы хотели ещё создать таблицы, чтобы показать, какие звуки восприняли лучше всего и слабее всего. В таблице 5 представлены слабее всего воспринятые звуки, в таблице 6 лучше всего воспринятые звуки, в таблице 7 твёрдые звуки, которые восприняли слабее всего, и, наконец, в таблице 8 мягкие звуки, которые восприняли лучше всего.

Таблица 5. Слабее всего воспринятые фонемы

Слабее всего воспринятые фонемы (Тест 1)			Слабее всего воспринятые фонемы (Тест 2)		
Фонема	Позиция	Количество правильных ответов/ 17	Фонема	Позиция	Количество правильных ответов/ 17
[g']	внутри слова	2	[s']	внутри слова	1
[k']	внутри слова	4	[k']	внутри слова	2
[l']	в конце слова	5	[r']	в конце слова	3
[f']	внутри слова	5	[d']	внутри слова	3
[n']	внутри слова	5	[l']	в начале слова	3
[s']	внутри слова	5	[g']	внутри слова	4
[s']	в конце слова	6	[p']	внутри слова	5
[r']	в конце слова	6	[l']	внутри слова	5
[p']	внутри слова	6	[z']	внутри слова	5
[l']	в начале слова	6	[s']	в конце слова	5
			[f']	внутри слова	7
			[n']	внутри слова	7

Не удивительно, что все наиболее слабо воспринятые звуки являются мягкими. Окончательные выводы по поводу слабее всего воспринятых звуков сделать невозможно, но мы всё-таки сделали некоторые интересные наблюдения. Мы рассматривали слабее всего воспринятые звуки с точки зрения того, какое отношение имеется между твёрдыми парами этих звуков и их финскими эквивалентами. Эквиваленты твёрдых пар звуков [g'], [f'] и [d'] являются неисконными фонемами в финском языке, то есть, эти звуки появляются только в заимствованных словах. Может быть, чуждая природа этих звуков влияет на то, что их мягкие пары воспринимаются с трудом. Далее, в финском языке вообще не существует эквивалента твёрдой пары звука [z'], то есть, этот звук кажется финнам полностью чужим, и, таким образом, звук трудно воспринять. С другой точки зрения, финские эквиваленты твёрдых пар большинства из слабее всего воспринятых звуков являются исконными фонемами в финском языке, другими словами, незнакомой природой звука эквивалента невозможно полностью объяснить сложность восприятия.

Из слабее всего воспринятых звуков, в первом тесте один находился в начале слова, три в конце слова, а остальные шесть внутри слова. Во втором тесте один звук находился в начале слова, в конце слова находились два звука, а внутри слова 9 звуков. В связи с этим представляется, что мягкий звук слабее всего воспринимается в позиции внутри слова, но надо помнить то, что в нашем тесте был только один мягкий звук, который находился в начальной позиции в слове. Поэтому этому результату нельзя доверять полностью.

Таблица 6. Лучше всего воспринятые фонемы

Лучше всего воспринятые фонемы (Тест 1)			Лучше всего воспринятые фонемы (Тест 2)		
Фонема	Позиция	Количество правильных ответов/ 17	Фонема	Позиция	Количество правильных ответов/ 17
[k]	в начале слова	17	[k]	в начале слова	17
[p]	в начале слова	17	[p]	в начале слова	17

(Продолжается)

Таблица 6.
Продолжение

[p]	в начале слова	17	[z]	в начале слова	17
[r]	внутри слова	17	[s]	в начале слова	17
[t]	в конце слова	17	[r]	внутри слова	17
[t]	в конце слова	17	[g]	в начале слова	17
[s]	в начале слова	16	[g]	в начале слова	16
[g]	в начале слова	16	[p]	в начале слова	16
[k]	в начале слова	16	[v]	в начале слова	16
			[d]	в начале слова	16

В таблице 6 представлены лучше всего воспринятые звуки, все они являются твёрдыми. Интересно, что при втором тестировании все информанты правильно восприняли твёрдый звук [z], в то время как его мягкую пару опознали только 5 информантов. Как мы видим, также твёрдые звуки [g] и [d] восприняли хорошо, несмотря на то, что их мягкие эквиваленты входят в список слабее всего воспринятых звуков. При первом тестировании шесть из девяти лучше всего воспринятых звуков находились в начальной позиции в слове. При втором тестировании девять из десяти правильно воспринятых звуков находились в этой позиции. Кажется, что твёрдый звук легче всего воспринимается, когда он находится в начале слова. При этом надо помнить, что твёрдые звуки восприняли в общем довольно хорошо, поэтому, может быть, позиция звука не играет такой большой роли.

Таблица 7. Слабее всего воспринятые твёрдые фонемы

Слабее всего воспринятые твёрдые фонемы (Тест 1)			Слабее всего воспринятые твёрдые фонемы (Тест 2)		
Фонема	Позиция	Количество правильных ответов/ 17	Фонема	Позиция	Количество правильных ответов/ 17
[l]	внутри слова	7	[m]	в начале слова	10
[h]	в конце слова	9	[l]	внутри слова	10
[d]	в начале слова	10	[n]	в конце слова	11
[r]	внутри слова	10	[d]	в начале слова	12
[v]	в начале слова	11	[h]	в конце слова	12
[d]	в начале слова	12	[t]	в конце слова	12
[n]	в конце слова	12			

В таблице 7 представлены слабее всего воспринятые твёрдые звуки. Заметим, что кроме звука [l] в первом тестировании, все эти звуки были правильно восприняты больше чем половиной информантов. Это показывает, как мы уже сказали выше, что твёрдые звуки в общем воспринимаются без особых затруднений. В позициях слабее всего воспринятых твёрдых звуков не видно никакой ясной тенденции. Среди слабее всего воспринятых твёрдых есть только один звук, эквивалент которого в финском языке неисконный: звук [d]. Таким образом, чуждость звука в этом случае не объясняет результаты.

Таблица 8. Лучше всего воспринятые мягкие фонемы

Лучше всего воспринятые мягкие фонемы (Тест 1)			Лучше всего воспринятые мягкие фонемы (Тест 2)		
Фонема	Позиция	Количество правильных ответов/ 17	Фонема	Позиция	Количество правильных ответов/ 17
[t']	внутри слова	14	[t']	внутри слова	12
[t']	в конце слова	13	[r']	внутри слова	12
[v']	в конце слова	13	[n']	в конце слова	12
[l']	в конце слова	11	[t']	в конце слова	10
[n']	внутри слова	11	[l']	в конце слова	10
[b']	внутри слова	10	[m']	внутри слова	10
[d']	внутри слова	10			

В последней таблице представлены лучше всего воспринятые мягкие фонемы. При обоих тестированиях информанты лучше всего восприняли звук [t'] в позиции внутри слова. Тот же самый звук был также одним из лучше всего воспринятых в конечной позиции слова. Две фонемы, [b'] и [d'], эквиваленты твёрдых пар которых не являются исконными в финском языке, корректно восприняли более половины информантов. Также в этом случае мы не видим никакой корреляции с природой (исконной или неисконной) финского эквивалента. О позициях, в которых лучше всего воспринимаются мягкие, трудно сказать что-либо определённое потому, что мягкие звуки почти отсутствовали в нашем тесте в начальной позиции. Тем не менее, нам представляется, что позиция фонемы не влияла на восприятие мягкого звука в этом случае: при первом тестировании три из лучше всего воспринятых фонем находились в конце слова, четыре внутри слова, а при втором тестировании половина правильно воспринятых фонем находилась внутри слова, другая половина – в конце слова.

4.5 Дискуссия

Уже при изучении теоретических источников нам показалось, что в вопросах обучения фонетике не существуют много ясных ответов. Это ещё раз подтвердило наше эмпирическое исследование. Несмотря на это, мы получили много полезной информации о том, что надо принимать во внимание при создании и выполнении аудио-теста.

Во-первых, мы заметили, что тест надо планировать очень внимательно. Только при анализе результатов мы заметили, что сделали ошибку в создании теста: мы тестировали только один мягкий звук в начальной позиции в слове. Это, безусловно, искажало бы результаты, если бы мы этого вовремя не заметили. Далее, в отзывах некоторые информанты сказали, что слова было трудно читать, и было бы лучше, если бы в каждом слове надо было опознавать только один звук. Тогда письмо, наверное, казалось бы более ясным (например, к[]артоф[]ел[]ь – к[]артофель), и у информантов было бы больше времени слушать звук. Но с этим связаны свои проблемы. Если мы хотим исследовать как можно большее количество звуков в самых разных позициях, список слов станет огромным. Нам кажется, что тест должен быть достаточно коротким, чтобы информанты не устали слушать звуки и вписывать ответы.

Во-вторых, выполнение теста надо также детально планировать, чтобы оно стало успешным. При наших тестированиях, мы проигрывали запись через динамики классной комнаты. Ретроспективно, было бы лучше, если бы информанты слушали записи через наушники. Тогда информанты, которые при нашем тестировании сидели далеко от динамиков, слышали бы запись так же громко, как другие. Далее, мы не дали информантам времени прочитать анкету до прослушивания записи, и это было большой ошибкой. Некоторые информанты сказали, что анкета была неясной, и, вероятно, знакомство с анкетой до тестирования помогло бы её лучше понять.

Как мы сказали выше, восприятие мягких звуков немного ухудшилось при втором тестировании. На это влияла, может быть, атмосфера в классной комнате при втором тестировании. Атмосфера была более беспокойная, чем при первом тестировании. При втором тестировании информанты также дали значительно меньше отзывов, чем при первом тестировании. К сожалению, трудно определить, почему атмосфера изменилась при втором тестировании.

Наш эксперимент не дал абсолютно ясных ответов на наши исследовательские вопросы. Однако на основе полученных результатов можно сделать некоторые выводы. Во-первых, мы хотели узнать, воспринимают ли финские учащиеся гимназии различия между русскими твёрдыми и мягкими звуками. Мы не можем точно сказать, какие звуки или позиции звуков являются самыми лёгкими или сложными с точки зрения финских учащихся, но можем заметить, что при нашем исследовании было полностью ясно, что информанты лучше восприняли твёрдые звуки. Таким образом, на наш взгляд, на восприятии мягких звуков надо обращать больше внимания при обучении.

Во-вторых, мы хотели узнать, помогает ли эксплицитное обучение мягким звукам их восприятию. Так как восприятие мягких звуков ухудшилось, на этот раз эксплицитное обучение не имело позитивного влияния. Но, надо помнить, что, как мы сказали выше, мы не имели возможности обучать мягкости так много, как мы планировали. Далее, наш урок по мягкости был ориентирован на учителя: учитель объяснил явление мягкости, давал примеры, а учащиеся повторяли звуки. Более исследовательский и ориентированный на учащихся подход, может привести к лучшим результатам.

Хотя по поводу результатов одного информанта невозможно сделать исчерпывающих выводов, хотим ещё напомнить, что вышеупомянутый информант с явной языковой ориентацией продемонстрировал улучшенные результаты и, следовательно, получил пользу от эксплицитного обучения. Этот результат вселяет надежду: возможно, хорошо спланированное эксплицитное обучение может иметь позитивное влияние на становление корректного произношения. В будущем при обучении фонетике надо больше обращать внимание на меньше мотивированных учащихся, и пытаться с помощью мотивирования и разносторонней тренировки сделать изучение произношения более важным и приятным для учащихся.

В будущем было бы интересно провести также исследование мнения учащихся. Было бы важно узнать, что сами учащиеся думают об обучении фонетике: считают ли они, что фонетика является важной или мотивирующей частью языковой компетенции, что они думают об эксплицитном обучении, и как они относятся к разным методам упражнения и обучения. Такое исследование, однако, требует ресурсов, так как,

на наш взгляд, только путём опроса достаточно большого количества учащихся было бы возможно получить удовлетворительные результаты.

5. Заключение

В настоящей дипломной работе мы поставили цель исследовать одну из важнейших категорий русской фонетической системы — дифференциальный признак твёрдости - мягкости. В теоретической части работы мы старались ответить на вопросы, почему явление твёрдости и мягкости такая особенная и сложная часть русской фонетики, и какие факторы влияют на овладение произношением на общем уровне.

Мы предполагали, что, хотя в финском языке существуют эквиваленты большинства русских твёрдых звуков, эти звуки не являются абсолютно идентичными. В первой теоретической главе мы сделали подробное сравнение русских твёрдых согласных и их финских эквивалентов, чтобы найти подтверждение нашей гипотезы. Мы узнали, что эти звуки, действительно, во многих случаях отличаются друг от друга. Мы также предполагали, что в трудности произношения русских мягких звуков играет большую роль то, что у финнов исходный пункт в произношении мягких звуков является «неправильным». Для этой гипотезы мы нашли доказательство во второй теоретической главе: мы узнали, что похожие звуки являются самыми сложными для изучающего второй язык. Мы сделали вывод, что русские мягкие звуки, хотя трудно классифицировать, невозможно характеризовать как *полностью* отличающиеся от финских согласных, и из этого следует, что их невозможно классифицировать как новые звуки, которые обычно усваиваются легче. Поэтому, на наш взгляд, можно считать, что русские мягкие согласные являются одними из самых сложных звуков русской фонетики с точки зрения финских учащихся. Так, на наш первый исследовательский вопрос, *почему явление твёрдости и мягкости вызывает трудности у финских учащихся*, нашлось решение в теоретической главе.

Целью второй теоретической главы нашей работы являлось рассмотреть вопросы, связанные с обучением и изучением фонетики на общем уровне. Мы узнали, что фонетика отличается от других областей языковой компетенции, так как к природе

фонетических умений относятся когнитивные и моторные навыки. Кроме того, мы заметили, что при обучении фонетике надо принимать во внимание два важных аспекта — цель и модель, так как их выбор значительно влияет на форму конкретного обучения фонетике. Кроме того, мы рассмотрели некоторые более абстрактные вопросы, касающиеся обучения фонетике, например, можно ли вообще обучать произношению, и стоит ли это делать. Мы также коротко рассмотрели методы обучения фонетике, и рассказали о ситуации обучения русской фонетике в Финляндии. Мы узнали, что ясных ответов на эти вопросы не существуют. Мы заметили, что обучение фонетике довольно мало исследовали, и результаты исследований, в основном, являются противоречивыми. На наш взгляд, мы доказали, что существует явная потребность исследовать обучение фонетике более подробно. Несмотря на то, что на все отдельные вопросы мы не нашли ответов, наш второй исследовательский вопрос, *что надо принимать во внимание при обучении фонетике*, можно считать более или менее решённым. С точки зрения автора, так как он планирует работать учителем, во второй теоретической главе было представлено много полезной информации. Поэтому мы считаем, что также другим, планирующим работать учителем, наша работа может принести пользу.

В эмпирической части нашей работы мы поставили себе цель исследовать, могут ли наши информанты воспринимать русские мягкие и твёрдые звуки, и, кроме того, влияет ли эксплицитное обучение на их восприятие. Для выполнения этой задачи, мы создали аудио-тест и маленький «курс» по тренировке мягкости. Наш третий исследовательский вопрос, *воспринимают ли финские учащиеся гимназии различия между русскими твёрдыми и мягкими звуками*, частично решён: мы узнали, что наши информанты лучше восприняли русские твёрдые звуки. Этот результат, хотя и не представляет доказательств сложности отдельных русских звуков, по крайней мере указывает, что на мягкие согласные надо обращать особое внимание, так как эти звуки автоматически не воспринимаются так хорошо, как твёрдые звуки.

Нашим четвёртым исследовательским вопросом являлся вопрос о том, *помогает ли эксплицитное обучение этим звукам их восприятию*. Так как восприятие мягких звуков ухудшилось при втором тестировании, нам надо сделать следующий вывод: кажется, что эксплицитное обучение не помогает восприятию мягкости. Этот результат, однако, не стоит принимать как бесспорное доказательство: наш маленький курс по мягкости не был достаточно подробным, и, по крайней мере один особенно мотивированный информант, кажется, получил пользу от эксплицитного обучения.

В свете наших результатов считаем, что, может быть, в обучении мягкости на начальном уровне стоит обращать внимание особенно на *восприятие* мягких звуков, потому что если учащийся не воспринимает различие между мягкими и твёрдыми, его невозможно научить их правильно произносить. Несмотря на то, что наши информанты, главным образом, не получили пользу от эксплицитного обучения мягкости, мы не готовы от него отказаться. В будущее мы попытаемся найти методы эксплицитного обучения, которые могут быть полезными всем учащимся, а не только самым мотивированным.

Список источников

- Birnbaum, Henrik. 1975. *Common Slavic. Progress and Problems in its Reconstruction*. LithoCrafters, Inc.: Michigan.
- Bondarko, Liya. 2009. Short description of Russian sound system. *Phonetics of Russian and Finnish: General Description of Phonetic Systems, Experimental Studies on Spontaneous and Read-aloud Speech*. Ed. by Viola de Silva, Riikka Ullakonoja. Internationaler Verlag der Wissenschaften: Frankfurt am Main, pp. 23–35.
- Bosch, Anna R. K. 2010. Phonology in Modern Gaelic. *The Edinburgh Companion to the Gaelic Language*. Ed. by Moray Watson, Michelle Macleod. Edinburgh University Press Ltd: Edinburgh, pp. 262-282.
- Cook, Vivian. 2001. *Second Language Learning and Language Teaching*. Arnold: London.
- Dalton, C., Seidlhofer, B. 1994. *Pronunciation*. Oxford University Press: Oxford.
- De Silva, V., Mäkilä, K., Kärkkäinen, H., Ullakonoja, R. 2010. *Uusi venäjän ääntämisopas*. Hakapaino: Helsinki.
- De Silva, V., Ullakonoja, R. 2009. Introduction: Russian and Finnish in contact. *Phonetics of Russian and Finnish: General Description of Phonetic Systems, Experimental Studies on Spontaneous and Read-aloud Speech*. Ed. by Viola de Silva, Riikka Ullakonoja. Internationaler Verlag der Wissenschaften: Frankfurt am Main, pp. 15–20.
- Flege, James Emil. 1987. *The production of “new” and “similar” phones in a foreign language: evidence for the effect of equivalence classification*. *Journal of Phonetics* 15, pp. 47-65.
- Foot, J. A., Trofimovich, P., Collins, L., Soler, F. 2013. *Pronunciation practices in communicative second language classes*. *The Language Learning Journal*, Vol. 44, No. 2, pp. 181-196.
- Iivonen, Antti. 2009. Major features of standard Finnish phonetics. *Phonetics of Russian and Finnish: General Description of Phonetic Systems, Experimental Studies on Spontaneous and Read-aloud Speech*. Ed. by Viola de Silva, Riikka Ullakonoja. Internationaler Verlag der Wissenschaften: Frankfurt am Main, pp. 47–65.

- Jones, Rodney, H. 2002. Beyond "Listen and Repeat": Pronunciation Teaching Materials and Theories of Second Language Acquisition. *Methodology in Language Teaching. An Anthology of Current Practice*. Ed. by Jack C. Richards, Willy A. Renandya. Cambridge University Press: Cambridge, pp. 178-187.
- Järvinen, Heini-Maija. 2014. Kielen opettamisen menetelmiä. *Kuinka kieltä opitaan. Opas vieraan kielen opettajalle ja opiskelijalle*. Toim. Pekka Lintunen, Päivi Pietilä. Gaudeamus Oy: Tallinna, s. 89-113.
- Karlsson, Fred. 1982. *Suomen kielen äänne- ja muotorakenne*. WSOY: Juva.
- Kenworthy, Joanne. 1987. *Teaching English Pronunciation*. Longman: Harlow.
- Kissling, E. M. 2013. *Teaching Pronunciation: Is Explicit Phonetics Instruction Beneficial for FL Learners?* The Modern Language Journal, Vol. 97, No. 3, pp. 720-744.
- Lightbown, P. M., Spada, N. 1993. *How Languages are Learned*. Oxford University Press: Oxford.
- Lintunen, Pekka. 2004. *Pronunciation and Phonemic Transcription: A study of advanced Finnish learners of English*. Anglicana Turkuensia No 24. Painosalama Oy: Turku.
- Lintunen, Pekka. 2014. Ääntämisen oppiminen ja opettaminen. *Kuinka kieltä opitaan. Opas vieraan kielen opettajalle ja opiskelijalle*. Toim. Pekka Lintunen, Päivi Pietilä. Gaudeamus Oy: Tallinna, s. 165-187.
- Mitchell, R., Myles, F. 1998. *Second Language Learning Theories*. Arnold: London.
- Nikunlassi, Ahti. 2002. *Johdatus venäjän kieleen ja sen tutkimukseen*. Hakapaino Oy: Helsinki.
- Pennington, Martha C. 1996. *Phonology in English Language Teaching: An International Approach*. Longman: Lontoo.

- Piske, T., MacKay, I. R. A., Flege, J. E. 2001. *Factors affecting degree of foreign language accent in an L2: a review*. Journal of Phonetics 29, pp. 191-215.
- Suomi, K., Toivanen, J., Ylitalo, R. 2006. *Fonetiikan ja suomen äänneopin perusteet*. Tammer-Paino Oy: Tampere.
- Veivo, Outi. 2014. *Mitä kielitaito on. Kuinka kieltä opitaan. Opas vieraan kielen opettajalle ja opiskelijalle*. Toim. Pekka Lintunen, Päivi Pietilä. Gaudeamus Oy: Tallinna, s.26-44.
- Wiik, Kalevi. 1998. *Fonetiikan perusteet*. Toim. Raija Koistinen. Capella Finland Oy: Helsinki.
- Аванесов, Р. И. 1956. *Фонетика современного русского литературного языка*. Москва: Издательство Московского университета.
- Акишина, А. А., Барановская, С. А. 1990. *Русская фонетика*. Москва: Издательство «Русский язык».
- Бархударова, Е. Л. 1997. Вопросы организации преподавания фонетики и интонации русского языка на продвинутом этапе обучения (аудиторная и самостоятельная работа). *Язык, сознание, коммуникация: Сборник статей*. Под ред. В. В. Красных, А. И. Изотов. Москва: «Филология». с. 115-123.
- Бондарко, Л. В. 1977. *Звуковой строй современного русского языка*. Москва: «Просвещение».
- Брызгунова, Е. А. 1977. *Звуки и интонация русской речи*. Москва: Издательство «Русский язык».
- Ганиев, Ж. В. 1990. *Русский язык. Фонетика и орфоэпия*. Москва: Высшая школа.
- Любимова, Н. А. 1977. *Обучение русскому произношению. Артикуляция. Постановка и коррекция русских звуков*. Москва: Издательство «Русский язык».

Любимова, Н. А. 2010. Проявление финско-русской фонетической интерференции при восприятии и воспроизведении слов в условиях становления субординативного двуязычия. *Изучение и преподавание русского языка в Финляндии: Сборник статей*. Под ред. А. Мустайоки, Е. Протасова, М. Копотев, А. Никунласси и Т. Хуттунен. Санкт-Петербург: Златоуст. с. 341-348.

Любимова, Н. А., Братыгина, А. Г., Вострова, Т. А. 1981. *Русское произношение. Звуки. Ударение. Ритмика. (Учебное пособие)*. Москва: Издательство «Русский язык».

Ненонен, О. 2016. Фонетическое развитие русско-финских билингвов дошкольного возраста. *Slavica Helsingiensia 48*. Ed. by Tomi Huttunen, Jouko Lindstedt, Ahti Nikunlassi. Unigrafia: Helsinki.

Газеты

Tolonen, Anni. *Suullinen kielitaito osaksi yo-kokeita*. Aamulehti 14.3.2017

Материалы, опубликованные в Интернете

Opetushallitus. 2015. *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015*.
<http://www.oph.fi/download/172124_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2015.pdf>.

[Просмотрен 16.3.2017]

Opetushallitus. *Kielitaidon tasojen kuvausasteikko*.
<http://www.oph.fi/download/111628_KIELITAIDON_TASOJEN_KUVAUSASTEIKKO.pdf>.

[Просмотрен 17.3.2017]

Perho, Kaija. 2013. *Venäjän kielen opiskelu suomalaisissa kouluissa*.
<http://www.helsinki.fi/idantutkimus/arkisto/2013_1/it_1_2013_perho.pdf>.
[Просмотрен 16.3.2017]