



РУСИСТИКА ФОНЕТИКА

Том 16 № 3 2018

DOI 10.22363/2313-2264-2018-16-3

<http://journals.rudn.ru/russian-language-studies>

Научный журнал
Издается с 2003 г.

Издание зарегистрировано Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)

Свидетельство о регистрации ПИ № ФС 77-72956 от 25.05.2018 г.

Учредитель: Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Российский университет дружбы народов»

Главный редактор

Шаклеин В.М., академик РАЕН, доктор филологических наук, профессор, почетный работник высшего профессионального образования РФ, член правления Российского общества преподавателей русского языка и литературы (РОПРЯЛ), член Совета по русскому языку при президенте РФ, заведующий кафедрой русского языка и методики его преподавания филологического факультета Российского университета дружбы народов

Ответственный секретарь

Стрельчук Е.Н., доктор педагогических наук, доцент кафедры русского языка и методики его преподавания филологического факультета Российского университета дружбы народов

Члены редакционной коллегии

Алефиренко Н.Ф. — действительный член Российской академии социальных наук, заслуженный деятель науки РФ, доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка Белгородского государственного университета (Россия, Белгород)

Бальсина Т.М. — академик МАНПО, вице-президент РОПРЯЛ, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры русского языка и методики его преподавания филологического факультета Российского университета дружбы народов (Россия, Москва)

Вальтер Харри — член Президиума Международной ассоциации преподавателей русского языка и литературы (МАПРЯЛ), доктор филологических наук, профессор, профессор университета им. Эрнста Морица Арндта института славистики, заместитель председателя Фразеологической комиссии при Международном комитете славистов (Германия, Грайсвальд)

Гаврилина М.А. — доктор педагогики, профессор, профессор Латвийского Университета (Латвия, Рига)

Дейкина А.Д. — заслуженный деятель науки и образования, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры методики преподавания русского языка института филологии Московского педагогического государственного университета (Россия, Москва)

Дэн Дэвидсон — почетный президент Американских советов по международному образованию АСПРЯЛ и АКСЕЛС, старший академический советник и директор научно-исследовательского центра Американских советов по международному образованию, директор Института русского языка, иностранный член Российской академии образования, PhD по филологии, профессор по русскому языку и изучению иностранного языка Брин-Мор колледжа (США, Вашингтон)

Загоровская О.В. — председатель совета по русскому языку при администрации Воронежской области, доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры русского языка, современной русской и зарубежной литературы Воронежского государственного педагогического университета (Россия, Воронеж)

Маслова В.А. — член президиума ВАК Республики Беларусь, доктор филологических наук, профессор кафедры общего и русского языкознания Витебского государственного университета (Беларусь, Витебск)

Мокиенко В.М. — действительный член Европейского общества фразеологов «ЕВРОФРАЗа», доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры славянской филологии Санкт-Петербургского университета (Россия, Санкт-Петербург)

Перотто Моника — PhD по педагогике, профессор, научный сотрудник кафедры русского языка факультета иностранных языков и литературы Болонского университета (Италия, Болония)

Протасова Е.Ю. — доктор педагогических наук, профессор, профессор-адъюнкт Отделения языков Гуманитарного факультета Хельсинкского университета (Финляндия, Хельсинки)

Гусман Тирадо Рафаэль — член президиума МАПРЯЛ, доктор филологических наук, профессор кафедры греческой и славянской филологии Гранадского университета (Испания, Гранада)

Рацбургская Л.В. — действительный член комиссии по славянскому словообразованию при Международном комитете славистов, доктор филологических наук, профессор, заведующая кафедрой современного русского языка и общего языкознания Национального исследовательского Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского (Россия, Нижний Новгород)

Рязанова-Кларк Лара — член Королевского лингвистического общества, PhD по филологии, заведующая русским отделением Эдинбургского университета, академический директор Российского центра княгини Дашковой при Эдинбургском университете, директор научного центра «Русский язык в контексте» (Великобритания, Эдинбург)

РУСИСТИКА

ISSN 2618-8171 (online); ISSN 2618-8163 (print)

4 выпуска в год.

Входит в перечень рецензируемых научных изданий ВАК РФ.

Языки: русский, английский.

Материалы журнала размещаются на платформах РИНЦ Российской научной электронной библиотеки, Electronic Journals Library Cyberleninka, Facebook, Mendeley.

Цель и тематика

Научный журнал «Русистика» имеет 15-летнюю историю. Созданный в 2003 году «Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания» публиковал статьи по результатам фундаментальных и прикладных исследований в области лингвистики, анализа текста, лингвокультурологии и методики преподавания русского и иностранных языков.

В настоящее время журнал специализируется на рассмотрении актуальных вопросов русского языка и методики его преподавания как родного, неродного и иностранного в условиях русской, близкородственной и неродственной языковых сред.

Журнал является площадкой для научного сообщества в области отечественной и зарубежной русистики, освещает спектр проблем как собственно лингвистических, так и связанных с культурно-историческими и социальными аспектами изучения и преподавания русского языка.

Миссия журнала заключается в предоставлении возможностей русистам из различных стран и регионов объективно информировать международное научное сообщество о состоянии исследований русского языка, проблемах его функционирования в многополярном мире, привлекать дополнительный интерес ученых к этим проблемам.

Цель журнала: создание научно-исследовательского, образовательного и информационного пространства для взаимного обмена достижениями российских и зарубежных ученых, специализирующихся в области русского языка и методики его преподавания.

Задачи:

1. Обмен научными достижениями российских и зарубежных коллег в области русистики, публикации результатов научных центров по проблемам развития и сохранения русского языка в многополярном мире.

2. Освещение государственной политики Российской Федерации в области русского языка и методики его преподавания.

3. Рассмотрение теоретических исследований по проблемам функционирования русского языка в Российской Федерации и за рубежом.

4. Актуализация проблем методики преподавания русского языка как родного, неродного, иностранного.

5. Анализ современных тенденций в развитии школьной и вузовской русистики.

6. Отражение вопросов изучения и преподавания русского языка как иностранного и проблем сохранения русского языка в диалогическом пространстве.

7. Презентация медиадидacticеских и электронных средств обучения русскому языку и методике его преподавания.

Материалы могут быть представлены в виде научных статей (теоретических, научно-практических, научно-методических), обзорных научных материалов, рецензий, аннотаций, научных сообщений, посвященных деятелям российской и зарубежной науки.

К публикации принимаются только оригинальные статьи, ранее не опубликованные. Самоплагат не допускается.

Журнал входит в Перечень рецензируемых периодических изданий, публикации которых принимаются к рассмотрению ВАК РФ при защите диссертационных исследований. Приоритет отдается научным разработкам докторантов и докторов наук. Для начинающих ученых предназначена рубрика «Страничка молодого исследователя».

Перечень отраслей науки и групп специальностей научных работников в соответствии с номенклатурой ВАК РФ:

10.02.00 — Языкознание

10.02.01 — Русский язык

10.02.19 — Теория языка

13.00.00 — Педагогические науки

13.00.02 — Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования).

Журнал имеет международный статус, который определен составом редколлегии и рецензентами (известные ученые иностранных академий и университетов из России, США, Беларуси, Испании, Италии, Латвии, Финляндии, Германии, Великобритании).

Журнал выходит один раз в квартал (4 номера в год). Подписка на печатную версию журнала оформляется в почтовых отделениях РФ. Индекс журнала в каталоге подписных изданий Агентства «Роспечать» — 36433.

Редактор: *М.П. Малахов*

Компьютерная верстка: *О.Г. Горюнова*

Адрес редакции:

Российская Федерация, 115419, Москва, ул. Орджоникидзе, д. 3

Тел.: (495) 955-07-16; e-mail: ipk@rudn.university

Адрес редакционной коллегии журнала:

Российская Федерация, 117198, Москва, ул. Миклухо-Маклая, 6

Тел.: (495) 434-07-45; e-mail: rflj@rudn.university

Подписано в печать 30.08.2018. Выход в свет 13.09.2018. Формат 70×100/16.

Бумага офсетная. Печать офсетная. Гарнитура «NewtonС».

Усл. печ. л. 9,35. Тираж 500 экз. Заказ № 826 Цена свободная.

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования

«Российский университет дружбы народов» (РУДН)

Российская Федерация, 117198, Москва, ул. Миклухо-Маклая, д. 6

Отпечатано в типографии ИПК РУДН

Российская Федерация, 115419, Москва, ул. Орджоникидзе, д. 3, тел. (495) 952-04-41; e-mail: ipk@rudn.university



RUSSIAN LANGUAGE STUDIES

PHONETICS

VOLUME 16 NUMBER 3 2018

DOI 10.22363/2313-2264-2018-16-3

<http://journals.rudn.ru/russian-language-studies>

Founded in 2003

Founder: PEOPLES' FRIENDSHIP UNIVERSITY OF RUSSIA

EDITOR-IN-CHIEF

Shakleina V.M. Member of the Academy of Natural Sciences, Doctor of Philology, Professor, Honored Higher and Professional Education Employee of the Russian Federation, Head of the Chair of the Russian Language and Methods of Teaching (Peoples' Friendship University of Russia), Member of Executive Board of Russian Association of Teachers of the Russian Language and Literature (ROPRYAL), Member of Presidential Russian Language Council

EXECUTIVE SECRETARY

Strelchuk E.N. Doctor of Pedagogy, Associate Professor of the Chair of the Russian Language and Methods of Teaching (Peoples' Friendship University of Russia)

EDITORIAL BOARD

Alefirenko N.F. — full Member of the Academy of Social Sciences, Honored Scientist of the Russian Federation, Doctor of Philology, Professor, Professor of the Chair of Russian Language, Belgorod State University (Russia, Belgorod)

Balykhina T.M. — member of the International Teacher's Training Academy of Science (MANPO), Vice-President of Russian Association of Teachers of the Russian Language and Literature (ROPRYAL), Doctor of Pedagogy, Professor, Professor of the Chair of the Russian Language and Methods of Teaching, Peoples' Friendship University of Russia (Russia, Moscow)

Deikina A.D. — Honoured Worker of Science and Education, Doctor of Pedagogy, Professor, Professor of the Chair of Methods of Teaching Russian, Institute of Philology, Moscow Pedagogic State University (Russia, Moscow)

Den Davidson — president Emeritus and Director of American Councils Research Center (ARC) American Councils for International Education, Director of Russian Language Centre, Foreign Member of Russian Academy of Education, Phd in Philology, Professor of the Russian Language and Foreign Language Studies, Bryn Mawr College (USA, Washington)

Gavrilina M.A. — Doctor of Pedagogy, Professor, Professor of Lithuanian University (Lithuania, Riga)

Maslova V.A. — member of the Presidential Board Of Higher Attestation Commission of Belarus, Doctor of Philology, Professor of the Chair of General and Russian Linguistics, Vitebsk State University (Belarus, Vitebsk)

Mokienko V.M. — full member of European Society of Phraseologists "EUROPHRAS", Doctor of Philology, Professor, Professor of the Chair of Slavonic Philology, Saint-Petersburg University (Russia, Saint-Petersburg)

Perotto Monica — PhD in Pedagogy, Professor, research assistant and associate professor of the Chair of the Russian Language Foreign Languages Faculty, Bologna University (Italy, Bologna)

Protasova E.Yu. — Doctor of Pedagogy, Professor, Associate Professor of Language Department, Humanitarian Faculty, Helsinki University (Finland, Helsinki)

Gusman Tirado Rafael — member of Executive Board of International Association of Teachers of the Russian Language and Literature (MAPRYAL), Doctor of Philology, Professor of the Chair of Greek and Slavonic Philology, Granada University (Spain, Granada)

Ratsiburskaya L.V. — full member of Slavonic Education Commission under International Committee of Slavistics, Doctor of Philology, Professor, Chairperson of the Chair of Modern Russian Language and General Linguistics, National Research Nizhegorodskiy State University (Russia, Nizhniy Novgorod)

Ryazanova-Clarke Lara — member of Royal Linguistic Society, PhD in Philology, Chairperson of Russian Department of Edinburgh University, Academic Director of Russian Centre of Princess Dashkova in Edinburgh University, Director of Scientific Centre "Russian Language in Context" (Great Britain, Edinburgh)

Walter Harry — member of the Presidium of International Association of Teachers of Russian Language and Literature, Doctor of Philology, Professor, professor of the Ernst Moritz Arndt University, Institute of Slavistics, Deputy of Chairperson of Phraseological Commission under International Committee of Slavists (Germany, Greifswald)

Zagorovskaya O.V. — chairperson of Russian Language Council of Voronezhskaya oblast Administration, Doctor of Philology, Professor, Professor of the Chair of the Russian Language, Modern Russian and Foreign Literature, Voronezh State Pedagogic University (Russia, Voronezh)

RUSSIAN LANGUAGE STUDIES**Published by the Peoples' Friendship University of Russia, Moscow**

ISSN 2618-8171 (online); ISSN 2618-8163 (print)

4 issues per year.

Languages: Russian, English.

The journal is presented on the sites of Peoples' Friendship University of Russia, Facebook, Mendeley, in the database of Russian Science Citation Index.

Aim and Scope

The scientific journal "Russian Language Studies" has been published for 15 years. "RUDN journal of Russian and foreign languages research and teaching" first appeared in 2003 and published articles on fundamental and applied linguistics, text analysis, cultural linguistics, methods of teaching Russian and foreign languages.

Nowadays, the journal is focused on methods of teaching Russian as a foreign, non-native, and native language in Russian, closely related and unrelated linguistic environment.

The journal presents a platform for Russian and foreign scientists, reflects not only linguistic, but also cultural, historical, social aspects of learning and teaching Russian.

The journal aims at giving actual information on the position of the Russian language in the multipolar world.

The aim of the journal is to create a scientific, research, educational and information space for presenting the achievements of Russian and foreign scientists in Russian language studies and methods of teaching Russian as a foreign language.

The targets of the journal are:

- Delivering the achievements of Russian and foreign scientists in Russian language studies and methods of teaching Russian as a foreign language, the results of scientific centres in developing and keeping Russian language in the multipolar world;

- Presenting Russian national policy in Russian language and methods of its teaching;

- Characterizing scientific articles on Russian language functioning in Russia and abroad;

- Pointing out essential problems in methods of teaching Russian as a foreign, non-native, and native language;

- Analyzing modern trends in school and university Russian language studies;

- Reflecting problems of learning and teaching Russian as a foreign language and keeping Russian language in diasporas;

- Assessing media-didactic and electronic means of teaching Russian.

The journal publishes scientific articles (theoretical, academic and research, methodical), review articles, book reviews, annotations, scientific reports about Russian and foreign scientists.

The journal is reviewed by Higher Attestation Commission of the Russian Federation. The preference is given to articles written by doctoral postgraduates and doctors of science. Starting investigators are published on the "Page of a young scientist".

The journal has an international status proved by editorial board and reviewers including outstanding scientists from Russia, the United States, Belarus, Spain, Italy, Latvia, Finland, Germany, Great Britain.

The journal is published every three months with 4 issues a year. Readers can subscribe in post-offices of the Russian Federation. The index of the journal in subscription editions catalogue "Rospechat" is 36433.

Editor *M.P. Malakhov*

Computer design: *O.G. Gorunova*

Address of the editorial board:

3, Ordzhonikidze str., Moscow, 115419, Russian Federation

Ph. +7 (495) 955-07-16; e-mail: ipk@rudn.university

Address of the editorial board Journal "Russian language studies":

6, Miklukho-Maklaya str., Moscow, 117198, Russian Federation

Ph. +7 (495) 434-07-45;

e-mail: rusforeignlangjournalrudn@rudn.university

Printing run 500 copies. Open price.

Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education
"Peoples' Friendship University of Russia"

6, Miklukho-Maklaya str., Moscow, 117198, Russian Federation

Printed at RUDN Publishing House:

3, Ordzhonikidze str., Moscow, 115419, Russian Federation,

Ph. +7 (495) 952-04-41; e-mail: ipk@rudn.university

СОДЕРЖАНИЕ

СЛОВО РЕДАКТОРА	259
ОБЗОРНАЯ СТАТЬЯ	
Шутова М.Н., Орехова И.А. (Россия, Москва) Фонетический аспект в методике преподавания русского языка как иностранного	261
АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА	
Валипур А. (Иран, Тегеран) Сравнительный анализ модификации фонем и звуков речи в русском и персидском языках	279
Скорикова Т.П. (Россия, Москва) Функциональная обусловленность акцентного выделения слова в русской устной научной речи	287
МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО	
Вик Н.О. (Норвегия, Трондхейм) Коррекция слухо-произносительных навыков у норвежцев, изучающих русский язык	305
СТРАНИЧКА МОЛОДОГО ИССЛЕДОВАТЕЛЯ	
Дурягин П.В. (Россия, Москва) Качество и длительность безударных гласных русского языка как акустические ключи для определения словесной границы: перцептивный эксперимент на материале псевдослов	322
Хэ Синьсин (Россия, Пенза) Динамика фонетических навыков и развитие фонематического слуха в процессе обучения русскому языку китайских учащихся	344
ХРОНИКА. РЕЦЕНЗИИ	
Говорухина Ю.А. (Россия, Калининград) Рец. на кн.: Мампе И., Овчинникова Л. Рассказы мне обо всем. Пособие по русскому языку в дружеской переписке.	359
Мишанкина Н.А. (Россия, Томск) Рец. на кн.: Илюхина Н.А. Метафора и системность: семасиологический и когнитивный аспекты: монография	362

CONTENTS

FROM THE EDITOR	259
REVIEW ARTICLE	
Shutova M.N., Orekhova I.A. (Russia, Moscow) Phonetics in Teaching Russian as a Foreign Language	261
ACTUAL PROBLEMS OF THE RUSSIAN LANGUAGE AND METHODS OF ITS TEACHING	
Valipur A. (Iran, Tehran) Comparative Studying of Sound Modification and Their Variation in the Russian and Persian Languages.....	279
Skorikova T.P. (Russia, Moscow) Functional Conditionality of Word's Accentuation in Russian Oral Scientific Speech.....	287
METHODS OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE	
Wik N.O. (Norway, Trondheim) Correcting Perception and Pronunciation Competences of Norwegians Studying Russian as a Foreign Language	305
THE PAGE OF A YOUNG SCIENTIST	
Duryagin P.V. (Russia, Moscow) Duration and Formant Values of Unstressed Vowels in Russian as Acoustic Cues for Segmentation: a Perceptive Experiment Based on Nonce Words	322
He Xinxing (Russia, Penza) The Process of Phonetic Skills and Phonematic Hearing Development of Chinese Students Learning Russian	344
CHRONICLE. BOOK REVIEWS	
Govorukhina Yu.A. (Russia, Kaliningrad) Tell me about everything. The Russian Language in Informal Letters / Mampe J., Ovchinnikova L.	359
Mishankina N.A. (Russia, Tomsk) Metaphor and System: Semasiological and Cognitive Aspects: monograph / Ilyukhina N.A.	362

СЛОВО РЕДАКТОРА

Дорогие коллеги, читатели и авторы!

Перед Вами научный журнал с новым названием — «Русистика». Современные реалии в постоянно меняющемся мире требуют новых взглядов и подходов, отражающих историю, современное состояние русского языка, актуальные проблемы его изучения и преподавания.

Изменение названия журнала повлекло создание рубрик «Современная лингводидактика», «Дистанционное обучение русскому языку».

Этот выпуск можно назвать «переходным», так как в нем опубликованы материалы, которые содержат тематику, заявленную еще до переименования журнала.

Номер журнала имеет тематическую направленность. Он посвящен исследованию фонетики в лингводидактическом аспекте.

Представлена обзорная статья, в которой рассмотрены работы по фонетике, актуальные в современной методике преподавания РКИ; статьи по сравнительному анализу модификации фонем и звуков речи в русском языке с учетом персидской языковой традиции, качеству и длительности безударных гласных русского языка как акустических ключей для определения словесной границы, функциональной обусловленности акцентного выделения слова в устной научной речи, коррекции слухо-произносительных навыков у норвежцев, изучающих русский язык.

С уважением,
В.М. Шаклеин,
главный редактор
журнала «Русистика»

FROM THE EDITOR

Dear colleagues, readers and authors!

You are reading a scientific journal with a new name — “Russian Language Studies”. Our changing world demands new views and approaches reflecting the history, modern state of the Russian language, actual problems of its studying and teaching. The new name arose new journal sections “Modern Linguodidactics” and “Distance Russian Language Learning”. This issue can be called transitional because it contains articles on topics declared before the journal name changing.

The issue is thematic. It is devoted to phonetics in linguodidactic aspect.

You can read a review on phonetic researches actual for modern teaching methods of Russian as a foreign language, articles on comparative analysis of phoneme and sound modification in Russian and Persian languages, quality and length of Russian unstressed vowels as acoustic keys for identifying the word border, functional causality of word emphasis in oral scientific speech, correcting audio and articulatory skills of Norwegian students learning Russian.

Yours sincerely,
Editor-in-Chief
V.M. Shaklein



DOI: 10.22363/2618-8163-2018-16-3-261-278

УДК 811.161.11'34-81'243

ФОНЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ В МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

М.Н. Шутова, И.А. Орехова

Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина
Российская Федерация, 117485, Москва, ул. Академика Волгина, 6

PHONETICS IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

M.N. Shutova, I.A. Orekhova

Pushkin State Russian Language Institute
6, Akademika Volgina str., Moscow, 117485, Russian Federation

В статье анализируется состояние преподавания фонетики русского языка иностранным учащимся в настоящее время, рассматриваются вопросы постановки русских звуков с учетом интерференции родного языка учащихся. Особое внимание уделяется электронным фонетическим курсам и, в частности, национально ориентированным; рассматриваются игровые приемы на уроках фонетики русского языка; единый режим обучения фонетике на всех этапах подготовки по русскому языку, а также технологии обучения русскому ударению и интонации. Освещены проблемы и перспективы развития методики обучения фонетическому аспекту.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, методика обучения фонетике, фонетические курсы, технологии обучения русскому ударению и интонации

The article is devoted to teaching foreign students Russian phonetics in modern system of education, problems of learning Russian sounds considering interference of the students' native languages. The authors pay special attention to electronic phonetic courses, especially nationally oriented; games for teaching phonetics; integrated system of teaching phonetics at all levels of learning, techniques in teaching Russian pronunciation and stress. Perspectives and problems of developing phonetics are discussed in the article.

Key words: methods of teaching phonetics, Russian as a foreign language

Введение

Для формирования навыков устной речи, аудирования, письма и чтения надо не только уметь произносить соответствующие звуки, но и знать, как они соединяются в словах, а затем и как эти слова соединяются в предложении.

В естественной языковой среде это происходит одновременно. Представьте, как начинают говорить маленькие дети, что предшествует этому и насколько легко и быстро идет этот процесс. В условиях неязыковой среды, или, проще говоря, на уроке иностранного языка, постановке произносительных навыков следует уделять значительное внимание.

Однако часто приходится слышать высказывания о том, что фонетический навык не так уж необходим, ведь практически невозможно научиться говорить на иностранном языке без акцента, так зачем стараться и тратить время. Чтобы ответить на это замечание, давайте разберемся в том, что же составляет сущность фонетических навыков.

Сформированность фонетических навыков служит неременным условием адекватного понимания речевого сообщения, точности выражения мысли и выполнения языком любой коммуникативной функции.

Произношение — базовая характеристика речи, основа для развития и совершенствования всех остальных навыков иноязычного говорения. Исходя из определения М.И. Матусевич, фонетические навыки предполагают корректное произношение, т. е. сформированность навыков артикулирования звуков и звукосочетаний, владение интонацией, а также умение расставить ударение, соответствующее нормам изучаемого языка (Матусевич, 1976).

Основная сложность в обучении произношению заключается в межъязыковой интерференции. Приступая к изучению иностранного языка, учащиеся обладают устойчивыми навыками аудирования и произнесения звуков родного языка, они владеют также основными интонациями. Интерференция возникает за счет того, что слухопроизносительные навыки родного языка переносятся на иностранный, т.е. звуки иностранного языка уподобляются звукам родного (Щерба, 1957). Преподаватель обязан прогнозировать появление таких ошибок и по возможности предупреждать их. В центре внимания должны находиться при этом те явления, которые составляют специфику артикуляционной базы изучаемого языка.

Обучение произношению начинается на начальном этапе. При взаимосвязанном обучении всем видам общения, в которых в той или иной форме используется произношение, эта задача вполне выполнима. Формирование слухопроизносительных навыков довольно произвольно и зависит от учебников, в которых в необходимой последовательности вводятся звуки и звукобуквенные соответствия. Однако какой бы очередности ни придерживались авторы учебников, введение фонетического материала происходит при строгом соблюдении принципа последовательности и посильности: от легкого к более сложному, от известного к неизвестному, от явлений, сходных с родным языком, к явлениям, не имеющим в родном языке аналогов.

В настоящее время актуальны электронные курсы русского языка, в частности, вводно-фонетический курс, который описан в статье А.Л. Архангельской «Вводно-фонетический курс в системе смешанного обучения РКИ» (Архангельская, 2017). Автор рассматривает структуру и принципы организации вводно-фонетического курса по русскому языку как иностранному, разработанному в системе смешанного обучения, т.е. взаимосвязанного самостоятельного и аудиторного обучения. Все теоретико-методологические положения исследования реализо-

ваны в виде готового электронного продукта, используемого в практике обучения начинающих иностранцев русскому языку на подготовительном факультете Российского университета дружбы народов.

В статье Е.Г. Дорониной, Ю.В. Казаковой «Проблемы создания национально ориентированных электронных курсов по фонетике» дан обзор существующих электронных курсов по фонетике русского языка как иностранного. Особое внимание авторы уделяют особенностям создания национально ориентированных курсов для китайских и арабских студентов. Авторы акцентируют внимание на учете интерференции родного и изучаемого языков, в связи с чем особую актуальность приобретают исследования родных языков обучающихся (Дорониная, 2017).

Федотова Н.Л., Касаткина А.Ю. предлагают в статье «Система фонетических игр для обучения китайских учащихся русскому произношению на начальном этапе» использовать фонетические игры. Авторы разработали вводно-фонетический курс с использованием фонетических игр. Для китайских учащихся игры могут стать эффективным способом овладения русским произношением, поскольку соревновательный принцип игры им близок и понятен. Именно в игре возможна опора на сильное коллективистское начало, присущее носителям китайской культуры, привычку и необходимость работать в группе (Федотова, 2017).

Единый режим правильности речи на изучаемом языке должен соблюдаться и в фонетике, и в грамматике, и в лексике, а также и в других дисциплинах и видах работ (например, в сообщениях на семинарах, в ответах на экзаменах, при защите курсовых и дипломных работ), что особенно важно в условиях многоаспектного преподавания и в подготовке филологов — будущих преподавателей языков. О едином режиме обучения фонетике на всех этапах обучения иностранных студентов пишет в своей статье «Фонетический аспект обучения на кафедре русского языка и методики его преподавания РУДН» И.М. Логинова (Логинова, 2015).

О необходимости систематической работы над произношением и интонацией на этапе перехода обучения иностранных студентов от уровня В1 к уровню В2 излагается в статье «Преимственность в формировании навыков произношения и интонирования на среднем этапе обучения РКИ и в курсе «Русский язык и культура речи» И.Ю. Варламовой, М.Б. Будильцевой, И.А. Пугачева. Проведенный авторами анализ фонетических ошибок учащихся первого курса, обусловленных прежде всего интерференцией, дает основание для составления лексико-грамматического минимума, используемого в работе по преодолению фонетических трудностей на занятиях по РКИ и культуре русской речи с применением лингво-ориентированной методики (Варламова, 2017).

Уже на начальном этапе обучения русскому языку как иностранному необходимо научить студентов синтагматическому членению предложений, интонационному оформлению синтагм, выделению интонационного центра каждой синтагмы. Все это способствует формированию навыков осмысленного чтения, пониманию основной информации и развитию корректной речи. Эти проблемы рассматриваются в статье М.Н. Шутовой «Интонационный анализ текста на начальном этапе обучения иностранных филологов-русистов» (Шутова, 2017).

Очень часто учащиеся, усвоив вводно-фонетический курс изучаемого языка, перестают обращать внимание на неправильное произношение многих звуков, неверное ударение и, конечно, интонационное оформление речи как в диалоге, так и в монологическом высказывании. Некорректная русская речь вызывает негативную реакцию собеседника. Чтобы предотвратить дискомфортное состояние собеседников, слушателей и говорящих, необходимо продолжать работу по исправлению произношения, минимизации акцента, созданию благоприятной атмосферы общения и далее, на продвинутом этапе обучения. Наибольшую трудность представляет минимизация акцента. Области языковых контактов и интерференции посвящена статья В.В. Бондаревой «К вопросу о языковых контактах: фонетическая интерференция и акцент» (Бондарева, 2017). Типологические различия родного и изучаемого языков определяют области интерференции и основные признаки системы акцента. В статье рассматриваются некоторые понятия, касающиеся языковых контактов: фонетической интерференции и иностранного акцента.

Об иностранном акценте пишут в своих статьях Е.Л. Бархударова (Бархударова, 2017), С.С. Хромов (Хромов, 2017). Анализ иностранного акцента позволяет получить результаты, важные для теоретической фонетики и описания фонетических систем различных языков, особенно о парадигматике и синтагматике его звуковых единиц. В то же время исследование иностранного акцента позволяет судить о характеристиках фонетической системы изучаемого языка. Интерферированная русская речь иностранцев проявляет целый ряд особенностей русской фонетической системы.

Китайскому акценту в русской речи посвящена публикация Чжэн Вэндун, Ван Пань «Сопоставление изменений русских и китайских фонем в потоке речи» (Чжэн Вэндун, 2017). В данной статье сопоставляется изменение русских и китайских фонем в потоке речи, указываются типичные фонетические ошибки учащихся при изучении русского языка в китайской аудитории и предлагаются способы исправления этих ошибок.

Исследование акцента в русской речи китайских учащихся северных и южных диалектов с точки зрения произношения согласных звуков представлено в статье И.М. Логиновой, Чжао Чжэ (Логинова, 2016). Изучение звуковой интерференции северных и южных диалектов китайского языка при овладении русским языком актуально, так как диалект, на котором говорит китайский учащийся, оказывает значительное влияние на его русское произношение. Практическая ценность данного исследования связана с обучением русскому языку китайских учащихся из разных диалектных ареалов страны. Представляет интерес статья Чжао Чжэ «Русские гласные звуки с позиции носителя китайского языка», в которой путем сравнения артикуляций гласных звуков русского и китайского языков анализируются нарушения русских гласных в речи китайских учащихся (Чжао Чжэ, 2016).

Фонологическая теория Е.А. Брызгуновой является предметом описания в статье О.А. Свешниковой «Использование фонологической теории Е.А. Брызгуновой при обучении РКИ» (Свешникова, 2015). Автор считает, что именно в книге Е.А. Брызгуновой «Практическая фонетика и интонация русского языка» (Брызгунова, 1963) были заложены основы новой научно-прикладной дисципли-

ны «Русский язык как иностранный». Концепция Е.А. Брызгуновой представляет собой способ комплексного коммуникативного анализа звучащей речи с помощью четырех средств: звукового и лексико-грамматического состава высказывания, типа синтаксической конструкции, интонации и смысловых связей с предшествующим и последующим контекстами (или с ситуацией), интонация, в свою очередь, представлена единством четырех средств: типом интонационной конструкции (ИК), местом интонационного центра в синтагме (ИЦ), наличием и местом синтагматического членения (СЧ) и паузой внутри синтагмы в особом смысловоразличительном значении (последнее средство представляется менее нагруженным в русском языке), а в состав звуковых средств, кроме интонационных, входят фонемный состав словоформ и словесное ударение.

О проблемах, возникающих при обучении русской интонации итальянских учащихся, излагается в работе О.А. Беженарь «Обучение русской интонации в итальянской аудитории» (Беженарь, 2017). Автор приводит результаты сопоставительного анализа интонационных систем двух языков. Рассматриваются ритмико-интонационные отклонения в устной речи итальянцев, говорящих на русском языке. На примерах показано, как искажение интонации может повлиять на успешность коммуникации. Как считает О.А. Беженарь, прямой контакт иностранца с носителем русского языка в настоящее время наступает намного быстрее, чем раньше, поэтому очень важно сфокусировать внимание учащегося на акустических особенностях и смысловоразличительных функциях русской интонации.

Успех работы над произношением определяется тщательностью отбора учебного материала, организацией его в систему, которая обеспечивает эффективность усвоения, а также учетом родного языка учащихся и уровня его подготовки. Корректировочный курс фонетики русского языка для иностранцев с уровнем владения языком В1-В2 описывается в работе М.Н. Шутовой «Корректировочный курс фонетики русского языка для иностранных студентов в Институте Пушкина» (Шутова, 2017). В статье представлен фонетический материал, который вызывает определенные трудности у всех инофонов. Это твердые-мягкие, глухие-звонкие согласные, редуцированные гласные в позициях после твердых и мягких согласных, а также ритмическая организация слова и интонационное оформление высказывания.

Тщательная работа необходима и при корректировке фонетических процессов в речи учащихся. Фонетическим упражнениям посвящена статья М.Н. Шутовой «Фонетические упражнения на уроках РКИ» (Шутова, 2017). В статье анализируются виды фонетических упражнений, которые проводятся на занятиях по русскому языку для иностранных учащихся разного уровня владения языком. Упражнения делятся на подготовительные и речевые. Причем уже на начальном этапе обучения, по мнению автора, необходимо вводить речевые упражнения, особенно на отработку интонационных конструкций.

Особое значение в курсе фонетики имеет работа над русским ударением. Русское словесное ударение — сложное явление звукового строя языка, связанное не только с фонетической, но и с морфологической и лексической системами. Процесс усвоения русского словесного ударения иностранными учащимися со-

держит как трудности фонетического и фонологического характера, так и трудности овладения морфологической парадигматикой, типами словообразования и группами слов, подчиняющихся определенным акцентным закономерностям (Шутова, 2013). Значение ударения как ритмически организующего начала в обеспечении надежности и эффективности речевого общения огромно. С точки зрения коммуникативной методики важно, чтобы ударение с самого начала обучения стало элементом не умозрительных знаний, а орудием реального общения. По мнению Г.М. Богомазова, необходимо показать учащимся, что «ударение есть примета целого класса слов, т.е. им предлагается знакомство с ударением через усвоение набора основных ритмических моделей» (Богомазов, 1981: 31). Если на начальном этапе обучения ритмике русского слова учащийся усваивает «ритмический импульс» модели, то далее на продвинутом этапе студенты учатся с помощью «ритмического импульса» организовывать в слова более сложные и разнородные звуковые последовательности в соответствии с нормами русского литературного произношения.

Более простыми для усвоения являются слова с неподвижным ударением, с них и надо начинать работу по усвоению акцентологических закономерностей, учить студентов тому, как от исходной формы переходить к другим словоформам, сохраняя ударение неподвижным (слов с неподвижным ударением в русском языке около 96%) (Вовк, 1979; Федянина, 1982). Затем следует переходить к изучению основных акцентологических схем подвижного ударения, так как именно они определяют своеобразие акцентологической системы русского языка. С точки зрения коммуникативной методики на первом этапе работы с ударением необходимо подчеркнуть фонетическую мотивацию в определении места ударения в слове, а на следующем этапе — морфологический принцип этой мотивации, определив его ведущую роль. Фонетический аспект дает возможность понять моменты сходства в функционировании ударения в родном языке учащихся по сравнению с русским. Морфологический же принцип позволяет глубже осознать функциональные различия ударения в русском и родном языках учащихся (Богомазов, 1981).

Работа по обучению русскому ударению достаточно кропотливая, требует большой настойчивости как от преподавателя, так и от учащегося, тем более что навыки родного языка довольно устойчивы. Поэтому не менее важен способ презентации учебного материала в условиях языковой среды.

В 2016 году в издательстве «Русский язык. Курсы» вышло второе издание «Пособия по обучению русскому ударению для изучающих русский язык как иностранный» М.Н. Шутовой. Данное пособие построено на основе психологической теории поэтапного формирования умственных действий и понятий П.Я. Гальперина, которая предполагает обучение на основе полной и обобщенной системы ориентиров при организации поэтапного усвоения по строго фиксированному плану действий, что гарантирует отсутствие ошибок у учащихся. Модель, или способ презентации учебного материала, должна быть рационально согласована со структурой деятельности обучения. Всякий процесс обучения есть формирование новых действий и соответствующих им чувственных образов и понятий. Ход этого формирования может быть представлен как процесс, состоящий из

двух стадий: стадии предварительного уяснения и стадии усвоения системы ориентиров и действий на их основе. В систему ориентиров входят: 1) модель объекта и 2) модель действия (алгоритм его операций). Готовая модель не выступает средством анализа. Функцию средства, формирующего знания, модель выполняет только в результате ее построения, в процессе которого раскрываются закономерности (объясняющая функция). Построение модели учащимися ведет к фиксации теоретических закономерностей, что позволяет использовать их в качестве средства анализа. В пособии имеются ключи к заданиям, которые позволяют учащимся осваивать русское ударение не только с преподавателем, но и самостоятельно (Шутова, 2016).

Статья Чжао Син «Влияние тонов китайского языка на обучение русскому ударению китайских студентов» тоже посвящена трудной для китайских студентов, изучающих русский язык, проблеме ударения. Автор дает обстоятельную характеристику особенности ударения в китайском языке в сопоставлении с русским языком и анализирует типичные ошибки в речи китайских студентов (Чжао Син, 2016).

Применение электронного обучения (ЭО) и дистанционных образовательных технологий (ДОТ) открывает возможности для осуществления учащимися самостоятельной работы с использованием разнообразных обучающих ресурсов. Смешанное обучение, т.е. сочетание аудиторной работы под руководством преподавателя и самостоятельной работы в электронной образовательной среде, как считают авторы статьи «Формирование фонетической компетенции в условиях применения электронного обучения РКИ» Н.Б. Битехтина, В.Н. Климова, представляется наиболее эффективной формой организации учебного процесса для формирования правильного произношения при овладении иностранным языком. В статье рассматриваются возможности использования онлайн-платформ в формировании фонетической компетенции в практических курсах РКИ. Особое внимание авторы уделяют имитативным возможностям учащихся и комбинации различных способов организации учебного процесса (Битехтина, 2017).

Практические задачи обучения, связанные с поиском эффективных методов преподавания, диктуют необходимость изучения речевого поведения учащихся не только с точки зрения порождения речи, но и с точки зрения ее восприятия. Однако исследование восприятия русской речи носителями русского языка, проведенное в Лаборатории экспериментальной фонетики им. Л.В. Щербы, показало, что перцептивное пространство не совпадает с фонологическим и что число различаемых человеком звуковых единиц превосходит количество фонем его родного языка. Было установлено, что носители русского языка различают и определенным образом интерпретируют 18 эталонов русских ударных гласных, функциональная нагрузка которых обусловлена твердостью-мягкостью соседних согласных. Полученные результаты дали возможность предположить, что при восприятии неродной речи значимыми могут оказаться явления не только собственно фонологического уровня. Акустические исследования восприятия имеют принципиальное значение для практики постановки русского произношения иностранным учащимся, как считает И.О. Прохорова в своей статье «Обучение произношению: экспериментальные данные и методические практики»

(Прохорова, 2014), где она рассматривает восприятие русских мягких согласных и гласных после них иностранными учащимися разных национальностей.

Современное обучение не может быть эффективным без опоры на данные, полученные экспериментальным путем. Ни методисты, ни преподаватели не могут оставаться в стороне от новых сведений, которые предоставляет нам акустическая фонетика. Лингвистическая компетенция преподавателей, и в первую очередь методистов, должна отвечать современному состоянию науки. Это положение подтверждается и статьей И.М. Логиновой «Современная интерпретация русской фонетики при обучении произношению» (Логинова, 2017). В ней содержится характеристика русской фонетики в XXI в. в соответствии с изменением орфоэпических норм и с учетом данных экспериментально-фонетических исследований. Статья отражает авторскую модель описания русской фонетики с позиций артикуляционной базы языка и в целях обучения нерусских учащихся русскому произношению. Автор рассматривает особенности русского вокализма и консонантизма, актуальные в практике преподавания РКИ в XXI веке. Данная публикация особенно полезна начинающим преподавателям, которые не специализируются в области фонетики, часто руководствуются не классическими источниками, основанными на экспериментальных исследованиях, и допускают неточности в представлении русского звукового строя.

Успешное общение на иностранном языке зависит от сформированности произносительных навыков, особенно это касается неблизкородственных языков. Понимая это, методисты, преподаватели, ученые лингвисты в последнее время все больше внимания уделяют формальной стороне речи, т.е. произношению и интонации. Обучение произношению русского языка как иностранного — важная проблема при создании электронных курсов русского языка, при обучении иностранных студентов-филологов данный аспект выделяется в самостоятельный курс, который включается в национальные программы подготовки будущих преподавателей РКИ. В последнее время все больше уделяется внимания коммуникативной подготовке иностранных учащихся, поэтому фонетический аспект, на взгляд авторов статьи, должен стать обязательным компонентом курса по разговору на русском языке на среднем и продвинутом этапах обучения.

ENG

Introduction

Developing speaking, listening, writing and reading skills not only requires to be able to pronounce the sounds, but also to know how they are combined in words and how words are then combined in sentences.

In natural language environment these skills are formed simultaneously. Imagine how children learn to speak, what precedes it and that this process goes easily and quickly. In

non-linguistic environment or to put it simply, at a foreign language lesson pronunciation skills demand special attention.

However, they say that phonetic skills are not so necessary, because it is almost impossible to learn to speak a foreign language without accent, so why do we need to try and waste our time. To answer this question let us think what is the essence of phonetic skills.

Good phonetic skills are essential for adequate understanding of speech, accuracy of ideas and performing any communicative function of the language.

Pronunciation is a basic characteristics of speech, fundamental for developing and perfecting all other foreign language skills. According to M.I. Matussevich, phonetic skills require correct pronunciation, i.e. developed skills of sounds and sound combinations articulation, intonation skills, and ability to put the stress according to the norms of the target language (Matussevich, 1976).

The main difficulty in teaching pronunciation is interlanguage interference. When starting to learn a foreign language, students have developed listening and pronunciation skills in their native language, they also acquire basic intonemes. Interference arouses because of the fact that native language skills are referred to the foreign one, i.e. the sounds of the foreign language are becoming similar to the native ones (Scherba, 1957). Teachers have to anticipate such mistakes and prevent them if possible. The main attention should be paid to the phenomena which are specific for the articulation of the learning language.

Teaching pronunciation starts at the elementary level. In interrelated teaching of all forms of communication in which pronunciation is used in any form; this task is easily achieved. Forming listening and pronunciation skills is rather spontaneous and depends on the manuals where sounds and sound combinations are introduced in a certain consequence. However, no matter which consequence the authors of manuals choose, introducing phonetic material always considers the principles of consequence and reasonableness: from the easy to the more complicated, from the known to the unknown, from the phenomena similar to the native language to the phenomena which do not have equivalents in the native language.

Nowadays there exist actual electronic Russian language courses, for example introductory phonetic course described in A.L. Arkhangel'skaya's article "Introductory phonetic course in Mixed Learning of Russian as a Foreign Language" (Arkhangel'skaya, 2017). The author characterizes the structure and organization principles of the introductory phonetic course in Russian as a foreign language in the system of mixed learning, i.e. interrelated individual and classroom-based learning. All theoretical and methodological principles of the research are realized in the electronic manual used in teaching Russian to beginners at the preparatory faculty of Peoples' Friendship University of Russia.

E.G. Doronina, Yu.V. Kasakova's article "Problems of Creating Nationally Oriented Electronic Phonetic Courses" reviews existing electronic courses on phonetics of Russian as a foreign language. The main attention is paid to the peculiarities of nationally oriented courses for Chinese and Arab students. The authors consider interference of the native and foreign languages, and due to this fact research in native languages are becoming more and more actual (Doronina, 2017).

N.L. Fedotova, A.Yu. Kassatkina propose to use phonetic games in their article “Phonetic Games System in Teaching Chinese Students Russian Pronunciation at Beginner Level”. The authors have worked out an introductory phonetic course based on phonetic games. For Chinese students games can be effective means of learning Russian pronunciation because competitive principle is close for them. It is games where they can base on collective idea, close to the representatives of Chinese cultures, the habit and necessity to work in a group (Fedotova, 2017).

Uniform treatment to speech pureness should be conceived in phonetics, grammar, lexis and also in other disciplines and other kinds of activities, e.g. in reports at seminars, answers at exams, course and diploma papers defense. It is especially important in multi-aspect teaching and teaching students — future Russian language teachers. This uniform treatment in teaching phonetics has been mentioned by I.M. Loginova in the article “Phonetic Aspect in Teaching at the Chair of Russian as a Foreign Language in Peoples’ Friendship University of Russia” (Loginova, 2015).

The necessity of systematic work on pronunciation and intonation at the stage between B1 to B2 is shown in the article “Succession in Forming Skills of Pronunciation and Intonation at Intermediary Level of Learning Russian as a Foreign Language” and in the course “Russian Language and Speech Culture” by I.Yu. Varlamova, M.B. Budilceva, I.A. Pugachev. The presented analysis of phonetic mistakes of the first-year students, caused by interference, creates base to compile lexical and grammatical minimum used to overcome phonetic difficulties at the lessons of Russian as a foreign language and speech culture with lingua-oriented methods (Varlamova, 2017).

Even at the beginner level of teaching Russian as a foreign language it is necessary to teach the students syntagmatic segmentation, intonation procession of syntagmas, pointing out the intonation center of a syntagma. This helps form skills of intentional reading, understanding the main information and developing correct speech. These questions are studied in M.N. Shutova’s article “Intonational Text Analysis at the Beginner Level of Teaching Foreign Students-Philologists” (Shutova, 2017).

Foreign students after finishing introductory phonetic course very often stop paying attention to mistakes in pronouncing sounds, word stress, intonation monologues and dialogues. Incorrect Russian speech often annoys interlocutor. To prevent discomfort of interlocutors, speakers and addressees, it is necessary to continue working at correcting pronunciation, minimizing accent, creating friendly communication atmosphere also at advanced level. The main difficulty is minimizing accent. The sphere of language contacts and interference is characterized in V.V. Bondareva’s article “To the Problem of Language Contacts: Phonetic Interference and Accent” (Bondareva, 2017). Typological differences of native and foreign languages influence interference spheres and main features of accent system. The article touches upon some notions connected with language contacts: phonetic interference and foreign accent.

Foreign accent is studied in the articles by E.L. Barkhudarova (Barkhudarova, 2017), S.S. Khromov (Khromov, 2017). The analysis of foreign accent gives results important for theoretical phonetics and describing phonetic systems of different languages, especially paradigmatics and syntagmatics of sound units. In the meantime studying foreign accent allows to investigate features of phonetic system of the studied language. Interfered Russian speech of foreigners reveals the whole range of Russian phonetic system peculiarities.

Chinese accent in Russian speech is described in Zheng Wendong, Wang Pan's article "Comparing Russian and Chinese Phoneme Changes in Speech Flow" (Wendong, 2017). The article compares the changes of Russian and Chinese phonemes in speech flow, points out typical phonetic mistakes of Chinese students studying Russian and proposes means for correcting those mistakes.

Accent in Russian speech of Chinese students with northern and southern dialects in the aspect of consonants is examined in I.M. Loginova, Zhao Zhe's article (Loginova, 2016). Studying sound interference of northern and southern dialects of the Chinese language in learning Russian is actual because the dialect of a Chinese student influences greatly their Russian pronunciation. The practical relevance of the research is connected with teaching Chinese students from different dialect areas of the country. Zhao Zhe's article "Russian Vowels from the Point of View of a Chinese Speaker" is also of great interest. The article by comparing articulations of Russian and Chinese vowels analyses mistakes in pronouncing Russian vowels in Chinese students' speech (Zhao Zhe, 2016).

E.A. Bryzgunova's phonologic theory is described in O.A. Sveshnikova's article "Using E.A. Bryzgunova's Phonologic Theory in Teaching Russian as a Foreign Language" (Sveshnikova, 2015). The author considers that it is E.A. Bryzgunova's book "Applied Phonetics and Russian Intonation" (Bryzgunova, 1963) lays the foundation of a new scientific and applied discipline "Russian as a Foreign Language". E.A. Bryzgunova's conception presents a kind of communicative analysis of sounding speech by four means: phonetic, lexical and grammatical structure, the type of syntactic structure, intonational and logical connection with preceding and subsequent contexts (or situation), and intonation which is presented by four means: the type of intonational construction, the place of the intonational centre in the syntagma, presence and place of syntagmatic segmentation and a pause in the syntagma in a specific sense distinctive function (the latter means is less significant in Russian). Besides intonational means, phonetic means include phoneme structure of word forms and word stress.

Difficulties of Italian students studying Russian intonation are classified in O.A. Bezhenar's article "Teaching Russian Intonation to Italian Students" (Bezhenar, 2017). The author presents the results of comparative analysis of Russian and Italian intonational systems, shows rhythmical and intonational mistakes of the Italians speaking Russian. According to O.A. Bezhenar, direct contacts between a foreigner and a native Russian speaker nowadays happen more often, that is why it is really important to focus the students' attention on acoustic peculiarities and sense differentiating functions of Russian intonation.

The effectiveness of teaching pronunciation is determined by careful selection of the educational material, its systematization, taking into account the students' native language and their level of qualification. The corrective course of Russian phonetics for B1-B2 students is analysed in M.N. Shutova's article "Corrective Course of Russian Phonetics for Foreign Students in Pushkin Institute" (Shutova, 2017). The article presents phonetic material which causes certain difficulties for all foreign students: hard and soft consonants, voiced and voiceless consonants, weak vowels after hard and soft consonants, rhythmic organization of a word, intonation structure of an utterance.

It is necessary to work thoroughly at correcting phonetic processes in students' speech. Phonetic exercises are explored in M.N. Shutova's article "Phonetic Exercises at the

Lessons of Russian as a Foreign Language” (Shutova, 2017). The article studies the kinds of phonetic exercises used at Russian lessons for foreign students of different levels. The exercises are divided into preparatory and communicative, and according to the author it is urgent to use communicative exercises, especially aimed at intonational constructions, even at beginner level.

The main attention in phonetic course is paid to Russian stress. Russian word stress is a complex phenomenon in the language sound system connected not only with phonetic, but also morphological and lexical systems. Learning Russian word stress causes not only phonetic and phonological difficulties, but also problems in acquiring morphological paradigmatics, word-formation types, and groups of words with specific accentological characteristics (Shutova, 2013).

The role of accent as rhythm organizing means is very important for communication sustainability and effectiveness. From the point of view of communicative teaching method it is urgent for stress from the very beginning not to be the theoretic phenomenon, but to become a means of real communication. According to G.M. Bogomazov, it is necessary to show to the students that stress is a feature of the whole word class, i.e. they get acquainted with stress through learning main rhythmic models (Bogomazov, 1981: 31). If at the elementary level of learning the Russian word rhythmic students acquire the rhythmic impulse of the model, then at the advanced students learn with the help of the rhythmic impulse to organise in words more complex and heterogenous sound sequences according to the norms of Russian literary pronunciation.

It is easier to learn words with fixed stress, and we should start work at accentological rules with such words, teaching how to move from the original form to other word forms keeping the stress fixed (there are about 96% of words with fixed stress in the Russian language) (Vovk, 1979; Fedyanina, 1982). Then we start teaching main accentological schemes of mobile stress because they constitute the specifics of Russian accentological system. From the point of view of communicative teaching method at the first stage of teaching stress it is reasonable to point out phonetic motivation in putting the stress in the word, then — morphological principle of this motivation with its dominating role. Phonetic aspect allows to understand similarities in stress functioning in students’ native language in comparison with Russian. Morphological principle also allows to more deeply understand differences in stress in Russian and native languages (Bogomazov, 1981).

Teaching Russian stress is very complicated, demands much patience from the teacher and the students as well, because the skills of the native language are really stable. That is why the way of presenting educational material in the language environment.

In 2016 publishing house “Russian Language. Courses” published the second edition of M.N. Shutova’s “Manual on Russian Stress for Learners of Russian as a Foreign Language”. The manual is based on P.Ya. Galperin’s psycholinguistic theory of phase-by-phase forming mental actions and notions. The theory assumes learning in the complete and generalized system of landmarks with organized phase-by-phase mastering according to a strict fixed plan, that guarantees no mistakes. The model, or the way of presenting learning material should be coordinated with the structure of teaching activity. Any teaching process is forming new actions and relevant images and notions. The process consists of two stages: stage of preliminary understanding and the stage of acquiring the

landmark system and actions on its base. The landmark system includes 1) the object model and 2) the action model (the pattern of its operations). The ready model is not a means of analysis. The function of a means for forming knowledge is fulfilled by the model only on the stage of its constructing when its regularities are revealed (explanatory function). When the students make up the model, they fix its theoretical regularities, which allows to use them as a means of analysis. The manual contains keys, and students can learn Russian stress not only with a teacher, but also individually (Shutova, 2016).

Zhao Xing's article "The Influence of Chinese Tones on Learning Russian Stress by Chinese Students" is also devoted to a difficult for Chinese students problem of stress. The author gives a detailed characteristics of Chinese stress in comparison with Russian and analyses typical mistakes which Chinese students make in Russian speech (Zhao Xing, 2016).

Electronic learning and distant learning technologies give opportunities for individual work with different teaching resources. Mixed learning, i.e. combining auditory work with a teacher and individual work in electronic learning environment, according to the article "Forming Phonetic Competence in Electronic Learning Russian as a Foreign Language" by N.B. Bitekhtina, V.N. Klimova, is the most effective form of teaching process, allowing to form correct foreign pronunciation. The article studies the opportunities of on-line platforms in forming phonetic competence at the lessons of Russian as a foreign language. Special attention is paid to imitative skills of students and combining different kinds of teaching process (Bitekhtina, 2017).

Practical teaching aims, requiring effective teaching methods, make it necessary to learn students' speech behaviour not only from the point of view of speech production, but also its perception. However, research in Russian speech perception by Russian language speakers held in L.V. Scherba's Laboratory of Experimental Phonetics showed that perceptive space does not coincide with phonological and the number of perceptible sounds exceeds the number of phonemes of their native language. The scientists found out that Russian native speakers differentiate and in a certain way interpret 18 Russian stressed vowel phonemes, whose functions depend on hardness-softness of neighbouring consonants. The results of the research propose that while listening to foreign speech we can pay attention to the phenomena of not only phonological level. Acoustic studies of perception are crucial for teaching foreign students Russian pronunciation, according to I.O. Prokhorova's article "Teaching Pronunciation: Experimental Data and Teaching Methods" (Prokhorova, 2014), where she studies the perception of Russian soft consonants and vowels after them by foreign students of different nationalities.

Modern teaching process cannot be effective without experimental data. Neither methodologists, nor teachers can stand back of new knowledge. Linguistic competence of teachers, especially methodologists, must meet the requirements of modern science. This is proved in I.M. Loginova's article "Modern Interpretation of Russian Phonetics in Teaching Pronunciation" (Loginova, 2017). The article characterizes Russian phonetics of XXI century with changes of orthoepic norms and considering the data of phonetic experiments. It describes the original model of describing Russian phonetics from the point of view of articulation base and for the purposes of teaching non-Russian students Russian pronunciation. The author characterizes the peculiarities of Russian vowel and

consonant system actual for teaching Russian as a foreign language in XXI century. The article is really important for young teachers who do not specialize in phonetics, do not consider experimental data and are not accurate in describing Russian sound system.

Effective communication in a foreign language depends on good pronunciation skills, especially for non closely-allied languages. Taking this in consideration, methodologists, teachers, linguists nowadays are giving more attention to formal characteristics of speech, i.e. pronunciation and intonation. Teaching Russian pronunciation is very important for electronic Russian language courses, in teaching foreign philologists, that is why this aspect becomes an individual course. It is included in national programs for teachers of Russian as a foreign language. Nowadays more and more attention is given to communicative skills of foreign students, so phonetic aspect in our opinion should become obligatory component in speaking Russian at intermediary and advanced levels.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Архангельская А.Л.* Вводно-фонетический курс в системе смешанного обучения РКИ // Довузовский этап обучения в России и мире: язык, адаптация, социум, специальность: сб. ст. I Междунар. конгресса препод. и руковод. подготов. ф-тов. В 2 ч. Ч. 1. М.: РУДН, 2017. С. 36—39.
- Бархударова Е.Л.* Фонетический акцент как показатель характеристик звукового строя родного и изучаемого языков // Русский язык за рубежом. 2017. № 3. С. 10—15.
- Беженарь О.А.* Обучение русской интонации в итальянской аудитории // Русский язык за рубежом. 2017. № 3. С. 16—23.
- Битехтина Н.Б., Климова В.Н.* Формирование фонетической компетенции в условиях применения электронного обучения РКИ // Русский язык за рубежом. 2017. № 3. С. 46—50.
- Богомазов Г.М.* Русское ударение в аспекте коммуникативной методики // Русский язык для студентов-иностранцев. М.: Русский язык, 1981. Вып. 20. С. 25—37.
- Бондарева В.В.* К вопросу о языковых контактах: фонетическая интерференция и акцент // Преемственность в формировании навыков произношения и интонирования на среднем этапе обучения РКИ и в курсе «Русский язык и культура речи» // Довузовский этап обучения в России и мире: язык, адаптация, социум, специальность: сб. ст. I Междунар. конгресса препод. и руковод. подготов. ф-тов. В 2 ч. Ч. 1. М.: РУДН, 2017. С. 88—92.
- Брызгунова Е.А.* Практическая фонетика и интонация русского языка. М.: Изд-во МГУ, 1963. 306 с.
- Варламова И.Ю., Будильцева М.Б., Пугачев И.А.* Преемственность в формировании навыков произношения и интонирования на среднем этапе обучения РКИ и в курсе «Русский язык и культура речи» // Довузовский этап обучения в России и мире: язык, адаптация, социум, специальность: сб. ст. I Междунар. конгресса препод. и руковод. подготов. ф-тов. В 2 ч. Ч. 1. М.: РУДН, 2017. С. 124—129.
- Вовк П.С.* Обучение иностранцев русскому подвижному ударению. Киев: Вища школа, 1979. 85 с.
- Доронина Е.Г., Казакова Ю.В.* Проблемы создания национально ориентированных электронных курсов по фонетике // Довузовский этап обучения в России и мире: язык, адаптация, социум, специальность: сб. ст. I Междунар. конгресса препод. и руковод. подготов. ф-тов. В 2 ч. Ч. 1. М.: РУДН, 2017. С. 271—275.
- Логинова И.М.* Современная интерпретация русской фонетики при обучении произношению // Русский язык за рубежом. 2017. № 3. С. 39—45.

- Логинова И.М. Фонетический аспект обучения на кафедре русского языка и методики его преподавания РУДН // Вестник РУДН. Серия «Русский и иностранные языки и методика их преподавания». 2015. № 2. С. 16–22.
- Логинова И.М., Чжао Чжэ. Нарушение произношения русских согласных в речи северных и южных китайских учащихся // Русский язык за рубежом. 2016. № 6. С. 88–93.
- Матусевич М.И. Современный русский язык. Фонетика. М.: Просвещение, 1976. 288 с.
- Прохорова И.О. Обучение произношению: экспериментальные данные и методические практики // Вестник РУДН. Серия «Русский и иностранные языки и методика их преподавания». 2014. № 2. С. 16–23.
- Свешникова О.А. Использование фонологической теории Е.А. Брызгуновой при обучении РКИ // Вестник РУДН. Серия «Русский и иностранные языки и методика их преподавания». 2015. № 2. С. 24–27.
- Федотова Н.Л., Касаткина А.Ю. Система фонетических игр для обучения китайских учащихся русскому произношению на начальном этапе // Довузовский этап обучения в России и мире: язык, адаптация, социум, специальность: сб. ст. I Междунар. конгресса препод. и руковод. подготов. ф-тов. В 2 ч. Ч. 2. М.: РУДН, 2017. С. 324–328.
- Федянина Н.А. Ударение в современном русском языке. М.: Русский язык, 1982. 304 с.
- Хромов С.С. Сопоставительное изучение и описание интонации русского языка: лингвистический и методический аспекты // Русский язык за рубежом. 2017. № 3. С. 34–38.
- Чжао Син. Влияние тонов китайского языка на обучение русскому ударению китайских студентов // Вестник РУДН. Серия «Русский и иностранные языки и методика их преподавания». 2016. № 1. С. 136–141.
- Чжао Чжэ. Русские гласные звуки с позиции носителя китайского языка // Вестник РУДН. Серия «Русский и иностранные языки и методика их преподавания». 2016. № 2. С. 97–101.
- Чжэн Вэньдун, Ван Пань. Сопоставление изменений русских и китайских фонем в потоке речи // Русский язык за рубежом. 2017. № 3. С. 31–33.
- Шутова М.Н. Интонационный анализ текста на начальном этапе обучения иностранных филологов-русистов // Довузовский этап обучения в России и мире: язык, адаптация, социум, специальность: сб. ст. I Междунар. конгресса препод. и руковод. подготов. ф-тов. В 2 ч. Ч. 2. М.: РУДН, 2017. С. 399–401.
- Шутова М.Н. Корректировочный курс фонетики русского языка для иностранных студентов в Институте Пушкина // Русский язык за рубежом. 2017. № 3. С. 4–9.
- Шутова М.Н. Новации в обучении иностранных учащихся русскому ударению // XXVII Пушкинские чтения. 21 октября 2013 г.: сб. науч. докл.; сост. В.В. Молчановский. М.: Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина, 2013. С. 471–478.
- Шутова М.Н. Пособие по обучению русскому ударению для изучающих русский язык как иностранный. 2-е изд., стер. М.: Русский язык. Курсы, 2016. 96 с.
- Шутова М.Н. Фонетические упражнения на уроках РКИ // Русский язык за рубежом. 2017. № 2. С. 15–17.
- Щерба Л.В. Избранные труды по русскому языку. М.: Просвещение, 1957. 188 с.

© Шутова М.Н., Орехова И.А., 2018

История статьи:

Дата поступления в редакцию: 20.03.2018

Дата принятия к печати: 30.04.2018

Для цитирования:

Шутова М.Н., Орехова И.А. Фонетический аспект в методике преподавания русского языка как иностранного // Русистика. 2018. Т. 16. № 3. С. 261—278. DOI: 10.22363/2618-8163-2018-16-3-261-278

Сведения об авторах:

Шутова Марина Николаевна, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры стажировки зарубежных специалистов Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина. *Сфера научных интересов:* методика преподавания русского языка как иностранного, обучение фонетике, ударению, интонации, аудированию иностранных учащихся. Автор более 100 публикаций. *Контактная информация:* marina.shu@mail.ru

Орехова Ирина Александровна, доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой стажировки зарубежных специалистов Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина. *Сфера научных интересов:* методика преподавания русского языка как иностранного, обучение лексике иностранных учащихся. Автор более 85 публикаций. *Контактная информация:* orехова_irina@mail.ru

REFERENCES

- Arkhangelskaya, A.L. (2017). Introductory phonetic course in Mixed Learning of Russian as a Foreign Language. *The Preuniversity Education in Russia and abroad: language, adaptation, society, specialty: collection of articles of the I International congress of teachers and heads of preparatory faculties: In 2 parts.* (Part 1, 36—39). Moscow: RUDN Publ. (In Russ).
- Barkhudarova, E.L. (2017). Phonetic Accent as an Indicator Of Characteristics of the Native and Learned Languages Sound System. *Russian language abroad.* 3, 10—15. (In Russ).
- Bezhenar, O.A. (2017). Teaching Russian Intonation to Italian Students. *Russian language abroad.* 3, 16—23. (In Russ).
- Bitekhtina, N.B., Klimova, V.N. (2017). Forming Phonetic Competence in Electronic Learning Russian as a Foreign Language. *Russian language abroad.* 3, 46—50. (In Russ).
- Bogomazov, G.M. (1981). Russian Accent in the Aspect of Communicative Teaching Method. *Russian for foreign students.* Moscow: Russian Publ. (In Russ).
- Bondareva, V.V. (2017). To the Problem of Language Contacts: Phonetic Interference and Accent // Continuity in formation pronunciation and intonation skills at an intermediate level of Russian as a foreign language and in the course “Russian and Speech Culture”. *The Preuniversity Education in Russia and abroad: language, adaptation, society, specialty: collection of articles of the I International congress of teachers and heads of preparatory faculties: In 2 parts.* Moscow: RUDN Publ. (In Russ).
- Bryzgunova, E.A. (1963). Applied Phonetics and Russian Intonation. Moscow. (In Russ).
- Varlamova, I.Yu., Budiltseva, M.B. & Pugachev, I.A. (2017). Continuity in formation pronunciation and intonation skills at an intermediate level of Russian as a foreign language and in the course “Russian and Speech Culture”. *The Preuniversity Education in Russia and abroad: language, adaptation, society, specialty: collection of articles of the I International congress of teachers and heads of preparatory faculties: In 2 parts.* Moscow: RUDN Publ. (In Russ).
- Vovk, P.S. (1979). *Teaching Foreigners Russian Mobile Accent.* Kiev. (In Russ).
- Doronina, E.G., Kazakova, U.V. (2017). Problems of Creating Nationally Oriented Electronic Phonetic Courses. *The Preuniversity grade level in Russia and the world: language, adaptation, society, specialty: collection of articles of The I International congress of teachers and heads of preparatory faculties: In 2 p.* Moscow: RUDN Publ. (In Russ).

- Loginova, I.M. (2017). Modern Interpretation of Russian Phonetics in Teaching Pronunciation. *Russian language abroad*. 3, 39–45. (In Russ).
- Loginova, I.M. (2015). Phonetic Aspect in Teaching at the Chair of Russian as a Foreign Language in Peoples' Friendship University of Russia. *RUDN Journal of Russian and Foreign Languages Research and Teaching*. 2, 16–22. (In Russ).
- Loginova, I.M., Zhao, Zhe. (2016). Mistakes in Pronouncing Russian Consonants in the Speech of Northern and Southern Chinese Pupils. *Russian language abroad*. 6, 88–93. (In Russ).
- Matussevich, M.I. (1976). *Modern Russian. Phonetics*. Moscow: Education Publ. (In Russ).
- Prokhorova, I.O. (2014). Teaching Pronunciation: Experimental Data and Teaching Methods. *RUDN Journal of Russian and Foreign Languages Research and Teaching*. 2, 16–23. (In Russ).
- Sveshnikova, O.A. (2015). Using E.A. Bryzgunova's Phonologic Theory in Teaching Russian as a Foreign Language. *RUDN Journal of Russian and Foreign Languages Research and Teaching*. 2, 24–27. (In Russ).
- Fedotova, N.L., Kasatkina, A.U. (2017). Phonetic Games System in Teaching Chinese Students Russian Pronunciation at Beginner Level. *The Preuniversity grade level in Russia and the world: language, adaptation, society, specialty: collection of articles of The I International congress of teachers and heads of preparatory faculties: In 2 p*. Moscow: RUDN Publ. (In Russ).
- Fedyanina, N.A. (1982). *Accent in Modern Russian*. Moscow. (In Russ).
- Khromov, S.S. (2017). Comparative Studying and Describing Russian Intonation: Linguistic and Methodical Aspects. *Russian language abroad*. 3, 34–38. (In Russ).
- Zhao, Xing. (2016). The Influence of Chinese Tones on Learning Russian Stress by Chinese Students. *RUDN Journal of Russian and Foreign Languages Research and Teaching*. 1, 136–141. (In Russ).
- Zhao, Zhe. (2016). Russian Vowels from the Point of View of a Chinese Speaker. *RUDN Journal of Russian and Foreign Languages Research and Teaching*. 2, 97–101. (In Russ).
- Zheng, Wendong, & Wang, Pan. (2017). Comparing Russian and Chinese Phoneme Changes in Speech Flow. *Russian language abroad*. 3, 31–33. (In Russ).
- Shutova, M.N. (2017). Intonational Text Analysis at the Beginner Level of Teaching Foreign Students-Philologists. *The Preuniversity grade level in Russia and the world: language, adaptation, society, specialty: collection of articles of The I International congress of teachers and heads of preparatory faculties: In 2 p*. Moscow: RUDN Publ. (In Russ).
- Shutova, M.N. (2017). Corrective Course of Russian Phonetics for Foreign Students in Pushkin Institute. *Russian language abroad*. 3, 4–9. (In Russ).
- Shutova, M.N. (2013). Innovations in Teaching Foreign Students Russian Accent. *The XXVII Pushkin readings. October 21, 2013: Collection of scientific reports*. Moscow: A.S. Pushkin Russian Language State institute Publ. (In Russ).
- Shutova, M.N. (2016). *The Guidance on Teaching Russian Accent in Learning Russian as a Foreign Language*. Moscow: Russian Publ. (In Russ).
- Shutova, M.N. (2017). Phonetic Exercises at the Lessons of Russian as a Foreign Language. *Russian language abroad*. 2, 15–17. (In Russ).
- Shcherba, L.V. (1957). *The Chosen Works on Russian*. Moscow: Education Publ. (In Russ).

Article history:

Received: 20.03.2018

Accepted: 30.04.2018

For citation:

Shutova M.N., Orekhova I.A. (2018) Phonetics in Teaching Russian as a Foreign Language. *Russian language studies*, 16 (3), 261—278. DOI: 10.22363/2618-8163-2018-16-3-261-278

Bio Note:

Marina N. Shutova, Ph.D. in Pedagogy, Professor, professor of the Chair of Training Foreign Specialists of A.S. Pushkin Russian Language State Institute. *Research interests*: methods of teaching Russian as a foreign language, teaching phonetics, accent, intonation, listening in teaching a foreign language. Published more than 100 publications. *Contact information*: marina.shu@mail.ru

Irina A. Orekhova, Ph.D. in Pedagogy, Professor, professor of the Chair of Training Foreign Specialists of A.S. Pushkin Russian Language State Institute. *Research interests*: methods of teaching Russian as a foreign language, teaching lexis. Published more than 85 publications. *Contact information*: orekhova_irina@mail.ru



DOI: 10.22363/2618-8163-2018-16-3-279-286

УДК 81.342'4

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ МОДИФИКАЦИИ ФОНЕМ И ЗВУКОВ РЕЧИ В РУССКОМ И ПЕРСИДСКОМ ЯЗЫКАХ¹

Алиреза Валипур

Тегеранский университет

Иран, 11369, Тегеран, ул. Норс Каргар, 15/16

Современный персидский язык относится к древнеперсидской группе языков. В нем существует в общей сложности 29 фонем, которые делятся на две группы: гласные (6 фонем) и согласные (23 фонемы). Фонемные изменения можно объяснить на основе восприятия произносимых фонем и звуков. Каждый язык обладает свойственной фонетической структурой, к примеру, для персидского языка не свойственно существование дифтонга. Под модификацией звуков подразумевается варьирование, опущение и замена согласных. Необходимо заметить, что между явлениями нейтрализации фонемных противопоставлений и ассимиляции или же чередованием звуков по звонкости и глухости существует определенная связь, но оглушение и озвончение звуков при сочетании звуков или даже в фонетических позициях в русском и персидском языках отличаются. В данной статье анализируется модификация звуков в персидском языке в целях представления всестороннего их описания, детально изучаются и сравниваются модифицированные произнесения по сравнению с русским языком.

Ключевые слова: модификация звуков, русский язык, персидский язык, нейтрализация

Введение

Персидский язык, распространенный в современном Иране, Таджикистане и Афганистане, — плюрицентрический язык этих государств, он также охватывает некоторые части таких государств, как Узбекистан, Пакистан и Индия. На протяжении долгих времен он был официальным языком и языком культуры этих стран, а также языком межэтнического общения, охватывающего обширные географические территории азиатского континента и Арианы, являющейся колыбелью великой культуры и цивилизации.

Он входит в число десяти живых и основных языков мира, влияет на жизнь и культурную сущность его носителей и тех, кто общается на нем. Подобно другим языкам мира он обладает разными диалектами. Помимо вариантов персидской письменности, составляющих современный персидский язык, он также имеет историческую, географическую, местную и профессиональную лексику.

¹ Based on “Analysis of modification of phonemes and sounds of the speech in the Russian and Persian languages” (№ Project 460-5009.1.17), financially supported University of Tehran.

Основано на статье «Анализ модификации фонем и звуков речи в русском и персидском языках» (проект № 460-5009.1.17 при финансовой поддержке Тегеранского университета).

Интересно отметить, что в афганском персидском, иранском персидском и таджикском персидском языках, с точки зрения гласных, существует отличие: афганский персидский язык обладает 8 гласными, а иранский и таджикский персидский языки — 6 гласными. Данные фонемы служат основным строительным материалом персидского языка. Литературный персидский язык, с точки зрения гласных, имеет большие преимущества, его даже можно отнести к числу редких языков, которые обладают подобными преимуществами:

в языке 6 фонем, каждые 3 из которых противопоставлены друг другу: три кратких гласных и три долгих гласных. Иначе говоря, в персидском языке, с точки зрения краткости и долготы, в конечном счете существует двенадцать гласных. Персидский язык обладает 23 основными фонемами. Две фонемы (ن و ر) сами обозначают два согласных. Фонема ق, которая недавно стала употребляться в персидском языке, произносится как в арабском языке с тем отличием, что ق в арабском языке является глухой, а ق в персидском языке — звонкой фонемой. Итак, с большей точностью можно отметить, что в персидском языке 26 согласных (Самаре, 2012: 129).

В состав фонем включаются как сильные фонемы, так и слабые фонемы, поскольку последние также обладают свойством дифференцировать звуковые виды словоформ, хотя это свойство и ослаблено в них в силу того, что слабые фонемы находятся в позиции минимальной дифференциации и совпадают по своему качеству с другими звуковыми единицами или их модификациями (Шведова, 1982).

Фонемное сочетание персидского языка представляет собой наилучшую и легкую фонетическую систему. Данная система уникальна и бесподобна с точки зрения легкости и обусловлена историческим процессом упрощения языка.

Актуальность исследования заключается в том, что чередование звуков и озвончение звуков при сочетании звуков в фонетических позициях в русском и персидском языках отличаются, однако эта проблема не рассматривалась лингвистами подробно.

Цель

Цель данной статьи — проанализировать модификации звуков в персидском языке и сравнивать модифицированные произнесения этих случаев в сравнении с русским языком.

Материалы и методы

Исследование было проведено на основе метода анализа и сравнения теоретических источников и дифференциала обоих языков, а также с помощью полевого анализа в этих сферах в Тегеранском университете.

Обсуждение

Процесс изменения согласных звуков под влиянием соседнего согласного называется **модификацией**. Самым распространенным фонетическим изменением, обусловленным строем персидского языка, является опрощение звуков.

Качество произнесения речи охватывает большую широту в языке, вплоть до того, что в речи наблюдаются вимательные, отчетливые и преувеличенные виды произнесения. В персидском языке встречается большое количество случаев нейтрализации фонем в сравнении с русским языком (Валипур, 2016: 892).

В фонетических процессах также может происходить нейтрализация фонем, так как, если два или несколько произношений в том или ином языке становятся распространенными, то можно утверждать, что в этих случаях в некоторой степени произошла фонемная нейтрализация, например:

- а) фонемная форма звуковая форма
/рафт-ам/ → [рафтам] ~¹ [рафдам];
- б) фонемная форма звуковая форма
/шанбе/ → [шамбе];
- в) фонемная форма звуковая форма
/мошк/ → [мошк] ~ [мошг].

Как видно из примеров, противопоставление двух фонем /т/ и /д/ в звуковой позиции «после глухого согласного звука» нейтрализуется. Иными словами, в данной позиции образованный звук с точки зрения признака «звонкости» нейтрализуется. Нейтрализация происходит в тех случаях, где место образования звука «зубно-десное», а способом образования служит признак «смыкание» (Хагшенас, 2001: 118).

Поэтому в отличие от русского новый звук может проявляться как согласный «десно-зубный смычный и звонкий» [д] или как глухой [т].

Также в примерах в позиции «после фонемы /ш/» противопоставление двух фонем /к/ и /г/ нейтрализуется. В русском языке звук /г/ всегда в этой позиции нейтрализуется. Иными словами, в данной позиции, «мягкий смычный и небный» согласный звук с точки зрения признака «звонкости» нейтрализуется.

В примере в, также в отличие от русского, перед «губно-губно-смычным» согласным, как правило, никогда «зубно-десно-носовой» согласный [н] не образуется. Напротив, всегда образуется губно-губно-носовой согласный [м]. Иначе говоря, в позиции перед /б/, противопоставление двух фонем /н/ и /м/ нейтрализуется. По убеждению Трубецкого, то, что в приведенных примерах проявляется в качестве нейтрализации, не является противопоставленными фонемами, а есть архифонемы², которые обладают общими признаками обеих фонем (там же: 69—70).

Другие случаи нейтрализации также наблюдаются при морфофонематических³ преобразованиях, в которых противопоставление двух фонем подвергается нейтрализации. Например: /амухтам/миамузам/.

В этом примере конечная фонема глагольной основы различается от основ настоящего времени глагола /кар/, /амуз/ и прошедшего времени глагола /каш/ и /амух/ (з/х, р/ш) и т.п. Мена фонемы /х/ вместо /з/ в основе прошедшего времени глагола «амухтан» или фонемы /ш/ вместо /р/ в глаголе «кааштан» не спо-

¹ Знак (~) предупреждает, что каждая из двух фонем может проявляться при произнесении.

² Archiphoneme.

³ Morphophonemic.

собствует различению смысла. Следовательно, можно утверждать, что противопоставление фонем в приведенных примерах нейтрализуется (Мешкатодини, 2003: 70). Поэтому появление каждого из этих двух звуков, различие между которыми нейтрализовалось, представляет собой лишь звуковое различие между ними. Данное явление именуется как нейтрализация фонемных противопоставлений. В современном персидском языке встречаются подобные явления, в том числе нейтрализация фонемных противопоставлений /к/ и /г/ в позиции после согласного звука [ш], а также нейтрализация фонемных противопоставлений /н/ и /м/ в позиции перед согласным звуком [б]. Например:

а) фонемная форма звуковая форма

/ašk/ → [ʔашк] ~ [ʔашг];

б) фонемная форма звуковая форма

/шанбе/ → [шанбе] ~ [шамбе].

Необходимо заметить, что между явлениями нейтрализации фонемных противопоставлений и ассимиляции или же чередованием звуков по звонкости и глухости существует определенная связь. В нейтрализации один звук при воздействии других соседних звуков и ассимиляции с другими звуками, фонематически противопоставленными ему, становится однородным звуком. Например, в нейтрализации фонемных противопоставлений /н/ и /м/ после согласного [б] в примерах б предполагается, что согласный звук [н] перед согласным [б] и при воздействии признака «губно-губности» согласного [б] принимает этот же признак и становится губно-губным [м].

Однако нейтрализация фонем не всегда объясняется фонетически. Например, нейтрализацию /к/ и /г/ в примерах а нельзя объяснить и обосновать на основе ассимиляции и неоднородности звуков. Может быть, можно в некоторых случаях объяснить нейтрализацию /к/ и /г/, а также /т/ и /д/ (в аналогичных примерах [рафтам] и [рафдам]) на основе двух процессов ассимиляции и неоднородности звуков (там же: 150).

В отличие от русского, в разговорной речи персидского языка существует компенсационное удлинение. Таким образом, если представить разговорную речь как новую форму персидского языка, а официальный персидский язык без компенсационного удлинения как ее старую форму, то в разговорной речи персидского языка, опуская гортанные согласные /h/ и /ʔ/, краткие гласные, находящиеся перед ними, произносятся дольше.

Пропущение морных согласных /h/ и /ʔ/ приводит к тому, что их моры переходят к предыдущему краткому одноморному гласному, следовательно, этот гласный превращается в двухморный. Следует отметить, что согласные /h/ и / / после долгих гласных очень редко опускаются, однако, если даже это происходит, компенсационное удлинение тут не появляется, поскольку долгие гласные сами по себе двухморные, и больше не могут привлечь третью мору:

руh → ру, куh → ку.

В персидском языке в отличие от русского в некоторых случаях две соседствующие фонемы могут быть похожи друг на друга по каким-то признакам. В таком случае данные фонемы могут утрачивать некоторые свои признаки и становиться неоднородными. Неоднородность может проявляться по-разному: неоднород-

ность по звонкости и глухости, неоднородность по способу образования и неоднородность по месту образования. Некоторые данные фонемные изменения можно объяснить на основе восприятия произносимых фонем и звуков. Иначе говоря, во время восприятия произносимых звуков, в случае сходности этих звуков, могут не учитываться их различия, и в их произношении проявляется соответствующая неоднородность. Понятие произношения охватывает прежде всего звуковую систему языка, состав основных звуков языка, их качество, их изменения в определенных фонетических условиях (Аванесов, 1983: 659).

Важность подобных процессов фонетических изменений заключается в том, что школьники в своем подсознании воспринимают те процессы, которые непосредственно слышат во время диктанта, и без всякого фонетического анализа речи пишут все так, как они слышат. Одним из методов, исправляющих данные ошибки, служит медленное, более отчетливое произнесение учителем того или иного текста. В персидском языке существует множество подобных фонетических явлений.

Вот некоторые из них, которые проявляются в следующем.

1. Неоднородность с точки зрения звонкости и глухости:

а) как правило, как и в русском, так и в персидском языке глухой звук /т/ в соседстве с глухими щелевыми согласными чередуется на соответствующие звонкие согласные. Исходя из сходности произнесения этих двух фонем, не замечается их различие, и поэтому в подобных случаях необходимо, чтобы учитель произносил подобные фонемы более отчетливо, а ученики обязаны владеть сказанными правилами:

[басдам] → /бастам/;

б) в результате невнимательности в произнесении фонем звонкий щелевой, десный /з/ после последнего гласного и в конце слога чередуется на соответствующий глухой согласный /с/ и произносится подобно фонеме /с/:

[асбас] → /азбас/;

в) очень часто наблюдается, что глухой взрывной и небный согласный /h/ после глухого щелевого десно-небного согласного /ш/ озвончается, в результате чего происходит неоднородность звуков с точки зрения звонкости и глухости (Самаре, 2012: 87). Данное явление, несмотря на то, что охватывает небольшое число слов, однако происходит с большой частотностью, и нельзя не уделять должного внимания ему:

[бошкэ] / [бошгэ] → /бошкэ/.

2. Неоднородность с точки зрения способов образования звуков:

а) в конечных слогах, имеющих на конце два последовательных согласных, обычно первый щелевой согласный чередуется на смычный согласный:

[лашгар] → /лашкар/;

б) глухой гортанный щелевой согласный /h/ между гласными чередуется на взрывной гортанный согласный /ʔ/:

[багчеʔа] / [багчеа] → /багчехэ/.

Таким образом, наличие компенсационного удлинения в разговорной речи персидского языка служит еще одной причиной существования дифференциру-

ющей длительности в вокализме официального чистого персидского языка, так как в фонологической системе русского языка такой вид чередования невозможен.

Заключение

Суммируя приведенные данные, можно сформулировать положение о том, что изменения в сочетании звуков в русском и персидском языках в большинстве случаев не совпадают. В персидском языке, в отличие от русского, в некоторых случаях две соседствующие фонемы могут быть похожи друг на друга по каким-то признакам. В таком случае данные фонемы могут утрачивать некоторые свои признаки и становиться неоднородными.

Автором статьи было показано, что в отличие от русского, в персидском перед глухими может проявляться как согласный «десно-зубный смычный», так и звонкий». Также было показано, что в отличие от русского, в позиции «после фонемы /ш/» противопоставление двух фонем /к/ и /г/ нейтрализуется, но в русском языке звук /г/ всегда в этой позиции нейтрализуется. В примерах показано, что также в отличие от русского, перед «губно-губно-смычным» согласным, как правило, никогда «зубно-десно-носовой» согласный [н] не образуется. Напротив, всегда образуется губно-губно-носовой согласный [м]. В данной статье изложены результаты исследований, которые проводились в Тегеранском университете по теме «Анализ модификации фонем и звуков речи в русском и персидском языках» (№ проекта, 460-5009.1.17).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Аванесов Р.И.* Орфоэпический словарь русского языка: произношение, ударение, грамматические формы. М.: Русский язык, 1983. 704 с.
- Валипур А.* Сравнение упрощения и опущения групп согласных в фонологической системе в русском и персидском языках // Молодой ученый. 2016. №6. С. 892—895 [Электронный ресурс]. URL: <https://moluch.ru/archive/110/26799/> (дата обращения: 20.12.2017).
- Мешкатодини М.* Фонологическая система персидских языков. Entesharat astane ghods. Тегеран: Машхад, 2003. 350 с.
- Самаре И.* Звуковая система языка. Тегеран: Фарханг, 2012. 204 с.
- Хагшенас Али Мохаммад.* Фонология. Тегеран: Джахан, 1998. 207 с.
- Шведова Н.Ю.* Академическая русская грамматика. 1982 [Электронный ресурс]. URL: http://lukashevichus.info/knigi/russk_gramm_sl_shvedova_1.pdf (дата обращения: 20.04.2018).

© Валипур А., 2018

История статьи:

Дата поступления в редакцию: 02.02.2018

Дата принятия к печати: 15.04.2018

Для цитирования:

Валипур А. Сравнительный анализ модификации фонем и звуков речи в русском и персидском языках // Русистика. 2018. Т. 16. № 3. С. 279—286. DOI: 10.22363/2618-8163-2018-16-3-279-286

Сведения об авторе:

Валипур Алиреза, кандидат филологических наук, декан факультета иностранных языков Тегеранского университета, профессор кафедры «Русский язык» Тегеранского университета. *Сфера научных интересов*: машинный перевод, обработка текста, дистанционное обучение иностранным языкам, методика преподавания русского языка как иностранного, сравнительное историческое языкознание, фонетика, межкультурная коммуникация изучение переводов исламских текстов в русском языке. Автор около 80 научных публикаций, из них около 10 монографий, учебников и учебных пособий. *Контактная информация*: alreva@ut.ac.ir

COMPARATIVE STUDYING OF SOUND MODIFICATION AND THEIR VARIATION IN THE RUSSIAN AND PERSIAN LANGUAGES

Alireza Valipur

Tehran University
15/16, Street North Kargar, Tehran, 11369, Iran

Modern Persian language belongs to Ancient Persian language group. It has 29 phonemes with 6 vowels and 23 consonants. Phoneme changes can be explained on base of vowel and consonant perception. Each language has its own phonetic structure, for example Persian does not have diphthongs. Sound modification is sound variation, omission, or change. Phoneme opposition neutralization and assimilation, i.e. sound change in voicelessness/voicedness, are connected, but consonant voicing or devoicing in sound combinations or phonetic positions are different in Russian and Persian languages. The article analyzes sound modification in Persian language, presents their detailed description. These modifications are compared with the ones in Russian.

Key words: Modification of sounds, the Russian language, the Persian language, simplification

REFERENCES

- Avanesov, R.I. (1983). *Orthoepic Dictionary of the Russian Language: Pronunciation, Stress, Grammatical Forms*. Moscow. (In Russ).
- Bagheri, M. (1986). *Introduction to Linguistics*. Qatreh Publ. (In Pers).
- Haghshenas, Ali Mohammad, (1998). *Phonology*. The Jahan Publ. 1998. (In Pers).
- Meshkatedini, M. (2003). *Phonologic System of Persian Languages*. Entesharat astane ghods. Mashhad Publ. (In Pers).
- Samare, Y. (2012). *Sound System of Language*. Farhang Publ. (In Pers).
- Shvedova, N.Yu. (1982). *Akademicheskaya russkaya grammatika [Academic Russian grammar]*. Retrieved April 20 2018 from: http://lukashevichus.info/knigi/russk_gramm_sl_shvedova_1.pdf
- Valipour, A. (2016). Comparison of Simplification and Omission of Groups of Concordants in Phonologic System in the Russian and Persian Languages. *The Young scientist*. Retrieved April 23 2018 from: <https://moluch.ru/archive/110/26799/> (December 20 2017).

Article history:

Received: 02.02.2018

Accepted: 15.04.2018

For citation:

Valipur A. (2018). Comparative Studying of Sound Modification and Their Variation in the Russian and Persian Languages. *Russian language studies*, 16 (3), 279—286. DOI: 10.22363/2618-8163-2018-16-3-279-286

Bio Note:

Valipur Alireza, Ph.D., Dean of the Faculty of Foreign Languages, Tehran University, Professor of the “Russian Language” Department of Tehran University. *Research interests*: Machine translation, word processing, distant learning in foreign languages, teaching methods of Russian as a foreign language, comparative historical linguistics, phonetics, intercultural communication, study of translations of Islamic texts into Russian. Published about 80 scientific publications, including 10 monographs, textbooks and manuals. *Contact information*: alreva@ut.ac.ir



DOI: 10.22363/2618-8163-2018-16-3-287-304

УДК 81'34

ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ ОБУСЛОВЛЕННОСТЬ АКЦЕНТНОГО ВЫДЕЛЕНИЯ СЛОВА В РУССКОЙ УСТНОЙ НАУЧНОЙ РЕЧИ

Т.П. Скорикова

Московский государственный технический университет им. Н.Э. Баумана
Российская Федерация, 105005, Москва, ул. 2-я Бауманская, 5

В рамках современных прагмалингвистических и интонационных исследований все большую актуальность для описания академического дискурса приобретает анализ просодического аспекта организации текста и акцентного выделения слова как одного из ярких средств лингвориторического оформления речи. Научная значимость предмета исследования определяется недостаточной изученностью этого феномена как в отечественной, так и в зарубежной лингвистике. В статье представлено описание закономерностей фразово-просодической акцентуации слова в устном научном монологе разной жанровой отнесенности. Цель работы — описать особенности интонационного оформления данного типа текста и выявить функциональную обусловленность акцентуации слова в дискурсе языковой личности. Автором решаются следующие задачи: охарактеризовать существующие в лингвистике подходы к трактовке смысловых возможностей акцентного выделения слова, определить своеобразие интонационной организации устного научного монолога, продемонстрировать факторы, определяющие акцентуацию слова в реальных речевых контекстах. В связи с этим особое внимание уделяется выявлению текстообразующих механизмов акцентуации, имеющих отношение к формированию устного научного дискурса. Исследование проводится на основе записей реальных устных научных текстов, обработанных методом слухового анализа с последующей функциональной интерпретацией полученных данных. Объем проанализированных записей устной научной речи различных жанров (лекций, докладов, сообщений, выступлений в дискуссиях) составил более 30 ч звучания. По завершении проведенного исследования были получены следующие результаты: выявлены лингвориторические особенности фразово-просодической организации устного научного дискурса; описаны факторы, детерминирующие акцентное выделение слова в потоке речи, показано функционирование лексико-семантически, позиционно-синтаксически, контекстуально, ситуативно-тематически и прагматически обусловленных акцентных выделений в корпусе проанализированного материала, обеспечивающих лингвориторическую специфику просодии устной научной речи. Перспективным в дальнейшем изучении темы видится составление правил акцентуации различных грамматических классов слов в публичной речи и разработка лексикографического аспекта функционирования акцентированных лексем в дискурсе, что, несомненно, внесет существенный вклад в описание речевого портрета русской языковой личности в различных коммуникативных сферах общения.

Ключевые слова: устная публичная (научная) речь, устный научный монолог, акцентное выделение слова, интонационная организация текста, семантика слова, синтаксическая позиция компонента в высказывании, смысловые связи в контексте, тема и ситуация речи

Введение

Одна из актуальных задач современных исследований в области просодии текста — «построение действующей модели, отражающей функционирование интонационной системы языка в речевой деятельности» (Светозарова, 1982: 163). В связи с этим закономерным является интерес фонетистов, интонологов, исследователей звучащей речи к акцентно-просодической структуре высказывания, возникший в результате поворота просодического описания речи к функционально-семантическому аспекту организации текста. Понимание интонации как звукового средства, самым тесным образом связанного со смыслом речевого сообщения лежит в русле семантического подхода к описанию просодии текста, которая наряду с лексикой и синтаксисом признается одним из трех типов средств, создающих высказывание.

В статье ставится проблема определения функциональных свойств акцентного выделения (АВ) слова и факторов, определяющих акцентирование лексем в устном научном монологическом тексте. Автор опирается на работы Т.М. Николаевой, заложившей основы теории АВ в отечественном языкознании. В частности, ею было убедительно показано, что АВ в отличие от нейтрального фразового ударения, оформляющего синтагмы и фразы как фонетические единицы, несет яркую коммуникативно-текстовую нагрузку и влияет на осмысление высказывание в определенной ситуации общения. Ср.: *Это комната моего брата. Сестра здесь давно не живет; Завтра я работаю в утреннюю смену. А вечером буду свободен.*

В последние годы в трактовке смысловых возможностей АВ наиболее ярко обозначились две тенденции. С одной стороны, просодическое выделение слова во фразе традиционно связывается с маркировкой коммуникативно важного, фокуса, или ремы, т.е. с актуализацией компонентов высказывания. Семантика просодического акцента в данном случае описывается исходя из его связи с категориями актуального членения высказывания. С другой стороны, сама лексема как носитель АВ все в большей степени становится самостоятельным объектом лингвистического исследования, причем не только в интонологии, но также в сфере коммуникативного синтаксиса, логического анализа языка, собственно лексической семантики и лексикографии.

Фактор просодической ударности/безударности предлагается в настоящее время ввести в аппарат словарного описания семантики лексемы и использовать его как один из параметров ее полного «лексикографического портрета» (Апресян, 1990). Словарный ракурс описания акцентного выделения позволяет увидеть новые грани и свойства лексемы, неуловимые вне рамок интегрального описания языка. Наиболее полно эта мысль отражена и проиллюстрирована на широком речевом материале в новой монографии А.В. Павловой и Н.Д. Светозаровой (Павлова, Светозарова, 2017).

Закономерности фразовой акцентуации некоторых грамматических классов слов (например, прилагательных, наречий, глаголов, частиц и др.) уже рассматривались в отдельных работах Т.М. Николаевой (Николаева, 1982, 1985, 1989), А.В. Павловой и Н.Д. Светозаровой (Павлова, Светозарова, 1986, 2017), Т.П. Скориковой (Скорикова, 1995, 1999), Е.Н. Макаровой (Макарова, 2017) и др. Тем не менее, данный аспект функционирования лексемы в целом до сих пор остается

одной из наименее разработанных областей лингвистики. Кроме того, сам речевой материал, положенный в основу исследования, — академический научный дискурс. Он привлекает в настоящее время все большее внимание ученых и становится отправной точкой новых лингвистических, межкультурных и речеведческих исследований (см. работы: Скорикова, 2015; Хутыз, 2015; Clyne, 1987; Nylan, 2009; Khoutyz, 2013; Mauranen, 1993; Skorikova, 2017 и др.).

Цель

Цель статьи — охарактеризовать своеобразие интонационной организации устного публичного (научного) монолога и показать функциональную обусловленность АВ в дискурсе языковой личности такими факторами, как семантика слова, тема и ситуация речи, смысловые связи в контексте и др.

Материалы и методы

Материалом исследования стали магнитофонные записи устной научной речи (УНР) и их расшифровки. Часть расшифрованных материалов составил корпус устных научных текстов, опубликованных автором в работе «Бюллетень фонетического фонда русского языка» (Бюллетень..., 1997), в которой отражены интонационно-фонетические особенности членения речевого потока. Дополнительно были использованы и собственные ручные записи, сделанные при выборочном слуховом анализе речи в учебно-профессиональной и научной сферах общения. Записывалась речь основных участников научной коммуникации (ученых, преподавателей, высокообразованных специалистов), выступающих без опоры или при минимальной опоре на письменный текст. Информанты являются носителями русского литературного языка и имеют богатый речевой опыт в исследуемой сфере, поскольку устное общение на научные темы представляет собой один из важных аспектов их профессиональной деятельности. Записи производились в наиболее типичных ситуациях протекания УНР: на конференциях, симпозиумах, научных семинарах, в обстановке заседания проблемных групп с таким расчетом, чтобы охватить основные жанры УНР (доклад, лекция, сообщение, выступление) в ее разделении на гуманитарные, естественные и технические дисциплины. Для расшифровок записи отбирались так, чтобы в них было представлено, во-первых, жанровое разнообразие материалов фонотеки и, во-вторых, названная тематическая распределенность материалов этих жанров. Данные слухового анализа, отраженные в расшифровках записей УНР, были дополнены результатами экспериментально-фонетического и функционально-семантического исследования материала. Корпус текстов устной научной речи в интонационной транскрипции представлен автором в работе «Современная русская устная научная речь» (Современная..., 1999).

Результаты

Своеобразие интонационной организации устного научного монолога. Для устного научного монолога важна функция воздействия на аудиторию, донесения информации до слушающих в наиболее эффективной для восприятия форме; ос-

новая задача говорящего в УНР — точность идентификации содержательного плана высказывания; АВ в выражении данной коммуникативной установки говорящего играет весьма активную роль. Это видно, например, из отрывка научного доклада, в котором просодически сильное акцентирование слова отмечено полужирным шрифтом, а знаком / отмечено членение речевого потока, при этом знаком // маркированы более длительные паузы.

Дальше / должны быть предусмотрены средства выпуска разнообразных указателей / по содержанию / фонду / средства выпуска вторичных информационных изданий / опять-таки по содержанию фонду // Наконец / должны / обязательно быть предусмотрены средства выполнения вторичной обработки выбранных из фондов документов / Имеется в виду упорядочение / анализ авторов традиционный / э корреляционный анализ / регистрационный анализ [...] и так далее //.

Такое интонационное подчеркивание отличается от автоматизированного синтагматического и фразового ударения прежде всего тем, что оно несет ярко выраженную текстовую семантическую нагрузку. Специфика публично адресованных текстов УНР состоит в том, что в них акцентное выделение слова функционирует на метасемиотическом просодическом уровне, т.е. оно вводит в фокус внимания адресата опорные смысловые «точки» и выступает для адресата сообщения важным интонационно-смысловым ориентиром при восприятии и понимании спонтанной монологической речи.

Законы речевого жанра в устной публичной (научной) коммуникации — подать информацию как бы «на ладони», максимально четко, ясно и выразительно для адресата сообщения — заставляют говорящего акцентировать ключевые элементы текста, составляющие его собственно предметно-содержательное ядро (например, термины и др.). С другой стороны, для говорящего важно донести до аудитории свои оценки, смысловые акценты и быть правильно понятым адресатом.

Этими моментами определяется диапазон функциональных нагрузок АВ в речи: подчеркивание компонентов, передающих субъективно-оценочные и квалификативные отношения; актуализация тематических доминант текста; экспликация смысловых, в том числе тема-рематических связей между компонентами сообщения; усиление прагматической ориентации высказывания на установление контакта с аудиторией, убеждение и воздействие.

Факторы, определяющие акцентное выделение слова в речи. К факторам, детерминирующим АВ слова в УНР, относятся: лексическая семантика; синтаксическая позиция того или иного компонента в высказывании; смысловые связи в контексте; тема и ситуация речи; общая прагматическая направленность высказывания. Соответственно этому можно различать лексико-семантически, позиционно-синтаксически, контекстуально, ситуативно-тематически и прагматически обусловленные акцентные выделения, которые могут переплетаться по своей функциональной соотнесенности.

Обсуждение

Функционирование данных типов акцентных выделений рассматривается в устном научном тексте.

1. Лексико-семантически обусловленные АВ. Для УНР характерно то, что «АВ как бы стремится совпасть в потоке речи с определенными лексемами, (...) воз-

никает тенденция к тому, что ряд лексем становится постоянно акцентуемым и возникают классы акцентуемых слов» (Николаева, 1982: 97). К акцентогенным единицам (т.е. к тем, которые более-менее регулярно притягивают к себе акцент) в УНР относятся:

1) оценочно-характеризующие слова (например, *справедливо, постепенно, одновременно, специально, точно, заранее, часто, важно, важный, интересный, фундаментальный, основной, существенный* и др.);

2) интензивы характеризующего типа (например, *абсолютно, полностью, невероятно, неоднократно, весьма, очень, только, практически, всегда, много, мало, больше, меньше, более, менее, абсолютный, единственный, удивительный, огромный, важнейший, самый* и др.);

3) квалификативы типа *весь, всякий, любой, каждый, общий* и др.;

4) модальные слова и предикативные квалификаторы (например, *нельзя, нет, можно, нужно, надо, необходимо, важно, характерно* и др.);

5) слова с указательным (в широком смысле) значением, выполняющие в тексте отсылочные функции (например, *первый, второй, один, другой, следующий, этот, тот* и др.).

Выделение отмеченных групп лексики способствуют усилению экспрессивности устного публичного высказывания и его воздействия на эмоциональную сферу слушателей.

2. Позиционно-синтаксически обусловленные АВ. Появление позиционно-синтаксически (конструктивно) обусловленных акцентных выделений вызвано самой формой устного научного текста, его линейным характером и необратимостью во времени. Неслучайно поэтому некоторые разновидности конструктивно обусловленных АВ функционируют преимущественно в устном монологе и отсутствуют при озвучивании письменного текста. Разряд конструктивно обусловленных АВ представлен: классом служебных и вводно-связующих слов; классом АВ, позиционно закрепленных в начале смыслового отрезка; классом АВ, синтаксически закрепленных в структуре предложения.

Выделение служебных и вводно-связующих слов является яркой приметой интонационного оформления устного научного текста. Активно действующая в УНР тенденция к интонационному подчеркиванию стыков или начал синтаксических конструкций объясняется тем, что, акцентируя конструктивно значимые элементы высказывания, говорящий не только намечает синтаксическую перспективу речевого сегмента, свой дальнейший «синтаксический ход», но и дает необходимые для слушателя опоры при восприятии сообщения, например:

*Если работа идет против системы / то есть она совершается **над** системой / то она будет иметь знак минус //; [...] скажем / включить / в него / амортизацию / не **только** производственных фондов / э / если имеется в виду / совокупный общественный продукт / **но** также амортизацию рабочей силы //*

В сложноподчиненных предложениях с местоименно-соотносительными словами акцент часто переносится на местоименный коррелят *тот, то, там*; тем самым подчеркивается сама синтаксическая связь и обобщенное указание на факт или квалификацию факта, сущность которого раскрывается в придаточной части. В УНР распространено акцентирование местоименных слов *тот, то* в

изъяснительных и определительных конструкциях *тот, который...*, *то, что* (чтобы, как...), например:

[...] приняться за изучение / этих самых культурных текстов / тех / на основании которых / [...]; Ну я не касаюсь вопроса о том / что будет с константой равновесия //.

При чтении текста служебные и вводно-связующие слова обычно не несут яркого просодического акцента и могут лишь принимать нейтральное синтагматическое ударение (например, вводные слова и обороты). Важно отметить, что просодическое выделение служебных элементов в УНР не формирует разряда регулярно акцентируемых слов; оно нормативно лишь в той мере, в какой служит выражению коммуникативного намерения говорящего в тот или иной момент речи (т.е. отвечает принципу коммуникативной целесообразности).

Позиционно закрепленное в начале смыслового отрезка АВ можно рассматривать как своеобразный конструктивный прием организации отрезка звучащей речи, равного по объему синтаксической конструкции небольшой протяженности. Акцентируется обычно начальный компонент конструкции — существительное, значение которого нуждается в смысловом восполнении. В позиции акцентируемого компонента конструкции чаще всего оказывается имя широкой обобщенной семантики (*вопрос, задача, проблема, направление, принцип, признак, уровень, основа* и др.), конкретизирующее свое значение либо с помощью зависимых предложно-падежных форм (1), либо с помощью определительного оборота (причастного оборота или придаточного определительного предложения (2), например:

(1) *вопрос о применимости законов физики, попытки установления контакта с другими биологическими видами, неоднозначность результатов опыта, динамика роста национального дохода, преимущества краткосрочного обучения;*

(2) *принцип, по которому конструируются эти критерии; перерыв, необходимый для тщательной и серьезной подготовки новых исследований.*

Функционирование синтаксически закрепленных АВ регламентировано наличием определенного круга синтаксических контекстов, компоненты которых обычно акцентно маркируются. Как правило, связываемые в таких контекстах лексические единицы принадлежат к одной части речи и обладают семантической общностью. АВ подчеркивает смысловые связи семантически однородных компонентов высказывания, между которыми могут быть выражены перечислительные (X, Y...; и X, а Y...), сочинительные (X и Y), разделительные (X или X), градационно-противительные (не X, а Y; не X, но Y), сравнительные (как X, так Y) и другие отношения, например:

В искусствах речи мы выделяем риторiku / грамматику / поэтику / там / так сказать / логику //; Вот этот принцип / соотношения / и взаимодействия речевых средств / [...] самый главный / в определении стиля //; [...] все же всегда / присутствует / незримо или явно / оглядка / на нормы //; Это относится не только к изменению температуры / но к изменению давления / и ряду других факторов, какие можно придумать //; Изменилась сама позиция ученого-психолога / Он уже стал смотреть / не изнутри / на психику человека а так сказать снаружи //; Этот процесс чрезвычайно распространен / как в технике / так и в природе //.

3. Контекстуально обусловленные АВ. Акцентные выделения, диктуемые требованиями контекста, называются контекстуально обусловленными. Слово, выделенное акцентно, в этом случае обладает повышенной текстовой нагрузкой. В предыдущем или последующем контексте оно имеет свой прямой или косвенный смысловой коррелят. Под прямым смысловым коррелятом имеется в виду слово или словосочетание, связанное с АВ непосредственной смысловой связью. Смысловая связь с АВ косвенного коррелята эксплицирована в меньшей степени; выявление ее требует специального семантического анализа. В зависимости от того, где находится смысловой коррелят, АВ осуществляет отсылку либо к элементам предыдущего, либо последующего сообщения.

С помощью анафорического АВ ($< =$) выражаются отношения уточнения или конкретизации, подчеркиваются тема-рема-тические связи, эксплицируется линия смыслового движения в пределах одного высказывания или соседних высказываний. Во всех случаях компонент, отмеченный выделением, имеет в предыдущем контексте свой смысловой коррелят.

Например, в отрывках таких выражений АВ представляет собой уточняющий компонент, прямой смысловой коррелят (выделен прямым шрифтом) — уточняемый, ср.:

*Это // упражнения // тип упражнения // это **дриллы** / так называемые/ / которые вы можете встретить в любом американском учебнике //; Между прочим / бихевиористы / считали одним из основоположников / так сказать (скрг.) из **предтеч** / бихевиоризма / нашего *Ивана Петровича Павлова* //; здесь / с самого начала / исключается / вербальный контакт / **словесный** / между испытуемым и испытуемым//; Все попытки / объяснить астрономические явления / вернее **интерпретировать** астрономические явления / [...] / как своего рода явления космического чуда / как / пример / обнаружения / внеземных цивилизаций / все эти попытки потерпели неудачу //.*

Акцентирование уточняющего компонента может сопровождаться дополнительными лексическими актуализаторами — сочетаниями *так сказать* и *так называемый*, которые вводятся говорящим при подборе наиболее точной или выразительной с его точки зрения номинации.

Прямой смысловой коррелят у АВ всегда налицо при выражении тема-рема-тических связей между двумя высказываниями. Коррелят АВ (развернутая номинация) представляет собой рему и располагается в конце предыдущего высказывания. При повторе в начале следующего высказывания смысловое ядро этой номинации становится темой и акцентируется говорящим. Так, с помощью повтора номинации и АВ подчеркивается цепочечная смысловая взаимосвязь высказываний ($P1 < = T_2$): *Ну например // получатель / может / строить определенные предположения / о системе передачи / которая используется отправителем // И на основе этих **предположений** / применять / определенные / способы приема //; Экспериментальная психология ... как я уже говорил // это качественно был новый / шаг / в истории психологии // Качественно **новый** / потому что вместо / самонаблюдения / вместо рассуждений о душе... абстрактной и внеисторической / [...] в психологию хлынули / объективные наблюдения / [...].*

Из примеров видно, что повторная номинация (T_2) может выступать в редуцированном виде (известные, упомянутые ранее компоненты темы опускаются), и в текущий акцентно-смысловой фокус последующего высказывания говорящим включается только актуально значимая информация, служащая исходным пунктом развертывания нового отрезка сообщения.

Что касается косвенного коррелята АВ, то его можно обнаружить, например, в следующем текстовом фрагменте:

Проблема заключается в том / что Скиннер // не просто / создал некоторую бихевиористскую / психологическую концепцию / Он / кроме того / эту концепцию / перенес / и в социальный / план ...

При экспликации смысловой связи, выраженной синтаксически (*не просто...*, *но кроме (того...)*), АВ оттеняет экспрессивно-характеризующий аспект семантики высказывания. При этом сам смысловой коррелят содержит утверждение факта (*не просто создал...*), а в конструкции с АВ на первый план выдвигается значение характеризации (*и в социальный план*), — налицо косвенная смысловая связь экспрессивно-характеризующего типа между АВ и его коррелятом в предыдущем контексте.

4. Ситуативно-тематически обусловленные АВ. Акцентные выделения, обусловленные темой лекции (доклада, выступления), ситуацией речи, раскрывают предметно-логическую и фактологическую основу сс общения. Они выступают своеобразными опорными «точками» — информативными центрами высказывания и текста. АВ этого типа представлены преимущественно знаменательной лексикой, в основном существительными и прилагательными (в меньшей степени — глаголами и наречиями), и составляют большую часть вообще всех акцентных выделений УНР. Информативные опоры в УНР, регулярно отмечаемыми сильным АВ, следующие: термины и терминологические сочетания; имена предметного значения, указывающие на атрибуты ситуации речи (например, существительные, обозначающие предметы в ситуации проведения опыта); имена собственные (фамилии известных ученых и др.); различные названия; цифровые обозначения; элементы цитируемой речи или отдельные примеры; элементы формулировок, определений (при записи под диктовку).

Акцентирование информативных опор в УНР — характерная черта интонационного оформления текстов и показатель его особой дидактической направленности. Лектор или докладчик должен донести до аудитории большое количество новых терминов, имен, названий, цифровых данных и иллюстративного материала, при этом быть уверенным, что эти данные будут поняты и усвоены слушателями максимально точно и верно. Этим фактором и объясняется повышенная частота акцентного выделения точной информации, связанной с раскрытием темы и ситуации речи.

5. Прагматически обусловленные АВ. На общее распределение акцентных выделений в УНР влияют прагматические установки говорящего, в частности, его установка на контакт с аудиторией и установка на убеждение и воздействие.

Ориентированные на контакт АВ. Поддержанию контакта с аудиторией способствует использование особых вербальных смысловых сигналов (адресации, важности и ориентации в тексте), а также обращение к средствам интонационной выразительности.

Употребление говорящим того или иного речевого ориентира обычно сопровождается акцентированием опорных лексем, эксплицирующих его семантику. Например, при введении сигнала важности (т.е. при подчеркивании важной информации) частотно выделение таких слов, как *подчеркивать, характерно, интересно, любопытно, важно, важный, важнейший, существенный* и др. Лексические сигналы важности, как правило, влекут за собой концентрированное выделение информативно-значимых слов в пределах одного высказывания:

Вообще очень любопытно как // взгляды ученых-психологов / разные / приводят / их к тем или иным социальным позициям / это вам тоже интересно знать //; И характерно между прочим / что ... скажем / проблема // такая // как проблема мотивов допустим // которая не нуждается / для решения которой / вообще-то / ее можно решать / и без обращения // к понятию допустим личность или сознание //.

Речевые сигналы, ориентирующие адресата в поступательном движении информации, могут включать в свой состав акцентируемые слова *проблема, задача, вопрос, тема, пример, вывод*, ср.:

Значит / в мою / задачу // входит // дать вам / общее представление о / практическом программировании //; Я хотела остановиться на целом комплексе вопросов / и щас их просто перечислю //; Задача нашего совещания / [...] / обсудить проблемы / связанные с методикой преподавания //.

Необходимо иметь в виду, что в сигналах адресации (указывающих на позицию говорящего/слушающего) и в сигналах ориентации могут быть акцентированы следующие компоненты:

1) местоименные формы, указывающие на точку зрения говорящего (*я, мне, мой*);

2) указательные слова типа *первый, второй, следующий, выше, ниже, тот, этот* и др., отсылающие к элементам предыдущего/последующего контекста, например:

С моей точки зрения/ такой вывод / сделать было бы неверно//; Так / Третий вопрос / к которому я хотела перейти //; Теперь вот второе / Второе заключается у нас в том // как строится классификация / культурных и ключевых текстов //; И все-таки я не об этом говорю / [...] / а я говорю о том / почему оно образовывается / [...].

Ориентированные на убеждение и воздействие АВ. Стремясь оказать воздействие на адресата, убедить его в истинности постулируемых фактов, говорящий в УНР широко использует утвердительную (ассертивную) модальность. В частности, она свойственна микротекстам-объяснениям, повествованиям, аргументациям и рассуждениям. Можно выделить следующие разновидности ассертивной модальности в УНР:

1) констатация факта со значением обусловленности (распространена в аргументативных микротекстах, а также при рассуждениях);

2) констатация «общего положения дел», утверждение событий и фактов, которые всегда или обычно имеют место в действительности (при описаниях и объяснениях);

3) указание на единичный факт или факт как таковой, который уже имел место в прошлом, имеет место в настоящем или может иметь место вообще (при характеристике какого-либо явления или повествовании);

4) указание на актуализацию факта, его прескрипцию (необходимость), возможность или желательность (имеет место в собственно утверждениях говорящего);

5) констатация невозможности или отрицание факта (в высказываниях субъективно-оценочного плана).

Констатация факта со значением обусловленности типична для жанра лекции, особенно для той ее части, где говорящий, вовлекая аудиторию в ход своих размышлений (рассуждений), акцентирует условно-следственную зависимость процессов, явлений или событий.

Для данного типа речевых контекстов характерна акцентуация следующих разрядов лексических единиц:

- 1) глаголов с фактическим значением или со значением процесса или действия;
- 2) ситуативно-тематически закрепленных слов (терминов, цифровых обозначений, имен собственных и др.);
- 3) прилагательных и наречий, а также интенсификаторов;
- 4) служебных слов и дейктических элементов.

Акцентируется тот состав единиц, который при передаче условно-следственных связей обладает информативной и конструктивной значимостью. Повышенная акцентуируемость перечисленных групп лексики обусловлена также ее включенностью в «жесткий» синтаксический контекст (*если..., то...*), например:

*Если существуют / **другие** законы физики / пока нам неизвестные (тише) / и какие-то **другие** каналы связи / основанные на **этих** законах физики / то **некоторые** из них / могут оказаться **более** оптимальными (замедл.) / чем **электромагнитные** волны //; Если работа / **совершается** системой/ то она имеет знак **плюс** //; Если обычная система связи / предназначенная для **внутренних** нужд данной цивилизации / проектируется / **сразу** / **в целом** / от передающего конца до приемного / и поэтому они **являются** / **взаимно согласованными** / то / в системе связи между цивилизациями / дело обстоит иначе //*

Значение констатации общего положения дел реализуется в микротекстах объяснительного типа, когда говорящий акцентирует внимание аудитории на фактах или событиях, которые обычно (всегда) имеют место в объективной действительности. Характерно использование лексических показателей *обычно, всегда, в общем, при таком положении вещей, как вы видите, известно* и т.п., а также глаголов фактического значения, эсплицирующих значение общей констатации. Ассертивность высказывания и его объяснительная сила может подчеркиваться за счет повтора одних и тех же содержательных компонентов (терминов и терминологических сочетаний, определений, слов с общим корнем), за счет конкретизирующих и уточняющих оборотов.

Использование повтора и уточнений как дополнительного конструктивного приема организации асертивного контекста в УНР ведет не только к укреплению его внутреннего тематико-семантического единства, но и выступает фактором текстовой акцентуации. Акцентированными или интонационно (с помощью пауз) выделенными могут быть:

- 1) лексические показатели значения «общего положения дел»;
- 2) ситуативно-тематический пласт единиц (термины и др.);

3) глаголы фактической и результативно-статальной семантики;

4) характеризующие прилагательные:

Обычно / расчеты химических равновесий // делаются/ для температур // выражаемых по абсолютной шкале / так принято у термодимиков / абсолютные шкалы //; Вот при таком положении вещей / любое // явление / может быть истолковано/ с позиции/ естественного / физического/ процесса //; Так что / в общем-то голография / как вы видите / как-то была в общем известна / но никто не знал что это голография//; Вообще-то говоря передачу тепла [...] вы имеете все время / дома / в холодильнике / в котором происходит охлаждение/ но это охлаждение оплачивается / работой / затратой электрической энергии //.

Констатация факта как такового используется говорящим в контекстах повествовательного типа при назывании факта, имевшего (имеющего) место, и его характеристике. Смысловой акцент в ассертивно-повествовательных фрагментах текста падает на 1) глаголы фактического значения (в прошедшем, настоящем или будущем времени); 2) локализаторы времени и места; 3) оценочно-характеризующие прилагательные и интенсивы типа *очень, совершенно, именно* и др.; 4) номинации факта, события, лица. Перечисленные группы единиц, попадая в текущий смысловой фокус высказывания, получают акцентную выделенность.

Отличие высказываний, констатирующих факт как таковой, от высказываний-констатаций «общего положения дел» состоит в трех формальных моментах: 1) первые могут содержать в своем составе указание на время и место происшедшего/происходящего события, что характерно для повествования как типа речи вообще; 2) глагол в ассертивно-повествовательных высказываниях может употребляться во всех временных планах, в то время как для констатации «общего положения дел» характерен акцент на настоящем неактуальном; 3) в семантическом спектре глагольных форм в ассертивно-повествовательных контекстах преобладающим оказывается значение результативной статальности и бытийности (ср. Типичный набор глаголов: *появляться, показываться, являться, существовать, содержаться, сказываться, произойти, вызвать, остаться (каким), породить, носить (какой) характер, быть распространенным* и т.п.) в отличие от значения фактической процессуальности глаголов, констатирующих «общее положение дел» (например, *осознаваться, производиться, делать акцент на..., проходить* и т.п.).

Несмотря на имеющиеся семантические различия рассмотренных разновидностей ассертивной модальности, круг лексики, акцентуруемой в контекстах утвердительно-объяснительного и утвердительно-повествовательного типа, оказывается в значительной мере сходным, так как в обоих случаях говорящий постулирует, утверждает наличие факта, либо всеобщего, либо единичного.

Для ассертивно-повествовательных высказываний также характерно использование дополнительных средств текстовой акцентуации: повторов, уточнений, а также акцентирование конструктивных элементов высказывания:

Значит в этой модели / несмотря на расширение Вселенной / плотность вещества остается постоянным / благодаря тому / что / материя непрерывно рождается из ничего //; Это очень / с самого начала была механистическая концепция / Концепция / которая по существу сводится к тому / Ты есть то // как на тебя действу-

ют // Понимаете?/ то есть человек формируется / ответами на стимулы //; Значит **ошибки** / в русской речи **иностранцев** / в русской речи иностранцев / порождаются **разными** / причинами //; Ну вот эта детская постанова была характерна / для / так сказать (скрг.) науки / ну / с давностью в две тыщи лет / древние / себе представляли дело очень **просто** / и в общем **чрезвычайно** правильно / **очень** правильно //; Но в **наше** время / на смену этим наивным представлениям прошлого / пришел трезвый реализм / XX века / который / **вызвал** / определенные разочарования / но и породил новый объект //; Но / статистические **критерии** / также носят / **относительный** характер //.

Ассертивная модальность в высказываниях, содержащих, указание на актуализацию факта, его пускрипцию, возможность или желательность усилена и в отличие от семантики рассмотренных групп высказываний носит субъективно-оценочный характер. Например, *актуализация факта*, поданная с точки зрения автора, дополнительно усиливается лексическими средствами: интенсивами, выделительными оборотами, оценочно-характеризующими словами, т.е. теми пластами единиц, которые способны концентрировать на себе АВ:

Все основные / книги по методике / вышедшие в Соединенных Штатах // такие как / широко известные книги Лейдо / или Ладо // имя которого вам конечно известно // Риверса ... // и многие другие / это и есть как раз / бихевиористские / типично / бихевиористские / книги //; И видимо / на продвинутом этапе / наиболее актуальными / представляются ошибки второго / и даже скорее / третьего // рода / третьего типа //; Я не случайно / так много, говорил о бихевиоризме // Говорил я о нем так много потому / что именно / бихевиористы / и породили / большую часть / существующих / концепций / обучения языку //.

Лексические элементы актуализации факта, сохраняющие субъективно-авторский характер, широко проникают в ассертивные контексты, содержащие указание на *возможность или желательность факта*. К такого рода элементам относятся, например: *конечно, собственно говоря, как раз, опять-таки, в принципе, уже сейчас, с другой стороны, в конечном итоге, мне кажется* и т.п. В потоке речи эти единицы часто маркируются интонационно, например:

*Мне кажется / что в **конечном** итоге / ответ на эти вопросы / может быть / получен / ну вероятней всего **в результате** / экспериментального **моделирования** / процесса познания / скажем / с помощью ЭВМ //; **Конечно** / некоторые явления в психике / бихевиористы / **могли** таким образом интерпретировать / Но они недопустимо / **упрощали** конечно //; Правда при этом могут существовать / вот опять-таки / **теоретически** мыслимы / и **другие** канале СЕТ1 / основанные на пока // не **известных** нам / законах физики //; [...] Однако полезные поиски / могут быть / начаты уже **сейчас** / в **более** / **скромном масштабе** //.*

Значение прескрипции, необходимости, долженствования, сообщаемое говорящим некоторому факту, событию, действию, свойственно высказываниям, имеющим в качестве предиката модальные слова *должен, необходимо, нужно, надо, следует*. Акцентная нагрузка может при этом падать как на сам модальный предикат, так и (что наблюдается чаще) на зависимый от него инфинитив или именную форму. При акценте на модальном слове на первый план выступает значение прескрипции (ср.: *нужно обязательно заставить их работать*), если же акценти-

руется инфинитив или имя, то в центре внимания оказывается семантика факта или характеристики:

Калории ушли / к окружающим телам в воздух / Для того чтоб пошел обратный процесс / их нужно вернуть / окиси магния / да вдобавок вернуть при температуре ее образования //; Трудность здесь состоит в том / что система понятий / отправителя получателя / система знаний / различных цивилизаций / не обязательно / должны быть схожи //.

Примеры показывают, что для ассертивно-модальных высказываний характерна лексико-семантически и ситуативно-тематически закреплённая акцентуация, а также использование контекстуально и синтаксически обусловленных АВ, например:

Чтобы человек нечто усвоил / нужно достаточно большое количество стимулов / и достаточно большое количество реакций / Чем больше будет этих стимулов и реакций / тем скорее то будет генерализовано //...; Мы должны начать // с предположения о том / что где-то существуют такие же общества как мы / и оценить / ну // законы с той же физикой / оценить / возможности / связи с ними //.

Отрицательные высказывания с высказываниями ассертивной модальной окраски объединяет то, что в них содержится некое суждение говорящего. В отрицательных высказываниях утверждается:

1) отрицание наличие факта, ср.: *То что не поддается наблюдению / того в бихевиоризме нет //;*

2) отрицание возможности или необходимости факта, ср.:

Такая упрощенческая концепция / психологическая / [...] / она не может объяснить / очень многое //; [...] и удивляться / что за рубежом / не сделана была теория / так сказать (скрг.) голографии / с векторными полями / не нужно //;

3) отрицание самого факта, ср.: *Константа / равновесия // уже не зависит // от их концентрации //;*

4) запрещение факта или указание на его невозможность, ср.: *[...] нельзя / считать / будто все законы физики / открыты / уже сегодня //.*

Для формирования рассматриваемых контекстов характерно подчеркивание значения отрицательности с помощью акцентно-просодических средств, повторов слов с отрицательными частицами, использования отрицательных местоимений.

Добавление разъяснительных, поясняющих констатаций, введение оценочной лексики, интенсификаторов, лексических актуализаторов, акцентирующих факт, не только усиливают категоричную тональность отрицательного высказывания, но и придают ему большую убедительность и аргументативность. Вследствие этого наряду с единицами отрицательной семантики в ассертивно-отрицательных высказываниях широко акцентируются глаголы фактического значения, оценочно-характеризующие прилагательные и др., например:

Конечно со временем бихевиористы сами поняли что... такое упрощение / оно себя не оправдывает //; Понятия личности / нет в бихевиоризме / Понятия сознания / в бихевиоризме тоже нет //; Никаких // сенсационных / никаких выдающихся открытий / в этой области / за последнее время сделано не было //; Эти критерии / будучи необходимыми / не являются / достаточными //.

Заключение

Итак, одной из ярких суперсегментных особенностей УНР является акцентное выделение, которое относится к числу активных текстообразующих средств организации высказывания. Функциональные разновидности АВ в устном научном дискурсе представлены в тесном взаимодействии и единстве друг с другом. Лексико-семантические и ситуативно-тематические классы АВ, занимая определенные синтаксические позиции в высказывании, составляют базу для формирования контекстуально закрепленных акцентов, специфика которых проявляется на сверхфразовом уровне. Прагматически ориентированные АВ, выполняя свои задачи в коммуникации, включают свой состав акценты всех предыдущих классов.

Сказанное ранее позволяет сформулировать общие правила акцентуации слов в устном научном тексте.

1. Акцентному выделению подлежат тематические доминанты текста — слова и словосочетания, раскрывающие его логико-содержательную и понятийную основу (ситуативно-тематически обусловленные АВ).

2. Регулярным акцентным выделением отмечается группа слов, выражающих субъективно-оценочные и квалификативные отношения в устном научном творчестве (лексико-семантически обусловленные АВ).

3. Тематические и оценочно-квалификативные элементы текста, как правило, акцентно выделяются в составе определенных синтаксических контекстов (X, У...; и X У...; X и X; X или У; не только X, но и У; не X, а У; не X, но У; как X, так и У и др.). АВ в данном случае подчеркивает смысловые связи семантически однородных компонентов сообщения (позиционно-синтаксически обусловленные АВ).

4. С помощью средств акцентного выделения говорящим подчеркиваются границы смысловых отрезков в речи, вследствие чего могут быть акцентированы: а) вводно-связующие элементы в начале высказывания; б) служебные слова в начале смысловых отрезков, расположенных в начале высказывания; в) инициальные компоненты развернутых словосочетаний и определяемые компоненты атрибутивных оборотов (позиционно-синтаксически обусловленные АВ).

5. Акцентно маркируются обычно цепочечные тема-рематические связи внутри высказывания или между высказываниями, а также элементы текста, имеющие в предыдущем или последующем контексте прямые или косвенные смысловые корреляты. АВ в данном случае выполняет отсылочные функции в тексте, эксплицирует линии смыслового развития сообщения (контекстуально обусловленные АВ).

6. Акцентное выделение выражает дидактическую направленность высказывания и служит установлению контакта с аудиторией, убеждению и воздействию. В соответствии с коммуникативной установкой говорящего акцентно выделяются опорные элементы речевых сигналов (сигналов важности, адресации и ориентации). Широко используются АВ в контекстах, выражающих ассертивную модальность сообщения (при констатации или отрицании факта и т.п.) (прагматически обусловленные АВ).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Апресян Ю.Д.* Формальная модель мира и представление лексикографических знаний // Вопросы языкознания. 1990. № 6. С. 123—139.
- Бюллетень фонетического фонда русского языка. Русская научная речь / Автор-составитель Скорикова Т.П. СПб.: Бохум, 1997. 97 с.
- Макарова Е.Н.* Влияние семантики слова на акцентную модель высказывания // Семиотическое пространство языка. Синхрония и диахрония. Материалы междунар. науч.-практ. конф. / под ред. А.И. Бочкарева, А.А. Гетман. Новосибирск: НГТУ, 2017. С. 272—282.
- Николаева Т.М.* Семантика акцентного выделения. М.: Наука, 1982. 102 с.
- Николаева Т.М.* Функции акцентного выделения в устной научной речи / Современная русская устная научная речь. Т. 1. Общие свойства и фонетические особенности / под ред. О.А. Лаптевой. Красноярск: Изд-во Краснояр. ун-та, 1985. С. 293—326.
- Николаева Т.М.* Типология интонации и акцентное выделение // Экспериментально-фонетический анализ речи. Вып. 2. Л.: Изд-во ЛГУ, 1989. С. 113—122.
- Павлова А.В., Светозарова Н.Д.* Факторы, определяющие степень акцентной выделенности слова в высказывании // Слух и речь в норме и патологии: сб. науч. ст. Вып. 6. Л.: Изд-во ЛГУ, 1986. С. 12—20.
- Павлова А.В., Светозарова Н.Д.* Фразовое ударение в фонетическом, функциональном и семантическом аспектах: монография. М.: ФЛИНТА; Наука, 2017. 664 с.
- Светозарова Н.Д.* Интонационная система русского языка. Л.: Изд-во ЛГУ, 1982. 176 с.
- Скорикова Т.П.* Акцентогенные свойства слова (на материале устной научной речи): автореф. дисс. ... д-ра филол. наук. СПб., 1995. 44 с.
- Скорикова Т.П.* Лингвистические приметы акцентно-маркированных лексем в устном научном тексте // Проблемы фонетики. Сб. ст. / отв. ред. Р.Ф. Касаткина. М.: Наука, 1999. С. 265—272.
- Скорикова Т.П.* Жанрообразующие факторы устного научного монолога // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия «Русский и иностранные языки и методика их преподавания». 2015. № 3. С. 51—58.
- Современная русская устная научная речь. В 4-х т. / под общ. ред. О.А. Лаптевой. Т. 4. Тексты. М.: Эдиториал УРСС, 1999. 376 с.
- Хурыз И.* Академический дискурс: культурно-специфическая система конструирования и трансляции знаний: монография. М.: ФЛИНТА; Наука, 2015. 176 с.
- Clyne M.* Cultural Differences in the organization of academic discourse // *Journal of Pragmatics*. 1987. Vol. 11. P. 211—247.
- Hyland K.* *Academic Discours*. New York, 2009.
- Khoutyz I.* Engagement Features in Russian and English: a Cross-Cultural Analysis of Academic Written Discourse // *Working Papers in TESOL&Applied Linguistics*. New York, 2013. Vol. 13 (1). P. 1—20.
- Mauranen A.* Cultural Differences in academic discourse — problems of a linguistic and cultural minority // *The Competent Intercultural Communicator*. 1993. Vol. 51. P. 157—174.
- Skorikova T.P.* The Study of Genres Structures in Russian oral scientific Communication (pragmalinguistic Analysis) // 4th International Multidisciplinary Scientific Conference on Social Sciences and Arts SGEM 2017. Scientifically Indexed Conference Proceedings. Vol. 2. P. 1025—1032.

© Скорикова Т.П., 2018

История статьи:

Дата поступления в редакцию: 18.01.2018

Дата принятия к печати: 22.03.2018

Для цитирования:

Скорикова Т.П. Функциональная обусловленность акцентного выделения слова в русской устной научной речи // *Русистика*. 2018. Т. 16. № 3. С. 287—304. DOI: 10.22363/2618-8163-2018-16-3-287-304

Сведения об авторе:

Скорикова Татьяна Петровна, доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры русского языка факультета лингвистики Московского государственного технического университета им. Н.Э. Баумана. *Сфера научных интересов*: супрасегментная фонетика, теория интонации, стилистика русского языка и культура речи, риторика, речевая коммуникация, межкультурная коммуникация, лингводидактика, методика преподавания русского языка как родного и как иностранного. Автор более 180 научных публикаций. *Контактная информация*: tpskorikova@mail.ru

FUNCTIONAL CONDITIONALITY OF WORD'S ACCENTUATION IN RUSSIAN ORAL SCIENTIFIC SPEECH

T.P. Skorikova

Bauman Moscow State Technical University
5, 2 *Baumanskaya str.*, Moscow, 105005, Russian Federation

In modern pragmalinguistic and intonational studies an increasing relevance for describing academic discourse has the analysis of prosodic aspect of text organization and word accent as meaningful means of linguistic speech structure. The scientific significance of the research object is determined by the insufficient study of this phenomenon both in domestic and in foreign linguistics. The article describes the regularities of phrasal and prosodic word accent in oral scientific monologue of different genres. The purpose of the work is to characterize the intonational features this text and to reveal the functional conditionality of word accent in the discourse of linguistic personality. The author solves the following problems: to describe existing approaches to interpreting semantic potential of word accent, to define the uniqueness of intonation organization of scientific oral monologue, to show the determinants of word accent in real speech contexts. In this regard, special attention is paid to the identification of text-forming mechanisms of accent, related to oral scientific discourse. The research is carried out on the basis of real oral scientific texts records processed by the method of auditory analysis with subsequent functional interpretation of the obtained data. The duration of analyzed records of oral scientific speech of various genres (lectures, reports, speeches in discussions) is more than 30 hours. After the study, the following results have been obtained: linguistic and rhetorical features of oral scientific discourse prosodic organization are revealed; the factors determining word accent in speech flow are described, the functioning of the lexico-semantic, positional-syntactically, contextually, situational-thematically and pragmatically conditioned accentuations in the analyzed material is shown. The scientific perspectives of the theme are seen in drawing up the rules of accentuation of different grammatical

word classes in public speech and defining lexicographical aspects of the accentuated lexical units in the discourse, which, undoubtedly, will make a significant contribution to the description of the speech portrait of Russian linguistic personality in different communicative spheres of speech.

Key words: oral public (scientific) speech, oral scientific monologue, word accentuation, intonation organization of the text, word semantics, syntactic position of the component in the utterance, semantic connections in the context, the theme and the speech situation

REFERENCES

- Apresyan, Yu.D. (1990). Formal'naya model' mira i predstavlenie leksikograficheskikh znaniy. *Voprosy yazykoznavaniya*. [Formal model of the world and representation of lexicographic knowledge. *Questions of linguistics*]. 6, 123—139. Moscow. (In Russ).
- Skorikova, T.P. (1997). *Byulleten' foneticheskogo fonda russkogo yazyka. Russkaya nauchnaya rech'*. [Bulletin of the phonetic fund of the Russian language. *Russian scientific speech*]. Saint-Petersburg-Bohum. (In Russ).
- Makarova, E.N. (2017). Vliyanie semantiki slova na akcentnyuyu model' vyskazyvaniya. *Semioticheskoe prostranstvo yazyka. Sinhroniya i diahroniya. Materialy mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii*. [Influence of word semantics on the accent model of utterance. *Semiotic space of language. Synchrony and diachrony. Proceedings of the international scientific-practical conference*]. (In Russ).
- Nikolaeva, T.M. (1982). *Semantika akcentnogo vydeleniya*. [*Semantics of accentuation*]. Moscow: Science Publ. (In Russ).
- Nikolaeva, T.M. (1985). Funktsii akcentnogo vydeleniya v ustnoi nauchnoi rechi. *Sovremennaya russkaya ustnaya nauchnaya rech'. Obshchie svoystva i foneticheskie osobennosti*. [Functions of accentuation in oral scientific speech. *Contemporary Russian oral scientific speech. Common properties and phonetic features*]. Krasnoyarsk: Krasnoyarsk University Publ. (In Russ).
- Nikolaeva, T.M. (1989). Tipologiya intonatsii i akcentnoe vydelenie. *Ekspertimetal'no-foneticheskii analiz rechi*. [Typology of intonation and accentuation. *Experimental-phonetic analysis of speech*]. Leningrad: Leningrad State University Publ. (In Russ).
- Pavlova, A.V., & Svetozarova N.D. (1986). Faktory, opredelyayushchie stepen' akcentnoi vydelennosti slova v vyskazyvanii. *Sluh i rech' v norme i patologii*. [Factors determining the degree of word accentuation in the utterance. *Hearing and speech in the norm and pathology*]. Leningrad: Leningrad State University Publ. (In Russ).
- Pavlova, A.V., & Svetozarova N.D. (2017). *Frazovoe udarenie v foneticheskom, funktsional'nom i semanticheskom aspektakh*. [*Phrasal stress in phonetic, functional and semantic aspects*]. Moscow: FLINTA; Science Publ. (In Russ).
- Svetozarova, N.D. (1982). *Intonatsionnaya sistema russkogo yazyka*. [*Intonation system of the Russian language*]. Leningrad: Leningrad State University Publ. (In Russ).
- Skorikova, T.P. (1995). *Aktsentogennyye svoystva slova (na materiale ustnoi nauchnoi rechi)*. [*The accentogenic properties of a word (basis of oral scientific speech)*] [Author's abstr. d-ra phil. diss.]. Saint Petersburg. (In Russ).
- Skorikova, T.P. (1999). Lingvisticheskie primety akcentno markirovannykh leksem v ustnom nauchnom tekste. *Problemy fonetiki*. [Linguistic Signs of Accentuated Marked Tokens in Oral Scientific Text. *Problems of Phonetics*]. Moscow: Science Publ. (In Russ).
- Skorikova, T.P. (2015). Zhanroobrazuyushchie faktory ustnogo nauchnogo monologa. *Vestnik Rossiiskogo universiteta druzhby narodov. Seriya "Russkii i inostrannyye yazyki i metodika ikh prepodavaniya"*. [Genre-forming factors of oral scientific monologue. *Bulletin of the Peoples' Friendship University of Russia. Series "Russian and foreign languages and methods of its teaching"*]. Moscow: (In Russ).

- Lapteva, O.A. (1999). *Sovremennaya russkaya ustnaya nauchnaya rech'*. [*Modern Russian oral scientific speech*]. Moscow: Editorial URSS Publ. (In Russ).
- Hutyk, I. (2015). *Akademicheskii diskurs: kul'turno-spetsificheskaya sistema konstruirovaniya i translyatsii znaniy*. [*Academic discourse: a cultural-specific system for constructing and translating knowledge*]. Moscow: FLINTA; Science Publ. (In Russ).
- Clyne, M. (1987). Cultural Differences in the organization of academic discourse. *Journal of Pragmatics*. Vol. 11. P. 211—247. (In Eng).
- Hyland, K. (2009). *Academic Discourse*. New York. (In Eng).
- Khoutyz, I. (2013). Engagement Features in Russian and English: a Cross-Cultural Analysis of Academic Written Discourse. *Working Papers in TESOL & Applied Linguistics*. New York. (In Eng).
- Mauranen, A. (1993). Cultural Differences in academic discourse — problems of a linguistic and cultural minority. *Competent Intercultural Communicator*. (In Eng).
- Skorikova, T.P. (2017). The Study of Genres Structures in Russian oral scientific Communication (pragmalinguistic Analysis). *4th International Multidisciplinary Scientific Conference on Social Sciences and Arts SGEM 2017. Scientifically Indexed Conference Proceedings*. (In Eng).

Article history:

Received: 18.01.2018

Accepted: 22.03.2018

For citation:

Skorikova T.P. (2018) Functional Conditionality of Word's Accentuation in Russian Oral Scientific Speech. *Russian language studies*, 16 (3), 287—304. DOI: 10.22363/2618-8163-2018-16-3-287-304

Bio Note:

Skorikova Tatiana Petrovna, Doctor of Philology, Professor at the Department of Russian Language, faculty of Linguistics, FGBOU VO “Bauman Moscow State Technical University”. *Research interests*: suprasegmental phonetics, intonation theory, stylistics of the Russian language, Russian speech culture, rhetoric, speech communication, intercultural communication, linguodidactics, teaching methods of Russian as a native and as a foreign language. Published more than 180 scientific publications. *Contact information*: tpskorikova@mail.ru



DOI: 10.22363/2618-8163-2018-16-3-305-321

УДК 811.161.11'34-81'243

КОРРЕКЦИЯ СЛУХО-ПРОИЗНОСИТЕЛЬНЫХ НАВЫКОВ У НОРВЕЖЦЕВ, ИЗУЧАЮЩИХ РУССКИЙ ЯЗЫК

Н.О. Вик

Образовательное учреждение «Диалог языков и культур»
Норвегия, 7018, Трондхейм, Мелломилла, 98

В данной статье речь идет о важности фонетики при изучении русского языка как иностранного. Без фонетики устное общение невозможно. Более того, хорошее владение фонетикой служит залогом успешной коммуникации. В реальной речи языковые явления всех уровней взаимодействуют и составляют единое целое. Владение слухо-произносительными навыками есть необходимое условие формирования и развития навыков и умений во всех видах речевой деятельности — аудировании, говорении, чтении и письме. В статье автор анализирует типичные слухо-произносительные затруднения на сегментном уровне у норвежцев, изучающих русский язык как иностранный, и предлагает упражнения для коррекции фонетических затруднений на сегментном уровне.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, фонетика, типичные слухо-произносительные трудности, сегментный уровень, упражнения, Норвегия

Введение

Согласно исследованию, проведенному Государственным институтом русского языка им. А.С. Пушкина по заказу Министерства связи и массовых коммуникаций РФ и Министерства образования и науки РФ, потребность в изучении русского языка за пределами РФ составляет 125 млн человек (Pushkin Institute, 2016).

В современном мире без границ изучение иностранного языка давно не самоцель, а необходимая часть профессиональной деятельности и/или осознанный мотив, позволяющий путешествовать и общаться с представителями других культур и традиций. Развитие информационно-компьютерных технологий позволило в последние 5—10 лет изучать иностранный язык дистанционно по Скайпу, что, в свою очередь, вызвало новый тренд — изучение иностранного языка с носителем языка. Сегодня изучение иностранного языка вышло за стены университетского образования. Данная образовательная услуга предоставляется и многочисленными языковыми школами. В Норвегии наблюдается еще одна особенность: здесь изучение иностранных языков не является прерогативой только молодых людей.

Изучая русский язык, иностранцы зачастую хотят овладеть его грамматикой и лексикой, но при этом пренебрегают чтением и письмом, фонетикой. Между

тем устное общение невозможно без фонетики. Фонетические ошибки могут не только затруднить коммуникацию (Щерба, 1958), но и привести к непониманию, казусным ситуациям и формированию нежелательных этностереотипов. В связи с этим актуализируется роль и значение фонетики как равноправной составляющей при овладении иностранным языком (Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение. Страсбург: Совет Европы, Департамент по языковой политике 2001—2003).

В отечественной методике преподавания РКИ проблема овладения фонетикой никогда не теряла своей актуальности, была и есть предмет исследования на протяжении многих лет. Анализ работ по данной проблеме позволяет утверждать, что теоретические воззрения Р.И. Аванесова (Аванесов, 1974), В.Д. Аракина (Аракин, 1984), Е.А. Брызгуновой (Брызгунова, 1963), Л.Р. Зиндера (Зиндер, 1979), Л.В. Щербы (Щерба, 1958), А.А. Реформатского (Реформатский, 1970) находят свое воплощение и развитие в современных исследованиях РКИ по различным направлениям Бархударова Е.Л. (Бархударова, 2013), Свешникова О.А. (Свешникова, 2015), Ткач Т.Г. (Ткач, 2010), Федотова Н.Л. (Федотова, 2004), Шустикова Т.В. (Шустикова, 2010, 2014).

Одним из отличительных принципов российской методической школы в области преподавания иностранных языков является принцип учета родного языка обучаемых. Несмотря на то, что Норвегия находится в группе стран мира с повышенным спросом на программы изучения русского языка и русскоговорящих специалистов (Pushkin Institute, 2016), где «русский язык востребован в сферах экономики, политики и обороны... знание русского языка на приграничных территориях дает хороший шанс получить высокооплачиваемую работу» (Ольнова, 2007), национально-ориентированных учебников для обучаемых с исходным языком норвежским, изданных российскими издательствами, нет. Два норвежских учебника РКИ (Bjerkeng, Bråger, Norgenstam, 2003; Nordenstam, 2013), используемых как в университетах в образовательной программе бакалавриата, так и на языковых курсах в Народном университете и в языковых школах, не свободны от стереотипов, а в плане фонетики имеют только вводно-фонетические курсы. Оба курса составлены одним и тем же автором и немногим отличаются друг от друга.

Вводно-фонетические курсы иллюстрируют произнесение звуков русского языка примерами произнесения звуков в словах из норвежского и английского языков, но при этом они, во-первых, не принимают во внимание особенности артикуляционной базы ни русского, ни родного языка обучаемых, а, во-вторых, не используют богатейший опыт и знания российских фонетистов и методистов РКИ.

Заметим, что преподавание русского языка в университетах Норвегии началось в начале 70-х годов XX века (Половинкина, 2015). Опыт преподавания РКИ в Норвегии и анализ перспектив его преподавания показывают целесообразность разработки корректировочного фонетического курса РКИ для норвежцев. Отсутствие учебно-методических материалов на этапе коррекции в области восприятия и произношения отдельных звуков определил выбор темы данной статьи.

Теоретико-методологическую основу исследования составляют труды:

– по теоретической фонетике Р.И. Аванесова (Аванесов, 1974), В.Д. Аракина (Аракин, 1984), Л.Р. Зиндера (Зиндер, 1979), Л.В. Щербы (Щерба, 1958), Ю.А. Маслова (Маслов, 1997) и др.;

– методике обучения иностранному языку и РКИ С.И. Бернштейна (Бернштейн, 1975), И.Я. Зимней (Зимняя, 1991), Л.В. Щербы (Щерба, 1963), Е.И. Пасова (Пасов, 1989) и др.;

– по национально-ориентированному обучению РКИ Е.М. Верещагина, В.Г. Костомарова (Верещагин, Костомаров, 2005) и др.

Результаты проведенного исследования, излагаемые в данной статье, могут быть учтены в преподавании фонетики русского языка обучаемым с норвежским, шведским, датским, исландским языками.

Цель

Цель данной статьи автор видит в представлении некоторых упражнений для коррекции слухо-произносительных навыков в курсе РКИ для обучаемых — носителей норвежского языка на основе выявленных типичных фонетических затруднений норвежцев на сегментном уровне.

Материалы и методы

Материал исследования составил обзор имеющейся научно-методической литературы по проблеме, сравнительно-сопоставительный анализ особенностей артикуляционной базы русского и норвежского языков, обзор имеющихся фонетических курсов русского языка для носителей норвежского языка в учебно-методическом поле Норвегии за исключением школьных учебников; анализ основных типичных артикуляционных ошибок на сегментном уровне и упражнения для коррекции фонетических трудностей на сегментном уровне у учащихся с родным языком норвежским, изучающих русский язык как иностранный. Респондентами выступили участники вводного курса русского языка для студентов и преподавателей Норвежского университета естественных и технических наук.

Материал исследования определили применение комплекса теоретических и эмпирических методов исследования: анализа, сопоставления, обобщения, беседы, наблюдения.

Результаты

Слухо-произносительные навыки служат основой для формирования и развития всех видов речевой деятельности. Изучение фонетики, как правило, заканчивается уже на элементарном уровне, а изучение грамматики, расширение лексического запаса и развитие коммуникативных навыков продолжается (Битехтина, Климова, 2014). Опыт преподавания русского языка как иностранного в Норвегии показывает необходимость коррекционной работы над слухо-произносительными навыками норвежских обучаемых на всех этапах изучения РКИ.

В исследовании, проведенном в рамках вводного курса русского языка, автор спрогнозировала возможные затруднения, проведя контрастивный анализ арти-

куляционной базы исходного языка и целевого, выявила затруднения на сегментном уровне и установила их причины. Заметим, что под норвежским языком автор статьи подразумевает букмоль — один из двух вариантов норвежского языка и более распространенный в Норвегии (Riksmålsforbund. Målform: statistikk Riksmålsforbundets, 2015).

Обзор научно-методической литературы по вопросу артикуляционной базы русского языка и артикуляционной базы норвежского языка показал, что он тщательно разработан в российской фонологии и методике преподавания РКИ и иностранных языков (Аванесов Р.И. (Аванесов, 1974), Щерба Л.В. (Щерба, 1958), Зиндер Л.Р. (Зиндер, 1979), в то время как в фонологии норвежского языка и практике преподавания норвежского языка как иностранного данный вопрос не рассматривается (Husby, 1988; Strandskogen, 1979; Nordenstam, 2013).

Анализ учебно-методического рынка РКИ в Норвегии позволяет автору статьи констатировать отсутствие на образовательном пространстве РКИ в Норвегии учебных материалов российских издательств.

Обзор имеющихся в Норвегии учебников по РКИ (Bjerkeng, Bråger, Norgenstam, 2003; Nordenstam, 2013) показал, что они являются национально-ориентированными. В норвежских учебных комплексах РКИ вводно-фонетический курс присутствует только на элементарном уровне обучения и основан на имитационном подходе, русские звуки предъявляются через ассоциации со звуками родного языка или английского. Рамки данной статьи не позволяют изложить анализ вводно-фонетических курсов в норвежских учебниках и сравнительно-сопоставительный анализ артикуляционных основ русского и норвежского языков, поэтому автор ограничивается только анализом типичных артикуляционных трудностей норвежцев, изучающих РКИ, и представлением некоторых упражнений для коррекции слухо-произносительных навыков в курсе РКИ для обучаемых — носителей норвежского языка.

Обсуждение

1. Артикуляционные трудности на русском языке у обучаемых — носителей норвежского языка на сегментном уровне

В рамках данной статьи представляется целесообразным представить собственные наблюдения, сделанные в ходе вводного курса русского языка для студентов и преподавателей Норвежского университета естественных и технических наук. Курс проводился с февраля по апрель 2016 года в библиотеке университета в г. Трондхейме 1 раз в неделю и состоял из 18 ч. Основной дидактической целью было обучение элементарным знаниям грамматики, фонетики, навыкам техники письма и чтения с тем, чтобы обучаемые могли ориентироваться в библиографии на русском языке по своей дисциплине, переводить со словарем и при желании (самостоятельно) продолжить изучение русского языка. Курс был бесплатным, документ о прохождении курса обучаемым не выдавался. Через курс прошло больше 30 человек, костяк составил 12 человек. Возраст — от студентов до пенсионеров. Уровень владения русским языком — от нулевого до начального. Из 12 человек, прошедших курс от начала до конца, двое обучаемых пришли на курс с

нулевым уровнем знаний по русскому языку, пять человек изучали РКИ ранее, у четверых — русскоговорящий член семьи, у одного обучаемого — русскоговорящие родители. Трое из участников курса были студентами, изучавшими лингвистику, русский был у них четвертым и пятым иностранным языком. Особо хотелось бы отметить тот факт, что все обучаемые пришли на курс не только с мотивацией и интересом, но и с установкой: «русский язык трудный».

Перед началом курса автор статьи изучил доступные материалы по фонетике норвежского языка. Как уже было указано ранее, в норвежской научной литературе по фонетике норвежского языка отсутствуют исследования по артикуляционной базе норвежского. Автор статьи провела контрастивное исследование артикуляционных баз контактируемых языков в целях выявления возможных затруднений у участников курса. Слухо-произносительные трудности обучаемых определялись с помощью наблюдения и беседы. Это позволило констатировать, что у большинства обучаемых не было особых трудностей, связанных с восприятием звуков русского языка изолированно и в слове. Обучаемые могли отличить гласный [ы] от [и] и [у], услышать [ч'] и [ш:'], услышать изменение качества звука, связанное с редукцией или оглушением. Это была единственная группа, в которой большинство участников курса слышали разницу между мягкими и твердыми согласными. Обучаемые могли также правильно услышать ударный слог в слове. Слуховая перцепция для большинства не представляла особых затруднений. Но самостоятельное произнесение как изолированных звуков, так и звуков в слове или в предложении, наталкивалось на большие артикуляционные трудности. Высокий уровень владения перцептивными навыками диссонировал с очень низкими компетенциями как в области артикуляции отдельных звуков, так и в области фонотактики. Многие звуки русского языка произносились обучаемыми с излишней напряженностью, например, [и], или неправильно, например, [ы]. Зачастую складывалось впечатление, что для обучаемых непривычны артикуляционные движения на русском языке, хотя некоторые уже изучали РКИ, а один обучаемый изучал РКИ параллельно на другом курсе на протяжении последних 9 месяцев. Притча во языцех — гласный [ы] — произносился участниками курса как [и] или [у]. Если произнесению [ы] можно научить за 3 минуты и достаточно быстро перевести умение в навык, то оппозиция «мягкость/твердость согласного», как показывает практика преподавания РКИ в норвежской аудитории автора статьи, вызывает у обучаемых долговременные затруднения. Но данная группа была исключением: норвежцы могли не только услышать оппозицию «мягкость-твердость», например, у согласных [н]-[н'], [р]-[р'], [л]-[л'], [д]-[д'], [в]-[в'], [п]-[п'], но и правильно произнести, повторяя за преподавателем (иной раз после некоторой тренировки). Исключением составляла пара [с]-[с']. Большие трудности представлял для всех [с']. К группе «риска» принадлежал также [т']. Поэтому практически каждое занятие начиналось с упражнения на апиальность—дорсальность под условным названием: «мост “Скансенбруа” vs. подвесной мост в тропическом лесу». Визуализация положения языка происходила с помощью фотографий моста «Скансенбруа» и подвесного моста в тропическом лесу. При произнесении [ш:] обучаемые «скатывались» к [ш]. Русский [ц] произносился в виде двух звуков [т] и [с].

Согласные [п т к] известны норвежским обучаемым из их родного языка, но указанные согласные русского языка всегда произносились ими с аспирацией (Husby, Robbins, 2014), хотя у аналогичных звуков в норвежском языке аспирация неоднородна. В зависимости от дистрибуции аспирация у норвежских [p t k] может быть не только сильной и ослабленной, но и вообще отсутствовать (Якуб, 1966; Strandskogen, 1979).

Звонкие согласные русского языка произносились обучаемыми недостаточно звонко. Исключение составлял [з], но он произносился ими излишне долго и напряженно.

Норвежские обучаемые в очередной раз подтвердили утверждение Л.В. Щербы (Щерба, 1963) относительно трудностей, вызываемых похожими звуками родного и иностранного языка. В обоих языках есть гласные [а и о]. В норвежском языке указанные гласные находятся в фонологической оппозиции по краткости-долготе (Карпушина, Ускова, 2013), поэтому звуки на русском языке произносились часто слишком долго и напряженно. Из трех вариантов двух фонем [l] в норвежском языке ни один не совпадает с русскими [л] и [л']. Российский опыт преподавания РКИ норвежцам показывает, что ни одно слово не может сравниться по частотности употребления ими с наречием «только». Как правило, оно произносится с [л], зато «тарелка» или «бутылка» с [л']. Обучаемые даже на уровне В2 могут иметь несформированное умение произнесения [л] и [л'].

Анализируя артикуляционные затруднения в области русских звуков у норвежских обучаемых, автор пришла к выводу, что трудности обусловлены незнанием особенностей артикуляционной базы русского языка и не полным владением артикуляционной базой русского языка.

2. Упражнения для коррекции основных фонетических трудностей на сегментном уровне у обучаемых (с родным языком норвежским), изучающих русский как иностранный

Упражнения, предлагаемые в данной статье для коррекции слухо-произносительных трудностей у учащихся с норвежским языком, разделены на упражнения для гласных и согласных звуков. Здесь особое внимание автор уделила упражнениям:

1) на овладение артикуляционным аппаратом и движений, типичных для артикуляционной базы русского языка по возможности на сравнении и сопоставлении с родным языком обучаемых;

2) восприятие звуков на слух с самоконтролем;

3) сравнение и сопоставление звуков.

Автором статьи предлагаются некоторые корректировочные упражнения для уже приобретенных навыков. Эти упражнения базируются на осознанном подходе к овладению слухо-произносительными навыками — на знании, контроле, самоконтроле и по возможности сравнении с родным языком.

I. Упражнения, направленные на преодоление типичных трудностей в области произношения и различения на слух русских гласных.

A. Упражнения на преодоление трудностей, связанных с дифференциацией степени подъема языка при произношении русских гласных:

1) наблюдайте с помощью зеркала, как двигается ваш язык при произнесении [и-е-а].

Язык меняет свое положение? Как? Изобразите графически.

На каком звуке язык не касается верхних боковых зубов?

Чем сопровождается изменение степени раствора рта?

После достижения четкого ощущения движения языка вверх-вниз, произнесите звуки в обратной последовательности. Добейтесь четкости ощущения движения языка вверх-вниз-вверх. Помогите себе движением руки вверх-вниз. Зафиксируйте артикуляцию на [и]. Растяните губы в улыбке! Что происходит с языком? Обсудите с другим обучаемым.

Ключ: да, язык меняет свое положение. Язык опускается. Язык не касается верхних зубов при произнесении [а]. Изменение степени раствора рта сопровождается изменением подъема языка в ротовой полости. Степень раствора ротовой полости увеличивается от [и] к [а]. При улыбке язык оттягивается назад;

2) впишите слоги ла-, ли-, ле- в зависимости от степени подъема языка (табл. 1).

Таблица 1

Верхний подъем языка	
Средний подъем языка	
Нижний подъем языка	

Ключ (табл. 2).

Таблица 2

Верхний подъем языка	ли-
Средний подъем языка	ле-
Нижний подъем языка	ла-

Б. Упражнения на преодоление трудностей, связанных с дифференциацией степени продвинутости языка вперед/назад:

1) каждый день наблюдается прилив и отлив фьорда. При приливе вода фьорда продвигается вперед, на берег. При отливе фьорд уходит назад, в море. Закрыв рот, изобразите «прилив-отлив фьорда» языком. Помогите себе движением руки вперед-назад;

2) наблюдайте с помощью зеркала, как двигается ваш язык при произнесении [е-о].

Язык меняет свое положение? Как? После достижения четкого ощущения движения языка назад, произнесите звуки в обратной последовательности. Добейтесь четкости ощущения движения языка вперед/назад.

Ключ: да, языка меняет свое положение. Язык продвигается назад;

3) зафиксируйте артикуляцию на [и]. Растяните губы в улыбке! Что происходит с языком?

Ключ: язык отодвигается назад;

4) слушайте преподавателя. Повторяйте за преподавателем. Произнесите самостоятельно. Работайте в динамических парах: слушайте и произносите!

кы, кы, гы, гы, хы, хы, Кы-зыл, гы-гать, кы-хы-кать;

5) слушая слова, внесите их в матрицу в соответствии со звуком [и] или [ы]. Проверьте правильность выполнения задания. Работайте в парах: слушайте и произносите!

1. пил 2. ты 3. мыл 4. рис 5. был 6. бил
 7. пыл 8. тыл 9. рысь 10. тыква 11. вилка 12. вы
 13. косы 14. сила 15. розы 16. высь 17. тыл 18. мил

Заполните таблицу 3.

Таблица 3

Звук	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
[и]																		
[ы]																		

Ключ (табл. 4).

Таблица 4

Звук	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
[и]	х			х		х					х			х				х
[ы]		х	х		х		х	х	х	х		х	х		х	х	х	

б) прослушайте слова в предыдущем задании еще раз. Повторяйте за преподавателем. На каком звуке, [и] или [ы], язык продвинул вперед? Продвинул назад?

Ключ: при произнесении [и] язык продвинул вперед. При произнесении [ы] продвинул назад.

II. Упражнения, направленные на преодоление типичных трудностей в области произношения и различения на слух русских согласных.

А. Упражнения на преодоление трудностей, связанных с дифференциацией согласных по глухости-звонкости:

1) слушайте слова. Отметьте звук, который вы слышите — глухой [с] или звонкий [з]. Работайте в парах: слушайте и произносите!

Заполните таблицу 5.

Таблица 5

Звук	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.
[с]												
[з]												

Ключ: слова, читаемые преподавателем (табл. 6).

Таблица 6

Звук	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.
[с]	суп		соль	сам		сани			суд	сад		
[з]		зал			зол		зуд	зебра			золото	зима

2) повторяйте за преподавателем. Прочитайте самостоятельно, работайте в парах: слушайте и произносите! Обратите внимание на силу голоса:

- аба, обо, убу, база, забор, рыба;
 ава, ово, уву, ваза, овод, уговорить;
 ага, ого, угу, Ада, магазин, Магадан;
 Аза, азалия, роза, забор;
 ода, еду, вода.

Приведите примеры со звонкими согласными звуками из норвежского языка.
Ключ: возможные примеры: *barbere seg, i går, dame*;

3) слушайте преподавателя. Отметьте в таблице 7 правильное произнесение русских согласных [п т к]. Помните об отсутствии придыхания у русских согласных.

Таблица 7

Результат	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.
правильно							
неправильно							

Ключ: слова, начитанные преподавателем правильно и неправильно (табл. 8).

Таблица 8

Результат	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.
неправильно		тихо		спал	рот		
правильно	спор		лак			Пётр	как

4) послушайте, как другие ученики в группе произносят [т] в имени «Наташа». Прокомментируйте произношение. Произнесите сами, помня о мосте «Скансенбруа» в Трондхейме.

Ключ: с аспирацией, как правило. Правильное ударение в имени Наташа. Правильное произнесение имени «Наташа»: [т] без аспирации, не раскрывая сильно рот на [а], твердый [н].

Б. Упражнения на преодоление трудностей, связанных с дифференциацией согласных по твердости-мягкости:

1) в норвежском языке положение языка напоминает подвесной мост в тропическом лесу. Для русского языка характерно положение языка «мост Скансенбруа» в Трондхейме: кончик языка упирается в нижние зубы. Имитируя подвесной мост в тропическом лесу и мост Скансенбруа, наблюдайте за положением языка с помощью зеркала. Какой «мост» позволяет продвинуть переднюю часть язык вперед?

Ключ: мост Скансенбруа;

2) возьмите маленький кусочек ядра грецкого ореха. Покатайте его языком вперед-назад. Какая часть языка прижимает кусочек ореха к небу? Какая часть языка задействована при передвижении кусочка ореха вперед?

Ключ: передняя часть языка;

3) представьте себе, что вы идете по улице Трондхейма, сосредоточенно думая о каком-то серьезном деле. Зафиксируйте положение языка. Глазами вы встречаетесь случайно с глазами прохожего. Рефлекторно вы «улыбаетесь», не раскрывая рта, поднимая лишь уголки губ слегка вверх. Зафиксируйте положение уголков губ, подержите улыбку некоторое время. Обратите внимание на чуть заметное движение вашего языка в ширину;

4) отметьте знаком «Х» слоги, при произнесении которых ваш язык мягкий и широкий (табл. 9).

Таблица 9

ла	лу	ле	ло	ли

Ключ (табл. 10).

Таблица 10

ла	лу	ле	ло	ли
		Х		Х

5) произнесите слоги *ути-ти*. Представьте, что вы хотите произнести слог *ти*. Остановите артикуляцию перед произнесением звука [и]. Зафиксируйте артикуляцию. Положение вашего языка сейчас напоминает мост Скансенбруа? (*Кончик вашего языка упирается в нижние зубы? Передняя часть языка касается основания верхних зубов? А средняя часть язык приподнята?) Язык широкий и мягкий? Какой звук получился? Это мягкий звук? Запишите его буквами, произнесите его несколько раз. Повторите упражнение.

Ключ: [т'], (ть);

б) отметьте знаком «Х» звуки, при произнесении которых ваш язык мягкий и широкий (табл. 11).

Таблица 11

л	л'	н	н'	с	с'	д	д'	т	т'

Ключ (табл. 12).

Таблица 12

л	л'	н	н'	с	с'	д	д'	т	т'
	х		х		х		Х	Х	

7) слушайте преподавателя, повторяйте за ним слоги с согласным [с]. Впишите слоги в соответствии с мягкостью или твердостью согласного. Прочитайте слоги. Приведите примеры норвежских топонимов, в которых встречаются похожие звуки.

1. се 2. са 3. сю 4. си 5. су 6. Сё

Заполните таблицу 13.

Таблица 13

Звук	1	2	3	4	5	6
[с]						
[с']						

Ключ (табл. 14).

Таблица 14

Звук	1	2	3	4	5	6
[с]		са			су	
[с']	се		сю	си		сё

Возможные примеры: Tromsø, Kristiansund, Rissa;

8) запишите слова в два ряда [с] и [с’]: семь, снег, усы, десять, часы, Россия, лось, сельдь, Осло, русский. Прочитайте слова. Работайте в паре: слушайте и произнесите!

Ключ (табл. 15).

Таблица 15

[с]	снег	усы	часы	Осло	русский
[с’]	семь	десять	Россия	лось	сельдь

9) смотрите на слова и слушайте преподавателя. Повторяйте за ним. Помните про мост Скансенбруа во рту. Прочитайте слова самостоятельно. Работайте в парах: продиктуйте слова друг другу.

Мат-мать, брат-братъ, бит-бить, говорит-говорить, выпит-выпить;

10) подберите пару: мягкому согласному — твердый, а твердому — мягкий, например, ла-... (ле), му- ... (ми). Произнесите их.

ты-... ра-... ло-...

ну-... ви-... ми-...

11) слушайте слова, запишите их в две колонки с [л] и [л’]. Проверьте правильность выполнения. Прочитайте слова за преподавателем. Прочитайте слова самостоятельно. Работайте в парах: Слушайте и произнесите сами!

Дал, даль, угол, уголь, былъ, был, колъ, кол, тыл, стиль, лес, лаз, пыл, пыль, лёд, лом.

Ключ (табл. 16).

Таблица 16

[л]	дал	угол	был	кол	тыл	лес	пыл	лом
[л’]	даль	уголь	былъ	колъ	стиль	лаз	пыль	лёд

12) слушайте и повторяйте слоги и слова за преподавателем. Произнесите слоги и слова самостоятельно. Работайте в парах: читайте и слушайте!

то-толь-только;

ско-сколь-сколько;

ко-колле-коллега;

ма-маль-мальчик;

ма-маль-мально-нормально;

ты-тыл-тылка-бутылка;

хо-хол-холо-холод-холодно;

хо-хол-холо-холод-холоди-холодил-холодиль-холодильник.

В. Упражнения на преодоление трудностей, связанных с дифференциацией согласных по способу и месту образования:

1) какой звук [ш’:] или [ч’] вы слышите в слове? Заполните таблицу 17.

1. вообще 2. удача 3. Кашей 4. борщ

5. печать 6. врач 7. щука 8. чай

Таблица 17

Звук	1	2	3	4	5	6	7	8
[ш’:]								
[ч’]								

Ключ (табл. 18).

Таблица 18

Звук	1	2	3	4	5	6	7	8
[ш':]	X		X	X			X	
[ч']		X			X	X		X

2) слушайте преподавателя. Отметьте в таблице 19 слово, которое он произносит. Работайте в паре: слушайте и произносите сами.

Таблица 19

1	2	3	4	5	6	7	8
жар	жил	шутка	чаща	зашита	пищу	щёлк	шесть
шар	шил	жутко	чаша	защита	пишу	шёлк	жесть

Ключ (табл. 20).

Таблица 20

1	2	3	4	5	6	7	8
жар	жил	шутка	чаща	зашита	пищу	щёлк	шесть
шар	шил	жутко	чаша	защита	пишу	шёлк	жесть

Новизна работы, на взгляд автора, состоит в том, что в этом практико-ориентированном исследовании были проанализированы типичные слухо-произносительные ошибки норвежских обучаемых и предложены корректировочные упражнения для уже приобретенных фонетических навыков в области звуков. Эти упражнения базируются на осознанном подходе к овладению слухо-произносительными навыками — на знании, контроле, самоконтроле и по возможности сравнении с родным языком.

Анализ, результаты которого представлены в данной статье, может быть продолжен в области исследования особенностей ритмических основ обоих языков и с использованием программ “Praat” или “Audacity”.

Упражнения для коррекции слухо-произносительных навыков на сегментном уровне, предлагаемые в статье, могут быть использованы как в корректировочном курсе фонетики, так и вводно-фонетическом курсе РКИ для учащихся-носителей норвежского и других скандинавских языков.

Заключение

В современном мире «коммуникаций», толерантности и отсутствия границ при изучении иностранного языка особого внимания на фонетику не обращается. С другой стороны, в мире высокой конкурентности в профессиональной сфере владение иностранным языком предполагает владение его фонетикой на уровне носителя языка. Но далеко не только наличие или отсутствие акцента с его влиянием на степень успешности коммуникации определяют необходимость обучения фонетике. В реальной речи нет разделения на аспекты. Языковые явления всех уровней взаимодействуют и составляют единое целое. Как правило, работа над фонетикой русского языка позволяет параллельно производить обучение техникам письма и чтения, вводить лексические и грамматические единицы или

вернуться к фонетике, например, при обучении склонению имен существительных по падежам. Фонетика в преподавании РКИ выполняет роль и положительного мотивационного фактора. Благодаря перцептивным навыкам обучаемые могут слушать аутентичные тексты (подкасты, песни, фильмы), слышать ошибки других, т.е. рефлексировать свои знания и умения, что, в свою очередь, уже является показателем определенного уровня сформированности лексико-грамматических и слуховых навыков. Сформированные слухо-произносительные навыки позволяют обучаемым общаться с носителями русского языка и русской культуры, видеть мир русского языка своими глазами и ушами, что особенно важно в сложившейся политической обстановке в мире.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Аванесов Р.И.* Русская литературная и диалектная фонетика. М.: Просвещение, 1974. 287 с.
- Аракин В.Д.* Типология скандинавских языков. 1984 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.booksite.ru/fulltext/arakin/text.pdf> (дата обращения: 02.09.2016).
- Бархударова Е.Л.* К проблеме создания корректировочных курсов фонетики. 2013 [Электронный ресурс]. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/k-probleme-sozdaniya-korrektirovochnyh-kursov-russkoy-fonetiki> (дата обращения: 24.08.2016).
- Бернштейн С.И.* Вопросы обучения произношению (применительно к преподаванию русского языка иностранцам). 1975 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://twirpx.com> (дата обращения: 20.08.2016).
- Битехтина Н.Б., Климова В.Н.* Русский язык как иностранный: фонетика. 2-е изд., испр. М.: Русский язык, 2014. 128 с.
- Брызгунова Е.А.* Практическая фонетика и интонация русского языка. 1963 [Электронный ресурс]. URL: <http://twirpx.com> (дата обращения: 18.05.2016).
- Верещагин Е.М., Костомаров В.Г.* Язык и культура. М.: Индрик, 2005. 1038 с.
- Зимняя И.А.* Психология обучения иностранным языкам в школе. 1991 [Электронный ресурс]. URL: <http://psychlib.ru/mgppu/ZPo-1991/ZPo-223.htm> (дата обращения: 18.09.2016).
- Зиндер Л.Р.* Общая фонетика. М.: Высшая школа, 1979. 312 с.
- Карпушина С.В., Ускова А.И.* Учебник норвежского языка. 6-е изд. М.: Книжный дом «Либроком», 2013. 520 с.
- Маслов Ю.С.* Введение в языкознание. М.: Высшая школа, 1997. 272 с.
- Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение. Страсбург: Совет Европы, Департамент по языковой политике. 2001—2003 [Электронный ресурс]. URL: <http://twirpx.com> (дата обращения: 18.08.2016).
- Ольнова М.* Русский язык в Северной Норвегии: исторические, экономические и культурные связи. 2007 [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/russkiy-yazyk-v-severnoy-norvegiiistoricheskie-ekonomicheskie-i-kulturnye-svyazi> (дата обращения: 10.03.2018).
- Пассов Е.И.* Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. М.: Русский язык, 1989. 276 с.
- Половинкина А.М.* История изучения русского языка в Норвегии [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/istoriya-izucheniya-russkogo-yazyka-v-norvegii> (дата обращения: 10.03.2018).
- Реформатский А.А.* Из истории отечественной фонологии. Очерк. Хрестоматия. 1970 [Электронный ресурс]. URL: http://www.superlinguist.ru/index.php?option=com_

content&view=article&id=292:2010-09-05-15-50-17&catid=14:2009-11-23-13-39-50&Itemid=15 (дата обращения: 08.09. 2016).

Свешникова О.А. Использование фонологической теории Е. А. Брызгуновой при обучении РКИ. 2015 [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-fonologicheskoy-teorii-e-a-bryzgunovoy-pri-obuchenii-rki> (дата обращения: 18.09.2016).

Ткач Т.Г. Вокализм и консонантизм в аспекте РКИ: постановка проблемы. 2010 [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vokalizm-i-konsonantizm-v-aspekte-rki-postanovka-problemy> (дата обращения: 03.09.2016).

Федотова Н.Л. Взаимосвязь диагностики, коррекции и контроля при обучении фонетическому оформлению речи на неродном языке: автореф. дисс. ... д-ра пед. наук. 2004 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.dissercat.com/content/vzaimosvyaz-dagnostiki-korreksii-i-kontrolya-pri-obuchenii-foneticheskomu-oformleniyu-rech> (дата обращения: 03.09.2016).

Шустикова Т.В. Фонетическая культура русской речи и толерантность устного общения в условиях многоязычия. 2010 [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/foneticheskaya-kultura-russkoy-rechi-i-tolerantnost-ustnogo-obscheniya-v-usloviyah-mnogoyazychiya> (дата обращения: 28.08. 2016).

Шустикова Т.В. Методическая разработка вопросов формирования русского произношения иностранного учащегося в процессе создания лингвистической компетенции. 2014 [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodicheskaya-razrabotka-voprosov-formirovaniya-russkogo-proiznosheniya-inostrannogo-uchaschegosya-v-protse-sses-sozdaniya> (дата обращения: 02.09.2016).

Щерба Л.В. Избранные работы по языкознанию и фонетике. 1958 [Электронный ресурс]. URL: <http://twirpx.com> (дата обращения: 05.09.2016).

Щерба Л.В. Фонетика французского языка. М.: Высшая школа, 1963. 308 с.

Якуб В.Л. Практический курс норвежского языка. М.: Изд-во «Международные отношения», 1966. 399 с.

Bjerkeng M., Bråger T., & Norgenstam T.G. Соседи 1. Sosedi 1. Begynnerkurs i russisk. Bergen: Fagbokforlaget, 2003.

Pushkin Institute. Новые данные о востребованности русского языка за рубежом [Электронный ресурс]. URL: <http://www.docme.ru/doc/1147096> (дата обращения: 04.09.2016).

Riksmålsforbund. Målform: statistikk Riksmålsforbundets, 2015. Riksmalsforbundet. Retrieved September 9 2016 from: <http://www.riksmalsforbundet.no/statistikk/>

Husby O., Robbins S. Norwegian speech sounds compared to Russian, 2014. Retrieved September 9 2016 from: <http://www.hf.ntnu.no/now/hardcopies/languages/Russian%20Norwegian.pdf>

Husby O. Uttaleundervisning. Norsk som andrespråk. Et kompendia. Oslo: Informasjonssenteret for undervisning, 1988.

Nordenstam T.G. Азбука — lærebok i russisk. Oslo: Akademika, 2013.

Nordenstam T.G. Азбука — lærebok i russisk. Tilleggsmateriale til læreboken. Oslo: Akademika, 2013. Retrieved September 2 2016 from: https://azbuka.no/read_container/dd3c9f26-2dbf-416e-8446-c816b12fa78a

Strandskogen Å.B. Norsk fonetikk for utlendinger. Gyndendal: Norsk Forlag, 1979.

© Вик Н.О., 2018

История статьи:

Дата поступления в редакцию: 18.01.2018

Дата принятия к печати: 25.03.2018

Для цитирования:

Вик Н.О. Коррекция слухо-произносительных навыков у норвежцев, изучающих русский язык // Русистика. 2018. Т. 16. № 3. С. 305—321. DOI: 10.22363/2618-8163-2018-16-3-305-321

Сведения об авторе:

Вик Наталья Олеговна, кандидат педагогических наук, преподаватель в образовательном учреждении «Диалог языков и культур», Трондхейм, Норвегия. *Сфера научных интересов:* лингвокультурология, межкультурная коммуникация, методика преподавания РКИ. *Контактная информация:* natalia.wik@gmail.no

CORRECTING PERCEPTION AND PRONUNCIATION COMPETENCES OF NORWEGIANS STUDYING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

N.O. Wik

Educational Institution “Dialogue of languages and cultures”
98, Mollomila, Trondheim, 7018, Norway

This article considers the importance of phonetics in learning Russian as a foreign language. Oral communication is impossible without phonetics. Moreover, a good knowledge of phonetics is the key to successful communication. In a real speech, different levels of a language system interact and form a single unit. Good perception and pronunciation skills are necessary to form and develop skills and abilities in all types of speech activity — listening, speaking, reading and writing. In the article the author analyses typical perception and pronunciation difficulties at the segmental level among Norwegians who study Russian as a foreign language and offers some exercises to correct phonetic mistakes at this level.

Key words: Russian as a foreign language, fonetics, typical perception and pronunciation difficulties, segmental level, exercises, Norway

REFERENCES

- Avanesov, R.I. (1974). *Russkaya literaturnaya i dialektnaya fonetika*. [Literary and Dialect Russian Phonetics]. Moscow: Prosveshchenie Publ. (In Russ).
- Arakin, V.D. (1984). *Tipologiya skandinavskikh yazykov*. [The Typology of Scandinavian Languages]. Retrieved September 2 2016 from: <http://www.booksite.ru/fulltext/arakin/text.pdf>
- Barkhudarova, E.L. (2013). *K probleme sozdaniya korrektilirovochnykh kursov fonetiki*. [On the Problem of Creating Corrective Phonetic Courses]. Retrieved August 24 2016 from: <http://cyberleninka.ru/article/n/k-probleme-sozdaniya-korrektilirovochnyh-kursov-russkoy-fonetiki/>
- Bernshtein, S.I. (1975). Voprosy obucheniya proiznosheniyu (primeritel'no k prepodavaniyu russkogo yazyka inostrantsam). *Voprosy fonetiki i obuchenie proiznosheniyu*. [Problems of Teaching Pronunciation (in teaching Russian as a foreign language). *Problems related to pronunciation training and phonetics*]. Retrieved August 20 2016 from: <http://twirpx.com>
- Bitekhtina, N.B., & Klimova, V.N. (2014). *Russkii yazyk kak inostrannyi: fonetika*. [Russian as a Foreign Language: Phonetics]. Second edition. Moscow: Russkii yazyk Publ. (In Russ).

- Bjerkeng, M., Bråger, T. & Norgenstam, T.G. (2003). *Sosedi 1. Sosedi 1. Begynnerkurs i russisk*. Bergen: Fagbokforlaget. (In Norw).
- Bryzgunova, E.A. (1963). *Prakticheskaya fonetika i intonatsiya russkogo yazyka*. [Practical Phonetics and Intonation of Russian Language]. Retrieved May 18 2016 from: <http://twirpx.com>
- Fedotova, N.L. (2004). *Vzaimosvyaz' diagnostiki, korrektsii i kontrolya pri obuchenii foneticheskomu oformleniyu rechi na nerodnom yazyke*. [Interconnection between Diagnostics, Correction and Control in Teaching Phonetics of a Foreign Language] (Doctoral dissertation, Saint-Petersburg). Retrieved September 3 2016 from: <http://www.dissercat.com/content/vzaimosvyaz-diagnostiki-korreksii-i-kontrolya-pri-obuchenii-foneticheskomu-oformleniyu-rech>
- Husby, O., & Robbins, S. (2014). *Norwegian speech sounds compared to Russian*. Retrieved September 9 2016 from: <http://www.hf.ntnu.no/now/hardcopies/languages/Russian%20Norwegian.pdf>
- Husby, O. (1988). *Uttaleundervisning. Norsk som andrespråk. Et kompendia*. Oslo: Informasjonssenteret for undervisning Publ. (In Norw).
- Karpushina, S.V., & Uskova, A.I. (2013). *Uchebnik norvezhskogo yazyka*. [Norwegian Language Manual]. Sixth edition. Moscow: Knizhnyi dom Librokom Publ. (In Russ).
- Maslov, Yu.S. (1997). *Vvedenie v yazykoznanie*. [Introduction to Linguistics]. Moscow: Vysshaya shkola Publ. (In Russ).
- Common European framework of reference for foreign language: learning, teaching, assessment: a monograph*. Retrieved August 18 2016 from: <http://twirpx.com>
- Ol'nova, M. (2017). *Russkii yazyk v Severnoi Norvegii: istoricheskie, ekonomicheskie i kul'turnye svyazi*. [Russian language in Northern Norway: Historical, Economic and Cultural Ties]. Retrieved March 10 2018 from: <https://cyberleninka.ru/article/n/russkiy-yazyk-v-severnoy-norvegii-istoricheskie-ekonomicheskie-i-kulturnye-svyazi>
- Nordenstam, T.G. (2013). *Azbuka — lærebok i russisk*. Oslo: Akademika Publ. (In Norw).
- Nordenstam, T.G. (2013). *Azbuka — lærebok i russisk. Tilleggsmateriale til læreboken*. Oslo: Akademika Publ. Retrieved September 2 2016 from: https://azbuka.no/read_container/dd3c9f26-2dbf-416e-8446-c816b12fa78a
- Passov, E.I. (1989). *Osnovy kommunikativnoi metodiki obucheniya inoyazychnomu obshcheniyu*. [Basics of the Communicative Foreign Language Teaching Methodology]. Moscow: Russkii yazyk Publ. (In Russ).
- Polovinkina, A.M. (2015). *Istoriya izucheniya russkogo yazyka v Norvegii*. [History of the Russian Language Study in Norway]. Retrieved March 10 2018 from: <https://cyberleninka.ru/article/n/istoriya-izucheniya-russkogo-yazyka-v-norvegii>
- Pushkin Institute. (2016). *Novye dannye o vostrebovannosti russkogo yazyka za rubezhom*. [New Data on the Demand for the Russian Language Abroad]. Retrieved September 9 2016 from: <http://www.docme.ru/doc/1147096>
- Reformatskii, A.A. (1970). *Iz istorii otechestvennoi fonologii. Ocherk. Khrestomatiya*. [From the History of Russian Phonology. Essay. Chrestomathy]. Retrieved September 8 2016 from: http://www.superlinguist.ru/index.php?option=com_content&view=article&id=292:2010-09-05-15-50-17&catid=14:2009-11-23-13-39-50&Itemid=15
- Riksmålförbundet. Målförbundet: statistikk Riksmålsförbundets. Retrieved September 9 2016 from: <http://www.riksmalsforbundet.no/statistikk/>
- Sveshnikova, O.A. (2015). *Ispol'zovanie fonologicheskoi teorii E.A. Bryzgunovoi pri obuchenii RKI*. [Using E.A. Bryzgunova's Phonemic Theory in Teaching Foreign Students]. Retrieved from September 18 2016: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-fonologicheskoy-teorii-e-a-bryzgunovoy-pri-obuchenii-rki>

- Tkach, T.G. (2010). *Vokalizm i konsonantizm v aspekte RKI: postanovka problemy*. [Vowels and Consonants in the Aspect of Russian as a Foreign Language: Target Setting]. Retrieved September 3 2016 from <https://cyberleninka.ru/article/n/vokalizm-i-konsonantizm-v-aspekte-rki-postanovka-problemy>
- Shustikova, T.V. (2014). *Foneticheskaya kul'tura russkoi rechi i tolerantnost' ustnogo obshcheniya v usloviyakh mnogoyazychiya*. [Phonetic Culture of Russian Speech and Tolerance of Oral Communication in Terms of Multilingualism]. Retrieved August 28 2016 from: <https://cyberleninka.ru/article/n/foneticheskaya-kultura-russkoy-rechi-i-tolerantnost-ustnogo-obshcheniya-v-usloviyah-mnogoyazychiya>
- Shustikova, T.V. (2010). *Metodicheskaya razrabotka voprosov formirovaniya russkogo proiznosheniya inostrannogo uchashchegosya v protsesse sozdaniya lingvisticheskoi kompetentsii*. [Methodical Aspects Of Russian Pronunciation Teaching as a Component of Linguistic Competence Development]. Retrieved September 2 2016 from: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodicheskaya-razrabotka-voprosov-formirovaniya-russkogo-proiznosheniya-inostrannogo-uchashchegosya-v-protsesse-sozdaniya>
- Shcherba, L.V. (1958). *Izbrannye raboty po yazykoznaniiyu i fonetike*. [Selected Works on Linguistics and Phonetics]. Retrieved September 5 2016 from: <http://twipx.com>
- Shcherba, L.V. (1963). *Fonetika frantsuzskogo yazyka*. [Phonetics of the French Language]. Moscow: Vysshaya shkola Publ. (In Russ).
- Strandskogen, Å.B. (1979). *Norsk fonetikk for utlendinger*. Gydendal: Norsk Forlag. (In Norw).
- Vereshchagin, E.M., & Kostomarov, V.G. (2005). *Yazyk i kul'tura*. [Language and Culture]. Moscow: Indrik Publ. (In Russ).
- Yakub, V.L. (1966). *Prakticheskii kurs norvezhskogo yazyka*. [Practical Norwegian Language Course]. Moscow: Mezhdunarodnye otnosheniya Publ. (In Russ).
- Zimnyaya, I.A. (1991). *Psikhologiya obucheniya inostrannym yazykam v shkole*. [Psychology of Teaching Foreign Languages at School]. Retrieved September 18 2016 from: <http://psychlib.ru/mgppu/ZPo-1991/ZPo-223.htm>
- Zinder, L.R. (1979). *Obshchaya fonetika*. [General phonetics]. Moscow: Vysshaya shkola Publ. (In Russ).

Article history:

Received: 18.01.2018

Accepted: 25.03.2018

For citation:

Wik N.O. (2018). Correcting Perception and Pronunciation Competences of Norwegians Studying Russian as a Foreign Language. *Russian language studies*, 16 (3), 305—321. DOI: 10.22363/2618-8163-2018-16-3-305-321

Bio Note:

Wik Natalia O., PhD, teacher in the “Language and culture communication”. *Research interests:* cultural linguistics, language and culture, intercultural communication, teaching Russian as a foreign language. *Contact information:* natalia.wik@getmail.no



DOI: 10.22363/2618-8163-2018-16-3-322-343

УДК 811.161.1'34

КАЧЕСТВО И ДЛИТЕЛЬНОСТЬ БЕЗУДАРНЫХ ГЛАСНЫХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК АКУСТИЧЕСКИЕ КЛЮЧИ ДЛЯ ОПРЕДЕЛЕНИЯ СЛОВЕСНОЙ ГРАНИЦЫ: ПЕРЦЕПТИВНЫЙ ЭКСПЕРИМЕНТ НА МАТЕРИАЛЕ ПСЕВДОСЛОВ

П. В. Дурягин

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»
Российская Федерация, 101000, Москва, ул. Мясницкая, 20

DURATION AND FORMANT VALUES OF UNSTRESSED VOWELS IN RUSSIAN AS ACOUSTIC CUES FOR SEGMENTATION: A PERCEPTIVE EXPERIMENT BASED ON NONCE WORDS

P. V. Duryagin

National Research University Higher School of Economics
20, Myasnitskaya str., Moscow, 101000, Russian Federation

Настоящее исследование посвящено изучению механизма естественного восприятия словесных границ носителями русского языка. Характерной особенностью ритмики русского слова является наличие просодического ядра — качественная и количественная выделенность гласных ударного и первого предударного слогов по сравнению с гласными остальных слогов. Целью работы стала проверка возможностей носителей русского языка воспринимать различия между гласными разных степеней редукции (а именно, гласного [e] первого предударного слога и гласного [ъ] прочих слогов в позиции после твердого согласного) для определения места границы слова. В качестве материала эксперимента были выбраны последовательности из пяти слогов с двумя ударениями, представленные респондентам в виде вымышленных имен. Участникам эксперимента предлагался выбор из двух различных вариантов сегментации этих пятисложных последовательностей на слова (вымышленные имя и фамилия). Результаты проведенного перцептивного эксперимента позволяют предположить, что респонденты в некоторых случаях использовали характеристики гласных в качестве акустических ключей, последовательно верно определяя место прохождения словесной границы. Однако для половины стимулов доля верных ответов оказалась близкой к 50%, что свидетельствует о непоследовательности использования акустических ключей респондентами. Искусственное изменение длительности гласного первого предударного слога показало, что этот акустический параметр оказывает влияние на то, как носители русского языка воспринимают словесные границы.

Ключевые слова: русский язык, фонетика, сегментация, редукция, внешнее сандхи, восприятие звучащей речи

The research deals with natural perception of word boundaries by native speakers of Standard Russian. A specific feature of Russian word rhythmic structure is a so-called “prosodic core”: not only stressed, but also first pre-stressed vowels differ in duration and quality from vowels that occur in other positions, a phenomenon that is also commonly described as two degrees of reduction. The purpose of this study is to find out whether native Russian speakers are able to use acoustic differences between vowels [v] (Degree 1 reduction) and [ə] (Degree 2 reduction) in order to recognize word boundaries correctly. The stimuli for the experiment were nonce words, five-syllable sequences including two stressed vowels; they were presented to the participants of the experiment in a form of fictional foreign names. The listeners were asked to choose between two possible ways of segmentation of these five-syllable sequences into a first name and a second name of a person. The results of the experiment show that native Russian speakers used the acoustic differences between vowels for segmentation, but the results were statistically significant only for some of the stimuli. However, for half of stimuli the listeners performed correct segmentation at chance level. In addition, artificial modification of first pre-stressed vowel duration was performed for some of the stimuli; the participants’ responses show that vowel duration influences the degree of success in the segmentation task.

Key words: Standard Russian, phonetics, segmentation, reduction, external sandhi, speech perception

Введение

Успешное восприятие звучащей речи на родном или иностранном языке включает в себя несколько этапов, один из которых определение места словесных границ в высказывании. Необходимость и важность этого этапа объясняется тем, что «основной единицей словаря слушающего применительно к русскому языку признается словоформа» (Риехакайнен, 2016: 56), или фонетическое слово: «... мы не обладаем бесконечным хранилищем, необходимым для того, чтобы хранить репрезентации всех возможных высказываний. Следовательно, сегментация является необходимой операцией» (Cutler & Butterfield, 1992: 232). Основные источники информации о месте словесных границ в родном языке (при отсутствии паузы, которая, однако, также не является надежным маркером стыка фонетических слов) — «ритмическая структура слов, фонотактика, знание лексики и фонетические признаки» (Weber & Broersma, 2012: 6—7).

Роль лексического знания в определении границ слов многообразна. Простейший пример привлечения словаря — случай, когда последовательность звуков (обычно большой длительности, не способная быть частью более длинного фонетического слова) однозначно интерпретируется слушающим и позволяет установить границы этого фонетического слова, являющиеся также границами двух соседних слов. Несколько более сложные механизмы используются в том случае, когда слушающий использует стратегию, опирающуюся на контекстную предсказуемость и частотность слов.

Знание правил фонотактики может привлекаться в процессе сегментации в том случае, если носитель языка вычленяет в звуковом потоке последовательность из двух и более сегментов, сочетание которых невозможно в данном языке в позиции внутри фонетического слова. Так, в русском языке в пределах фонетического слова (за исключением некоторых сочетаний ударного слова с энклитикой) запрещены сочетания двух согласных, различающихся только по признаку твердости/мягкости (Панов, 1979: 170). Таким образом, в последовательности звуков [ты лл’у...] носитель языка может определить наличие границы слова, не прибегая

к поиску слова *тыл* в своем ментальном лексиконе. При этом открытым остается вопрос о том, могут ли такую же роль в восприятии играть консонантные кластеры, которые «фонетически возможны для русского языка», но «не представлены в середине общераспространенных слов» (там же), например, предложенное М.В. Пановым в качестве примера сочетание [цф], возможное на стыках слов (*отец фотографировал*), но внутри фонетического слова встречающееся только в редких именах собственных (*Цфасман*).

Под «фонетическими признаками» в процитированной работе подразумеваются пограничные сигналы, основанные на употреблении разных аллофонов одной и той же фонемы. Традиционным примером подобного рода служит различие между английскими сочетаниями слов типа *keeps parking* и *keep sparking*, где наличие/отсутствие придыхания у глухого взрывного служит маркером словесной границы. Проведенные экспериментальные исследования демонстрируют, что изучающие английский язык как иностранный носители испанского (Altenberg, 2005) и японского (Ito & Strange, 2009) используют этот признак для верной сегментации значительно хуже, чем те информанты, для которых английский язык — родной. В качестве примера из русского языка можно привести позицию гласного в абсолютном начале слова после мягкого согласного предыдущего слова при отсутствии паузы (*рассказать Алене*). Экспериментальное исследование спектральных характеристик гласных в подобных позициях показало, что «минимального отличия тембра безударного начального гласного слова после мягкого согласного предшествующего слова в словосочетании, произнесенном без паузы между словами, от безударного гласного внутри слова достаточно для маркирования межсловной границы» (Моисеева, 2015: 6).

Наиболее надежной опорой для слушающего, в особенности в условиях затрудненного восприятия (например, при наличии помех в виде шума), является ритмическая структура слова (Cutler & Butterfield, 1992: 226). Ее делимитативная роль сохраняется в языках не только с фиксированным, но и со свободным (лексическим) ударением. Так, результаты экспериментов (Cutler & Norris, 1988; Cutler & Butterfield, 1992) показывают, что носители английского языка склонны значительно чаще считать начальными в слове «сильные слоги», т. е. слоги, содержащие гласные полного образования. Напротив, слоги с редуцированными гласными участники эксперимента принимали за начальные только в качестве служебных слов. Такую стратегию авторы исследования объясняют неодинаковой частотностью разных ритмических моделей слов английского языка: в исследованном ими корпусе спонтанной речи на английском языке «от 85 до 90% знаменательных слов содержали в первом слоге гласный полного образования» (Cutler & Carter, 1987: 133).

В русском языке ударение подвижно и разноместно, при этом статистические закономерности, подобные приведенной ранее для английского языка, предположительно, отсутствуют. Таким образом, делимитативная функция ударения в русском языке несколько ослаблена. При этом основной типологической особенностью ритмической структуры слова в современном русском литературном языке (далее — СРЛЯ) является «наличие двусложного просодического ядра (т.е., противопоставление ударного и первого предударного слогов всем остальным)»

(Князев, Пожарицкая, 2005: 123). Эти ритмические правила накладывают определенные ограничения на сочетаемость гласных внутри фонетического слова. Вероятно, эти запреты способны функционировать в роли «пограничных сигналов»¹: подобно последовательности из двух ударных слогов, последовательность из слогов с редуцированным гласным (гласным второй степени редукции) и ударным гласным [тътá] также может свидетельствовать о наличии между слогами словесной границы. Особый случай составляет подсистема двусложных составных единиц типа *стон-кран*, в которой «в слабой фразовой позиции при отсутствии ударения на первом слоге гласные среднего подъема [o] и [e] в первом предударном слоге после твердых согласных чередуются с [ъ], а не с гласным полного образования»; такие единицы могут рассматриваться как сочетания двух фонетических слов (Князев, 2015: 277).

Цель

Настоящее исследование было проведено с целью выяснить: могут ли носители СРЛЯ при отсутствии прочих источников информации о месте словесной границы внутри синтагмы (в том числе лексических) пользоваться пограничными сигналами, содержащимися в ритмической структуре слова. В частности, предполагалось определить, в какой степени акустические различия между последовательностями «слог с редуцированным гласным» + «слог с ударным гласным» типа [тътá] (запрещенное в пределах фонетического слова сочетание) и «слог с безударным гласным полного образования» + «слог с ударным гласным» типа [тътá]² могут восприниматься и использоваться носителями русского языка, поставленными перед задачей сегментации.

Материалы и методы

Исследование было проведено с применением экспериментально-фонетических методов и включало в себя два этапа: продуктивный и перцептивный эксперименты. Материалом исследования на первом его этапе послужили записи фраз, включающих сочетания псевдослов, записанные от одного носителя литературного произношения. Акустические характеристики гласных в полученных записях были проанализированы с использованием компьютерной программы *Praat* (Voersma & Weenink, 2017). На втором этапе был проведен перцептивный эксперимент с участием 30 информантов, которые были поставлены перед задачей сегментирования стимулов — псевдослов, записанных на первом этапе эксперимента. Качественные и количественные характеристики гласных, а так-

¹ Трубецкой Н.С., в «Основах фонологии», представивший первое системное описание делимитативной функции звуковых единиц, отмечал, что «...ритмическая структура слова поддерживается реализацией всех фонем, и любое нарушение этой ритмической инерции, свидетельствующее во всех случаях о конце одного слова и о начале другого, приобретает тем самым особую отчетливость» (Трубецкой, 2000: 298).

² Символ [v] используется в настоящей работе вслед за Р.Ф. Касаткиной (Касаткина, 2005) для обозначения фонетической реализации <a> и <o> в позиции первого предударного гласного после твердого согласного

же данные перцептивного эксперимента были проанализированы с использованием методов математической статистики.

Результаты

Проведенное исследование показало, что в речи диктора, принимавшего участие в эксперименте, гласные первой и второй степеней редукции в позиции после твердого согласного последовательно противопоставлены по своим акустическим характеристикам, а именно, по длительности и частоте первой форманты. В то же время перцептивный эксперимент продемонстрировал, что информанты непоследовательно использовали эти акустические ключи, будучи поставленными перед задачей сегментации псевдослов. Для половины тестовых примеров (4 из 8) процент ответов с верной сегментацией оказался статистически незначимым. В то же время еще в 3 из 8 примеров, а также в 2 из 3 стимулов с искусственно модифицированной длительностью гласного количество верных ответов значительно превысило 50%.

Обсуждение

В связи с необходимостью исключить влияние лексического знания на информантов в процессе сегментации в качестве материала для эксперимента были выбраны псевдослова¹. Критерий для правомерного использования не существующих в исследуемом языке слов в подобного рода экспериментах выделял С.С. Высотский: «...облик звуковой структуры слова как обобщение реальных словоформ данной языковой системы могут представлять и квазислова, если их звуковая структура подчинена тем же правилам» (Высотский, 1973: 21). В настоящем эксперименте псевдослова представляли собой последовательности из пяти открытых слогов. Каждая последовательность имела в своем составе по два ударных слога, таким образом, все они представляли собой пары фонетических слов. Каждый слог состоял из твердого согласного [т], [к] или [с] и гласного [á], [e] или [ъ]. Выбор структуры слога и качества согласных был обусловлен удобством сегментации (Кузнецов, Отт, 1989: 39). В результате применения всех указанных критериев были созданы четыре пары сочетаний псевдослов, различающиеся только характером третьего гласного: [тáкъ#свкáтъ] и [тáкъсь#кáтъ]; [кáсь#твсáкъ] и [кáсьгъ#сáкъ]; [твкá#свкáтъ] и [твкáсь#кáтъ]; [квсá#твкáтъ] и [квсáтъ#кáтъ]. Для упрощения задачи все тестовые сочетания были представлены участникам эксперимента в виде имен собственных, а именно — в виде имен и фамилий жителей вымышленной страны: Тáка Сакáто и Тáкаса Кáто, Касá Такáто и Касáта Кáто, и т.п.

Далее к экспериментальному материалу были добавлены филлеры двух типов. Во-первых, для контроля внимательности информантов было добавлено восемь

¹ Другим возможным источником могли бы послужить омофоны (точнее, сочетания слов, различающиеся характером одного гласного) типа *это ж[ъ] над[ъ] было* и *это ж[ы]на д[e]б[ы]ла*, однако при составлении экспериментального материала не было обнаружено достаточного количества подобных примеров.

примеров с единственно возможным делением на слова (например, содержащих два ударных слога подряд): Сата́ Ка́тако. Во-вторых, в эксперимент были включены пары «неоднозначных» примеров — тех сочетаний, в которых должны полностью отсутствовать сигналы о месте словесной границы, следовательно, должны быть в равной мере возможны оба варианта членения на слова: Ка́та Касака́ и Ка́така Сакá, Такáса Катá и Такá Сакатá.

Всего было выбрано 20 пятисложных последовательностей, далее для краткости изложения будем называть их «псевдоименами». Для каждого «псевдоимени» была придумана «рамочная» фраза так, чтобы тестовое сочетание слов было употреблено в конце этой фразы. Контроль позиции слова во фразе объясняется необходимостью учитывать существующее в русском языке влияние фразовой позиции на акустические характеристики гласных (Князев, 2005). Фразы с филлерами и тестовыми «псевдоименами» были перемешаны в случайном порядке, в результате был получен текст, начинающийся так:

Здравствуйте, меня зовут Та́са Ка́сата.

Моего друга зовут Ка́са Тасáка.

Вас ждет господин Сатака́ Сатá, и т.п.

Полученный текст был прочитан вслух диктором Д.Б. — носителем русского языка в возрасте 25 лет, москвичом, имеющим высшее филологическое образование и владеющим литературной нормой. В общей сложности было сделано 4 записи текста в произношении Д. Б. — дважды по 2 раза с промежутком в неделю (в итоге в материале эксперимента были использованы по два первых корректных прочтения каждой фразы). Текст предъявлялся диктору в виде слайдов в орфографической записи с проставленным ударением на «псевдоименах». Чтение вымышленных слов не вызвало трудностей у диктора.

Гласные в 40 записанных фразах были проанализированы с помощью компьютерной программы *Praat* (Voersma & Weenink, 2017). Была поставлена цель изучить акустические характеристики гласных в «псевдоименах» в произношении диктора, а именно: частоту первой и второй формант на стабильном участке в центральной части гласного и длительность гласного. Акустические характеристики последнего, пятого, гласного в «псевдоименах» было решено не измерять, поскольку позиция в конце синтагмы является особой в связи с действием универсального правила усиления артикуляции гласных и согласных рядом с просодическими границами, описанного, в частности, в (Fougeron & Keating, 1997). В частности, в русском языке «в словах, расположенных на конце синтагмы или фразы, удлиняется ударный гласный, а также заударный, если он находится в абсолютном конце слова» (Качковская, 2014: 68). Результаты измерения средних значений частот двух первых формант и средних длительностей 160 гласных приведены в таблице 1.

Таблица 1

Средние значения длительности и частоты формант гласных в произношении диктора Д.Б. (в скобках указаны стандартные отклонения)

Гласный	Кол-во	Длительность, мс	F1, Гц	F2, Гц
ударный [á]	68	106 (18)	704 (56)	1316 (38)
первый предударный [e]	44	60 (7)	573 (60)	1421 (62)
редуцированный [ь]	48	37 (8)	454 (39)	1452 (88)

Количественные и качественные различия между ударными, предударными и редуцированными гласными СРЛЯ неоднократно становились объектом экспериментальных исследований. В частности, изучалось акустическое сходство ударного и первого предударного гласных в СРЛЯ. Так, эксперимент, описанный в работе «Редукция гласного как показатель его ударности в современном русском литературном языке» показал, что «акустически контраст между гласными просодического ядра в СРЛЯ надежно выражен только в сильной фразовой позиции и только при помощи длительности» (Князев, 2005: 50). В работе (Barnes, 2006) также были обнаружены малые различия в средней длительности гласных просодического ядра, при этом частота первой форманты первого предударного гласного [e], вопреки ожиданиям, оказалась даже выше, чем F1 ударного [á]. В то же время автором исследования была обнаружена положительная корреляция между длительностью безударных гласных ([e] и [ь]) и значением частоты первой форманты: частота F1 уменьшалась с уменьшением их длительности. Таким образом, подтверждается объяснение механизма второй степени редукции фонетическим «недострелом» (*undershoot*), в то время как первую степень редукции автор предлагает описывать как «категориальный фонологический процесс» (Barnes, 2006: 65).

Несколько иные данные были получены в работе (Padgett & Tabain, 2005). Так, в позиции после твердого согласного во всех контекстах первый предударный гласный был значительно короче ударного гласного, при этом второй предударный в тех же позициях обладал меньшей длительностью, чем [e], в речи только части (7 из 9) дикторов (противоположный результат был получен для позиции после мягких согласных). Что касается качественных характеристик гласных, то статистически значимые различия были обнаружены для всех гласных, причем не только для F1, но и для F2.

Материал настоящего исследования был ограничен гласными после твердых согласных в открытых слогах в произношении единственного диктора, в результате его анализа были получены результаты, схожие с данными работы (Padgett & Tabain, 2005). Однофакторный дисперсионный анализ позволил обнаружить статистически значимые различия между всеми парами переменных (длительность, частота F1 и частота F2 гласных [á], [e] и [ь]), исключение составила разница между частотами вторых формант [e] и [ь], оказавшаяся статистически незначимой ($p = 0,056$). Таким образом, в речи диктора Д.Б. в описываемых позициях гласные первого предударного слога короче гласных ударного слога, но длиннее гласные прочих слогов (второй предударный, заударные); все гласные различаются частотой F1. Формантные различия между [á], [e] и [ь] в схематическом виде продемонстрированы на рисунке.

Анализ произношения диктора показал, что в его речи первый предударный гласный отличается от гласного других безударных слогов длительностью и значением частоты F1. Проведенный перцептивный эксперимент имел целью выяснить, могут ли носители русского языка использовать это различие как ключ к сегментации псевдослов.

Материалом для перцептивного эксперимента послужили описанные ранее записи 20 фраз, по два раза корректно произнесенных диктором Д.Б. Из каждой

пары произнесений необходимо было выбрать одно — то, которое будет предъявлено информантам. Выбор филлеров был произвольным (обычно использовалось первое произнесение). Напротив, из двух произнесений, содержащих исследуемое различие между [v] и [ʏ], в качестве стимула для перцептивного эксперимента выбиралось то, в котором гласный, содержащий «ключ» для сегментации, имел длительность и формантные характеристики, наиболее близкие к средним для этого гласного (см. табл. 1).

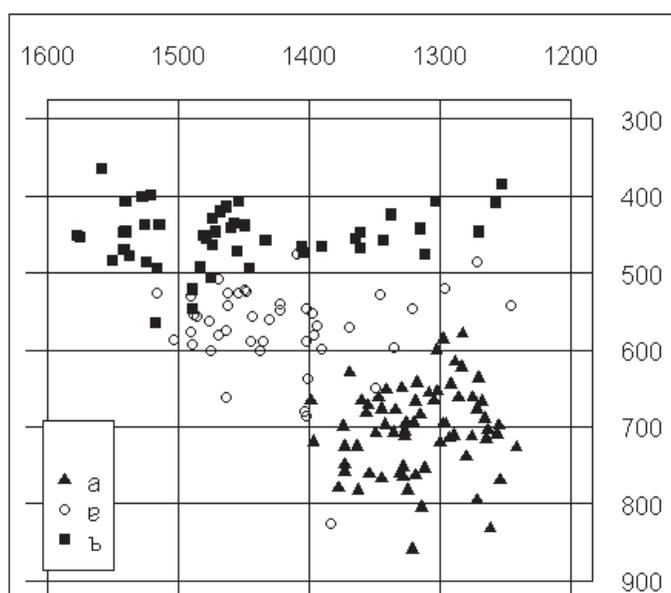


Рисунок. Значения формант гласных [á], [v] и [ʏ] в центральной части, Гц.

Горизонтальная ось — значение второй форманты, вертикальная — значение первой форманты

Кроме этого, к 20 выбранным стимулам были добавлены три стимула с гласными, длительность которых была искусственно изменена в программе *Praat*, а именно: 1) [v] с длительностью, увеличенной до 86 мс; 2) [ʏ] с длительностью, увеличенной до 74 мс; 3) [v] с длительностью, сокращенной до 40 мс. Манипуляции с длительностью проводились вручную путем копирования (или удаления) целых периодов колебаний в центральной части гласных, естественность звучания модифицированных стимулов была проверена и не вызвала нареканий у информантов. Таким образом, материал эксперимента составили 23 фразы, каждая из них содержала один стимул (12 филлеров и 11 тестовых примеров, в том числе 3 — с модифицированными гласными).

Информантам предлагалось прослушать каждую фразу дважды (с интервалом в 5 с) и выбрать один из двух вариантов, ответив на вопрос: «Какие имя и фамилию вы услышали?» (вариантами ответа были два возможных способа сегментации услышанного псевдоимени, например, *Така Саката* или *Такаса Ката*; ударения в бланках ответов проставлены не были). В эксперименте приняли участие 30 информантов (16 женщин и 14 мужчин) в возрасте от 21 до 31 года (средний возраст — 26,5 лет), носителей литературного произношения, либо родившихся в Москве, либо получивших в Москве высшее образование. Каждый информант

проходил эксперимент индивидуально; 12 человек вносили ответы в бумажный бланк, 18 — проходили опрос в электронном виде.

В 240 филлерах первого типа (8 псевдоимен с единственно возможным делением на слова) участниками было допущено лишь 4 ошибки в сегментации (по 2 в двух разных стимулах 4 разными информантами). Указанные ошибки составляют менее 2% от общего количества ответов. Анализ реакций на 4 филлера второго типа (с двумя в равной степени возможными способами сегментации) показал, что 6 из 30 информантов, сталкиваясь с указанной неоднозначностью, выбирали всегда либо первый, либо второй вариант. Остальные 24 информанта, по всей видимости, отыскивали акустические ключи для выбора «верного», по их мнению, варианта. Однако доля таких «верных» ответов (т.е., случаев, когда информанты выбирали именно тот вариант, который был прочитан диктором) составила 50% (48 из 96; при этом ни один из информантов не дал 4 «верных» ответа из 4), что может служить косвенным подтверждением отсутствия каких-либо скрытых акустических ключей (пауз, интонационных средств) при прочтении диктором псевдослов.

Результаты перцептивного эксперимента для тестовых примеров (не филлеров) приведены в таблице 2; стимулы представлены в том порядке, в котором они предлагались участникам эксперимента. Статистическая значимость результатов эксперимента для каждого стимула и для всех стимулов в совокупности определялась с применением биномиального критерия ($\alpha = 0,05$). Таким образом, при указанном уровне значимости нулевая гипотеза о том, что участники эксперимента верно делили последовательность слогов на слова с вероятностью 50% (т.е., их ответы были случайными), может быть отвергнута для 4 из 8 примеров с немодифицированными гласными и для 2 из 3 примеров с модифицированными гласными.

Таблица 2

**Результаты перцептивного эксперимента для тестовых примеров
(серым выделены стимулы, результат для которых признан статистически значимым)**

№	Гласный	Длительность, мс	F1, Гц	Кол-во верных ответов (из 30)
1	[e]	64	542	14
2	[ь]	35	430	24
3	[ь]	33	454	26
4	[e]	62	580	29
5	[e]	62	661	8
6	[ь]	31	458	10
7	[e]	52	593	17
8	[ь]	36	476	12
Примеры с измененной длительностью гласного				
1*	[e]*	64→86	542	21
6*	[ь]*	31→74	458	12
4*	[e]*	62→40	580	21

В то время как реакция участников эксперимента на филлеры имеет тривиальное объяснение (единственно возможная сегментация в филлерах первого типа, невозможность выбора единственного варианта ответа в филлерах второго типа), эксперимент с тестовыми примерами, различающимися качеством одно-

го гласного, дал противоречивые результаты. В общей сложности информантами была проведена верная сегментация 140 из 240 тестовых примеров с немодифицированными гласными (58,3%). Информанты проводили сегментацию с разной степенью успешности (от 3 до 6 верных ответов из 8). Ни одному из информантов не удалось правильно сегментировать все 8 тестовых примеров.

Результаты (табл. 2) показывают, что количество верных ответов существенно колеблется от примера к примеру. На первый взгляд, крайне высокая доля ответов с верной сегментацией в примерах № 2, 3 и 4 может свидетельствовать либо о том, что информанты действительно используют различие между гласными разных степеней редукции для сегментации, либо же о том, что в этих примерах диктор использовал некие иные акустические ключи (помимо частоты первой форманты и длительности гласного) для маркирования словесной границы. Однако предположение о наличии скрытых акустических ключей, способствующих верной сегментации, во-первых, противоречит результатам эксперимента для филлеров второго типа, во-вторых, не объясняет результаты для примеров 1 и 6—8, где процент верных ответов оказался близок к 50, а в-третьих, не объясняет примера 5, в котором более двух третей информантов восприняли [e] не как первый из двух слогов просодического ядра, а как конечный гласный первого слова.

Отдельно следует рассмотреть результаты для стимулов с модифицированными гласными. Изменение длительности гласных в 2 из 3 стимулов дало предсказуемый результат. Увеличение длительности [e] с 64 до 86 мс значительно повысило количество верных ответов (с 14 до 21), в то время как искусственное сокращение длительности первого предупредительного гласного с 62 до 40 мс привело к обратному результату (количество верных сегментаций сократилось с 29 до 21). При этом увеличение длительности редуцированного [ъ] с 31 до 74 не дало статистически значимого результата.

Таким образом, проведенный эксперимент показал, что его участники не смогли последовательно успешно использовать количественные и качественные различия между [e] и [ъ] для сегментации псевдослов. Однако отдельные стимулы (3 из 8) были верно сегментированы значительным большинством респондентов, что свидетельствует о существовании тенденции к использованию указанных акустических ключей. Другим признаком того, что носители языка в некоторой степени опирались на характеристики гласных при сегментации, является результат эксперимента для стимулов с модифицированными гласными. Искусственное сокращение и удлинение гласного первого предупредительного слога повлияло на способность участников эксперимента верно сегментировать услышанные псевдослова.

Заключение

Проведенное исследование является первой попыткой экспериментальной проверки гипотезы о том, что особенность ритмической структуры русского слова, заключающаяся в различии между качеством и длительностью гласных первой и второй степеней редукции, может использоваться носителями русского языка в качестве акустического ключа при делении звучащей речи на слова. В дальнейшем методика проведения эксперимента может быть скорректирована в целях

получения менее противоречивого результата. В частности, материал настоящего эксперимента был ограничен записью одного диктора, в дальнейшем планируется изучить характеристики безударных гласных в речи носителей других групп, например, в женском произношении (гендерные особенности ритмики слова в СРЛЯ, связанные с длительностью первого предупредного гласного, описаны Р.Ф. Касаткиной (Касаткина, 2005)). Кроме того, расширение материала эксперимента возможно за счет использования иных гласных (не только <a> и <o>, но и <i>, <e>, <y>) и иных позиций (не только после твердого, но и после мягкого согласного). Наконец, несмотря на то, что использование псевдослов представляется надежным методом исследования произношения и восприятия, методика проведения эксперимента может быть значительно упрощена в том случае, если удастся найти достаточное количество минимальных пар, состоящих из реальных словосочетаний русского языка.

В заключение следует добавить, что описанный эксперимент изначально задумывался для изучения восприятия словесных границ носителями других языков, изучающими русский как иностранный. Сегментация звучащей речи на неродном языке и на материале псевдослов неоднократно становилась объектом экспериментальных исследований (в частности, использование ключей, связанных с ритмической структурой слова, описано в Cutler et al., 1986; Sanders & Neville, 2002; Hay & Diehl, 2007; Kabak, Maniwa & Kazanina, 2010 и др.). Специфическая ритмика русского слова в этом аспекте ранее не рассматривалась. На материале настоящего исследования был проведен пилотный эксперимент, участниками которого были носители английского языка, изучающие русский как иностранный. Полученные результаты свидетельствуют о том, что англоговорящие участники эксперимента при сегментации стимулов, произнесенных русскоговорящим диктором и обрамленных высказываниями на русском языке, склонны опираться на особенности ритмики родного языка (высокая частотность слов с ударением на первом слоге, допустимость редуцированного гласного в первом предупредном слоге). Таким образом, изучение переноса ритмических ключей к сегментации из родного языка в изучаемый иностранный (в частности, из английского в русский) представляется перспективным направлением для дальнейшего исследования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Высотский С.С.* О звуковой структуре слова в русских говорах / Исследования по русской диалектологии. М.: Наука, 1973. С. 17—41.
- Касаткина Р.Ф.* Московское аканье в свете некоторых диалектных данных // Вопросы языкознания. М.: Наука, 2005. № 2. С. 29—45.
- Качковская Т.В.* Использование темпоральных характеристик для сегментации речевого потока на крупные смысловые единицы (на материале русского языка) // Тр. СПИИРАН. СПб., 2014. № 32. С. 68—81.
- Князев С.В.* Редукция гласного как показатель его ударности в современном русском литературном языке // Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии. По материалам ежегод. Междунар. конф. «Диалог». М.: Изд-во РГГУ, 2015. С. 277—285.
- Князев С.В., Пожарицкая С.К.* Современный русский литературный язык: фонетика, графика, орфография, орфоэпия. М.: Академический проект, 2005. 320 с.

- Кузнецов В.Б., Отт А.В.* Автоматический синтез речи. Алгоритмы преобразования «буква-звук» и управление длительностью речевых сегментов. Таллин: Валгус, 1989. 136 с.
- Моисеева Е.В.* Реализация гласных после мягких согласных на стыках слов в современном русском языке: дисс. ...канд. филол. наук. М., 2015. 217 с.
- Панов М.В.* Современный русский язык. Фонетика: учебник для ун-тов. М.: Высш. школа, 1979. 256 с.
- Риехакайнен Е.И.* Восприятие русской устной речи: контекст + частотность. СПб.: С.-Петербург. гос. ун-т, 2016. 270 с.
- Трубецкой Н.С.* Основы фонологии. М.: Аспект-пресс, 2000. 352 с.
- Altenberg E.P.* The perception of word boundaries in a second language. *Second Language Research*. 2005. 21 (4), P. 325—358.
- Barnes J.* Strength and weakness at the interface: positional neutralization in phonetics and phonology. Berlin & New York: Mouton de Gruyter, 2006.
- Boersma P., Weenink D.* Praat: doing phonetics by computer [Computer program]. Version 6.0.33, retrieved 26 September 2017 from <http://www.praat.org/>
- Cutler A., Mehler J., Norris D. & Segui J.* The syllable's differing role in the segmentation of French and English. *Journal of Memory and Language*. 1986. № 25. P. 385—400.
- Cutler A., Butterfield S.* Rhythmic cues to speech segmentation: Evidence from juncture misperception. *Journal of Memory and Language*. 1992. № 31. P. 218—236.
- Cutler A., Carter D.* The predominance of strong initial syllables in the English vocabulary. *Computer Speech and Language*. 1987. № 2. P. 133—142.
- Cutler A., Norris D.* The role of strong syllables in segmentation for lexical access. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*. 1988. № 14. P. 113—121.
- Fougeron C., Keating P.A.* Articulatory strengthening at edges of prosodic domains. *Journal of the Acoustical Society of America*. 1997. № 101 (6). P. 3728—3740.
- Hay J.S.F., Diehl R.L.* Perception of rhythmic grouping: Testing the iambic/trochaic law. *Perception and Psychophysics*. 2007. № 69 (1). P. 113—122.
- Ito K., Strange W.* Perception of allophonic cues to English word boundaries by Japanese second language learners of English. *Journal of the Acoustical Society of America*. 2009. № 125 (4). P. 2348—2360.
- Kabak B., Maniwa K. & Kazanina N.* Listeners Use Vowel Harmony and Word-Final Stress to Spot Nonsense Words: A Study of Turkish and French. *Laboratory Phonology*. 2010. № 11. P. 207—224.
- Padgett J., Tabain M.* Adaptive dispersion theory and phonological vowel reduction in Russian. *Phonetica*. 2005. № 62 (1). P. 14—54.
- Sanders L.D., Neville H.J. & Woldorff M.G.* Speech segmentation by native and non-native speakers: The use of lexical, syntactic, and stress-pattern cues. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*. 2002. № 45 (3). P. 519—530.
- Weber A., Broersma M.* Spoken Word Recognition in Second Language Acquisition. In C.A. Chapelle (Ed.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Bognor Regis: Wiley-Blackwell, 2012.

© Дурягин П.В., 2018

История статьи:

Дата поступления в редакцию: 22.11.2017

Дата принятия к печати: 15.03.2018

Для цитирования:

Дурагин П.В. Качество и длительность безударных гласных русского языка как акустические ключи для определения словесной границы: перцептивный эксперимент на материале псевдослов // Русистика. 2018. Т. 16. № 3. С. 322—343. DOI: 10.22363/2618-8163-2018-16-3-322-343

Сведения об авторе:

Дурагин Павел Васильевич, кандидат филологических наук, преподаватель школы лингвистики факультета гуманитарных наук НИУ «Высшая школа экономики». *Сфера научных интересов:* экспериментальная фонетика, теоретическая фонетика, русская диалектология, методика преподавания русского языка как иностранного. *Контактная информация:* pduyagin@hse.ru

ENG

Introduction

The successful perception of speech in native and foreign language consists of several stages, one of them is the ability to define word boundaries within a phrase. The necessity and importance of this ability is due to the hypothesis that “phonetic word is the basic unit of the listener’s vocabulary, in particular with regard to Russian speakers” (Riekhakainen, 2016: 56); “we do not have the infinite storage space which would be required to contain a representation of every utterance with which we might possibly be presented. Therefore segmentation is a necessary operation...” (Cutler & Butterfield, 1992: 232). The sources of information about word boundaries in native language (in the absence of pauses which are, however, relatively unreliable sources, too), are rhythmic structure, phonotactic constraints, lexical knowledge and phonetic detail» (Weber & Broersma, 2012: 6—7).

One of the basic examples that show the role of lexical knowledge in segmentation is the case when a listener that is presented with a long sequence of sounds unambiguously recognizes an embedded word of his mother tongue which in turn helps him define the boundaries of two adjacent words. More complex mechanisms based on mental lexicon are contextual predictability and word frequency.

Phonotactic information can be involved when listener identifies sequences of two or more phonetic segments that cannot occur in a position within a phonetic word in his language. For example, in Standard Russian the sequences of two consonants that differ only in the feature hardness/softness are only allowed at word boundaries and at the boundary of a clitic and a host (Panov, 1979: 170). Thus, a native speaker of Russian presented with the sound sequence ['tillʊ...] might be able to detect the boundary without first accessing rather infrequent word /'til/ ‘backing, support’ in his mental lexicon. Yet question remains whether this relates to consonant sequences in Russian that are not prohibited within word boundaries but are only present in rare words, such as the suggested

in (Panov, 1979) sequence [tsf] that can occur at word boundaries but only is present in proper nouns such as the surname *Tsfasman*.

The phonetic details mentioned in (Weber & Broersma, 2012) are the differences based on allophones of the same phoneme. The traditional example of this kind is English minimal pair *keeps parking* and *keep sparking* where presence/absence of aspiration in the bilabial plosive marks the place of the word boundary. The experiments reported in (Altenberg, 2006) and (Ito & Strange, 2009) have shown that English speakers use this phonetic detail for segmentation with a significantly higher rate of success than Spanish and Japanese learners of English. Russian language provides comparable cases, for example, the phonetic realization of word-initial open vowel /a/ after a preceding word ending with soft consonant (in the absence of a pause). The formant measurements of vowels in this position showed that “minimal differences in vowel quality... are sufficient for marking word boundaries” (Moiseeva, 2015: 6).

Rhythmic structure is the most reliable source of information for segmentation, in particular in case of noise-masked speech (Cutler & Butterfield, 1992: 226). Its delimitative role is preserved even in languages with lexical stress. The experiments conducted in (Cutler & Norris, 1988; Cutler & Butterfield, 1992) show that for the native speakers of English “strong syllables (containing full vowels) are most likely to be the initial syllables of lexical words, whereas weak syllables (containing central, or reduced, vowels) are nonword-initial, or, if word-initial, are grammatical words”. This segmentation strategy is explained by the frequency effect of different rhythmic models of English words: an analysis of spontaneous British English corpus in (Cutler & Carter, 1987: 133) showed that “in this corpus, 90% of lexical words were found to begin with strong syllables”.

Russian language, like English, has variable stress, but no indications of comparable predictability level can be found. Thus, the delimitative function of stress is not as strong as in English. On the other hand, with regard to word rhythmic structure, Modern Standard Russian has a specific feature: “disyllabic prosodic core, where stressed and first pre-stressed syllables are contrasted with all other syllables” (Knyazev & Pozharitskaya, 2005: 123). This rhythmic structure imposes restrictions on the repertory of vowels that can be present in certain syllables. We suggested that these constrictions can have a delimitative function in Russian: if the sequence of two stressed vowels indicates the presence of word boundary, then hypothetically the sequence of a syllable with Degree 2 reduction and a stressed syllable can indicate the boundary as well because such disyllabic sequences are prohibited by Russian phonotactics. It is necessary to mark here that a subsystem of Russian complex words such as *стоп-кран* ‘emergency brake’ is left aside here. In these lexemes, according to (Knyazev, 2015: 277), “in position without phrasal accent and in pronunciation without the stress on the first syllable, phonemes /o/ and /e/ in first pre-stressed syllable have phonetic realization [ə]”; these units, however, should be regarded as two different phonetic words.

Purpose

The purpose of the experiment was to find out whether speakers of Standard Russian can utilize the information about word boundaries that is contained in Russian word rhythmic structure when all other sources of information for segmentation (including

lexical) are absent from the signal. In particular, whether the acoustic differences between the sequences “a syllable with [ə] + a syllable with a stressed vowel” (tə'ta, prohibited by Russian phonotactics within a word) and “a syllable with [e]¹ + a syllable with a stressed vowel” (te'ta, allowed by Russian phonotactics within a word) can be perceived by Russian speakers and used for segmentation purposes. In order to achieve the purpose a perceptive experiment was conducted.

Methods and materials

The methods of experimental phonetics were used in the present research. The experiment included two parts: productive and perceptive stages. During the first stage the phrases including stimuli were recorded from one native speaker. Acoustic features of vowels in his pronunciation were analyzed by means of Praat software (Boersma & Weenink, 2017). During the second stage a perceptive experiment was conducted: 30 participants were instructed to segment the stimuli. Acoustic differences between different vowels and listeners' responses were analyzed with statistical methods.

Results

The research confirmed that in the recorded pronunciation of the speaker Degree 1 and Degree 2 reduction vowels significantly differ in duration and F1 frequency. The perceptive experiment has shown that listeners used these acoustic keys inconsistently when they were asked to segment nonce-words. For half of natural experimental stimuli (4 out of 8) the number of responses containing correct segmentation didn't differ significantly from chance level. On the other hand, for 3 other natural stimuli (and also for 2 out of 3 stimuli containing artificially modified vowels) the result was statistically significant.

Discussion

Due to the need to exclude the influence of lexical knowledge on the listeners doing the segmentation task, nonce-words were chosen as stimuli². The stimuli in question were the sequences of five open syllables first presented in orthography with stress marked by acute. Every sequence included two stressed syllables, therefore, all of them could be identified as two phonetic words of different length. Every syllable included a hard consonant *m* [t], *κ* [k] or *c* [s] and a vowel *a* or *o* (*o* was used in order to make nonce-words less monotonous and was only present in final unstressed syllables). The choice of syllable structure and obstruent consonants was intended to facilitate further sound segmentation and duration measurements (Kuznetsov & Ott, 1989). Four minimal pairs of nonce-words based on these criteria were formed, in Standard Russian they are supposed to be pronounced as ['takə#sək'atə] and ['takəsə#'katə]; ['kasə#tə'sakə] and

¹ The symbol [e] that refers to the open vowel in the first pre-stressed syllable after a hard consonant is used in the present paper following (Kasatkina, 2005).

² Homophonic phrases, such as *это ж[э] над[э] было* (possible translation ‘it was necessary’) and *это ж[і]на д[в]была* ‘wife has gained it’, could have served as another possible source of stimuli but the number of such phrases was considered not sufficient for the present experiment.

[ˈkasətə#ˈsəkə]; [tɐˈka#sɐˈkatə] и [tɐkaˈsə#ˈkatə]; [kɐˈsa#tɐˈkatə] и [kɐsˈatə#ˈkatə]. To make both production and perception tasks easier for participants of the experiments all these nonce-words were presented to them in Russian orthography as the names and surnames of people from some fictional country: *Така Сакáто* and *Тáкаса Кáто* (*Taka Sakato vs. Takasa Kato*), *Касá* *Такáто* and *Касáта Кáто* (*Kasa Takato vs. Kasata Kato*), etc.

The experimental material was further expanded by adding two groups of fillers. Firstly, in order to control listeners' involvement, eight stimuli with the only acceptable segmentation were added (for example, sequences containing two stressed syllables in a row): [sɐˈta#ˈkatəkə] (*Самá Кáмако*). Secondly, several pairs of “ambiguous” stimuli were added: the sequences where no delimitative information is present, consequently, both segmentation answers had equal chances to be chosen: [ˈkatə#kəsɐˈka] and [ˈkatəkə#sɐˈka] (*Кáма Касакá* and *Кáмака Сакá*).

In total, 20 stimuli were selected; every “fictional name” was embedded in the final part of a carrier phrase. The need to control phrasal position of stimuli is due to the influence of phrasal position on the acoustic characteristics of vowels (Knyazev 2006). The phrases were presented in a pseudo-random order; thus a text was produced. The beginning of this text is presented below:

Здравствуйте, меня зовут Та́са Кáсата (*Hello, my name is Tasa Kasata*)

Моего друга зовут Кáса Тасáка (*My friend's name is Kasa Tasaka*)

Вас ждет господин Сатакá Сата́ (*You are expected by Mr. Sataka Sata*), etc.

The text was recorded from speaker D.B., a 25-year-old native Russian speaker, a Muscovite with a degree in Russian philology but no professional interest in phonetics or linguistics. Four recordings were made in total: two sessions of two recordings with an interval of two weeks. The first two correct pronunciations of every phrase were further used for the analyses. The text was presented in a form of PowerPoint slides, every slide contained one phrase in orthography with marked stress. The informant reported no difficulties in reading the nonce-words.

The acoustic characteristics of vowels in 40 phrases were analyzed in Praat software (Boersma & Weenink, 2017). Vowel durations and frequencies of F1 and F2 at the center of vowels were measured. Only the first four vowels in the stimuli were analyzed; the last vowels in all phrases were not included in the experiment due to the possible effects of prosodic domain strengthening (Fougeron & Keating, 1997). For example, it was previously shown that in Russian «stressed and post-stressed word-final vowels lengthen in words at the end of phrases (Kachkovskaya, 2014: 68). The results of these measurements for all 160 vowels are presented in Table 1.

Table 1

Mean duration, F1 and F2 frequencies for vowels in nonce-words pronounced by speaker D.B. (with standard deviations)

Vowel	Number of measurements	Duration, ms	F1, Hz	F2, Hz
stressed [á]	68	106 (18)	704 (56)	1316 (38)
first pre-stressed [ɐ]	44	60 (7)	573 (60)	1421 (62)
other non-stressed [ə]	48	37 (8)	454 (39)	1452 (88)

The qualitative and quantitative differences between stressed, first pre-stressed and other unstressed vowels have been previously studied experimentally. In particular,

common acoustic features of stressed [a] and Degree 1 [ɐ] were shown. An experiment in (Knyazev, 2006) showed that the acoustic contrast between the prosodic core vowels in Standard Russian is significant only under phrasal accent and only in terms of duration. Significant durational differences (and no differences in F1 frequency) between the prosodic core vowels were reported in (Barnes, 2006: 65). Also, in this study strong correlation between duration and F1 of unstressed vowels lead to the conclusion that Russian has “one phonological process (Degree 1 reduction) and one phonetic reduction process (Degree 2 reduction)”.

Different results are reported in (Padgett & Tabain, 2005), where first pre-stressed vowels were shown to be significantly shorter than stressed vowels in all positions after hard consonants, while other unstressed vowels (Degree 2 reduction [ə]) in the same contexts were significantly shorter than [ɐ] for 7 out of 9 speakers. As for the qualitative characteristics, significant differences in F1 and F2 frequency were shown for all degrees of reduction.

The purpose of the present experiment was mostly to study perception, so the experimental material was restricted to vowels in open syllables pronounced by only one speaker of Standard Russian. The results of acoustic analysis resemble the findings of (Padgett & Tabain, 2005). Single-factor analysis of variance has shown significant differences for all pairs of variables (duration, F1 and F2 frequencies for all three vowels [á], [ɐ] and [ə]), with the exception of the difference in F2 frequency between Degree 1 and Degree 2 reduction vowels [ɐ] and [ə] that was slightly above p-value ($p = .056$). Therefore, for speaker D.B. the three studied groups of vowels differ in duration and F1 frequency; stressed vowels differ in F2 frequency from unstressed vowels. Differences in F1 and F2 measurements are illustrated schematically at Figure.

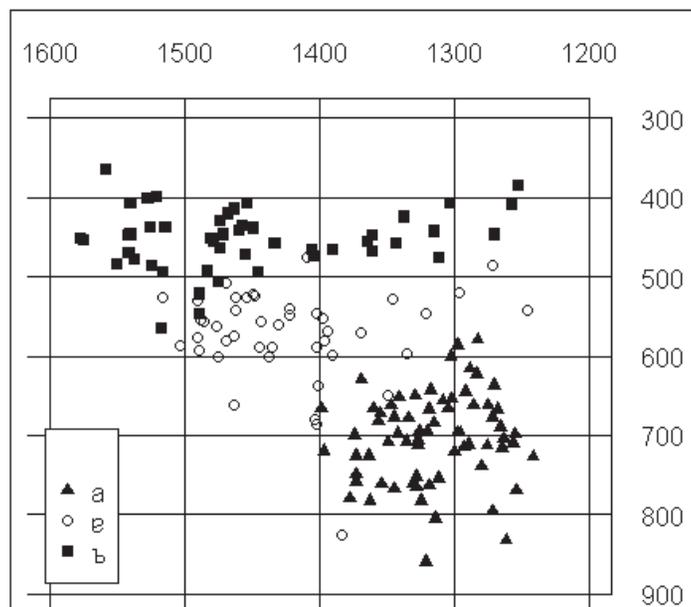


Figure. Formant frequencies of studied vowels measured in central stable part, Hz. Horizontal axis — F2 frequency, vertical axis — F1 frequency

The analysis of vowels pronounced by the speaker has shown that in his pronunciation Degree 1 and Degree 2 reduction vowels differ in duration and F1 frequency. A perceptive experiment was held in order to find out whether native Russian speakers can utilize these acoustic differences while performing a task of segmentation.

For each of 20 experimental phrases one pronunciation was chosen as a stimulus for perceptive experiment. While the choice of filler phrases was random, the choice of stimuli that included the difference between [ɐ] and [ə] was based on the acoustic characteristics of the studied vowels. The tokens in which vowels that presumably contained keys for segmentation had “typical” (nearest to the mean values shown in Table 1) duration and F1 frequency for [ɐ] and [ə] were chosen for this part of the experiment.

In addition, three stimuli with artificially modified vowels were included in the perceptive experiment: 1) [ɐ] with the duration increased to 86 ms; 2) [ə] with the duration increased to 74 ms; 3) [ɐ] with the duration reduced to 40 ms. Manipulations with duration were made in Praat by copying whole periods of oscillations in the central part of the vowel. The modified stimuli sounded naturally; tested informants were unable to distinguish them from non-modified stimuli. In total, the material of the perceptive experiment included 23 phrases, each of them included one stimulus (“name of a foreigner”): 12 filler phrases, 8 non-modified target phrases and 3 target phrases with modified vowel duration.

The phrases were presented to the participants of the experiment twice with five-second intervals. The informants were asked to answer the question “What were the name and the surname of the person that you have heard?”. The informants had to choose one of two possible variants of segmentation for each phrase, e.g. *Така Саката* (Taka Sakata) or *Такаса Ката* (Takasa Kata). The stress was not marked in the forms that the participants were asked to fill in.

30 native Russian speakers took part in the experiment (16 females and 14 males), aged 21–31 (mean age 26,5 years old). All of them either were born in Moscow or obtained higher education in Moscow. Every informant had an individual experimental session in headphones; 12 of them filled in the forms with answers in paper, 18 — in electronic format.

In 240 presentations of fillers with the only possible segmentation the participants made only 4 “mistakes” (2 “mistakes” in 2 different stimuli made by 4 different informants). The reaction to 120 presentations of 4 fillers with two equally possible correct responses showed two strategies. 6 out of 30 informants when they faced this uncertainty always chose the first or the second answer in the form. Other 24 informants were apparently trying to find acoustic keys for segmentation but nevertheless their success rate (the number of answers when they correctly chose the segmentation that was initially presented to speaker D.B.) was at chance level (48 out of 96; none of the participants gave 4 “correct” answers out of 4). These results support the assumption that no acoustic keys for segmentation (including pauses and pitch contour features) were present in this group of fillers.

The results of the perceptive experiment for test stimuli are presented in Table 2, the stimuli are given here in the order of presentation to listeners. To measure the statistical significance binomial test was applied ($\alpha = 0,05$). The test shows that the null hypothesis

that the informants performed segmentation at chance level should be rejected for 4 out of 8 test stimuli with non-modified vowels and for 2 out of 3 stimuli with artificially modified vowels.

Table 2

Perceptive experiment results for test stimuli. Statistically significant results are marked with grey colour

№	Vowel	Duration, ms	F1, Hz	Number of correct responses (out of 30)
1	[ɐ]	64	542	14
2	[ə]	35	430	24
3	[ə]	33	454	26
4	[ɐ]	62	580	29
5	[ɐ]	62	661	8
6	[ə]	31	458	10
7	[ɐ]	52	593	17
8	[ə]	36	476	12
The stimuli with artificially modified vowels				
1*	[ɐ]*	64→86	542	21
6*	[ə]*	31→74	458	12
4*	[ɐ]*	62→40	580	21

While the response to fillers shown above has a trivial explanation, the experiment with test stimuli showed partly unexpected and inconsistent results. In general, 140 out of 240 test stimuli with non-modified vowels (58,3%) that were presented to listeners were segmented correctly. The informants' success rate varied (3 to 6 correct responses out of 8), but none of them segmented the nonce-words 100% correctly.

Table 2 shows that the success rate for individual stimuli varies significantly. At first glance, the extremely high success rate for the stimuli 2, 3 and 4 might either mean that the informants used the acoustic differences between the unstressed vowels or that they utilized some other acoustic keys, for example, prosodic features or pauses. However, the results for fillers tend to support the first hypothesis. None of the hypotheses explain the results for the stimuli 1 and 6-8 where the informants performed at chance level and stimulus 5 where the majority of listeners perceived [ɐ] as a word-final vowel.

The results for the stimuli with artificially modified vowels should be considered separately. Table 2 shows that the modification of vowel duration worked as predicted in 2 out of 3 cases. The lengthening of [ɐ] from 64 to 86 ms increased the number of correct answers (from 14 to 21), and the shortening of a similar vowel from 62 to 40 ms led to the opposite result (the number of correct answers changed from 29 to 21). However, artificial lengthening of [ə] from 31 to 74 ms had no result.

Thus, the perceptive experiment has shown that the listeners were unable to use the acoustic keys of unstressed vowels [ɐ] и [ə] for segmentation consistently. However, some individual stimuli were divided into words correctly at a high success rate. These findings might support the hypothesis that Russian speakers can use these acoustic keys. Other findings in favor of this assumption are the results for artificially modified vowels showing that lengthening and shortening of [ɐ] significantly changed the listeners' segmentation success rate.

Conclusion

The paper is an experimental verification of a hypothesis that the features of Russian word rhythmic structure, namely, the acoustic differences between Degree 1 and Degree 2 reduction vowel, can be used by native speakers for segmenting natural speech. The research can be continued by further modification of experimental design. Specifically, the production experiment included the recordings of only one speaker. Further experiments should include analyses of pronunciation by other groups of native Russian speakers, for example, female speakers (gender-based features of Modern Standard Russian phonetics have been mentioned in (Kasatkina, 2005)). Moreover, further extension of experimental material could include other Russian vowels in different positions (including the position after a palatalized consonant). Finally, despite the fact that using nonce-words can be considered a robust way to observe pronunciation and perception, using real Russian words (in case a sufficient number of minimal pairs will be found) would've made the experiment design less complicated for the informants.

Finally, the present experiment was initially planned for L2 research purposes. The language-specific strategies for segmentation have been observed in a number of experimental papers (e.g., Cutler et al., 1986; Sanders & Neville, 2000; Hay & Diehl, 2007; Kabak, Maniwa & Kazanina, 2010). However, there have been no studies to date about the rhythmic structure of Russian word in this aspect. A pilot experiment was held based on the material of the present paper. It showed that English-speaking students that studied Russian used their own specific strategy for segmenting Russian nonce-words. Presumably, this strategy could be based on the features of English word rhythmic structure. Therefore, it could be of interest to examine the transfer of segmentation strategies into L2 for learners of Russian.

REFERENCES

- Vysotskii, S.S. (1973). O zvukovoi strukture slova v russkikh govorakh. *Issledovaniya po russkoi dialektologii*. [On the sound structure of words in Russian dialects. *Studies on Russian dialectology*]. 17–41. Moscow: Nauka Publ. (In Russ).
- Kasatkina, R.F. (2005). Moskovskoe akan'e v svete nekotorykh dialektnykh dannyykh. *Voprosy yazykoznaniiya*. [Moscow Akan'e in the light of some dialectal data. *Questions of Linguistics*]. 2, 29–45. Moscow: Nauka Publ. (In Russ).
- Kachkovskaya, T.V. (2014). *Ispol'zovanie temporal'nykh kharakteristik dlya segmentatsii rechevogo potoka na krupnye smyslovye edinitsy (na materiale russkogo yazyka)*. [The use of temporal characteristics for the segmentation of the speech stream into large semantic units (on the material of the Russian language)]. Tr. SPIIRAN Publ. 32, 68–81. Saint Petersburg. (In Russ).
- Knyazev, S.V. (2015). Reduktsiya glasnogo kak pokazatel' ego udarnosti v sovremennom russkom literaturnom yazyke. [Reduction of the vowel as an indicator of its impact in modern Russian literary language]. *Computer linguistics and intellectual technologies. Based on the materials of the annual International Conference "Dialogue"*. (pp. 277–285). Moscow: Izd-vo RGGU Publ. (In Russ).
- Knyazev, S.V., & Pozharitskaya, S.K. (2005). *Sovremenniy russkii literaturny yazyk: fonetika, grafika, orfografiya, orfoepiya*. [Modern Russian literary language: phonetics, graphics, orthography, orthoepia]. Moscow: Akademicheskii proekt Publ. (In Russ).

- Kuznetsov, V.B., & Ott, A.V. (1989). *Avtomaticeskii sintez rechi. Algoritmy preobrazovaniya «bukva-zvuk» i upravlenie dlitel'nost'yu rechevykh segmentov*. [Automatic speech synthesis. Algorithms for the conversion of "letter-sound" and control of the duration of speech segments]. Tallin: Valgus Publ. (In Russ).
- Moiseeva, E.V. (2015). *Realizatsiya glasnykh posle myagkikh soglasnykh na stykakh slov v sovremennom russkom yazyke*. [Realization of vowels after soft concordant words in modern Russian]. (Kandidat dissertation, Moscow). (In Russ).
- Panov, M.V. (1979). *Sovremennyi russkii yazyk. Fonetika: uchebnik dlya un-tov*. [The modern Russian language. Phonetics]. Moscow: Vyssh. shkola Publ. (In Russ).
- Riekhakainen, E.I. (2016). *Vospriyatie russkoi ustnoi rechi: kontekst + chastotnost'*. [Perception of Russian oral speech: context + frequency]. Saint-Petersburg: S.-Peterb. gos. un-t Publ. (In Russ).
- Trubetzkoy, N.S. (1969). *Principles of phonology*. [Fundamentals of phonology]. Berkeley: University of California Press. (In Eng).
- Altenberg, E.P. (2005). *The perception of word boundaries in a second language*. Second Language Research. 21 (4), 325—358. (In Eng).
- Barnes, J. (2006). *Strength and weakness at the interface: positional neutralization in phonetics and phonology*. Berlin & New York: Mouton de Gruyter. (In Eng).
- Boersma, P., Weenink, & D. Praat: doing phonetics by computer [Computer program]. Version 6.0.33, retrieved 26 September 2017 from <http://www.praat.org/>
- Cutler, A., Mehler, J., Norris, D. & Segui, J. (1986). The syllable's differing role in the segmentation of French and English. *Journal of Memory and Language*. 25, 385—400. (In Eng).
- Cutler, A., & Butterfield, S. (1992). Rhythmic cues to speech segmentation: Evidence from juncture misperception. *Journal of Memory and Language*. 31, 218—236. (In Eng).
- Cutler, A., & Carter, D. (1987). The predominance of strong initial syllables in the English vocabulary. *Computer Speech and Language*. 2, 133—142. (In Eng).
- Cutler, A., & Norris, D. (1988). The role of strong syllables in segmentation for lexical access. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*. 14, 113—121. (In Eng).
- Fougeron, C., & Keating, P.A. (1997). Articulatory strengthening at edges of prosodic domains. *Journal of the Acoustical Society of America*. 101 (6), 3728—3740. (In Eng).
- Hay, J.S.F., & Diehl, R.L. (2007). Perception of rhythmic grouping: Testing the iambic/trochaic law. *Perception and Psychophysics*. 69 (1), 113—122. (In Eng).
- Ito, K., & Strange, W. (2009). Perception of allophonic cues to English word boundaries by Japanese second language learners of English. *Journal of the Acoustical Society of America*. 125 (4), 2348—2360. (In Eng).
- Kabak, B., Maniwa, K. & Kazanina N. (2010). *Listeners Use Vowel Harmony and Word-Final Stress to Spot Nonsense Words: A Study of Turkish and French*. *Laboratory Phonology*. 11, 207—224. (In Eng).
- Padgett, J., & Tabain, M. (2005). Adaptive dispersion theory and phonological vowel reduction in Russian. *Phonetica*. 62 (1), 14—54. (In Eng).
- Sanders, L.D., Neville, H.J. & Woldorff, M.G. (2002). Speech segmentation by native and non-native speakers: The use of lexical, syntactic, and stress-pattern cues. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*. 45 (3), 519—530. (In Eng).
- Weber, A., & Broersma, M. (2012). Spoken Word Recognition in Second Language Acquisition. In C.A. Chapelle (Ed.). *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Bognor Regis: Wiley-Blackwell. (In Eng).

Article history:

Received: 22.11.2017

Accepted: 15.03.2018

For citation:

Duryagin P.V. (2018) Duration and Formant Values of Unstressed Vowels in Russian as Acoustic Cues for Segmentation: a Perceptive Experiment Based on Nonce Words. *Russian language studies*, 16 (3), 322–343. DOI: 10.22363/2618-8163-2018-16-3-322-343

Bio note:

Duryagin Pavel Vasilievich, Candidate of Sciences in Philology, Lecturer at Faculty of Humanities, School of Linguistics, National Research University Higher School of Economics. *Research interests*: Russian dialectology, second language acquisition: Russian as L2, experimental phonetics. *Contact information*: pduryagin@hse.ru



DOI: 10.22363/2618-8163-2018-16-3-344-358

УДК 811.161.11'34-81'243

ДИНАМИКА ФОНЕТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ И РАЗВИТИЕ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО СЛУХА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КИТАЙСКИХ УЧАЩИХСЯ

Хэ Синьсин

Пензенский государственный университет
Российская Федерация, 440026, Пенза, ул. Красная, 40

В статье представлены теоретические выводы сопоставительного анализа фонетических систем двух языков и экспериментальные данные, полученные в процессе наблюдения за динамикой фонетических навыков и развитием фонематического слуха китайских учащихся (подготовительного факультета, бакалавров-филологов и магистрантов — филологов).

Описание динамики фонетических навыков и наблюдение за развитием фонематического слуха имеет практическую и теоретическую значимость, так как для преподавателя важно определить причину неправильного произношения звуков и найти оптимальный путь к исправлению ошибок.

Только при теоретическом (лингвистическом) и экспериментальном способе изучения акцента можно представить наиболее объективную картину интерферирующего влияния родного (китайского) языка учащихся.

Сопоставительный анализ фонетических систем двух языков как система объективных данных о фонетико-интонационных различиях типологически разных языков позволяет спрогнозировать фонетические трудности и предполагаемый акцент китайцев, изучающих русский язык; выявить различия, фонетические лакуны, где возможна подмена «чужого своим»; дифференцировать объективные, вызванные интерференцией родного языка, и субъективные ошибки учащихся.

Экспериментально выявлены типичные, устойчивые фонетические ошибки, являющиеся следствием лингвистических особенностей двух языков и отчасти субъективных факторов (психологических, физиологических) учащихся в определенных условиях обучения.

Цель статьи показать, что развитие фонематического слуха в процессе изучения иностранного языка и динамика фонетических навыков связаны между собой и служат важнейшим условием, определяющим успех изучения иностранного языка. Время, сэкономленное преподавателем на отработку фонетики, — потерянное время при обучении иностранному языку.

Ключевые слова: фонетика, преподавание русского языка как иностранного, фонетический навык, фонематический слух, интерференция, сопоставительный анализ, акцент

Введение

В статье представлены теоретические выводы сопоставительного анализа фонетических систем двух языков и экспериментальные данные, полученные в процессе наблюдения за динамикой фонетических навыков и развитием фонематического слуха китайских учащихся подготовительного факультета, бакалавров-филологов и магистрантов-филологов.

Развитие фонетических навыков и фонематического слуха определяет правильное воспроизведение звуков иностранного языка без затруднений и особого напряжения органов речи.

Для наблюдения за развитием фонематического слуха и динамикой формирования фонетических навыков необходима профессиональная подготовка преподавателя-исследователя, так как «неподготовленное ухо» не услышит ошибки учащихся в потоке речи, а если и услышит, то не всегда преподаватель сможет исправить, скорректировать неверное положение органов речи (вызванное интерференцией родного языка) при произношении звуков иностранного языка. Для преподавателя русского языка как иностранного важно спрогнозировать предполагаемый акцент учащихся, а для этого необходимо провести сопоставительный анализ фонетических систем двух языков.

Выдающиеся российские ученые А.А. Реформатский (1962), С.И. Бернштейн (1975), Л.В. Щерба (1957), В.Д. Поливанов (1968) заложили основы теории прикладной фонетики (обучения русскому произношению иностранцев). Прикладная фонетика, основанная на сопоставительном (контрастивном) анализе двух языков, в процессе решения практических задач дает импульс развитию теоретической фонетики.

Цель нашего исследования — прогноз вероятного акцента и минимизация (снятие) возможных проблем в начале обучения, анализ китайского акцента в русском произношении на разных этапах обучения; выявление типичных (повторяющихся) ошибок, а также динамика их преодоления.

Сопоставление фонетико-интонационных систем проводится с теоретической и практической направленностью. Теоретическая задача — выявление несовпадения двух языковых систем, что находит свое воплощение в решении прикладных задач — выявлении возможного акцента китайцев, изучающих русский язык. Описание динамики фонетических навыков и наблюдение за развитием фонематического слуха учащихся в процессе обучения русскому языку определяет актуальность и новизну исследования. Для преподавателя русского языка как иностранного важно понять причину неправильного произношения звуков, найти оптимальный путь к исправлению фонетических ошибок, уметь их дифференцировать: объективные (интерференция родного языка учащихся); субъективные (психофизиологические и индивидуальные особенности учащихся).

Выявление интерферирующего влияния родного (китайского языка) проходило в несколько этапов.

1. Теоретический/лингвистический. Сопоставительный анализ фонетических систем двух языков как система объективных данных о фонетико-интонационных различиях типологически разных языков позволяет спрогнозировать фонетические трудности и предполагаемый акцент китайцев, изучающих русский язык.

2. Экспериментальный. Представлена динамика фонетических навыков в процессе обучения русскому языку, описаны объективные трудности овладения фонетико-интонационной системой русского языка китайских учащихся разных уровней обучения (подготовительного факультета, бакалавров-филологов и магистрантов-филологов). Экспериментально выявлены типичные, устойчивые фонетические ошибки как следствие лингвистических особенностей двух языков

и отчасти субъективных факторов (психологических, физиологических) учащихся в определенных условиях обучения.

Только при теоретическом (лингвистическом) и экспериментальном способе изучения акцента можно представить наиболее объективную картину интерферирующего влияния родного (китайского) языка, следовательно, и пути его преодоления.

Цель

Цель статьи показать, что развитие фонематического слуха в процессе изучения иностранного языка и динамика фонетических навыков связаны между собой и служат важнейшим условием, определяющим успех изучения иностранного языка. Фонематический слух напрямую зависит от развития фонетических (речедвигательных) навыков, а фонетические навыки — результат артикуляции звуков под контролем фонематического слуха. В процессе формирования слухопроизводительных навыков необходим зрительный, осязательный, двигательный и слуховой контроль артикуляции звуков. Развитие фонематического слуха — это систематическая и целенаправленная работа над отдельными звуками и их сочетаниями, над словесным и логическим ударением, над интонацией.

Работа над акустическим, артикуляционным и графическим образом и лексическим значением слова ведется в их единстве. Понимание лексического значения слов, включенных в микротекст, облегчает усвоение дифференциальных признаков фонем изучаемого языка. Для формирования фонематического слуха важны не только внешние и внутренние (психофизиологические) условия, но и языковой опыт.

Для развития фонематического слуха учащихся необходимо сформировать:

- 1) распознавание и различение фонем иностранного (русского) языка;
- 2) выделение и обобщение устойчивых дифференциальных признаков фонем;
- 3) понимание устойчивости (инвариантности), системности фонем (глухость/звонкость; твердость/мягкость и т.д.);
- 4) понимание и различение слов, построенных по принципу фонологических пар (бар-пар и т.д.) в разных контекстах.

В процессе обучения формируется системное понимание дифференциальных признаков фонем изучаемого языка.

При формировании фонетических навыков выделяются следующие стадии:

- 1) восприятие;
- 2) имитация;
- 3) дифференцированное осознание;
- 4) звуковое и интонационное комбинирование.

Для чего необходимы системы заданий, включающие:

- 1) систему упражнений на зрительно-слуховое; двигательное-осязательное соответствие звуков;
- 2) общую «биомеханику иноязычных движений» (Колосов, 1971: 56) с дыхательными упражнениями, артикуляционной гимнастикой, ритмическими и интонационными упражнениями на оппозицию (МА-ло/МА-ЛА; Ан-на/о-НА и т.д. Это Антон (ИК-1). / Это Антон? (ИК-3) и т.д.

«Биомеханическая оптимизация произносительных движений и тренировка базисных элементов артикуляции» (Колосов, 1971: 58) возможна только под контролем речевого слуха. Звуковой, графический, кинестетический и смысловой образ слова в их единстве формируются на начальном этапе обучения. В процессе авторского эксперимента доказано: начальный этап изучения языка является базовым для формирования фонетических навыков и фонематического слуха.

Методы

Среди «способов познания и изучения действительности» (Шукин, 2003: 38) автором статьи были избраны комбинации методов исследования, дополняющих друг друга: анализ научной литературы, эксперимент, наблюдение и обобщение педагогического опыта. Выбранные методы применялись как на теоретическом уровне (сравнение, анализ и синтез, абстрагирование и моделирование), так и на эмпирическом уровне (эксперимент, наблюдение, сравнение). Для объективного анализа результатов исследования привлекались методы статистического анализа.

Результаты

1. Начальный этап обучения фонетике является базовым для формирования фонетических навыков и дальнейшего развития фонематического слуха. Отсутствие сформированных на начальном этапе обучения универсальных «идиоматических особенностей артикуляционной базы (АБ)» русского языка, общей «биомеханики иноязычных явлений» (под контролем слуха) есть причина устойчивых фонетических ошибок на продвинутом этапе обучения.

2. Сопоставительный анализ фонетических систем двух языков (родного и изучаемого) позволяет преподавателю русского языка как иностранного:

– выявить различия, фонетические лакуны, где возможна подмена «чужого своим»;

– дифференцировать объективные, вызванные интерференцией родного языка, и субъективные ошибки учащихся.

3. Экспериментально доказано, что в процессе обучения иностранному языку происходит развитие фонематического слуха учащихся и наблюдается улучшение точности произношения звуков русского языка при наличии следующих факторов:

– осознанное обучение фонетике русского языка, понимание учащимися разницы при артикуляции «похожих» звуков родного и изучаемого языка,

– отработка и особое внимание к предполагаемым (на основе сопоставительного анализа) трудностям;

– формирование навыков контроля и самоконтроля;

– систематическая работа в аудитории и дома.

4. Без сформированных слухопроизносительных навыков и развитого фонематического слуха нет свободного владения языком.

Обсуждение

В результате сопоставительного (бинарного) анализа двух языков (изучаемого и родного) выявлено соотношение консонантизма и вокализма, дифференциальные признаки, законы сочетаемости единиц, суперсегментные свойства слова: ударение, тоны.

При сопоставлении двух языков опираемся на основные принципы, разработанные А.А. Реформатским:

1) выявление различий, так как мнимое схожее ... порождает подмену «чужого своим»;

2) своеобразие каждого языка в целом, непохожесть на другие в общем «чертеже», «идиоматичность языков». «Если система каждого языка идиоматична, то можно и должно сопоставлять данный язык только с каким-то определенным языком» (Реформатский, 1962: 23), т.е. бинарное сопоставление двух языков помогает выявить определенные трудности.

«Ухо» китайских студентов, начинающих изучать русский язык, не готово анализировать и синтезировать звуки на основе различения фонем русского языка: не сформирован акустический образ русских фонем как некой «абстракции и обобщения различных вариантов слышимых в речи звуков» (Азимов, Шукин, 1999: 299). В процессе обучения фонетике опираемся на гипотезу, выдвинутую А.Н. Леонтьевым о встречном подражательном процессе (компарации), с помощью которого происходит анализ звука и его дальнейшее моделирование в сознании человека. Студентам необходимо «дать послушаться» правильного звучания, но одновременно с настройкой артикуляционного аппарата. По мнению А.Н. Леонтьева, в речевом (фонематическом) слухе «ведущим моторным звеном является артикуляционная моторика» (Леонтьев, 1983: 45), т.е. движения артикуляторного аппарата. Таким образом, для развития фонематического слуха важную роль играет развитие артикуляционного аппарата, овладение новой (для учащихся) артикуляционной базой иностранного языка.

Важнейшее отличие русской АБ, отличающее ее от многих языков мира, — это дорсальность переднеязычных согласных. Дорсальность физиологически способствует другим важнейшим артикуляционным механизмам русского языка, например, механизму твердости — мягкости.

По мнению Н.И. Самуйловой, в соответствии с прикладными задачами сопоставительный анализ должен включать: 1) сопоставление на фонологическом уровне; 2) сопоставление на фонетическом (артикуляторно-акустическом) уровне; 3) фонологическую интерпретацию наблюдаемых фонетических соответствий (Самуйлова, 1978).

В данной статье не будут приводиться все полученные результаты фонетико-интонационного анализа двух языков. Остановимся на основных положениях.

1. Системы *гласных* в русском, китайском языках организованы различным образом, но произношение русских гласных не вызывает затруднений у китайцев, кроме звука [ы], которого нет в родном языке учащихся.

2. Трудности у китайцев вызывает произношение сочетаний русских гласных, отмечается:

— стяжение гласных (сочетания как одного долгого или короткого гласного: *поэтому* произносится китайскими студентами [па-та-му]); выпадение слога, состоящего из одного гласного: *радиО* (без о); *аУдитория* (без у, я) и т.д.

— вставка согласного;

— произнесение сочетания в один слог.

3. Нарушение правил редукции на практике.

Ударные гласные звучат длительно и напряженно, в безударном положении гласные изменяются (как количественно, так и качественно). Русские гласные (в отличие от китайских) изменяют свое качество не только от положения в слове (ударный — безударный), но и в зависимости от наличия или отсутствия согласного перед гласным и после, а также от качества соседних согласных. Твердые и мягкие согласные задают тональность соседнему гласному. «В связи с этим 5 гласных фонем под ударением реализуются в 20 позиционных вариантах» (Барановская, 1984: 6), что позволяет говорить об «управляющем воздействии консонантизма на вокализм в русской речи» и прогнозируемых трудностях в овладении русской фонетической системой.

В области *консонантизма* отмечаются значительные отклонения в русской речи китайцев.

1. Ядро русского консонантизма — корреляции по *глухости* — *звонкости* и *твердости* — *мягкости* представляет серьезную проблему для учащихся.

Дифференциальным признаком русской фонологической системы является глухость — звонкость, а сила — слабость — сопутствующим признаком. В китайском языке определенного решения вопроса о глухости — звонкости китайских согласных еще нет, но с уверенностью можно утверждать, что привычное для русского языка противопоставление звонких — глухих согласных звуков [б-п, д-т, г-к] в китайском языке отсутствует. Соответствующие взрывные согласные образуют пары, которые различаются по наличию (отсутствию) придыхания.

2. Придыхание — важный смысловозначительный признак китайского языка, который переносится китайцами на систему глухости — звонкости русского консонантизма (и представляет вероятную интерференцию); в китайском языке 21 согласный — 12 различаются придыханием.

С одной стороны, китайские студенты слышат различие между своими придыхательными и русскими непридыхательными (русские не слышат), с другой стороны, китайцы не различают по звонкости — глухости взрывные согласные: как [п, т, к], так и [б, д, г] воспринимаются ими как эквиваленты китайских [b, d, g] (например, не дифференцируется произношение слов: собаки — сапоги и т.д.). Китайские [p], [t], [k] схожи с русскими [п, т, к], отличаются лишь способом образования. Следовательно, преподавателю русского языка как иностранного важно помнить о «фонологическом сите» родного языка и обращать особое внимание на возможную подмену «чужого своим» (о чем и предупреждал еще А.А. Реформатский). В китайском языке важный смысловозначительный признак — придыхание, т.е. [ph, th, kh] — придыхательные, а [b, d, g] — непридыхательные.

Итак:

1) система русского консонантизма включает больше согласных фонем, чем система китайского консонантизма (37 и 21);

2) в китайском языке отсутствуют:

— двухфокусные [ш]- [ш':];

— дрожащие [р] [р'];

— твердые звонкие согласные [з] [ж] и мягкий долгий [ш':];

3) дифференциальные признаки согласных в русском и китайском языках различны.

В русском языке звуки противопоставляются по *глухости-звонкости*; в китайском по *придыхательности — непридыхательности*, следовательно, пары русских слов *дом — том; год — кот*, различающиеся по глухости-звонкости начального согласного, для китайских студентов звучат одинаково. Учащиеся заменяют в потоке речи русские звонкие согласные китайскими придыхательными.

Другой дифференциальный признак русского языка — признак *твердости-мягкости* — в китайском языке отсутствует, поэтому большой трудностью при обучении китайских студентов русскому произношению является постановка русских твердых и мягких согласных.

Вывод: для обучения правильному произношению необходимо сформировать представление о положении органов речи и типе движений, т.е. АБ иностранного языка; для усвоения АБ иностранного языка необходим четкий алгоритм ориентировочных действий, позволяющий контролировать и исправлять привычный уклад АБ родного языка и формирующий артикуляционные навыки иностранного.

Артикуляционный уклад — общая схема, характерная для каждого языка. Артикуляционная база рассматривается в физиологическом аспекте лингвистики: АБ — произносительная работа органов речи (положение губ, языка и др., а также особенности уклада речевых органов, их напряженность, привычные движения органов и др.), «модель-прогноз сложившихся фонетических связей в языке» (Барановская, 1974: 57). В АБ можно классифицировать статистическое положение органов речи и динамическое. Важнейшая особенность русской артикуляционной базы заключается в *дорсальности*, т.е. выпукло-покатом укладе языка с опущенным вниз кончиком. В китайском языке основной уклад — *апикальный*. Коррекция основного уклада языка с апикального на дорсальный тип — первоочередная задача обучения, так как дорсальный уклад русского языка способствует работе механизмов твердости — мягкости, однофокусности — двухфокусности, смычности — щелинкости.

Итак: различия согласных звуков русского и китайского языков обусловлены неодинаковым артикуляционным укладом. Для русского языка характерен дорсальный уклад артикуляции переднеязычных согласных, а для китайского — апикальный.

По мнению Е.А. Брызгуновой, свойства АБ оказывают влияние не только на произношение звуков, но и охватывают слог, произношение слова, интонационный рисунок предложения.

1. Русский язык монотонический (в отличие от политонического китайского), т.е. в русском языке нет в рамках слога противопоставленных друг другу типов движения тона.

Китайский язык, в отличие от русского, — язык слоговой и тональный. В слоговых языках нет полного аналога фонеме неслогового языка. Вместо этого здесь представлены единицы двух фонологических уровней: слоги, с одной стороны, и их компоненты, инициали и финали, с другой.

Инициалью называется начальный согласный слог, а финаль — остальная часть слога, взятая как отдельное целое. Специфика состоит не только в наличии двух уровней там, где в русском языке — один уровень (фонемы), но также и в том, что единицы одного уровня — инициали и финали — составляющие по отношению к единице более высокого уровня — слогу.

2. В русском языке ударение играет важную роль: служит основой ритма и элементом интонационной модели. В современном китайском языке наличие ударения спорно: можно говорить о специфическом ударении — понятии тона и слаботона. Отдельный китайский иероглиф (слог) — полнотон, а любой китайский иероглиф в многосложном слове может быть реализован как слаботон. Таким образом, в многосложном слове может быть слог, который произносится как полнотон, и слог, который произносится как слаботон, что может быть воспринято, как ударный и безударный.

3. В русском языке ударение количественно-динамическое (ударный слог самый сильный и длительный).

В китайском литературном языке долгота является самым важным фактором для различения так называемых «ударных» и «безударных» слогов (если признаем наличие ударения в китайском языке, то оно скорее «количественное»).

4. Словесное ударение в русском языке разноместное и подвижное, а в китайском языке словесное ударение обусловлено наличием / отсутствием слаботона.

5. Под влиянием словесного ударения в русском языке происходит количественная и качественная редукция. В китайском языке безударные гласные могут выпадать.

Вывод:

Русское ударение — камень преткновения для китайских учащихся: они заменяют ударение привычным изменением тона, не могут выделить ударный слог ни перцептивно, ни артикуляционно, правила редукции гласных, связанные с русским словесным ударением, с трудом усваиваются практически; русское многосложное слово «разваливается» на несколько равноударных слогов, отсюда и «рубленость» русской речи китайцев.

Несовпадения ритмических систем двух языков вызывает следующие ошибки в ритмике:

а) китаец смешивает привычное изменение тона с ударением в русском слове и не может точно и быстро найти ударный слог; типичным нарушением в ритмике является постановка ударения не на том слоге *жила* вместо *жила*; *других* вместо *других*, следовательно, неправильное акцентирование слога приводит к разрушению слова;

б) русское многосложное слово произносится как последовательность односложных слов с ударением на каждом слоге (что представляет характерную «рубленость» китайской речи);

в) отсутствует редукция в безударных слогах незнакомых слов, недостаточный контраст по длительности между ударными и безударными слогами;

г) трудности при воспроизведении русских многосложных слов, так как количество слогов в русских словах достаточно велико, а большинство китайских многосложных слов — двусложные слова.

В исследовании автора сопоставительный анализ фонетико-интонационных систем русского и китайского языков проводился в несколько этапов.

1. Анализ научной лингвистической литературы русских и китайских русистов и китаистов позволил выявить существенные/несущественные различия фонетико-интонационных систем двух языков; спрогнозировать возможную интерференцию на уровне вокализма, консонантизма, ритмики и ударения, а также интонации русского языка. Лингвистические данные родного языка рассматривались относительно изучаемого языка, отбирались аналогичные факты двух систем для прикладных задач и классифицировались: 1) как существенные, 2) несущественные, 3) нейтральные.

2. Анализ учебно-методических пособий по фонетике и интонации русского языка как иностранного и китайского языка как иностранного позволил выявить практические рекомендации для китайцев, изучающих русский язык, и для русских, изучающих китайский, а также простота и понятность изложенного материала. Изучалась предполагаемая интерференция, порождающая китайский акцент в русском языке и русский акцент в китайском.

Полученные данные критически осмысливались, сопоставлялись с лингвистическим описанием языка и выявлялись все возможные точки несовпадения фонетических систем и все возможные случаи непонимания иностранцами учащимися предложенных описаний. Например, читаем в пособии по фонетике китайского языка как иностранного китайских авторов: *«По месту образования “d” является таким же, как русский “д”, но глухой»*. Для носителя русского языка непонятный комментарий, так как [д-т] в русском языке различаются по глухости-звонкости, что служит дифференциальным признаком (смыслоразличительным *дом-том*). Читаем объяснение дальше: *«Разница в том, что “d” произносится без придыхания»*. Объяснение непонятное для носителей русского языка. Дифференциальный признак звуков [д-т] в русском языке — глухость-звонкость, а в китайском придыхательность — непридыхательность; наблюдаем подмену, перенос из системы китайского языка в русскую. Смещение дифференциальных признаков двух языков происходит и тогда, когда преподаватель русского языка объясняет китайцам, что *звуки [д-т] одинаково произносятся, но д — звонкий, а т — глухой* (китайцам непонятно, так как этих признаков нет в китайском языке).

3. Следующий этап включал проведение эксперимента. Выявление фонетико-интонационных ошибок китайцев, изучающих русский язык. Проверялась модель прогнозируемых ошибок в научной лингвистической и научно-методической литературе. Эксперимент проводился в разных группах учащихся: китайцев-магистрантов, китайцев-бакалавров и китайцев, учащихся подготовительного факультета (выявлялась устойчивость акцента и наибольшие трудности в системе консонантизма, вокализма, в ударении, ритмике и интонации русского языка).

Цель эксперимента определила задачи, решаемые в процессе исследования.

Анализировались:

— фонетико-интонационные ошибки студентов-магистрантов; устойчивость акцента; проверялась гипотеза о возможности/невозможности полного преодоления фонетико-интонационных ошибок;

— ошибки студентов-бакалавров; устойчивость акцента; динамика преодоления китайского акцента в русской речи; сформированность/несформированность механизмов контроля и самоконтроля в процессе речевой деятельности; типичные и повторяющиеся ошибки для этого этапа обучения;

— ошибки студентов подготовительного факультета.

Выявлялись:

— динамика акцента — типичность ошибок, повторяемость на всех этапах обучения; количественные показатели и общая тенденция к уменьшению и полному преодолению интерференции родного языка;

— необходимость и достаточность уровня аппроксимации (приближения к речи носителей языка), не затрудняющего общение с носителями русского языка. Совпадение/несовпадение прогнозируемого китайского акцента в русской речи. Обобщение всех разрозненных экспериментальным путем данных в единую научно- и теоретически обоснованную систему классификации фонетико-интонационных ошибок учащихся.

Эксперимент проводился в Пензенском государственном университете в несколько этапов:

1) 2015—2016 гг. в группе студентов-магистрантов;

2) 2016—2017 гг. в группе студентов — бакалавров и на подготовительном курсе.

В эксперименте приняли участие 36 человек.

Процедура проведения эксперимента была такая:

1) запись на диктофон. Китайские студенты читали предъявленные им тексты, экспериментаторы фиксировали материалы, которые многократно прослушивались и обрабатывались;

2) анализ ошибок: произношение гласных/согласных; особенности ритмического оформления; правильность/неправильность ударения; редукция гласных в соответствии с правилами русского языка; интонационное оформления текста; членение на синтагмы; выделение интонационного центра;

3) составление распределительных таблиц выявленных ошибок с применением математико-статистического аппарата.

В качестве экспериментального материала были отобраны стихи популярного китайского поэта Ли Бо в переводах А.И. Гитовича. Выбор текстов не случаен и обусловлен: 1) популярностью творчества Ли Бо в Китае; 2) интересом к русскому переводу знакомых текстов; 3) пониманием имплицитной информации текста. Образы и символы (как в оригинальном тексте, так и в переводе) отражают языковую картину китайцев, понятны носителям китайского языка.

Индекс трудности заданий для учащихся (магистрантов, бакалавров, подготовительного факультета) был разным.

Каждый учащийся получал письменный текст с комментариями и инструкцией.

Для каждого учащегося был составлен бланк рейтерской оценки, куда вносились все фонетические, фонологические (смыслоразличительные), коммуникативно значимые ошибки. Отмечались ошибки в ударении, ритмике и интонации: правильность/неправильность синтагматического членения, выделение интонационного центра, соответствие/несоответствие интонации завершенности/незавершенности высказывания. Обращалось внимание на формирование фонетических навыков и развитие фонематического слуха. Фиксировались результаты самокоррекции (как наличие/отсутствие механизма самоконтроля).

1. Фонетические ошибки у студентов подготовительного факультета. Для подготовительного этапа характерны: фонетические и фонологические ошибки в системе консонантизма, вокализма, неразличение особенностей ритмической структуры русского слова, ошибки в употреблении интонационных конструкций.

Фонетический навык находится в процессе формирования, отмечается «смешанное» произношение звуков родного и русского языка, нет навыка распознавания и различения фонем русского языка. Учащиеся знают фонетические правила, но не выделяют устойчивые дифференциальные признаки фонем русского языка; в произношении нет системности фонем (глухости/звонкости; твердости/мягкости и т.д.), характерных для русского языка, нет различения слов, построенных по принципу фонологических пар в разных контекстах.

Отмечается замена русских звонких согласных китайскими придыхательными; замена русских заднеязычных китайскими согласными; неразличение сонорных (в большей степени связано с диалектными особенностями китайского языка); наибольшие трудности отмечаются (как и выделено в модели — прогнозе) при стечении согласных, которое невозможно по законам китайского языка; выпадение гласных при их позиционной близости.

Отсутствие редукции (100%), ошибки в произношении согласных (100%), связанные с неверной интерпретацией места, а иногда и способа образования, отсутствует ассимиляция согласных (100%), характерная для русского языка. Причина понятна: в китайской фонетике отсутствует ассимиляция согласных и редукция гласных. Это то, на что необходимо обращать внимание не только на начальном этапе обучения, но и в процессе всего обучения иностранному языку.

У студентов подготовительного факультета есть знания законов фонетики русского языка (понимание особенностей произношения ударных гласных и правил редукции; оглушения и ассимиляции согласных и др.), но фонетические навыки еще не сформированы. «Общая биомеханика» произносительных движений, базисные артикуляции звуков и универсальные «идиоматические особенности» АБ русского языка полностью не сформированы.

2. Фонетические ошибки у бакалавров-филологов. Отмечается общая тенденция — уменьшение ошибок. На 30% (по сравнению с подготовительным факультетом) уменьшились ошибки на редукцию А, О после твердых согласных и на 75% стало меньше ошибок на редукцию Е после мягких согласных. В произношении согласных ошибок стало на 25% меньше, сохранились наиболее типичные ошибки в смешении [л-р], неправильном произношении [л]; замене [г-к]; [б-п].

Сохранились ошибки на постановку ударения (78%) и как следствие — ошибки на ритмику. Отмечено уменьшение (на 45%) интонационных ошибок: выбор ИК соответствует нормам русского языка (ИК-1 — интонация завершенности;

ИК-3; ИК-4; ИК-6 — незавершенности). Выделено (на 15%) меньше, чем на подготовительном факультете, субъективных ошибок; у 35% учащихся отмечено развитие навыков самокоррекции и самоконтроля.

Можно сделать вывод о развитии фонетических навыков и фонематического слуха.

3. Фонетические ошибки у магистрантов-филологов. Хорошее владение русским языком не исключает фонетических ошибок, не мешающих коммуникации. Приходится констатировать устойчивый китайский акцент в русском произношении у 47% учащихся. Можно отметить индивидуальные различия учащихся (место проживания в Китае, как следствие — интерферирующее влияние диалектных особенностей китайского языка; разные способности и волевые характеристики индивида; разные университеты при начальном этапе изучения русского языка).

У 97% магистрантов отмечается уменьшение количества ошибок в системе консонантизма русского языка, но у 25% сохраняется замена русских звуков [б, д, г] китайскими придыхательными, как следствие — замена и смешение русских г/к; д/т; б/п.

Сохраняются ошибки в месте образования русских согласных. Наиболее трудными для 15% магистрантов остаются: мягкий ч — замена китайским звуком; у 18% смешение и замена [л/р].

Трудности в произношении редуцированных гласных А, О после твердых согласных отмечены лишь в 18%, а редукция Е после мягких согласных лишь в 2%.

У 5% учащихся встречаются ошибки, связанные с постановкой ударения в незнакомых словах, что связано с трудностью русского ударения, которое разноместно, подвижно.

Ритмические ошибки наиболее типичны для продвинутого этапа обучения — «рубленая речь» китайцев, сохраняющих привычную для китайцев структуру слога (равноударные и равновеликие китайские слоги) у 25% учащихся (в основном у тех студентов, кто изучал русский язык первые 2 года в Китае).

Интонационные ошибки связаны, на взгляд автора, прежде всего с ритмическими нарушениями, как следствие — нарушение плавности и мелодичности русской речи.

Выявлена динамика развития фонетических навыков и фонематического слуха.

Выводы

1. Фонетические навыки *формируются* в процессе обучения русскому языку.
2. Фонетические навыки *совершенствуются* в процессе усвоения артикуляционной моторики, общей «биомеханика» артикуляционных движений.
3. Фонетические навыки в процессе усвоения «идиоматической особенности» АБ русского языка и тренировки артикуляционного аппарата учащихся *способствуют развитию* фонематического слуха.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Азимов Э.Г., Шукин А.Н. Словарь методических терминов. СПб.: Златоуст, 1999. С. 299.
- Барановская С.А. Обучение русскому произношению иностранцев. М.: Изд-во РУДН, 1984. 86 с.

- Бернштейн С.И.* Вопросы обучения произношению (применительно к преподаванию русского языка как иностранного) / Вопросы фонетики и обучение произношению. М.: Изд-во МГУ, 1975. С. 5—49.
- Колосов К.М.* К вопросу об артикуляционной базе языка / Теоретические проблемы фонетики и обучение произношению. М.: МГУ, 1971. С. 36—57.
- Леонтьев А.Н.* Избранные психологические произведения. В 2-х т. Т. I. М.: Педагогика, 1983. 392 с.
- Поливанов Е.Д.* Статьи по общему языкознанию. М.: Наука, 1968. С. 249—250.
- Реформатский А.А.* О сопоставительном методе // Русский язык в национальной школе. 1962. № 5. С. 23—33.
- Самуйлова Н.И.* Вопросы лингвистического обоснования методики обучения произношению / Вопросы обучения русскому произношению. М.: МГУ, 1978. С. 3—8.
- Щерба Л.В.* Фонетика французского языка. М.: Высшая школа, 1957. 308 с.
- Шукин А.Н.* Методика преподавания русского языка как иностранного. М.: Высшая школа, 2003. С. 38.

© Хэ Синьсин, 2018

История статьи:

Дата поступления в редакцию: 05.02.2018

Дата принятия к печати: 30.04.2018

Для цитирования:

Хэ Синьсин. Динамика фонетических навыков и развитие фонематического слуха в процессе обучения русскому языку китайских // *Русистика*. 2018. Т. 16. № 3. С. 344—358. DOI: 10.22363/2618-8163-2018-16-3-344-358

Сведения об авторе:

Хэ Синьсин, аспирант Пензенского государственного университета, ассистент кафедры «Русский язык как иностранный» Пензенского государственного университета. *Сфера научных интересов:* лингводидактика, методика преподавания русского языка как иностранного, фонетика и интонация русского языка. Автор 10 научных публикаций. *Контактная информация:* hexinx@yandex.ru

THE PROCESS OF PHONETIC SKILLS AND PHONEMATIC HEARING DEVELOPMENT OF CHINESE STUDENTS LEARNING RUSSIAN

He Xinxing

Penza State University
40, Krasnaya str., Penza, 440026, Russian Federation

This article presents the results of a comparative analysis of two phonetic systems and the experimental data obtained in monitoring phonetic skills and phonemetic hearing of Chinese students of preparatory faculty, philological faculty (bachelors), postgraduate students-philologists.

Describing the dynamics of phonetic skills and phonematic hearing has practical and theoretical meaning, because it is important to identify the reason of incorrect pronunciation and find the best solution to correct it.

Only theoretical (linguistic) and experimental methods in phonetic studies can reveal more objective characteristics of native (Chinese) language interference.

The comparative analysis of phonetic and intonational differences of typologically different languages makes it possible to predict phonetic difficulties and accent of Chinese students speaking Russian and differentiate the objective mistakes, caused by native language interference, and individual ones.

The experiment has revealed typical phonetic mistakes resulting from the linguistic features of the two languages, and subjective factors (psychological, physiological) in a certain learning environments.

The purpose of the article is to show that the development of phonemic hearing in the process of studying a foreign language and the dynamics of phonetic skills are interrelated. They influence the effectiveness of studying a foreign language. So the teacher should not underestimate the role of phonetics in teaching a foreign language.

Key words: phonetics, teaching Russian as a foreign language, phonetic skills, phonematic hearing, interference, comparative analysis, accent

REFERENCES

- Azimov E.G., Shchukin A.N. (1999). *Slovar' metodicheskikh terminov*. [The Dictionary of Methodical Terms]. Saint-Petersburg. (In Russ).
- Baranovskaya S.A. (1984). *Obuchenie russkomu proiznosheniyu inostrantsev*. [Teaching Foreigners Russian Pronunciation]. Moscow. (In Russ).
- Bernshtein S.I. Voprosy obucheniya proiznosheniyu (primenitel'no k prepodavaniyu russkogo yazyka kak inostrannogo). [Teaching Pronunciation of Russian as a Foreign Language]. *Voprosy fonetiki i obuchenie proiznosheniyu*. Moscow. (In Russ).
- Kolosov K.M. (1971). K voprosu ob artikulyatsionnoi baze yazyka. [On Language Articulation Base]. *Teoreticheskie problemy fonetiki i obuchenie proiznosheniyu*. Moscow. (In Russ).
- Leont'ev A.N. (1983) *Izbrannye psichologicheskie proizvedeniya*. [Selected Psychological Works]. Moscow. (In Russ).
- Polivanov E.D. (1968). *Stat'i po obshhemu yazykoznaniyu*. [Articles on General Linguistics]. Moscow. (In Russ).
- Reformatskii A.A. (1962). O sopostavitel'nom metode. [On Comparative Method]. *Russkiy yazyk v natsional'noi shkole*. (In Russ).
- Samuilova N.I. (1978). Voprosy lingvisticheskogo obosnovaniya metodiki obucheniya proiznosheniyu. [Problems of Linguistic Bases of Teaching Pronunciation]. *Voprosy obucheniya russkomu proiznosheniyu*. Moscow. (In Russ).
- Shcherba L.V. (1957). *Fonetika frantsuzskogo yazyka*. [French Language Phonetics]. Moscow. (In Russ).
- Shchukin A.N. (2003). *Metodika prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo*. [Methods of Teaching Russian as a Foreign Language]. Moscow. (In Russ).

Article history:

Received: 05.02.2018

Accepted: 30.04.2018

For citation:

He Xinxing (2018) The process of phonetic skills and phonematic hearing development of Chinese students learning russian. *Russian language studies*, 16 (3), 344—358. DOI: 10.22363/2618-8163-2018-16-3-344-358

Bio Note:

He Xinxing, postgraduate of Penza State University, assistant of the chair “Teaching Russian as a foreign language”. *Research interests*: methods of teaching languages, methods of teaching Russian as a foreign language, Russian phonetics and intonation. Published 10 scientific publications. *Contact information*: hexinx@yandex.ru



DOI: 10.22363/2618-8163-2018-16-3-359-361

РЕЦЕНЗИЯ НА КНИГУ

Мампе И., Овчинникова Л. Расскажи мне обо всем.
Пособие по русскому языку в дружеской переписке.
Гданьск: Издательство Гданьского университета, 2017. 162 с.

Пособие «Расскажи мне обо всем» предназначено для студентов, изучающих русский язык, а также для преподавателей русского языка как иностранного. Авторы пособия И. Мампе и Л. Овчинникова имеют большой опыт преподавания РКИ в разных национальных группах, владеют нестандартными методиками преподавания русского языка как иностранного. Оригинальным в данном пособии видится сам подход к выбору и компоновке материала. Вниманию читателя предложена переписка двух девушек — студенток из Польши и России Магдалены Подоляк и Марии Орловой. Тексты писем (всего 92 письма) включают актуальный лингвострановедческий материал, воспроизводят языковые особенности речи современных людей, речевые шаблоны, широкоупотребительные в повседневном устном и письменном общении в бытовой и учебной сферах.

Языковые факты, лингвострановедческая информация гармонично вплетаются в сюжет переписки. Носитель языка (Мария) вносит лингвострановедческий комментарий, а Магдалена актуализирует трудности, проблемные вопросы, либо предлагает сравнительный анализ.

Тексты содержательно наполнены так, что будут интересны не только польским читателям, но и всем иностранцам, осваивающим язык повседневного общения на продвинутом уровне. Нередко обсуждение тем выливается в захватывающий сюжет, разбор и поиски выхода из конфликтных ситуаций. Обсуждаемые в письмах вопросы и ситуации типичны для студентов, приехавших в Россию учить язык: обращения в университеты, подразделения министерства иностранных дел, в Российский центр науки и культуры, подготовка к конференции, написание курсовой работы и др. Таким образом, студенты, изучающие язык с применением данного пособия, получают не только языковую подготовку, но и приобретут большую уверенность в решении многих практических вопросов, возникающих в процессе обучения иностранных студентов в России.

Приведем фрагмент одного из писем:

Кому: Magda-Podoliak-Gdansk@gmail.pl

От кого: masha-masha-Ryazan@mail.ru

Тема: Re: подарки

Привет, Магда!

Я тут подумала, что ты называешь меня моим коротким именем — Маша, как меня называют все друзья и родные. А как тебя дома называют?

Твои идеи подарков *привели меня в восторг* <...> Коралловые бусы — это самый чудесный подарок, *на мой взгляд*. И, конечно, все девушки и женщины любят украшения. А красный цвет — он такой праздничный! Ты знаешь, ведь слово «красивый» в русском языке и произошло от слова «красный». «Красна девица» — это красивая девушка на старом русском языке. И в старые времена в России девушки выходили замуж не в белых, а в красных платьях.

Как ты там, собрала чемодан? Кстати, о сборах и традициях. В России есть один обычай — *«присесть на дорожку»*. Сложив чемоданы, все садятся куда-нибудь на две минуты и молча сидят, потом встают — и в дорогу.

В добрый путь, Магда! Россия ждёт тебя с нетерпением!

Твоя Маша

привести в восторг —
wprawić w zachwyty
на мой взгляд — moim
zdaniem

чемодан — walizka

кстати — nawiasem mówiąc,
a propos

Второй важный блок пособия — послетекстовые упражнения. Структура блока такова. Первый раздел — лексический комментарий к тексту, теоретический грамматический материал, сведенный в таблицы. Второй — упражнения по практике использования новой лексики (авторы вводят задания на поиск соответствий, трансформацию простых синтаксических конструкций в сложные, составление предложений с использованием предлагаемых словосочетаний и выражений). Задания третьего раздела направлены на проверку понимания освоенных текстов. Последний раздел — практика письма. Учащемуся необходимо составить текст письма с заданными речевыми ситуациями.

Пособие адресовано прежде всего польским студентам, изучающим русский язык, но сама модель (методическая, эпистолярная) пособия универсальна и может быть преобразована и адаптирована для другого адресата.

Материалы пособия прошли апробацию на международных конференциях, научно-методических семинарах в России и Польше, в практике преподавания русского как иностранного (на базе Балтийского федерального университета им. И. Канта, Гданьского университета). Результаты апробации свидетельствуют о высоком методическом уровне, практической ценности рецензируемого учебного пособия, использование которого особенно эффективно при ориентации на компетентностный подход в обучении.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Мампе И., Овчинникова Л. Расскажи мне обо всем. Пособие по русскому языку в дружеской переписке. Гданьск: Изд-во Гданьского университета, 2017. 162 с.

© Говорухина Ю.А., 2018

История статьи:

Дата поступления в редакцию: 18.02.2018

Дата принятия к печати: 21.03.2018

Для цитирования:

Говорухина Ю.А. Рец. на книгу: Мампе И., Овчинникова Л. Расскажи мне обо всем. Посobie по русскому языку в дружеской переписке. Гданьск: Изд-во Гданьского университета, 2017. 162 с. // Русистика. 2018. Т. 16. № 3. С. 359—361. DOI: 10.22363/2618-8163-2018-16-3-359-361

Сведения об авторе:

Говорухина Юлия Анатольевна, доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка филиала ВУНЦ ВМФ «Военно-морская академия» в г. Калининграде, профессор Балтийского федерального университета им. И. Канта. *Сфера научных интересов*: методика преподавания русского языка как иностранного, рецепция текста, теория и история литературной критики. *Контактная информация*: yuliya_govoruhina@list.ru

REFERENCES

Mampe J., Ovchinnikova L. (2017) *Rasskazhi mne obo vsem. Posobie po russkomu yazyku v druzheskoy perepiske*. [Tell me about everything. The Russian Language in Informal Letters / Mampe J., Ovchinnikova L.] Gdansk: Publishing House of Gdańsk University (In Russ).

Article history:

Received: 18.02.2018

Accepted: 21.03.2018

For citations:

Govorukhina Yu.A. (2018) Rec.: Mampe J., Ovchinnikova L. Tell me about everything. The Russian Language in Informal Letters / Mampe J., Ovchinnikova L. Gdańsk: University of Gdańsk, 2017. *Russian language studies*, 16 (3), 359—361. DOI: 10.22363/2618-8163-2018-16-3-359-361

Bio Note:

Govorukhina A. Yulia, Doctor of Philology, Professor of the Russian Language Department of the branch of Naval Forces Naval Academy “Naval Academy” in Kaliningrad; Professor of the Immanuel Kant Baltic Federal University. *Research interests*: the methodology of teaching Russian as a foreign language, reception of the text, theory and history of literary criticism. *Contact information*: yuliya_govoruhina@list.ru



DOI: 10.22363/2618-8163-2018-16-3-362-365

РЕЦЕНЗИЯ НА КНИГУ

Илюхина Н.А. Метафора и системность: семасиологический и когнитивный аспекты: монография / Н.А. Илюхина, И.А. Долгова, Н.О. Кириллова. Самара: Изд-во «Самарский университет», 2016. 188 с.

Монография известного самарского лингвиста-метафоролога Надежды Алексеевны Илюхиной и ее учеников была издана в 2016 г. издательством Самарского государственного университета. Эта книга представляет взгляд на феномен когнитивной метафоры с позиций системного образоцентрического подхода.

Актуальность такого рода исследовательских проектов заключается в обращении к целостной проблемной области, существующей на пересечении ряда активно развивающихся направлений современных гуманитарных наук. Изучение процессов метафорической концептуализации — проблематика, волнующая философов, лингвистов, психологов, когнитологов конца XX—начала XXI вв., поэтому данное направление трудно назвать однородным, оно представлено широким спектром методологических подходов и решений. Рецензируемая монография вносит свою лепту в обсуждение этих волнующих вопросов, так как именно в силу методологического разнообразия вопрос системности процессов метафорической концептуализации стоит очень остро.

Второй фокус актуальности этой работы, как полагает автор рецензии, обусловлен тем, что в качестве базовой единицы метафорической концептуализации действительности избран образ, рассматриваемый в аспекте варьирования. Образоцентрический подход, с точки зрения автора рецензии, отвечает всем требованиям современной когнитивной парадигмы в исследовании концептуализации действительности в мышлении человека, так как практически все представленные в этой области ментальные модели основаны на образе: предмета, действия или ситуации и др. В работе исследовательского коллектива, возглавляемого Надеждой Алексеевной Илюхиной, представлен взгляд на метафорическую концептуализацию, интегрирующий достижения семасиологического и когнитивного (когнитивно-дискурсивного) подходов. Обращение к вариативности (в широком понимании) позволяет авторам выявить аспекты осмысления функционирующего образа, обнаружить его «морфологию» и уточнить понимание образа в современной лингвистике.

Поставив и реализовав глобальную цель — исследовать и описать когнитивную метафору в аспекте образоцентрического подхода, выявив формы варьирования и взаимодействия образных структур в языковой картине мира, авторы представляют целостную систему, основанную на методологическом синтезе направлений,

исследующих метафору, и органично объединяющую понятийно-терминологический аппарат разных научных парадигм.

Значимость научных результатов, представленных в монографии, доказывает перспективность применения такого подхода к исследованию концептуальных механизмов, основанных на образной составляющей. Такой подход позволяет авторам сделать целый ряд ценных выводов о:

- «— закономерностях функционирования базовых метафорических образов в качестве средств концептуализации знания о мире;
- принципах развертывания образов в конкретной денотативной сфере и экспансии образов в разные денотативные сферы;
- межобразных системных связях в современной языковой картине мира и факторов их формирования» (с. 10).

Авторам удалось получить нетривиальные данные, свидетельствующие об очень интересных, ранее не выявленных или не столь последовательно описанных закономерностях.

Первое, что выделяется — это универсальный характер образа как аналога денотата в ментальной реальности. Трудно не согласиться с выводами авторов о «способности образа концептуализировать денотат в широком содержательном диапазоне — в любом из его аспектов» (с. 166).

Второй важный вывод связан с наблюдениями в области функционирования образа в различных сферах действительности. И здесь авторы отмечают следующий параметр универсальности образа как концептуальной модели — его гносеологический и моделирующий потенциал: «экспансия образа в качестве средства концептуализации в самые разные сферы действительности, обеспечивает глобальный характер его функционирования в процессе образного моделирования действительности» (с. 167).

К значимым результатам исследования можно отнести также вывод о влиянии дискурсов на системность образов. Авторы монографии выявляют в отношениях между образами, концептуализирующими одну денотативную сферу, классические виды системных отношений: синтагматику и парадигматику, тем самым устанавливая «закономерности воспроизведения метафорических образов-концептов как основных единиц образной системы языка и языковой (образной) картины мира» (с. 168).

И, пожалуй, самую большую ценность для нас представляют размышления и выводы о «преобразующем» потенциале человеческого интеллекта. К таковым, в частности, можно отнести замечательное наблюдение о «приспособлении» структуры образа к структуре концептуализируемой области: «...креативный потенциал метафоры проявляется и в *создании сходства структур* двух ситуаций: сознание обладает способностью к многомерному структурированию любой ситуации и при образной концептуализации тех или иных сфер действительности когнитивная метафора «приспосабливает» компонентную структуру образа к структуре любой концептуализируемой реалии» (с. 169). Автор рецензии совершенно согласна с подобным выводом, так как ее наблюдения на ином эмпирическом материале в значительной степени совпадают с авторскими.

Тщательно и с большим удовольствием изучив материалы, представленные в монографии, автор рецензии позволит себе смелость утверждать, что они значительно расширяют представление о системности метафорической концептуализации, структуре образного мышления и аспектах образности. Все названное позволяет говорить о безусловной научной ценности результатов, полученных авторами монографии.

Кроме сказанного, видна теоретическая существенная значимость работы в современную метафорологию, дальнейшее развитие целого ряда лингвистических направлений и теорий: семасиологию, когнитивно-дискурсивную лингвистику, психолингвистику. Автор рецензии полагает, что результаты исследования будут значимыми и для других дисциплин гуманитарной сферы: социологию, психологию, политологию.

Структура монографии отражает исследовательскую логику и представляется логичной и стройной. Она включает четыре главы, содержание которых последовательно и аргументированно подводит к заключительным выводам.

Автор рецензии полагает, что представленные в монографии результаты исследования вносят существенный вклад в развитие современной метафорологии и лингвистики в целом, а это позволяет заключить, что монография «Метафора и системность: семасиологический и когнитивный аспекты», подготовленная авторским коллективом Самарского национального исследовательского университета им. академика С.П. Королёва, представляет собой самостоятельный научный труд, выполнена на обширном языковом материале и содержит сведения, обладающие научной новизной и актуальные для разных научных дисциплин гуманитарного цикла.

На основании всего изложенного автор рецензии полагает, что эта работа может быть интересна исследователям, видящим свой научный интерес в изучении языкового воплощения ментальных процессов, языковой картины мира, метафоры как когнитивного явления, концептологов и дискурсологов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Илюхина Н.А. Метафора и системность: семасиологический и когнитивный аспекты: монография / Н.А. Илюхина, И.А. Долгова, Н.О. Кириллова. Самара: Изд-во «Самарский университет», 2016. 188 с.

© Мишанкина Н.А., 2018

История статьи:

Дата поступления в редакцию: 17.01.2018

Дата принятия к печати: 25.03.2018

Для цитирования:

Мишанкина Н.А. Рец. на кн.: Илюхина Н.А. Метафора и системность: семасиологический и когнитивный аспекты: монография / Н.А. Илюхина, И.А. Долгова, Н.О. Кириллова. Самара: Изд-во «Самарский университет», 2016. 188 с. // Русистика. 2018. Т. 16. № 3. С. 362—365. DOI: 10.22363/2618-8163-2018-16-3-362-365

Сведения об авторе:

Мишанкина Наталья Александровна, доктор филологических наук, профессор отделения русского языка Национального исследовательского Томского политехнического университета. *Сфера научных интересов*: метафорическая концептуализация, когнитивно-дискурсивные исследования. *Контактная информация*: mna@tpu.ru

REFERENCES

Ilyukhina N.A. (2016) *Metafora i sistemnost': semasiologicheskiy i kognitivnyy aspekt: monografiya*. [*Metaphor and system: Semasiological and cognitive aspects: monograph*] / N.A. Ilyukhina, I.A. Dolgova, N.O. Kirillov. Samara: Samara University Publishing House (In Russ).

Article history:

Received: 17.01.2018

Accepted: 25.03.2018

For citations:

Mishankina N.A. (2018) Rec.: Ilyukhina N.A. *Metaphor and System: Semasiological and Cognitive Aspects: monograph* / N.A. Ilyukhina, I.A. Dolgova, N.O. Kirillov. Samara: Samara University Publishing House, 2016. *Russian language studies*, 16 (3), 362—365. DOI: 10.22363/2618-8163-2018-16-3-362-365

Bio Note:

Mishankina Natalia A., Doctor of Philology, Professor of the Department of Russian Language of Tomsk Polytechnic University (Tomsk). *Research interests*: metaphorical conceptualization, cognitive-discursive research. *Contact information*: mna@tpu.ru

ф. СП-1

ФГУП «ПОЧТА РОССИИ»

АБОНЕМЕНТ на журнал
РУСИСТИКА

36433

(индекс издания)

Количество комплектов:

на 2018 год по месяцам

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12

Куда

(почтовый индекс)

(адрес)

Кому

(фамилия, инициалы)

ДОСТАВОЧНАЯ КАРТОЧКА

на журнал

36433

(индекс издания)

ПВ	место	литер

Русистика

Стоимость	подписки	_____ руб. ____ коп.	Количество комплектов:	
	переадресовки	_____ руб. ____ коп.		

на 2018 год по месяцам

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12

Куда

(почтовый индекс)

(адрес)

Кому

(фамилия, инициалы)

ДЛЯ ЗАМЕТОК

ф. СП-1

ФГУП «ПОЧТА РОССИИ»

АБОНЕМЕНТ на журнал

--

(индекс издания)

--

Количество комплектов:

--

на 2018 год по месяцам

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12

Куда

(почтовый индекс)

(адрес)

Кому

(фамилия, инициалы)

ДОСТАВОЧНАЯ КАРТОЧКА

на журнал

--

(индекс издания)

ПВ	место	литер

Стоимость	подписки	_____ руб. ____ коп.	Количество комплектов:	
	переадресовки	_____ руб. ____ коп.		

на 2018 год по месяцам

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12

Куда

(почтовый индекс)

(адрес)

Кому

(фамилия, инициалы)