

«ЗВУКОВОЙ НЕООБРАЗ» ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА КАК ОСНОВА СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ СЛУХО-ПРОИЗНОСИТЕЛЬНЫХ НАВЫКОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ АУДИРОВАНИЮ (ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ)

Головчанская И.И., Дудушкина С.В.

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», Москва, e-mail: golo-irina@bk.ru, Sepia3@yandex.ru

В настоящей статье авторами рассматривается роль слухо-произносительных навыков как основы для успешного понимания звучащей речи на французском языке. Авторы подчеркивают влияние геополитических, глобализационных и социальных изменений во франкоязычном обществе на произносительную сторону языка, что, по их мнению, позволяет говорить о его «звуковом неообразе». Такое положение дел влечет за собой необходимость переосмысления значимых позиций в обучении будущих учителей французского языка практической фонетике в языковом вузе. Устойчивая тенденция последних десятилетий к сосуществованию трех типов произносительной нормы – объективной, предписанной, субъективной – обязывает внести существенные коррективы в постановку и разделение целей для этапов формирования и совершенствования слухо-произносительных навыков. Для этапа формирования характерна опора на предписанную норму произношения, где целью является достижение автоматизированного произношения обучающимися звуков и интонационных моделей французского языка согласно предписанной норме. На этапе совершенствования слухо-произносительных навыков студент продолжает работу над орфоэпическим произношением, одновременно приобретая аудитивные умения в области понимания современной французской речи, соответствующей субъективной норме произношения, что необходимо для успешной межкультурной коммуникации.

Ключевые слова: языковой вуз, обучение аудированию, формирование и совершенствование слухо-произносительных навыков, произносительная норма, «звуковой неообраз» современного французского языка.

«SOUND NEO-IMAGE» OF THE FRENCH LANGUAGE AS A BASIS FOR IMPROVING HEARING-PRONOUNCING SKILLS WHILE TEACHING AUDITING (PEDAGOGICAL EDUCATION)

Golovchanskaya I.I., Dudushkina S.V.

GAOU VO «Moscow City University», Moscow, e-mail: golo-irina@bk.ru, Sepia3@yandex.ru

The article outlines the role of auditory-pronouncing skills as the basis for a successful understanding of spoken speech in French. The authors emphasize the influence of geopolitical, globalization and social changes in the French-speaking society on the pronunciation side of the language, which, in their opinion, makes it possible to speak of its «sound neo-image». This fact entails the need to rethink the setting of accents in teaching phonetics at a language university. The steady trend of recent decades towards the coexistence of three types of pronunciation norms – objective, prescribed, subjective - obliges us to make significant adjustments to the setting and separation of goals for the stages of formation and improvement of auditory-pronunciation skills. The formation stage is characterized by reliance on a prescribed pronunciation rate, where the goal is to achieve automated pronunciation of sounds and intonation models of the French language by students in accordance with the prescribed rate. At the stage of improving auditory-pronunciation skills, the student continues to work on orthoepic pronunciation, while acquiring auditory skills in the field of understanding modern French speech, corresponding to the subjective pronunciation norm, which is necessary for successful intercultural communication.

Keywords: language university, teaching listening, formation and improvement of auditory-pronunciation skills, pronunciation norm, «sound neo-image» of the modern French language.

На этапе развития современного мира продолжают происходить серьезные структурные изменения внутри языковых систем, что не может не отразиться на овладении иностранным языком в целом и на восприятии его звукового образа в частности. Эти процессы приводят методическое сообщество к размышлениям над тем, каким образом необходимо

адаптировать процесс формирования и развития умений обучающихся по декодированию иноязычного звукового кода в соответствии с существующими реалиями. Решение этой проблемы должно осуществляться комплексно, одним из связующих компонентов успешности аудирования становятся слухо-произносительные навыки. Именно в том, как обучающийся слышит, воспроизводит и ассоциирует звуковые сигналы, кроется секрет эффективности овладения этим сложнейшим видом речевой деятельности.

Цель исследования: обозначить и доказать особенности этапа совершенствования слухо-произносительных навыков для восприятия и понимания современного аутентично звучащего текста на французском языке.

Материалы и методы исследования. Изучение проблемы успешного овладения аудированием как рецептивным видом речевой деятельности основывается на применении теоретических методов: анализа психолого-педагогической литературы в области обучения аудированию на разных этапах изучения иностранного языка, в области формирования и совершенствования слухо-произносительных навыков, дедуктивного метода применения положений психолого-педагогической теории для обоснования характеристик лингводидактической технологии.

Методологическую основу данной научной работы составили труды, посвященные овладению аудированием как видом речевой деятельности на иностранном языке (И.Ю. Борозинец 1991, Н.Н. Гавриленко 1989, Н.И. Гез 1982, Т.В. Громова 2003, Н.В. Елухина 1996, Н.Ю. Кириллина 2006, Н.Н. Конева 2001, О.А. Обдалова 2001, Д.В. Позняк 2007, Е.Г. Скосоренко 1993, О.В. Тунина 2004, И.И. Халеева 1989, В.А. Яковлева 2003); анализу психофизиологической (Е.И. Исенина 1975, М.П. Коваленко 2003, Ю.А. Никитина 2002) и речеведческой основы аудирования (К.М. Бржзовская 2003, М.С. Киринова 2002); определению классификаций трудностей понимания аудиосообщений (Н.Ю. Абрамовская 2000, Н.В. Елухина 1996, Б.А. Лапидус 1980, И.Д. Морозова 1993, Е.Г. Скосоренко 1993, И.И. Халеева 1989); проблемам взаимосвязанного обучения аудированию с другими видами речевой деятельности (И.А. Дехерт 1984, И.А. Зимняя 1973, Е.А. Колесникова 2008); выявлению видов аудирования (Н.И. Гез 1985, И.А. Дехерт 1984, Е.В. Елухина 1970); разработке комплексов упражнений и учебных пособий (Н.И. Гез 1985, Н.В. Елухина 1970, Я.В. Зудова 2005, А.И. Черкашина 2003); контролю навыков и умений аудирования (Л.В. Туркина 1996), аудирования на основе принципа автономной деятельности студентов (С.В. Дудушкина 2015).

Результаты исследования и их обсуждение

Трудности в овладении аудитивными умениями и пути их преодоления.

Признавая многогранность работы по овладению аудированием как процессом «восприятия, понимания и переработки разноязычных устных сообщений, отвечающих профессиональным интересам коммуникантов-инофонов» [1, с. 184], необходимо подчеркнуть значимость восприятия и смыслового понимания звучащей речи для коммуникации с представителями страны изучаемого языка. «Возрастающие возможности непосредственного общения с носителями иностранных языков (развитие средств массовой и телекоммуникационной коммуникации, доступность поездок и учебы за границей), увеличение требований ФГОС, связанных с профессионально значимым устным взаимодействием на межкультурном уровне, выдвигают новые требования к уровню сформированности аудитивной способности выпускников языковых вузов» [2, с. 86]. Каким образом можно сделать процесс обучения аудированию более эффективным, действительно полезным для обеспечения успешного общения? Этот вопрос остается актуальным, несмотря на многочисленные попытки ученых найти на него ответ. Естественным ответом на этот вопрос является определение возможностей и необходимых стратегий для преодоления трудностей аудирования иноязычной речи.

Ученые подошли к классификации трудностей аудирования с разных позиций. Но, обобщая различные классификации, существующие на сегодняшний день в методической науке, следует выделить две основные группы трудностей, которые встречаются в большинстве из них: специфические и неспецифические (Б.А. Лапидус); лингвистические и экстралингвистические (Н.В. Агеева, Е.В. Елухина, Е.Г. Скосоренко, О.В. Тунина и др.); лингвистические и психологические (М.Л. Вайсбурд, А.А. Миролубов, Е.И. Пассов, В.С. Цетлин и др.). Обращаясь к классификации Б.А. Лапидуса, следует пояснить, что под неспецифическими трудностями он понимал своеобразие смысловых операций и лингвистические трудности. Таким образом, наличие лингвистических трудностей при аудировании считается признанным методическим сообществом в целом, вслед за которым мы считаем важными их подробное изучение и анализ. По мнению ученых, лингвистические трудности подразделяются на 3 группы в соответствии с факторами, определяющими узнавание характеристик языкового материала в новой ситуации или контексте:

- фонетические (М.Л. Вайсбурд, Б.И. Лихобабин);
- грамматические (Л.И. Апатова, М.Л. Вайсбурд);
- лексические (Л.И. Апатова, Н.Г. Гоцкин, Б.И. Лихобабин).

Насколько первичны по значимости именно фонетические навыки по сравнению с лексико-грамматическими, позволяет судить не только наш собственный педагогический опыт, но и взгляды ученых, которые определяют тесную зависимость понимания от уровня четкости (безошибочности) установления связи между звуковым образом слова и его

содержанием [3]. Роль слухового восприятия при овладении аудированием трудно переоценить, что подтверждено трудами таких ученых, как Н.В. Елухина, И.А. Зимняя, Г.В. Рогова.

Правильное восприятие и имитация звуков являются основой для обучения произношению, поскольку традиционно методическая наука рассматривает слуховые и произносительные навыки в совокупности как слухо-артикуляционную базу в овладении иностранным языком. В качестве контроля сформированности слухо-произносительных навыков предлагаются речевые упражнения, прежде всего, упражнения в аудировании. Таким образом, признавая значимость слухо-произносительных навыков при обучении аудированию, мы считаем необходимым проанализировать этапы формирования и совершенствования данных навыков, обозначив особенности каждого из них.

«Звуковой необраз французской речи» как основа содержания процесса совершенствования слухо-произносительных навыков обучающихся

Традиционно в основу формирования слухо-произносительного и ритмико-интонационного навыка обучающихся закладывается нормативное/орфоэпическое произношение изучаемого языка. Само понятие «норма», которое трактуется в Словаре лингвистических терминов О.С. Ахмановой как «принятое речевое употребление языковых средств, совокупность правил (регламентаций), упорядочивающих употребление языковых средств в речи индивида» [4, с. 261], не является гомогенным явлением. Еще в начале 1980-х гг. французский лингвист и лексикограф, главный редактор всемирно известных словарей «Le Robert» Ален Рэй в своих работах обозначил наличие трех типов нормы [5], а позднее, уже в 2016 г., его соотечественник, специалист в области фонетики и лингводидактики Сильвэн Дётёй подтвердил «жизнеспособность» этой позиции и представил их следующим образом:

- *объективная (objective)* норма, которая реализует возможности, зафиксированные лингвистической системой (получены в результате корпусного анализа);
- *предписанная (prescriptive)* норма, которая отражает «корректное произношение» и является предметом овладения в учебных заведениях;
- *субъективная (subjective)* норма – реализуемая каждым носителем в соответствии с его личностными, физиологическими, возрастными, гендерными особенностями, спецификой восприятия звукового ряда и природой социума [6].

Согласно ученому, эти три типа нормы иногда полностью совпадают, как, например, в вопросах, связанных с реализацией связывания (liaison) – исключительно в рамках ритмической группы или в вопросах реализации «h» придыхательного. Но достаточно часто эти нормы демонстрируют расхождение в реализации базовых для французского языка фонетических явлений. Такое положение дел являет собой проблему для преподавателей

французского языка как иностранного в принятии решения: какой тип нормы должен быть отправным на каждом из этапов овладения языком, чтобы услышанное сообщение было корректно воспринято и декодировано. Безусловно, эта звуковая модель должна обеспечить «la plus grande compréhensibilité dans l'espace francophone, et qui leur permettra de comprendre le plus grand nombre de francophones en perception, à défaut d'être un français absolument "neutre", d'un point de vue géographique ou social, puisque une telle variété n'existe pas» [6, с. 24]. Следовательно, эта звуковая модель должна стать понятной и прозрачной для всего франкофонного пространства; той моделью, которая будет восприниматься на слух абсолютным большинством говорящих на французском языке совершенно «нейтрально», без привязки к социуму и географической принадлежности, хотя такого варианта «нормы» не существует в реальности.

Мы полностью разделяем позицию исследователя и в нашей профессиональной практике руководствуемся именно этими принципами. Однако, как нам видится, формирование слухо-произносительных навыков и их совершенствование подчинены разным с точки зрения «тактики» целям. И.А. Гиниатуллин обозначает начальный и основной этапы в работе над фонетическими навыками, где «первый этап концентрированно вводит обучающихся в звуковой мир нового языка», а второй – «расширяет для учащихся звуковое пространство изучаемого языка, фонетически готовит их к межкультурной коммуникации» [7, с. 133–134]. Так, формирование слухо-произносительного навыка предполагает работу над фонемно правильным произношением всех изученных звуков в потоке речи, пониманием всех звуков при восприятии речи других людей [8], что полностью соответствует *предписанной* норме, тогда как этап совершенствования ставит перед нами иные цели, что требует особого внимания к каждой из составляющих: планомерную работу над слуховым навыком и над произносительным в отрыве друг от друга, когда студенты демонстрируют «способность к осознанию многообразия и вариативности звукового оформления речевого произведения в зависимости от социального, регионального статуса, цели и условий коммуникации» [9, с. 100].

Эта необходимость как раз и продиктована существованием *субъективной* нормы, воплощающей «звуковой необраз» современного французского языка. В обновленных дескрипторах дополнительного тома «Общеввропейской системы владения иностранными языками: обучение, преподавание, оценка (CEFR)» указывается, что обучающийся выше уровня B2 должен «comprendre une gamme étendue de matériel enregistré ou radiodiffusé, y compris en langue non standard et identifier des détails fins incluant l'implicite des états d'esprit et des relations des interlocuteurs» [10, с. 62]. Следовательно, в документе делается акцент на важность понимания студентом всей палитры звучащего материала, включая элементы

нестандартного языка и нюансы, четко передающие интеллектуальный посыл говорящего и его отношение к собеседнику. Таким образом, достижение уровня В1 фиксирует готовность обучающегося к слуховому восприятию «видоизмененного речевого сигнала» без значительной потери смыслового содержания, что и определяет успешность аудирования как рецептивного вида речевой деятельности. При этом сам студент продолжает работать над совершенствованием своих произносительных навыков в рамках *предписанной* нормы.

На сегодняшний день *субъективная* норма является реальным отражением положения дел в произносительном аспекте французской речи, которое сложилось на основе *разнопорядковых факторов*, а именно:

- существенных изменений геополитической ситуации в большинстве крупных городов Франции, вызванных масштабом миграционного потока и, как следствие, изменениями ментальных и национальных культурных установок в обществе;
- глобализационных процессов внутри европейского пространства;
- огромного влияния английского языка как языка мирового общения;
- устойчивой тенденции к симплификации языковых структур и систем и, как следствие, «существенной экономии» в их устно-речевой реализации;
- объективного существования региональной вариативности французского языка в комбинации с акцентами миграционного населения;
- заметных колебаний общекультурного вербального поведения французской молодежи (большое количество субкультур);
- акселерации жизненного ритма современного человека, важности скорости получения информации и т.д.

Все вышеперечисленные факторы имеют свое отражение в «звуковом неообразе» французской речи. На рубеже веков они фиксировались как «появляющаяся тенденция», на рубеже первого десятилетия XXI в. – как «устойчивая тенденция», а на современном этапе развития языка и общества уже воспринимаются как реализация *субъективной* нормы.

Итак, рассмотрим их подробнее в контексте нейтрального/среднего стиля («le français de tous les jours»/ le français standard courant), так как именно его произносительная модель положена в основу нормативного/орфоэпического произношения и *предписанной* нормы. На **сегментном уровне** самые значимые изменения реализуются в следующих моментах.

1. Отсутствие должной напряженности и смешения их тембральной чистоты, особенно в безударном положении. Причем такое положение дел относится как к закрытым, так и к открытым звукам, продукция которых «мутирует», придавая закрытым звукам открытость, и наоборот. Безусловно, одним из определяющих феноменов, влияющих на тембр гласных звуков, является тип слога. Фонематические оппозиции гласных звуков [e-E], [o-ɔ],

[ø-œ] приобретают свое звучание в зависимости от качества слога (преимущественно в открытом слоге – закрытые звуки и наоборот, в закрытом – открытые), однако при недостаточной интенсивности и четкости продуцирования фиксируется выпадение/«полуизвлечение» согласных и, как следствие, увеличение количества вокалистических сцеплений как внутри фонетических слов, так и на границе смысловых единств.

2. Возрастающая тенденция к вокалистической гармонизации охватывает в равной мере как открытые звуки [a-E-ɔ -œ], так и закрытые [i-y-u-e-o-ø], что свидетельствует о твердой позиции качественной редукции во французском языке. *Pierre, c'est ta copine* [sE-ta-ko-'pin], *Maleureuse ou heureuse* [ma-lø-'rø:-zu-ø-'rø:z].

3. Существенное сокращение удлинения ударного гласного, в том числе в позиции ритмической и исторической долготы. *Pauvre* ['povr]

4. Смещение тембра носовых гласных (проявляется в стремлении к задней артикуляции [ɛ̃] ближе к [ã]. *J'ai faim* [fã]

5. Деназализация гласных в потоке речи, особенно в финальном положении. *Tu vois, non?* [ty-'vwa/''no]

6. Высокая частотность выпадения [ə], даже в позициях, обязательных для его произнесения. *Vendredi* [vã-'drdi].

7. «Глотание» конечных согласных и согласных на паузе. *Rendre* [rãd], *peuple* [pœp].

8. Выпадение согласных в интервокалистической позиции (между гласными). *Obscur* [ɔ-skyr].

9. Оглушение согласных внутри потока и согласных на паузе.

10. *Courage* [ku-pa f]

11. Выпадение согласных в группах с полусогласными. *Soulier* [su-je].

12. Смещение тембра [nj] с [ɲ]. *Grenier* [gr ə- 'ne].

13. Минимальное количество связываний внутри смыслового единства.

На супraseгментном уровне наиболее значимые изменения отмечаются в следующих позициях.

1. Усиление экспрессивности речи за счет частого использования выделительных ударений. Как результат – изменения в характерном для французского языка ритме и мелодической организации. Преобладание коротких высказываний.

2. Преобладание высокого темпа речи.

3. Изменение мелодики вопросительных конструкций с вопросительным словом – восходящая модель.

4. Непредсказуемость в дистрибуции пауз, увеличение количества пауз; результат: нарушение ритма французской речи и слитности речевого потока. Заполнение пауз средствами междометий и [э].

Таким образом, представленные характеристики «звукового неообраза» французской современной речи указывают на существенные расхождения в *предписанной* и *субъективной* норме и «отражают уже существующие языковые реалии <...>, оказывают влияние на аудиторию, а определенные языковые изменения постепенно проявляются в обычной жизни все чаще и чаще» [11, с. 72].

Выводы. Успешный результат обучения аудированию напрямую зависит от сформированности слухо-произносительных и ритмико-интонационных навыков, что подтверждено педагогической практикой и научными трудами именитых представителей методической науки. Обеспечение автоматизации данных навыков происходит на этапах их формирования и совершенствования, в процессе которых у обучающихся складывается нормативный образ французского языка. Само понятие языковой нормы на сегодняшний день выглядит триедино – это существование трех типов произносительной нормы во французском языке, а именно объективной, предписанной и субъективной. Именно субъективная норма реально представляет «звуковой неообраз» современного французского языка, отражая те изменения, которые происходят в обществе и культуре. Существование «звукового неообраза» не отменяет следование предписанной норме на этапе формирования слухо-произносительных и ритмико-интонационных навыков обучающихся, но необходимость воспринимать и понимать новую форму языка позволяет нам разделить обучение слуховым и произносительным навыкам на этапе их совершенствования. Студент, владеющий французским языком на уровне В1, совершенствует свои слуховые навыки, приобретая необходимую для продуктивной коммуникации привычку к «звуковому неообразу» французского языка, параллельно совершенствуя свои произносительные навыки согласно нормативно-правильному предписанному его образу.

Список литературы

1. Маметова Ю.Ф. Частные принципы обучения аудированию в вузе как форме поликультурного многоязычного профессионального общения // Межкультурное многоязычное образование как фактор социальных трансформаций: становление и развитие научной школы: сборник научных статей М: Общество с ограниченной ответственностью «Языки народов мира», 2021. С. 182-188.

2. Дудушкина С.В. К постановке проблемы обучения аудированию на основе принципа автономии студентов // Вестник МГОУ. Серия «Педагогика». 2012. № 2. С. 85-87.
3. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность: коллективная монография / под ред. А.А. Миролубова. Обнинск: Титул, 2010. 464 с.
4. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. М.: Книга по Требованию, 2013. 608 с.
5. Rey A. Usages, jugements et prescriptions linguistiques. In: Langue française. La norme, sous la direction de René Lagane et Jacqueline Pinchon. 1972. № 16. P. 4-28. DOI: 10.3406/lfr.1972.5701.
6. Detey S., Racine I., Kawaguchi Y., Euchenne J. La prononciation du français dans le monde: du natif à l'apprenant. Paris: Clé International, 2017. 264 p.
7. Бердичевский А.Л., Гиниатуллин И.А., Тарева Е.Г. Методика межкультурного иноязычного образования в вузе: учеб. пособие / под общ. ред. А.Л. Бердичевского. М.: ФЛИНТА, 2019. 368 с.
8. Бим И.Л. Профильное обучение иностранным языкам. Проблемы и перспективы М.: Просвещение, 2006. 168 с.
9. Головчанская И.И. Основные пути формирования иноязычных произносительных компетенций для профессиональных целей // Человек. Язык. Время: материалы XVII конференции Школы-семинара им. Л.М. Скрепиной с международным участием (Москва, 16–18 сентября 2015 г.). М.: Московский городской педагогический университет, 2015. С. 98-102.
10. Conseil de l'Europe. Cadre europeen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs. Strasbourg: Conseil de l'Europe. 2018. P. 254.
11. Когалова Е.А. Специфика социальных медиа: фонетический аспект // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки. 2019. № 9 (825). С. 70-80.