


В. А. ВИНОГРАДОВ



**ЛИНГВИСТИ-
ЧЕСКИЕ
АСПЕКТЫ
ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКУ**

В. А. ВИНОГРАДОВ

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ
АСПЕКТЫ
ОБУЧЕНИЯ
ЯЗЫКУ

Выпуск I

УНИВЕРСАЛЬНОЕ И АРЕАЛЬНОЕ
ПРИ ОБУЧЕНИИ ПРОИЗНОШЕНИЮ

ИЗДАТЕЛЬСТВО МОСКОВСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

1972

Печатается по постановлению
Редакционно-издательского совета
Московского университета

В брошюре рассматривается под лингвистическим углом зрения один из кардинальных вопросов теории и методики обучения языку — проблема развития произносительных навыков. Обсуждение ведется в рамках проблематики обучения второму языку. Задачей автора не является выяснение всех точек соприкосновения между лингвистикой и теорией обучения. В центре внимания находятся лишь некоторые пункты, касающиеся возможности использования результатов современной лингвистической типологии (точнее — фонологической типологии) в практике преподавания русского языка иностранцам.

Цель этой работы — изложить в доступной форме те положения лингвистики, которые представляются существенными с точки зрения обучения произношению неродного языка, а также привлечь внимание преподавателей-практиков к лингвистической подоплеке многих вопросов, волнующих каждого из них.

Настоящий очерк непосредственно примыкает к более ранним нашим работам «Консонантизм и вокализм русского языка. Практическая фонология» (Изд-во МГУ, 1970) и статьям в журнале «Русский язык за рубежом» (1969, № 4 и 1970, № 1), продолжая обсуждение вопросов, отчасти затронутых в этих публикациях.

ГЛАВА I.

ЯЗЫК И ЯЗЫКИ

1.1. Некоторые предпосылки

В статье «Фонетический закон», написанной в 1928 г., А. Соммерфельт высказал положение, ставшее эпиграфом к знаменитому исследованию Р. О. Якобсона о детском языке, афазии и фонологических универсалиях¹, которое звучит так: «Между фонетическими системами мира нет принципиального различия, хотя, естественно, существует немало фонем относительно ограниченной распространенности»². Несмотря на значительный промежуток времени, отделяющий лингвистику 60-х годов от лингвистики тех лет, это, на первый взгляд парадоксальное, утверждение не только не опровергнуто, но получает новые и более обоснованные подтверждения, причем справедливость такого понимания языковых различий распространяется и на другие уровни языка, в частности, на грамматику. Это ориентирует лингвистические исследования в определенном направлении, выдвигая в качестве перспективной задачи установление *сходств* между языками с последующим описанием обязательного механизма, лежащего в основе функционирования любого языка.

Такое направление не является абсолютно новым. Идея «универсальной грамматики» занимала еще средневековых филологов. Но на том этапе развития науки о языке эта идея была не более чем утопией. И все-таки на протяжении столетий она не покидала лингвистов, привлекая к себе такие блестящие умы, как В. фон Гумбольдт, и стимулировала разыскания, имеющие непосредственную ценность для развития теории и методологии лингвистики.

¹ R. Jakobson. Kindersprache, Aphasie und allgemeine Lautgesetze. Uppsala, 1942. Ссылки в тексте даются по новому изданию: R. Jakobson. Child language, aphasia and phonological universals. Mouton. The Hague, 1968.

² A. Sommerfelt. Loi phonétique. A. Sommerfelt. Diachronic and synchronic aspects of language. 's-Gravenhage, 1962, стр. 204.

Одним из результатов этого стремления найти общее в различном явилось новое понимание языка как *системы*, где все взаимосвязано и взаимообусловлено. Создание последовательной и законченной теории языка как четко структурированной системы связывается обычно с именем швейцарского лингвиста Ф. де Соссюра³. Краеугольным камнем этой теории является четкое разграничение языка и речи — двух относительно автономных сфер языковой деятельности человека. Обращаясь к фонетическому аспекту говорения, который в дальнейшем будет основным объектом нашего внимания, указанное разграничение можно пояснить ссылкой на высказывания другого провозвестника современной лингвистики — Э. Сепира:

«За чисто объективной системой звуков, свойственной данному языку и обнаруживаемой лишь в результате усердного фонетического анализа, существует более ограниченная «внутренняя» или «идеальная» система, которая, хотя, вероятно, столь же мало осознается как система наивным носителем языка, все же может быть более отчетливо представлена его сознанию в качестве готовой модели, в качестве действующего психологического механизма»⁴.

Эта «идеальная» система представляет собой род фильтра, отбирающего из потенциально бесконечного разнообразия звуков лишь те различия, которые являются *функционально значимыми*. т. е. служат для различения других единиц, в состав которых они входят. Одно и то же артикуляционное различие может характеризоваться различной значимостью. Например, в русских словах *спать*—*спят*, *сáду*—*сáду* представлены два качественно различных звука: [с]— твердый и [с']— мягкий. Но в первой паре твердость или мягкость начального согласного не является его самостоятельной характеристикой, а зависит от соответствующего качества следующего согласного: [спат'] — [с'п'ат]. Наоборот, во второй паре твердость и мягкость начальных согласных не обусловлена никакими позиционными факторами, а является собственной характеристикой согласного, позволяющей различать два слова, совпадающих по остальным фонетическим признакам. В первом случае различие функционально незначимо, во втором — функционально значимо.

Звуковые единицы, обладающие функционально значимыми признаками, образуют ту систему, которая надстраивается над звуковым разнообразием языка. Элементы этой системы называются в отличие от звуков *фонемами*. Они являются принадлежностью языка как системы функционально значимых различий;

³ См. его «Курс общей лингвистики». М., 1933.

⁴ Э. Сепир. Язык. М., 1934, стр. 44.

в речи им соответствуют конкретные звуки, реализующие фонемы в разных позициях. И коль скоро речь заходит о сходствах между языками, необходимо учитывать речевые сходства в отличие от сходств языковых.

В русском произношении гласные могут назализоваться перед носовыми согласными; эта назализация особенно заметна, если носовой согласный является конечным и произносится импловивно, например в словах *тон*, *там*. Оставляя в стороне степень этого назализирующего эффекта, мы можем, казалось бы, сделать вывод об известных сходствах между русским и французским произношением таких слов, как *тон* — *ton*. Однако это речевое сходство на самом деле иллюзорно, так как за ним стоят совершенно различные принципы фонемного кодирования соответствующих слов. Для русского слуха произношение [tō] всегда будет восприниматься как *трехзвуковое*, хотя реально звучит лишь согласный и назализованный гласный. В нашем сознании, следовательно, [tō] = [тон] — факт, совершенно чудовищный с точки зрения француза, который никогда не смешивает двухзвуковые комплексы «согласный + носовой гласный» и трехзвуковые комплексы «согласный + гласный + носовой согласный». Это объясняется различным фонологическим статусом признака «назальность» в вокалических системах обоих языков: в русском языке назализация гласного — только фонетический (речевой) факт, обусловленный соседством с носовым согласным (откуда трехфонемное восприятие комплексов типа [tō]); во французском языке назальность гласного — не столько фонетический, но в первую очередь фонологический факт, обусловленный функциональной значимостью данного признака в вокалической системе, где [o] ≠ [ō]. Ср. следующие пары слов, различающихся по признаку назальности — неназальности гласного: *tant* [tā] 'столько' — *tanne* [tan] 'угорь, прыщ', *ton* [tō] 'твой' — *tone* [ton] 'тон', *coquette* [kōkɛt] 'завоевание' — *coquette* [kokɛt] 'кокетка'.

Таким образом, резюмируя сказанное, можно считать первой и основной предпосылкой всякого лингвистического исследования системное понимание разнообразных языковых фактов. Только в рамках такого понимания появляется возможность отыскания единообразных принципов, лежащих в основе организации всякого языка. Непосредственным толчком к эксплицитной и фронтальной постановке такой задачи явилось, однако, не столько традиционное исследование естественных языков, сколько обращение к некоторым специфическим формам человеческого языка, именно: исследование детской речи и речевых расстройств (афазии). Еще в 1928 г. Е. Д. Поливанов отметил, что «в числе типов звуков, представленных всевозможными языками, есть звуки: 1) с объективной точки зрения нормальные, легко доступные всякому ребенку [типичные примеры — t, p, a, i, с которых, собственно, и начинается консонантизм и вокализм (обучающегося ребенка) в языке... я прилагал к таким типам условное наименование «первофонемы»] и 2) объективно более трудные, позднее усваиваемые ре-

бенком... а следовательно — исторически неустойчивые, а значит, и редкие в составе звуковых систем n -го числа языков»⁵.

Этот тезис в несколько упрощенной форме указывает на фундаментальное свойство языка, отчетливо сформулированное и впервые теоретически обоснованное в исследовании Р. О. Якобсона «Детский язык, афазия и фонологические универсалии» (1942 г.):

«Если мы рассмотрим приобретения консонантной и вокалической системы ребенка, то проясняется чрезвычайно важный факт — удивительно точное соответствие между хронологической последовательностью этих приобретений и общими законами необратимой солидарности [необходимой связанности. — В. В.], которые управляют синхронией всех языков мира»⁶.

Так, приобретение фрикативных в языке ребенка предполагает приобретение смычных, но не наоборот; параллельно этому в языках мира наличие фрикативных согласных предполагает наличие смычных: есть языки, где число фрикативных сведено к минимуму, а иногда и к нулю, тогда как нет ни одного языка, не имеющего смычных согласных.

Открытие указанного параллелизма позволило по-новому представить фонологическую систему как стратифицированную систему, в которой различные фонемные противопоставления (т. е. различные фонологические признаки) распределяются по шкале относительной обязательности (универсальности). Так появились понятия минимального консонантизма и минимального вокализма, или «первичных треугольников», лежащих в основе всякой фонологической системы. В частности, было установлено, что для гласных абсолютно обязательным является различие по открытости (широкий—узкий), а в большинстве языков это различие дополняется различием по ряду (передний—задний) в серии узких гласных, откуда «треугольник» $a-i-u$. Для согласных обязательными являются противопоставления носовой — ротовой и губной — зубной, т. е. $m-p$, $n-t$ и $p-t$. Фактически же таких противопоставлений, которые Т. Милевский называет первичными, несколько больше; они охватывают систему из десяти единиц: три гласных ($i-a-u$) и семь согласных (носовые $m-p$, плавный сонант l или r , спيرانт — обычно s — и три смычных $p-t-k$). Процентное отношение различных типов фонем в минимальной (первичной) системе таково: 30% гласных, 70% согласных, причем носовых — 20%, смычных ротовых — 30% и по 10% плавных и спيرانтов⁷. Эта сис-

⁵ Е. Д. Поливанов. Факторы фонетической эволюции языка как трудового процесса. Цит. по: Е. Д. Поливанов. Статьи по общему языкознанию. М., «Наука», 1968, стр. 70 (сн.).

⁶ R. Jakobson. Child language, aphasia and phonological universals, p. 51.

⁷ См. Т. Милевский. Предпосылки типологического языкознания. В сб. «Исследования по структурной типологии». М., Изд-во АН СССР, 1963, стр. 8; T. Milewski. Językoznawstwo. Warszawa, 1967, pp. 208—209.

тема может служить эталоном для выяснения сходств и различий между языками по одному из параметров — количественному.

Обращаясь теперь от теории к ее практическому применению в сфере обучения языку и, в частности, произношению, можно задать вопрос, что дает лингвистическое исследование межъязыковых сходств и различий преподавателю-практику. Один из ответов кажется очевидным: поскольку различия между языками препятствуют непосредственному овладению иностранным языком и требуют тем самым специального посредника между студентом и изучаемым языком в виде учителя или учебника, постольку достижения лингвистики в области изучения языковых различий могут быть полезными для разработки методики обучения иностранным языкам. Гораздо менее очевидно практическое значение исследований другого порядка, связанных с выяснением межъязыковых сходств, хотя в практике преподавания языка нередко учитывается момент «похожести» чужого и родного языков.

1.2. Необходимые разъяснения

В связи с только что сказанным весьма показательно и для дальнейшего обсуждения чрезвычайно важно следующее замечание одного из видных теоретиков прикладной лингвистики и теории обучения:

«Наиболее важными различиями между двумя языками [родным и изучаемым. — В. В.] являются не различия в словах, сколь впечатляющи не были бы различия словаря. Основные различия лежат в их структурах, так как каждый язык обладает собственной системой моделей предложения, интонации, ударения, согласных и гласных»⁸.

Поскольку понятия *структура* и *структурные особенности* языка часто используются при обсуждении проблем обучения, полезно дать хотя бы приблизительное определение того, что под этим понимается. Это тем более необходимо ввиду довольно распространенного отождествления либо недифференцированного употребления терминов «система» и «структура». Так, и в вышеупомянутой книге Р. Лэйдо находим определение: «Структура: Система единиц и моделей языка... Система звуков языка составляет его фонологическую структуру»⁹. Вряд ли такое упрощение оправдано даже прагматическими соображениями, поскольку неискушенный читатель имеет все основания недоумевать, чем вызвано дублирование понятия: структура—система. В сознании любого лингвиста эти понятия разграничены, хотя не всегда удается четко сформулировать принцип этого разграничения. Не вдаваясь в рискованное

⁸ R. L a d o. Language teaching. A scientific approach. N. Y., 1964, p. 14.

⁹ R. L a d o. Op. cit., p. 221.

обсуждение деталей данного вопроса, мы можем ограничиться следующим пониманием приведенных терминов применительно к фонологическому аспекту языка.

Система есть совокупность фонем в их соотносительности друг с другом; *структура* этой системы есть конкретный способ соотношения, конкретный каркас отношений. Поясним сказанное на примере. В языке йоруба (Нигерия) имеются фонемы (b, t, d, k, g, kp, gb; m, n, ŋ; f, h, s; w, r, j, l)¹⁰. За вычетом двусмычных kp, gb, заднеязычного носового ŋ и билабиального w, все остальные согласные фонемы (но не звуки!) внешне идентичны соответствующим русским согласным, так что можно говорить о частичном совпадении консонантных систем двух языков. Однако структурированы эти системы совершенно по-разному. Прежде всего бросается в глаза отсутствие в йоруба фонемы /p/, которая по логике отношений могла бы быть, так как в других сериях смычных реализовано различие по глухости—звонкости. Эта лакуна нарушает пропорциональность отношения «глухой—звонкий», ср. b : Ø = d : t = g : k = gb : kp, в результате чего это отношение оказывается структурно неполным. Проявлением структурной неполноты некоторого фонологического отношения является наличие «пустой клетки» в системе. Следует подчеркнуть, что «пустую клетку» образует не любое отсутствие фонемы в данной системе, а лишь отсутствие такой фонемы, наличие которой дополняло бы соответствующее отношение до пропорциональности.

Структурная неполнота отношения глухости—звонкости изменяет картину соотносительности фонем в йоруба по сравнению с русским консонантизмом. Если в русском языке /b/ находится в отношении минимального различия с /p/, а /ф/ лишь косвенно связано с /б/, то в йоруба /i/ «подтягивается» в категорию глухих—звонких, образуя пару с /b/, так как среди губных шумных имеются только /b/ и /f/. Говоря строго фонологически, /b/ в йоруба не является звонким ввиду отсутствия /p/, ибо звонкость есть лишь опозит глухости. Тем самым соотносительность /b/ с прочими согласными той же серии иное, нежели в русском языке. Даже выступление фонемы /i/ в роли «структурного дублера» отсутствующей фонемы /p/ не придает структуре сходства с русским консонантизмом, поскольку в этом случае /b/ будет структурно определяться как «губной, звонкий, ртовый», в соотносительности с /i/ («губной, глухой, ртовый») и /m/ («губной, носовой»); русское же /б/ имеет иную соотносительность, определяясь как «губной, смычный, звонкий, твердый». Структурные различия фонологических систем затрагивают помимо упорядочения противопоставлений фонем также их позиционное варьирование, которое впрочем является отражением в звуковой последовательности тех особенностей, которые характеризуют структуру фонемных отношений в системе. Это станет более ясным из последующего обсуждения проблемы сходств и

¹⁰ См. В. К. Яковлева. Язык йоруба. М., ИВЛ, 1963, стр. 24.

различий в применении к задачам обучения фонетике неродного языка. Здесь же хотелось бы уточнить употребление еще одного понятия, имеющего определенное толкование в лингвистических студиях; речь идет о понятии «ареальный».

В более узком, специализированном употреблении термин «ареальный» входит в один ряд с терминами «генетический» и «типологический», будучи определением метода — и, соответственно, результата — классификации языков. В этом употреблении термин «ареальный» применяется к методу, основанному на изучении взаимовлияний языков, находящихся в непосредственном контакте на относительно небольшой, географически четко очерченной территории; о таких языках говорят, что они входят в одну ареальную группу¹¹. Признаком ареала являются «благоприобретенные сходства в структуре двух или нескольких смежных языков, равнобежные преобразования самостоятельных языковых систем»¹², обусловленные тесным взаимодействием входящих в ареал языков.

Примером может служить швейцарский ареал, в котором переплетаются языки и диалекты, относящиеся к разным генеалогическим видам (германские и романские). Таким образом, термины «ареальные черты», «ареальные законы» означают черты и законы, действительные для некоторой группы *взаимодействующих* языков. Однако эти термины можно понимать и более широко, без указанного ограничения, если они противопоставляются терминам «универсальные черты», «универсальные законы». В этом случае определение «ареальный» означает лишь то, что соответствующие черты, законы и т. п. действительны не для всех языков, а лишь для некоторой группы, причем языки, входящие в эту группу, не предполагаются ни взаимодействующими, ни даже географически смежными. Вынося в заголовок данной работы термин «ареальное», мы имели в виду именно это последнее понимание. Можно было бы во избежание недоразумений попытаться заменить этот термин другим, скажем, «региональное», но, откровенно говоря, и он не кажется нам ясным, вызывая более ощутимые географические ассоциации. Поэтому мы сочли возможным оставить, с указанными оговорками, термин «ареальное», полагая, что употребление его в паре с «универсальное» образует достаточный контекст для однозначного его понимания.

1.3. Языковые универсалии

С именем Ф. де Соссюра связано еще одно важное разграничение, касающееся уже самой лингвистики — это *синхрония* (описание языка в определенную историческую эпоху; как правило, син-

¹¹ J. Greenberg. *Essays in linguistics*. N. Y., 1957, p. 67.

¹² Р. О. Якобсон. К характеристике евразийского языкового союза. В кн.: R. Jakobson. «Selected writings», v. I. 's-Gravenhage, 1962, p. 145.

хрония понимается как современное состояние языка), и *диахрония* (описание языка как продукта исторического развития, иначе — историческая лингвистика). Эти два основных раздела науки о языке различаются задачами и методами. В одном пункте их задачи совпадают: и тот и другой имеют в качестве одной из конечных целей классификацию языков, которая называется *генеалогической* в рамках исторической лингвистики и *типологической* в рамках синхронного описания (об ареальной классификации, представляющей собой разновидность синхронических классификаций, см. выше). В соответствии с этим говорят о двух методах описания языков — *генетическом* и *типологическом*. Основной процедурой в обоих методах является *сравнение*, но при генетической классификации языков сравнение осуществляется в рамках более строгих условий: установление соответствий в форме обязательно предполагает тождество или соответствие в значении. В плане установления фонологических соответствий между языками, предполагаемыми родственными, это означает, что фонемы этих языков должны рассматриваться в составе идентичных морфем (корней и аффиксов). В результате генетического сравнения выясняется то *общее*, что лежит в основе наблюдаемого разнообразия, и наличие таких общих черт в фонологии, грамматике и словаре трактуется как отражение общего происхождения соответствующей группы языков из одного источника — праязыка (или протоязыка). Реконструкция этого праязыка и есть доказательство генетического родства языков, которые могут быть выведены из этого первоисточника на основе четких и однозначных правил исторических преобразований, дающих современные состояния исследуемых языков. Единицей генетической классификации является *языковая семья*¹³.

Основной предпосылкой генетического описания языков считается материальное тождество элементов их систем, которое часто, но не всегда, сопровождается также структурным тождеством, или изоморфизмом. Именно отсутствие *обязательного* структурного сходства при наличии материального сходства послужило исходным пунктом для построения типологических описаний современных языков. В 1936 г. эта мысль была сформулирована Р. О. Якобсоном в докладе на IV конгрессе лингвистов:

«Сходство структуры независимо от генетического отношения языков и может в одинаковой мере связывать языки как общего, так и различного происхождения. Сходство структуры, следовательно, не противопоставляется, а накладывается на «первичное родство» языков. Этот факт делает необходимым понятие *лингвистического сродства* (affinité)»¹⁴.

¹³ J. Greenberg. Op. cit., pp. 66—67.

¹⁴ R. Jakobson. Sur la théorie des affinités phonologique entre les langues. «Selected writings», v. I, p. 236.

Таким образом, ограничиваясь опять-таки планом фонологии, можно сказать, что типологическое сравнение языков, как и генетическое, нацелено на выявление сходств, но сходств в первую очередь структурных. Типолога интересуют сами фонологические системы, их устройство и позиционная реализация фонемных противопоставлений, безотносительно к тождеству сравниваемых единиц с точки зрения значения. Целью типологического анализа является установление типов языковых структур с последующей классификацией языков по их структурным типам. Единицей типологической классификации является *класс*, или *тип* языков.

Рассматривая два описанных направления лингвистического изучения языков с точки зрения их прикладного значения, мы должны заключить, что именно типологическое описание непосредственно связано с практикой обучения иностранным языкам, так как оно снабжает нас необходимыми сведениями о структуре изучаемого языка. Для ученика, как и для учителя, факт генетической родственности иностранного и родного языка еще ни о чем не говорит и практически ничем не поможет при овладении языком. Из того, что русский и хинди относятся к одной языковой семье, не следует, что индийцу легче усвоить русский язык, чем, скажем, арабу. Трудности, с которыми сталкивается и тот и другой при изучении русского произношения, обусловлены только различиями типологическими — различиями в структуре соответствующих фонологических систем. Это заставляет более внимательно отнестись к результатам типологической лингвистики при обсуждении вопросов, связанных с преподаванием и изучением произношения родного языка.

Обратимся вначале к способу констатации языковых сходств. Обобщение данных, полученных многими исследованиями, позволяет ввести в обиход типологической лингвистики понятие *универсалии*, т. е. явления или принципа, свойственного всем (или почти всем) языкам мира. Установленные к настоящему моменту языковые универсалии суммированы в удобной табличной форме Б. А. Успенским¹⁵. Они бывают двоякого рода: либо в форме простого утверждения («в любом языке существует...»), либо в форме импликации («если в языке имеется *x*, то имеется *y*»). Каждая универсалия сопровождается указанием на степень общности: «во всех языках» — «в подавляющем большинстве языков».

Универсалии, касающиеся фонологических систем, можно разбить на несколько групп.

а) Универсалии в *структурной организации* фонологических систем. Сюда относятся прежде всего законы обязательной выраженности некоторых противопоставлений гласных и согласных фонем (см. выше, 1.1), а также просодических явлений (тон, ударение, интонация). Сюда же относятся универсалии, устанавливаю-

¹⁵ Б. А. Успенский. Структурная типология языков. М., «Наука», 1965, стр. 186—222.

щие соответствие между фонемными противопоставлениями в системе и их реализацией в текстовых позициях (возможность и степень нейтрализуемости противопоставлений, т. е. стирания различия между двумя фонемами в определенных позициях). Например, для всех языков справедливо утверждение, что количество различий в нейтральной системе не может превышать числа различий в исходной системе.

б) Универсалии, касающиеся *инвентаря фонем*. Например: «В любом языке наличие носовой гласной предполагает наличие (простой) носовой согласной». Известно также, что количество тембровых различий в серии широких гласных (нижнего подъема) не может превышать число аналогичных различий в серии узких гласных. Этот факт получил артикуляционное объяснение в работе Г. П. Мельникова¹⁶.

в) Универсалии, регулирующие *соотношение числа фонем в системе и частоты их встречаемости в тексте*: чем больше согласных в системе, тем реже они выступают в тексте¹⁷. Сюда же примыкает важная универсалия, связывающая фонологический и морфологический аспекты языка и констатирующая обратную зависимость между количеством фонем в системе и средней длиной морфемы¹⁸.

г) Универсалии, касающиеся *структуры слога и консонантных сочетаний*. Так, универсальной является структура слога СГ; группы из трех согласных в большинстве языков встречаются в интервокальном положении¹⁹. Закономерности, регулирующие анлаутные и ауслаутные сочетания согласных, подробно описаны Дж. Гринбергом²⁰.

Теоретическое значение языковых универсалий для разработки общелингвистической концепции о структуре человеческого языка бесспорно. Значение их в плане прикладной лингвистики будет рассмотрено ниже. Однако самый вопрос о наличии универсальных феноменов в разных языках не мог бы возникнуть, если бы языки не характеризовались столь разительными типологическими расхождениями.

1.4. Направления различий

Очевидно, что языки различаются по тем же пунктам, по которым они обнаруживают сходства, ибо сходство есть обратная сто-

¹⁶ Г. П. Мельников. Объемные геометрические модели в пространстве физических характеристик для анализа статических и динамических свойств фонологических систем (ротапринт). М., 1965, стр. 22—23.

¹⁷ См. Т. Милевский. Ук. соч., стр. 14.

¹⁸ Ch. F. Hockett. A course in modern linguistics, N. Y., 1958, p. 93.

¹⁹ См. В. В. Шеворошкин. Звуковые цепи в языках мира. М., «Наука», 1969, стр. 175 и далее.

²⁰ Дж. Гринберг. Некоторые обобщения, касающиеся возможных начальных и конечных последовательностей согласных. ВЯ, 1964, № 4.

рона различия. Выбирая любую из характеристик в качестве основания классификации, мы можем получить ряд языковых классов, по-разному отражающих интересующую нас особенность. Можно, например, использовать типологический индекс консонантной насыщенности слова (число согласных в слове)²¹, и по этому признаку получить градацию языковых классов от максимальной величины индекса до минимальной. Можно пойти по другому пути, который, видимо, продуктивен в применении к генетически родственным языкам, и использовать инвентарные характеристики фонологических систем. На материале славянских языков это было сделано А. В. Исаченко, который, используя признак процентного содержания согласных в системе, разделил славянские языки на три типологических класса: вокалические, консонантические и промежуточные (смешанные)²². Примечательно, что три полученных типологических класса не совпадают с традиционной генетической группировкой славянских языков (восточнославянские, западнославянские и южнославянские): так, в класс консонантических языков попадают восточные языки (русский, украинский, белорусский), часть западных и часть южных.

Однако классификация, построенная на чисто количественных параметрах, не всегда оказывается предпочтительной, так как при абстрактной процентовке инвентаря ускользают многие важные особенности, характеризующие структуру языка. Как показал Э. Станкевич, количественные отношения между «консонантическими» и «вокалическими» славянскими языками являются всего лишь отражением более значительных *качественных* различий, таких, как просодические признаки в их соотношении с основными фонемными противопоставлениями согласных²³. Это подтверждает мысль Ч. Хоккетта, что фонемы сами по себе не образуют плодотворных универсалий и что типологические сравнения в области фонологии должны базироваться на исследовании распределения по языкам дифференциальных признаков и способов их комбинирования в фонемы²⁴. Таким образом, структурные различия между фонологическими системами являются основным объектом типологического анализа.

В содержательной работе Э. А. Ливенстона дается классификация структурных различий на материале грамматики двух язы-

²¹ J. E. Pierce. Possible electronic computation of typological indices for linguistic structures. IJAL, 1962, v. 28, pt. 4.

²² См. А. В. Исаченко. Опыт типологического анализа славянских языков. В сб.: «Новое в лингвистике», вып. 3. М., ИЛ, 1963, стр. 115 (русский перевод статьи, опубликованной в «Linguistica Slovaca», 1939—1940, № 1).

²³ E. Stankiewicz. Toward a phonemic typology of the Slavic languages. «American contributions to the 4-th Intern. Congress of slavists». 's-Gravenhage, 1958.

²⁴ Ch. F. Hockett. The problems of universals in language. «Universals of language», М. I. Т., 1966, p. 24; ср. М. И. Леконцев а. Типология фонологических систем. В сб.: «Исследования по структурной типологии». М., Изд-во АН СССР, 1963, стр. 42.

ков²⁵, однако все существенные типы различий, отмеченные автором, имеют отчетливую фонологическую интерпретацию.

а) *Различие в системном выборе.* Под этим понимается наличие в одном языке фонемного противопоставления, которое отсутствует в другом языке. При этом возможна двойкая ситуация: либо в другом языке вообще отсутствует различие по некоторому признаку, либо это различие есть, но оно не облечено значимостью, т. е. не служит целям смысловазличения, оставаясь позиционно обусловленным различием (в этом случае нет системного выбора, а есть лишь автоматическая обусловленность). Например, признак большей или меньшей открытости гласных является основанием системного выбора во французском языке, различающем фонемы /e/ и /ɛ/, ср. *fait* [fɛ] 'дело' — *fée* [fe] 'фея'. В русском языке это различие также выражено, но не на уровне фонем, а только на уровне звуков, и обусловлено оно позицией фонемы /э/: перед твердым согласным звучит оттенок (вариация) [ɛ], перед мягким — вариация [e]), ср. *этот* [эт'ът] — *эти* [эт'и]. Поэтому русское ухо не воспринимает данное различие как существенное. Во многих языках имеется также системный выбор переднеязычного и заднеязычного носового: /п/—/п̄/; в русском языке нет никакой аналогии этому противопоставлению ни на уровне фонем, ни на уровне звуков.

б) *Различие в составе фонемных категорий.* Под фонемной категорией понимается класс фонем, объединенных общим дифференциальным признаком. В двух или более языках может содержаться одна и та же категория, но объем ее может быть различным. В данном пункте речь идет о наличии пустых клеток в одном языке в соответствии с «заполненными» клетками другого языка, т. е. о степени структурной полноты противопоставления, общего для двух языков. Например, и в русском, и в польском языках системе согласных известно противопоставление по глухости-звонкости. Но в ряду заднеязычных русский консонантизм имеет лишь три фонемы /к/, /г/, /х/ (литературный вариант русского языка), тогда как в польском — четыре фонемы: две глухих /k/, /x/ (орфографически ch) и две звонких /g/, /ɣ/ (орфографически h, звонкий фрикативный). Фонема /ɣ/, известная некоторым русским диалектам, в литературном языке отсутствует; тем самым русский консонантизм отличается в данном пункте от польского наличием пустой клетки.

в) *Различия в контекстуальной реализации фонем.* Имеется в виду различная позиционная тактика языков, требующая либо сохранения противопоставления в данной позиции (в одном языке), либо нейтрализация этого противопоставления (в другом языке). Так, позиция конца слова во многих языках, допускающих консонантный исход, оказывается существенной с точки зрения

²⁵ E. A. Levenstone. A classification of language differences. IRAL, 1966, v. IV, No. 3.

реализации консонантных противопоставлений: если в русском языке различие по глухости-звонкости в этой позиции снимается (ср. одинаковое произношение слов *рос*—*роз* [рос]), то в английском это различие в конце слова сохраняется; ср. *rise* [raɪs] 'рис'—*raise* [raɪz] 'подниматься'.

г) *Различия в дистрибуции фонем.* Каждый язык характеризуется специфическими правилами совместимости фонем в последовательностях начала, середины и конца слова. Например, в английских анлаутных консонантных комплексах действует следующее ограничение: после [s] может следовать плавный [l], но не [r]; после [ʃ] (sh) — плавный [r], но не [l], т. е. допускаются сочетания sl-, shr- и не допускаются сочетания sr-, shl-. Напротив, для русского языка допустимы все четыре типа анлаутных сочетаний, ср. *шли, сразу, слеза, шрам.*

д) *Различия в частотности фонем.* Можно представить два языка, в которых некоторые категории фонем и способы их реализации совпадают, но относительная частотность (в тексте) совпадающих единиц в этих языках различна. Один из первых теоретиков современной типологии П. Менцерат использовал этот признак для сравнения вокалических систем английского, немецкого и французского языков. Распределив все гласные по шкале возрастающей частотности, он обнаружил, что, несмотря на значительные звуковые совпадения между тремя языками, тройка «опорных», т. е. наиболее частотных, гласных в каждом языке иная: в немецком а, і, u (максимально контрастные); в английском — э, е, і; во французском — а, е, і²⁶.

Из пяти перечисленных типов различий наиболее важными являются три первых. С точки зрения обучения произношению чрезвычайно важно, обладают ли два сравниваемых языка одинаковым количеством разнообразия (что, впрочем, вряд ли встречается в действительности), а если нет, то каков характер этого различия. Обобщая сказанное, можно воспользоваться терминологией Дж. Б. Кэрролла²⁷ и заключить, что при сравнении структур двух языков (родного и иностранного) возможны явления двух видов: *конвергенция*, если второй язык обладает меньшим числом противопоставлений в соответствии с определенной категорией первого языка; и *дивергенция*, если имеет место обратное, т. е. одному противопоставлению первого языка соответствуют два или более противопоставлений второго языка. Важность этого разграничения, о котором раньше и в других терминах писал А. А. Реформатский²⁸, станет ясной из следующего параграфа.

²⁶ P. Menzerath. Typology of languages. JASA, 1950, v. 22, No. 6, pp. 700—701.

²⁷ J. B. Carroll. Linguistic relativity, contrastive linguistics, and language learning. IRAL, 1963, v. 1, No. 1, p. 17.

²⁸ Много занимаясь в конце 50-х годов вопросами фонологического подхода к обучению произношению, А. А. Реформатский суммировал свою точку зрения в статье, до сих пор остающейся образцовой не только в отечественной, но и в

1.5. Интерференция

Это понятие стало исключительно важным в теории обучения второму языку, хотя первоначальной сферой его употребления была ареальная лингвистика, изучающая языковые контакты. Тот факт, что понятие интерференции перешло в качестве центрального в прикладную лингвистику, не случаен, и толчком к этому послужило блестящее исследование У. Вайнрайха, посвященное языковым контактам²⁹. В отличие от традиционного подхода, основанного на глобальном сравнении контактирующих языков в терминах заимствований, субстратных и прочих явлений, У. Вайнрайх считает локусом (местоположением) языкового контакта билингвального говорящего. Этот оригинальный подход к проблеме языкового взаимодействия³⁰ сразу же перебрасывает мост от чисто лингвистических разысканий к вопросам теории и психологии обучения. Двусторонняя направленность книги Вайнрайха — к ареальной и к прикладной лингвистике — послужила, видимо, причиной того, что за 15 лет она была переиздана пятый раз.

Прямым следствием и основным явлением языковых контактов является *интерференция*, определяемая как отклонения от нормы одного или каждого из контактирующих языков, что проявляется в речи билингвалов в результате их знакомства более чем с одним языком. При этом чем больше различие между системами, тем больше потенциальная область интерференции.

В зависимости от условий, в которых складывается двуязычие, оно может представлять один из трех типов. Этот вопрос был исследован более 40 лет назад Л. В. Щербой, предложившим различать чистое и смешанное двуязычие³¹. Первое, более специфическое, характеризуется тем, что две системы сосуществуют в сознании говорящего как автономные и не взаимодействующие, так что посредником для перевода с одного языка на другой может быть только реальная ситуация. У. Вайнрайх называет этот тип билингвизма вслед за М. Робертсом «*координативным*»³².

зарубежной прикладной лингвистике: А. А. Реформатский. Обучение произношению и фонология. ФН, 1959, № 2. На стр. 147—148 его работы говорится по существу о том же, что привлекло внимание Дж. Кэролла, только формулируется это иначе: более богатый фонемный репертуар (т. е. количество фонологических противопоставлений) — более бедный фонемный репертуар, со всеми вытекающими отсюда последствиями в плане усвоения неродного языка.

²⁹ U. Weinreich. Languages in contact. Findings and problems. The Hague, 1967. Настоящее издание — пятое; первое вышло в 1953 г.

³⁰ Впрочем, еще в 1925 г. Л. В. Щерба отмечал, что ответ на все вопросы, касающиеся смешения языков, «мы должны искать в самом индивиде, помещенном в те или иные социальные условия» (Л. В. Щерба. О понятии смешения языков. Щерба Л. В. Избранные работы по языкознанию и фонетике, т. 1. Изд-во ЛГУ, 1958, стр. 47).

³¹ См. Л. В. Щерба. О понятии смешения языков; его же. Очередные проблемы языковедения. Щерба Л. В. Избранные работы по языкознанию и фонетике, т. 1, стр. 6—7.

³² U. Weinreich. Op. cit., M. H. Roberts. The problem of the Hybrid language. JEGP, 1939, v. 38, No. 1.

Что касается смешанного двуязычия, то его целесообразно разделить на два типа в зависимости от того, возникает ли оно в условиях непосредственного контакта с иноязыковым окружением, или же приобретается через родной язык путем «классного» обучения. В первом случае в сознании говорящих создается сложная система, в которой единому значению, обобщаемому из слов обоих языков, соответствуют две формы выражения («язык с двумя терминами», по Щербе). Л. В. Щерба наблюдал такое двуязычие при изучении лужицких диалектов: «Я смог констатировать, что любое слово этих двуязычных лиц содержит три образа: семантический образ, звуковой образ соответствующего немецкого слова и звуковой образ соответствующего лужицкого слова, причем все вместе образует такое же единство, как и слово всякого другого языка»³³. В этом типе билингвизма две языковые системы совмещены в плане содержания, но координированы в плане выражения; этот тип можно назвать *коррелятивным*.

Наконец, третий тип двуязычия, приобретенного в результате обучения, характеризуется тем, что значения слов второго языка соотносятся не с реалиями, как в предыдущем типе, а со словами родного языка, которые и выступают как значения иностранных слов. Этот тип двуязычия назван М. Робертсом и И. Вайнрайхом *субординативным*, поскольку имеет место частичное подчинение второго языка первому. Не углубляясь в дальнейшее обсуждение этого круга проблем, отсылаем заинтересованного читателя к книге Е. М. Верещагина, суммирующей современное состояние теории билингвизма³⁴.

Различение трех типов двуязычия необходимо для оценки интерференции. Очевидно, что она будет наименьшей, если не нулевой, в координативном двуязычии, наибольшей — в субординативном (наибольшей в смысле значимости). Интерпретируя коррелятивный и субординативный типы двуязычия в фонологическом аспекте, мы можем представить следующие ситуации. В первом случае в сознании говорящего содержится единая фонологическая категория, определяемая конкретным дифференциальным признаком, скажем, «глухость», и этому единому «значению» соответствуют две формы выражения — звуки разных языков; например, англо-русский билингвал может иметь две реализации «обобщенной» фонемы /t/: звук [t] (по русскому образцу) и звук [t^h] (по английскому образцу). Во втором случае происходит переключение из второго языка в первый: «значение» звука [t] воспринимается не как набор признаков «глухость», «смычность», «твердость» и т. д., образующих *русскую* фонему /t/, а как эквивалент английского звука [t^h], имеющего аналогичное, но не идентичное «значение». Иными словами, восприятие фонологических различий во втором

³³ Л. В. Щерба. О понятии смешения языков, стр. 48.

³⁴ Е. М. Верещагин. Психологическая и методическая характеристика двуязычия (билингвизм). Изд-во МГУ, 1969.

языке идет через посредство «переводных эквивалентов» первого языка. Но как в коррелятивном, так и в субординативном билингвизме две языковые системы находятся в контакте, и это приводит к интерференции.

При исследовании интерференции четыре типа явлений могут быть отмечены³⁵.

а) *Недодифференцированность фонем* второго языка под влиянием того, что их звуковые эквиваленты в первом языке не дифференцированы на фонемном уровне. Очевидно, что интерференция этого типа отражает различия в системном выборе, характеризующие два языка (см. 1.4). Например, языкам банту чрезвычайно характерно неразличение плавных *g* и *l*, что дает яркую интерференционную примету европейско-бангуского двуязычия, описанную Р. Серпеллом³⁶. Эта же примета свойственна русско-корейскому и русско-японскому двуязычию³⁷. Звуки *g* и *l* в таких языках обычно являются вариантами одной фонемы, и появление их в речи обусловлено чисто позиционными условиями (например, в языке луганда, семья банту, [l] возможен в начале слова и после гласных заднего ряда, [g] — после гласных переднего ряда).

б) *Сверхдифференцированность в фонемной системе* второго языка обусловлена переносом фонемных различий, свойственных первому языку, во второй язык, т. е. фонологизация тех различий, которые являются только позиционными. В русском языке, как уже говорилось, имеется звуковое различие [ε]—[e], не несущее фонологической значимости, однако в условиях франко-русского двуязычия это различие может фонологизироваться под влиянием фонемной оппозиции /ε/:/e/ французского языка. В результате различие, услышанное французом в словах *этот*—*эти*, может переноситься в такие пары, как *мел*—*мель*. Курьез этого переноса состоит в том, что данный билингвал может отлично сознавать, что эти слова имеют разное значение, а значит, должны быть фонологически противопоставлены, но для достижения этого он использует якобы слышимое им фонемное различие /ε/—/e/, усилив его в произношении. Поскольку, с другой стороны, различие двух [l] (твердого и мягкого) его первому языку чуждо, он может счесть вполне достаточным различить эти слова по признаку открытого—закрытого гласного, так что они будут звучать в его речи как [мел'] — [мел''] соответственно. Но для русского слуха они оказываются неразличимыми, поскольку в русской фонологической системе существенна не относительная открытость гласного, а каче-

³⁵ U. Weinreich. Op. cit., pp. 18—19.

³⁶ R. Serpell. Selective attention and interference between first and second languages. Univ. of Zambia, 1968, p. 7.

³⁷ См. С. А. Жижина, Е. И. Мотиа. Влияние корейской фонетики и графики на письменную речь корейских учащихся при обучении русскому языку. В сб.: «Русский язык для студентов-иностранцев». М., «Высшая школа», 1961; Е. Д. Поливанов. Субъективный характер восприятия звуков языка. «Статьи по общему языкознанию», стр. 241—242.

ство следующего согласного, которое нивелировалось в произношении француза.

в) *Реинтерпретация различий* между фонемами второго языка через другие признаки, существенные для аналогичных различий первого языка. Так, тот же француз может воспринимать противопоставление русских /н/—/н'/ совершенно иначе, чем остальные противопоставления твердых-мягких согласных, поскольку аналогичное различие двух носовых известно его родному языку. Но там в отличие от русского противопоставление /п/—/р/ есть противопоставление по *месту* образования (палатальность), тогда как русские фонемы /н/—/н'/ противопоставлены скорее по способу образования (палатализованность)³⁸.

г) *Звуковая субституция* отражает различия между языками по контекстной реализации фонем и состоит в замене конкретного звука второго языка звуком первого языка, реализующим ту же фонему. Примером может служить произнесение сильно аспирированных глухих согласных в начале слова при англо-русском двуязычии или произношение твердого [ч] в украинско-русском двуязычии.

Наиболее серьезные последствия в плане непонимания речи могут вызвать интерференционные явления двух первых типов, т. е. именно те, которые связаны с межъязыковыми различиями, называемыми Дж. Кэрролом дивергентными и конвергентными: дивергенция обуславливает недодифференцированность, конвергенция — сверхдифференцированность в системе фонем второго языка. Рассмотрев явления интерференции³⁹, мы от чисто лингвистических рассуждений вплотную подошли к проблемам обучения языку.

³⁸ Это определение намеренно огрублено, чтобы оттенить указанное различие. В фонологической системе Трубецкого корреляция палатализации относится к группе тембровых корреляций (см. Н. С. Трубецкой. Основы фонологии. М., Изд-во иностр. лит-ры, 1960, стр. 152).

³⁹ В нашем изложении данного вопроса опущено обсуждение многих более тонких деталей, что продиктовано исключительно прагматическими соображениями. По тем же соображениям мы старались, если можно так выразиться, максимально «лингвизировать» проблему интерференции, одновременно помня о том, что она имеет не только и не столько лингвистические, сколько психологический и социологический аспекты, переход в которые, однако, изменил бы задуманный жанр настоящей работы. В связи с теорией У. Вайпрайха могут возникнуть разнообразные *pro* и *contra* (см. Е. М. Верещагина. Заметки о монографии У. Вайпрайха «Языковые контакты». В сб.: «Вопросы порождения речи и обучения языку». Изд-во МГУ, 1967).

ГЛАВА 2.

ЯЗЫК И УЧАЩИЙСЯ

2.1. Знание о языке и языкоупотребление

В теории обучения языку в настоящее время основное внимание постепенно переносится от того, как *учить* языку, к тому, как язык *изучается* индивидуумом (ср. терминологическое противопоставление language teaching — language learning в англо-американской литературе по прикладной лингвистике). Такая переориентация исследований в области теории обучения была стимулирована как прогрессом психологии, о котором мы не будем здесь говорить, так и некоторыми тенденциями в современной лингвистической теории. В частности, этому способствовало развитие «динамической» лингвистики, ставящей своей целью описание, а точнее — моделирование речевой деятельности в терминах порождающих грамматик. Естественно, что в рамках этого направления уже не «язык в себе», а сам говорящий становится центральным объектом изучения, ибо предстоит выяснить, как он производит собственные высказывания и как понимает чужие. Направление интересов не меняется при переходе от ситуации *владения* языком к ситуации *овладения* вторым языком. В обоих случаях актуальным является вопрос о механизмах, лежащих в основе языковой активности человека. Углубление в этот вопрос вызвало необходимость в различении двух сторон, двух аспектов языковой активности, которые названы linguistic competence и linguistic performance¹. За неимением точного русского эквивалента этих терминов мы воспользуемся терминами, указанными в заголовке этого параграфа.

Как вскоре выяснилось, введение этих терминов в обиход лингвистики и психологии не осталось чисто прагматическим актом. Оно повлекло за собой пересмотр существенных пунктов в теории обеих наук и актуализировало некоторые задачи, остававшиеся прежде в тени. Жанр и объем настоящего очерка не позволяют

¹ N. Chomsky. Aspects of the theory of syntax. Cambr. Mass., 1965, p. 4.

не только детально осветить все соответствующие вопросы, но даже поверхностно изложить основное содержание комментируемой теории, поскольку это лежит в значительной мере вне лингвистической компетенции и требует обширных экскурсов в смежные области знаний. Ограничимся лишь ссылкой на то, что проблема разграничения competence/performance была едва ли не главной темой на Эдинбургской конференции по психолингвистике (1966 г.)². В нашем фрагментарном обзоре достаточно будет обрисовать саму идею этого разграничения, ибо независимо от того, в каких направлениях может развиваться эта идея, существенность ее для обсуждаемых вопросов прикладной лингвистики и теории обучения несомненна³.

В несколько огрубленной форме лингвистическая компетентность говорящего означает наличие у него определенных знаний о языке, которые, конечно, не сводятся к знаниям, получаемым в рамках среднеобразовательной языковой программы. Наличие этих знаний выражается, в частности, в том, что носитель данного языка всегда может отличить правильное высказывание от неправильного и оценить правильное с точки зрения «принятости—непринятости», т. е. отнести любое из предъявляемых ему высказываний к одному из трех типов: 1) правильное и общепринятое, 2) правильное, но не принятое («так можно сказать, но обычно так не говорят»), 3) неправильное. Лингвистическая компетентность говорящего, по-видимому, отчасти совпадает с грамматикой в широком смысле этого слова, т. е. как грамматикой форм и конструкций, так и грамматикой смыслов и грамматикой звуков. Понимаемая таким образом грамматика становится системой правил, по которым должно строиться высказывание, и одновременно системой коррекций, контролирующих построение высказывания и, следовательно, восприятие высказывания. Вряд ли целесообразно давать более жесткое определение лингвистической компетентности *говорящего*, полагая, что она должна выражаться в умении последнего *формулировать* указанные правила⁴. Это предполагает наличие исследовательского момента, который далеко не всегда присутствует у рядового носителя языка. Скорее наоборот: умение формулировать правила языка отличает лингвистическую компетентность лингвиста или другого специалиста,

² Psycholinguistics papers. Proceedings of the Edinburgh Conference. Edinburgh, 1966. Много места уделено критическому анализу данной проблематики в кн.: А. А. Леонтьев. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. М., «Наука», 1969, стр. 84 и далее.

³ Эта точка зрения не является общепринятой, хотя сторонников ее больше, чем противников, считая, разумеется, только тех, кто вообще признает правомерность разграничения competence/performance. Объективности ради отметим хотя бы одно мнение, согласно которому значимость рассматриваемой теории для теории обучения является преувеличенной: E. Crothers, P. Suppes. Experiments in second-language learning. N. Y., 1967, p. 10.

⁴ Такое определение предложено К. Лёвенталь (Psycholinguistics papers, p. 94).

имеющего к языку профессиональное отношение, от компетентности среднего носителя языка. В противном случае мы должны допустить реальность таких говорящих, которые, владея языком, не владеют знаниями о нем (компетентностью), если не могут дать указанных формулировок, что встречается довольно часто. А отсюда неизбежно следует вывод, что лингвистическая компетентность — феномен случайный и, следовательно, никакого интереса для теории не представляющий. И тогда становится непонятным, каким образом разные люди, владеющие одним и тем же языком, добиваются единообразия (в построении высказываний) и взаимопонимания, поскольку для этого нужны критерии оценки на правильность—неправильность высказывания, причем критерии стандартные и общие для всех говорящих, а не подбираемые *ad hoc*.

Переходя теперь к лингвистическому исполнению (*performance*), т. е. фактическому языкоупотреблению, мы можем догадаться, что оно сводится к практическому использованию знаний о языке в виде системы правил, но наша догадка окажется неточной. Речь, действительно, отражает принципы построения языка, и исследуя речевое поведение говорящего, мы можем уловить особенности его лингвистической компетентности, которые определяют существенные характеристики речевого высказывания. Однако обратное предсказание неосуществимо: мы не можем по данным знаниям о языке предсказать *все* особенности, которые могут встретиться в речи, т. е. в сфере языкоупотребления. В ней возможны отклонения, не контролируемые компетентностью, а обусловленные механизмами, принадлежащими самому языкоупотреблению. Ниже, при обсуждении проблемы ошибок, этот пункт получит дополнительное разъяснение. Но на том уровне, который задан в настоящей работе, можно пренебречь отмеченным различием между лингвистической компетентностью и языкоупотреблением. Всякий, кто желает преуспеть в языкоупотреблении, должен приобрести знания об этом языке в том смысле, как это было определено выше, т. е. научиться дифференцировать и контролировать правильность и неправильность высказывания, чтобы понимать и быть понятым. Приобретение лингвистической компетентности осуществляется в процессе усвоения, которое может быть *естественным* и *искусственным*.

Естественное усвоение языка протекает в условиях непосредственного речевого контакта с лицами, обладающими лингвистической компетентностью в данном языке, и представляет собой эксперимент с использованием метода проб и коррекций и метода имитации. Таковым является усвоение родного языка ребенком. В важной работе Г. Никеля и К. Х. Вагнера этот вопрос обсуждается в рамках общей теории коммуникации⁵. Речевая практика ребенка начинается с того, что он сталкивается с первичными

⁵ G. Nickel, K. H. Wagner. Contrastive linguistics and language teaching. IRAL, 1968, v. VI, No. 3, pp. 234—235.

языковыми данными в виде реплик взрослых, и его непосредственная задача состоит в декодировании этих данных. Процесс декодирования — первоначально сугубо ситуативная операция, есть одновременно процесс построения правил кодирования, а это уже относится к сфере лингвистической компетентности. Таким образом, ребенок постепенно приобретает те знания о языке, которыми обладают взрослые, путем автоматизации каждого вновь открытого им правила с немедленным использованием его как коррекционного критерия на новых данных и на собственном речевом творчестве⁶. И чем ближе подходит его компетентность к компетентности взрослых, тем совершеннее, а следовательно, и нормальнее становится его языкоупотребление. В указанной работе этот коммуникативный процесс изображается следующим образом:



Здесь G_1 соответствует лингвистической компетентности взрослых (грамматика языка), D_p — первичные языковые данные (реплики), предоставляемые взрослыми (в соответствии с их знаниями о языке), Dec — процесс декодирования и G'_1 — лингвистическая компетентность, приобретенная ребенком (усвоенная грамматика). Процесс декодирования как активное звено этой схемы, экстериорное по отношению к G'_1 , необходим до тех пор, пока $G_1 < G'_1$. По мере приближения к равенству $G_1 = G'_1$ происходит процесс интериоризации декодирования в G'_1 , так что данная схема, будучи применена к общению равнокомпетентных людей, примет вид

$$G_1 \rightarrow D \leftrightarrow G'_1.$$

Иными словами, взрослый декодирует сообщение не на уровне *performance*, как это делает ребенок, а на уровне *competence*. Следовательно, процесс естественного усвоения языка состоит в превращении осознаваемого действия (кодирования и декодирования) в неосознаваемое, автоматическое. Характерной чертой естественного усвоения языка является отсутствие всякого посредника между компетентностью взрослого и совершенствующейся компетентностью ребенка, за исключением самих речевых данных. Принципиальной особенностью этого вида усвоения является также то, что языковая активность учащегося начинается в сфере *performance* и протекает в общем в направлении *performance* → *competence*, т. е. при естественном усвоении языка языкоупотребление первично по отношению к знаниям о языке. Иначе обстоит дело при искусственном усвоении.

⁶ Ср. определение этого процесса Н. И. Жинкиным: «Прием зависит от выдачи, а выдача контролируется приемом» (Н. И. Жинкин. Психологические особенности спонтанной речи. ИЯШ, 1916, № 4, стр. 5).

2.2. Второй язык

Тот факт, что усвоение второго языка, как теперь принято называть иностранный язык, протекает иначе и в иных условиях, нежели усвоение родного (первого) — общеизвестен. Указываются расхождения разного порядка, например «разница прагматических ситуаций»: ребенок должен усвоить язык, чтобы нормально жить и развиваться, взрослый человек усваивает второй язык (если не брать специальных ситуаций) «из прихоти»⁷. Указываются также и различия в психологической ситуации: «Ребенок усваивает родной язык неосознанно и ненамеренно [так сказать, стихийно.— В. В.], а иностранный — начиная с осознания и намеренности»⁸. Однако более интересным является не просто указание на различия между двумя типами усвоения языка, а интерпретация этих различий. Между прочим, мы можем представить себе такую ситуацию, в которой усвоение взрослым второго языка в прагматическом плане не будет отличаться от усвоения первого языка, а в психологическом плане различие будет сведено к минимуму: это положение человека, оставшегося на длительный срок один на один с иноязыковой средой. Очевидно, что усвоение чуждого языка будет в этом случае жизненной потребностью столь же инстинктивной, сколь осознанной. Но такие экстраординарные случаи не могут быть решающими при обсуждении затронутого вопроса. Поэтому мы будем рассматривать только нормально протекающее усвоение второго языка в условиях отсутствия непосредственного контакта с иноязыковой средой (если таковой имеется, то задача обучения намного упрощается) при посредстве некоего лица, представляющего собой средоточие лингвистической компетентности относительно изучаемого языка. Такое усвоение языка определяется здесь как *искусственное*.

Различия между двумя типами усвоения языка получали прямо противоположные интерпретации. Поскольку обзор соответствующих мнений не имеет прямого отношения к теме данного очерка, можно ограничиться ссылкой лишь на некоторые из них. Одна точка зрения, в советской психологической литературе наиболее авторитетно выраженная Л. С. Выготским, декларирует принципиальное различие между усвоением первого и второго языков, вплоть до утверждения, что «усвоение иностранного языка идет путем, прямо противоположным тому, которым идет развитие родного языка»⁹. Развитие современных психолингвистических представлений о механизмах и процессе порождения речевого высказывания позволяет внести в это утверждение смягчающе кор-

⁷ Ср. Н. И. Жинкин. Ук. соч., стр. 6.

⁸ Л. С. Выготский. Мышление и речь. «Избранные психологические исследования». М., Учпедгиз, 1956, стр. 291.

⁹ Там же.

рективы¹⁰. В последние годы против такого утверждения резко выступили, например, Л. Ньюмарк и Д. А. Рейбел, посвятившие много внимания анализу аргументов сторонников ортодоксального подхода¹¹. Авторы считают, что оба типа усвоения языка скорее тождественны, чем различны, и чтобы это различие минимизировать, предлагают «ситуативную методику» обучения, максимально приближающую студента к условиям, в которых протекает естественное усвоение языка.

Однако господствующей точкой зрения следует признать ту, которая склонна разграничивать два эти явления. В этой связи приводятся все новые и новые аргументы, и в соответствующей англоязычной литературе закрепилось терминологическое различие усвоения родного языка (*acquisition* 'приобретение') и иностранного (*learning* 'изучение'), обоснованное У. А. Ламбертом в работе «Некоторые наблюдения над приобретением первого языка и изучением второго»¹². Надо сказать, что указанные термины довольно точно отражают существо различия между двумя типами усвоения языка: ребенок *впервые* приобретает язык как элемент духовной культуры и как серию навыков и умений в одной из сфер активной деятельности, тогда как взрослый лишь добавляет к уже приобретенному новые знания. Это различие можно интерпретировать так, как это делает С. П. Кордер¹³: в то время как ребенок, декодируя первичные речевые данные (см. выше), вынужден проверять неограниченное число гипотез относительно структуры кода и правил кодирования, пока он не найдет правильный путь языкоупотребления, — человек, изучающий второй язык, имеет дело по существу лишь с одной гипотезой, требующей проверки в плане соответствия или несоответствия правил второго языка той лингвистической компетентности, которую он приобрел, усваивая родной язык. Отсюда, между прочим, вытекает вопрос, как оценивать положение второязычного студента — как более сложное или более простое. К этому вопросу мы еще придем ниже, при обсуждении проблемы ошибок (см. 2.5). А сейчас обратимся к рассмотрению тех особенностей усвоения второго языка, которые делают это усвоение искусственным.

В порядке исключения можно допустить, что процесс изучения языка может при известных условиях протекать так же, как приобретение языка; однако в порядке типичного следует рассматривать такой случай, когда «коммуникативный процесс изучения второго языка модифицируется преднамеренной языковой инструк-

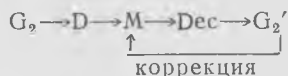
¹⁰ Комментарии к тезису Л. С. Выготского см.: А. А. Леонтьев. Ук. соч., стр. 252—253.

¹¹ L. Neumark, D. A. Reibel. Necessity and sufficiency in language learning. IRAL, 1968, v. VI, No. 2, pp. 153—161.

¹² Цитируется по статье: S. P. Corder. The significance of learner's errors. IRAL, 1967, v. V, No. 4, p. 163.

¹³ S. P. Corder. Op. cit., p. 168.

цией»¹⁴. Эта модификация, как отмечают Г. Никель и К. Х. Вагнер, состоит во введении в процессе обучения двух видов программирования: *дидактического*, которое определяет, что должно преподаваться и изучаться в конкретной части инструкции, и *методического*, которое определяет, как это должно преподаваться (и, естественно, изучаться). Поскольку и для процесса приобретения языка, и для процесса изучения второго языка общим является достижение одинаковой цели — развитие лингвистической компетентности, идентичной той, которой обладает средний носитель данного языка, постольку коммуникативный процесс изучения второго языка может изображаться с помощью приведенной ниже схемы с добавлением в нее двух новых звеньев:



Здесь G_2 — лингвистическая компетентность в изучаемом языке (принадлежащая в данном случае преподавателю), G_2' — приобретаемая студентом лингвистическая компетентность, D — дидактическое программирование, M — методическое программирование, Dec — декодирование.

Нельзя не заметить, что в этой схеме отсутствует звено «первичные речевые данные», которое является отличительной чертой схемы естественного усвоения. В качестве первичных данных в процессе искусственного усвоения языка выступают не элементы *regiothapsе*, как в первом случае, а элементы самой *competence*, предъявляемые студенту в специально программируемой последовательности. Его активность в области языкоупотребления носит здесь вторичный и тренировочный (игровой) характер. Так же, как и в случае усвоения первого языка, звено «декодирование» необходимо в этой схеме до тех пор, пока G_2' не станет идентичной G_2 . Здесь это звено непосредственно отражает собственные попытки студента в сфере языкоупотребления, но было бы неточно сказать, что этим и ограничивается декодирующая часть его ученической активности. Нельзя забывать, что студент — не *tabula rasa*, а обладатель определенной лингвистической компетентности в своем родном языке, так что ему приходится осуществлять декодирование получаемых элементов знаний о втором языке, пока эти элементы не автоматизируются, т. е. не превратятся в новую лингвистическую компетентность, сосуществующую со знаниями о родном языке. Таким образом, приведенная схема не отражает этого принципиального отличия изучения языка от его приобретения: если между лингвистической компетентностью взрослых и развивающейся компетентностью ребенка не стоит ничего, кроме самой речи, то между компетентностью, передаваемой студенту и усваи-

¹⁴ G. Nickel, K. H. Wagner. Op. cit., p. 236.

ваемой им, стоит лингвистическая компетентность в первом языке. Из этого следует, что приведенная схема не является окончательной, и в соответствующем месте она будет модифицирована в нужном направлении (см. 3.1). Но прежде чем это будет сделано, необходимо подробнее остановиться на собственной лингвистической компетентности студента, ибо проблема учета родного языка является центральной в теории и методике обучения второму языку.

2.3. Идиолект и внутренняя интерференция

Повторное обращение к теме интерференции должно лишь раз подчеркнуть важность ее в связи с обсуждаемыми проблемами. В этом пункте необходимо, однако, провести некоторое различие с той лингвистической интерпретацией интерференции, которая была рассмотрена выше. Там речь шла об объективном состоянии языка как такового, причем интерференционные явления были не только достоянием речи, но и языка, т. е. выступали в качестве его структурных характеристик, присущих каждому индивидуальному языкоупотреблению. Здесь речь будет идти о явлении в общем идентичном, но в двух пунктах принципиально отличающемся от межъязыковой (назовем ее внешней) интерференции.

Во-первых, необходимо иметь в виду, что в лице студента, изучающего второй язык и делающего попытки самостоятельного языкоупотребления, мы сталкиваемся не с феноменом смешанного языка, имеющего объективное существование вне лингвистической компетентности *данного* лица, а как раз с обратным явлением. В данном случае объектом интерференции является не язык вообще, а *идиолект*, т. е. индивидуальная языковая активность. Например, если студент-англичанин говорит по-русски с сильным английским акцентом, мы не скажем, что он говорит на особом «смешанном русском». Нет, язык будет русским, но идиолект этого русского языка будет представлять собой поле интерференции двух языковых систем. Поэтому такой тип окказиональной интерференции назван здесь *внутренней интерференцией*.

Во-вторых, в отличие от смешанных языков идиолект студента характеризуется интерференцией на уровне *performance*, и это важно учитывать. Интерференционные факты не являются достоянием ни первичной лингвистической компетентности, ни приобретаемой: они являются достоянием речи, и этот утешительный факт — основной стимул к организации борьбы с иностранным акцентом. Будь они *языковой* нормой, т. е. элементами лингвистической компетентности, борьба с ними была бы почти невозможной.

Но лингвистическая компетентность студента не является чем-то посторонним для интерференции, и это хорошо известно. А. П. ван Теслаар дает определение студента в духе пессимистического романтизма: «Учащийся — это безнадежный пленник пер-

цептивной установки родного языка»¹⁵. В другом месте применительно к фонетическому восприятию он поясняет: «Звуковая система нашего родного языка... становится матрицей, комплектом категорий, посредством которого мы одновременно воспринимаем и интерпретируем все речевые звуки»¹⁶ (добавим: в том числе и звуки чужого языка). Вот этот факт включения первичного звукового фильтра при восприятии речи на иностранном языке и есть, строго говоря, внутренняя интерференция, а то, что появляется в речи студента, есть уже результат интерференции.

Если понимать интерференцию так, как только что сказано, то надо согласиться с мнением А. и О. Кутсудас, что интерференция будет возникать во всех случаях, когда студент сталкивается со звуками иностранного языка¹⁷, причем, добавим мы, эти звуки не обязательно должны быть похожи на звуки родного языка, как полагают цитируемые авторы. Если студент столкнется со звуком совершенно ему чуждым, он может вообще не «услышать» его, и это также будет результатом интерференции, т. е. подключением перцептивного фильтра родного языка.

В этом пункте читатель может впасть в недоумение и заподозрить автора в противоречии. В самом деле, на предыдущей странице писалось, что интерференция при изучении второго языка является достоянием речи, а не лингвистической компетентности, и вдруг здесь утверждается, что интерференция есть включение первичного фильтра, а это ведь факт, относящийся к competence, а не к performance. И читатель отчасти будет прав, но лишь отчасти. Дело в том, что понятие интерференции двойственно. Пока мы говорим о наблюдаемых фактах речи, мы остаемся в рамках чисто лингвистического понимания интерференции, но когда мы начинаем обращаться к механизмам, обуславливающим эти речевые факты, мы переходим в область психолингвистических интерпретаций. Е. М. Верещагин имел основания критиковать использование и понимание этого термина у Вайнрайха, указав на первичность его психолингвистического содержания¹⁸, но и Вайнрайх имел основания ограничиться лингвистическим аспектом данного явления. Кстати, его критик все-таки счел целесообразным использовать понятие интерференции в чисто лингвистическом плане, разумея под ней то, что было описано здесь выше. Если же говорить на уровне теории обучения языку, то это вторичное понимание интерференции представляется более существенным с методической точки зрения, ибо ориентирует преподавателя на конкретный объект работы. Явления речевой интерференции доступны искоре-

¹⁵ A. P. van Teslaar. Learning new sound systems: Problems and prospects. IRAL, 1965, v. III, No. 2, p. 86.

¹⁶ Ibid., p. 82.

¹⁷ A. and O. Koutsoudas. A contrastive analysis of the segmental phonemes of Greek and English. LL, 1962, v. XIII, No. 3, p. 223.

¹⁸ См. Е. М. Верещагин. Заметки о монографии У. Вайнрайха «Языковые контакты», стр. 126 и далее.

нению, тогда как интерференция в психолингвистическом смысле — это «явление переноса умений и навыков оперирования с родным языком на иностранный», и происходит оно «независимо от наших попыток ограничить его при помощи того или иного (например, «прямого») метода: оно коренится в общих закономерностях переноса умений»¹⁹. Поскольку в настоящей работе не предполагалось подниматься на психолингвистический уровень, понятие интерференции естественно должно восприниматься в чисто лингвистической трактовке. Иными словами, мы ограничиваем сферу интерференции наблюдаемыми фактами, полагая достоянием иметь в виду, что в ней повинна ненаблюдаемая первичная лингвистическая компетентность студента.

Помимо констатации интерференции ей иногда дается качественная оценка. Так, в уже упомянутой статье А. и О. Кутсудас проводится различие между интерференцией *позитивной* (перенос элементов, которые не вступают в конфликт со структурой изучаемого языка) и *негативной*, вызывающей структурный и/или перцептивный конфликты между языкоупотреблением студента и нормой второго языка²⁰. Однако такое различие не кажется плодотворным. Во-первых, если позитивная интерференция не вызывает конфликта, то она вряд ли может быть замечена. Только из общих соображений можно заключить, что коль скоро интерференция затрагивает нетождественные элементы, она должна затрагивать и тождественные. Но это опять переход в область психолингвистики, который в данном случае лишь осложнит, а не прояснит суть дела. Во-вторых, даже если мы и знаем, что позитивная интерференция есть, никакой практической пользы из этого знания извлечь невозможно.

Если студент произносит какие-то звуки правильно, то честь ему и хвала, и не важно, чем это обусловлено — позитивной интерференцией или чрезмерным прилежанием. Преподавателя волнует и для преподавателя существует лишь негативная интерференция, а это означает, что для него всякая интерференция негативна. Конечно, можно догадаться, какой принцип имеет разграничение позитивной и негативной интерференции, — это тенденция опираться на тождественное в усвоении различного. Но вряд ли для этого надо вводить специальный тип «хорошей» интерференции, если, тем более, все привыкли к мысли, что она вообще плоха. В случае отсутствия конфликта с изучаемым языком произношение студента должно признаваться свободным от интерференции.

Следуя объективности, укажем также на иное отношение к самой идее интерференции, высказанное Л. Ньюмарком и Д. А. Рейбелом, чья статья вообще отличается подчеркнутым скепсисом касательно того, что в настоящее время занимает умы многих в области теории обучения языку. Авторы приводят два главных ар-

¹⁹ А. А. Леонтьев. Ук. соч., стр. 252.

²⁰ А. and O. Koutsoudas. Op. cit., p. 222.

гумента: 1) если интерференция есть конкуренция родного и изучаемого языка, то следовало бы ожидать отсутствия оной в том случае, когда человек, плохо изучивший какой-то второй язык, берется за третий, а между тем интерференция со стороны второго языка — вторичная интерференция — наблюдается повсеместно; 2) если интерференция есть результат столкновения двух языковых систем, следовало бы ожидать по мере совершенствования второго языка обратного воздействия, чего практически не наблюдается²¹.

Начнем со второго аргумента как менее серьезного. Предположим, что человек, умеющий играть в шашки, решил овладеть шахматами. На первом этапе ввиду сходства некоторых принципов и комбинаций он невольно будет делать «шашечные» ходы, играя в шахматы, но вскоре он усвоит правила игры, и две игровые системы в его сознании расслоятся, т. е. будет достигнут «координативный биигризм». Аналогичный процесс происходит при овладении вторым языком, и чем лучше человек усваивает «правила игры», тем отчетливее для него становится несовместимость правил, принадлежащих разным игровым системам. И было бы странным ожидать, что человек достигнет совершенства в иностранном языке, чтобы разучиться правильно пользоваться родным. Наоборот, чем лучше и чем больше языков он знает, тем выпуклее обрисовывается перед ним его родной язык как цельное и специфическое образование. Не так уж парадоксален был Гете, заявляя: «*Wer kennt nicht eine fremde Sprache, kennt nicht seine eigene*» («Кто не знает ни одного чужого языка, не знает и своего собственного»). Мы осознаем свой язык в его противопоставленности другим языкам.

Сказанное по поводу второго аргумента Ньюмарка и Рейбела намечает путь опровержения первого, более серьезного аргумента. Конечное состояние, которого должен достигнуть человек, изучающий второй язык, — это координативный билингвизм (см. I, 5), т. е. сосуществование двух лингвистических компетентностей, включающее всякую интерференцию. Пока это не достигнуто, интерференция неизбежна, и чем ниже уровень приобретенной компетентности, тем интерференция значительнее. Это объясняет, почему в случае плохого знания второго языка интерференционное воздействие его на третий язык будет большим, чем при совершенном владении им, — факт достаточно известный²². Но это не объясняет самой природы вторичной интерференции, разгадку которой следует искать в чисто психологических закономерностях языковой (если не шире) активности. Не будучи компетентными в этой области, мы адресуем читателя к соответствующим психологическим исследованиям. С точки зрения здравого смысла можно предполо-

²¹ L. Neumark, D. A. Reibel. Op. cit., p. 160.

²² Ср.: Ф. И. Маулер. Вторичная интерференция и некоторые способы ее преодоления. «Проблемы прикладной лингвистики. Тезисы межвузовской конференции 16—19 декабря 1969 г.», ч. II. М., 1969, стр. 228.

жить, что плохо изученный язык не воссоздает в человеке лингвистической компетентности, позволяющей ему не только отличить этот язык от родного, но и «прочувствовать» его как индивидуальность. Поэтому для такого человека второй язык остался *просто иностранным*, и приступая к изучению третьего языка, который для него еще менее индивидуализирован на данном этапе, студент невольно соотносит оба языка под общей маркой «иностранного», откуда естественно особо активное внесение тех немногих «иностраных» навыков, которыми он владеет, во вновь изучаемый язык. Студент смотрит на него уже не столько с позиций родного языка, который он хорошо отличает от всех остальных, сколько с позиций «иностранного вообще» и иностранного знакомого в частности.

Общий вывод авторов критикуемой точки зрения сводится к тому, что влияние родного языка сильно преувеличено при объяснении речевой интерференции, которую можно объяснить просто отсутствием достаточной натренированности. В ответ на это позволим себе привести результаты одного эксперимента, которые вообще будут интересны для преподавателя-русиста. Эксперимент описан в книге Э. Кротерса и П. Сапса²³. Объектом исследования было умение американских студентов различить противопоставленные русских согласных по глухости-звонкости. Первая часть эксперимента содержала противопоставления /п/ : /б/, /т/ : /д/, /к/ : /г/, /ф/ : /в/, /с/ : /з/, /ш/ : /ж/ в контексте слога структуры СГ (перед гласными /а/, /о/, /у/). Как выяснилось, различие по глухости-звонкости легче воспринималось в классе фрикативных, чем в классе смычных. Это объясняется тем, что русские фрикативные как в системе, так и в речи весьма близки к соответствующим английским: в обоих языках дифференциальным признаком в приведенных парах фрикативных является только наличие — отсутствие голоса. Смычные же согласные английского языка перцептивно и фонологически заметно отличаются от русских смычных. Главная особенность, бросающаяся в глаза при прослушивании английских смычных, — это сильная аспирированность глухих по сравнению со звонкими. Возникает вопрос, как трактовать этот артикуляционный признак в фонологическом плане: считать ли его сопутствующим при признаке глухость—звонкость или он имеет самостоятельное фонологическое значение. Ответ на этот вопрос дает другой эксперимент, на который ссылаются Р. О. Якобсон, Г. Фант и М. Халле: воспроизведение глухих смычных на «славянский манер», т. е. как ненапряженных глухих, вызывало перцептивный эффект звонкости, и согласные p, t, k воспринимались как b, d, g²⁴. Физической реализацией напряженности является аспирация, и известен тот факт, что в американском произношении

²³ E. Crothers, P. Suppes. Op. cit., pp. 45—50.

²⁴ См. Р. Якобсон, Г. М. Фант, М. Халле. Введение в анализ речи. В сб.: «Новое в лингвистике», вып. 2. М., ИЛ, 1962, стр. 206—207.

глухие смычные склонны терять аспирацию в интервокальной позиции, в результате чего они по крайней мере акустически оказываются звонкими, например, latter произносится фактически как [lædə]. Следовательно, в фонологическом плане следует считать основным различительным признаком английских смычных не столько голос, сколько аспирацию.

Это находит подтверждение и одновременно объясняет другой результат, полученный Э. Кротерсон и П. Саппсом, именно: в классе смычных губные представляют большую трудность при различии глухих-звонких, чем негубные. Надо заметить, что произношение некоторых русских глухих также сопровождается некоторой аспирацией, которая для русского языка несущественна и потому не воспринимается нашим слухом. При этом дентальный и велярный глухой (/t/ и /k/) аспирированы отчетливее, тогда как губной /p/ фактически произносится с нулевой аспирацией. Английские звонкие также слегка аспирированы, но на фоне сильной аспирации глухих они могут рассматриваться как неаспирированные. Соотношение физического распределения признака аспирированности для русских и английских смычных изображено в следующей таблице (0 — отсутствие, X — наличие):

	Русский		Английский	
	зв.	гл.	зв.	гл.
Губные (p) : (b)	0	0	0	X (сильная)
Дентальные (t) : (d)	0	X	X (слабая)	X (сильная)
Велярные (k) : (g)	0	X	X (слабая)	X (сильная)

Наибольший контраст по аспирации наблюдается в английских согласных /p/ : /b/, где звонкий лишен этой артикуляционной особенности. Студенты, исходя из фонологической нормы своего языка, слышали в русских смычных не столько голос, сколько аспирацию, помогавшую им отличить глухой от звонкого, но в русской паре /p/—/b/ аспирация нулевая, тогда как лингвистическая компетентность студентов в отношении противопоставления губных смычных настраивала их на восприятие максимального контраста, отсутствие которого и отразилось пагубно на распознавании этих звуков. Это ли не доказательство пленения студента собственным языком!

2.4. Произносительные проблемы

Продолжая тему предыдущих параграфов, можно перейти к вопросу о конкретных последствиях внутренней интерференции при

изучении второго языка. Поскольку данный процесс интересует нас только в одной плоскости, т. е. в связи с приобретением произносительных навыков, полезно было бы дать хотя бы рабочее определение того, как могут оцениваться результаты ученической активности в этом плане. Для этого можно предложить разные критерии, но мы ограничимся ссылкой на исследование Р. Л. Политцера, предложившего различать два вида произношения на иностранном языке: а) *приемлемое* произношение, предполагающее умение произносить звуки второго языка достаточно адекватно, чтобы коренной носитель языка мог услышать и узнать различия между этими звуками; б) *хорошее* произношение предполагает умение произносить звуки второго языка так же, как их произносят коренные носители языка, не производя подстановки звуков родного языка. Последнее, отмечает Р. Л. Политцер, означает, что правильное произношение предполагает способность правильно *слышать*, во-первых, различия между звуками второго языка и, во-вторых, различия между ними и звуками родного языка²⁵.

Сформулированные требования указывают ни на что иное, как на усвоение фонологической системы второго языка, так как умение правильно слышать и правильно воспроизводить в речи звуковые различия диктуется лингвистической компетентностью говорящего, позволяющей соотносить с различиями звуков либо различия смыслов, либо различия позиций, в которых встречаются фонемы изучаемого языка. Приобретение компетентности в иностранном языке, т. е. усвоение фонемного кода и правил пользования им, представляет собой длительный процесс фонемизации слышимых звуковых контрастов. Для человека, приступающего к изучению второго языка, этот язык начинается в конечном счете также со сферы *performance*, т. е. со звучащей речи преподавателя, хотя и сопровождается сообщением об элементах *competence*. И если обучение языку осуществляется в лабораторных условиях, то момент *performance* будет преобладать в сознании студента над моментом *competence*.

Отсюда, между прочим, следует немаловажная особенность, сближающая изучение и приобретение языка: в обоих случаях первичными данными являются *звуки*, о которых необходимо принять определенное фонологическое решение, т. е. соотносить их с определенными фонемами. Поэтому совершенно справедливо замечание А. и О. Кутсудас, что, стоя на позициях учащегося, мы должны говорить о *звуках* второго языка, но о *фонемах* родного. Интерференция осуществляется, как было сказано, в сфере языкоупотребления, и объектом ее являются не непосредственно фонемы изучаемого языка, а их звуковые реализации в речи, «ассоциируемые с общим фонетическим деноминатором, которым об-

²⁵ R. L. Politzer. Foreign language teaching. A linguistic introduction. Prentice-Hall, 1965, p. 89.

ладает фонема родного языка наравне с иностранным звуком»²⁶. Фактической причиной интерференции является не столько наличие у студента первичной лингвистической компетентности, сколько отсутствие компетентности во втором языке. В основе звуковых субституций в речи лежит, таким образом, субституция имеющихся знаний о родном языке вместо отсутствующих (или недостаточных) знаний о втором языке. Разумеется, играет свою роль и чисто артикуляционный автоматизм, но он в конечном счете под смысл изучения языка сводится к приобретению компетентности.

Во избежание недоразумений следует сделать одну оговорку. На протяжении вот уже многих страниц говорится о том, что смысл изучения языка сводится к приобретению компетентности, необходимой для организации правильного речевого поведения. Однако не следует думать, что это является непосредственным и главным объектом изучения и преподавания, так как в этом случае изучение языка превратилось бы в изучение теории языка. Практическое изучение иностранного языка необходимо предполагает приобретение лингвистической компетентности, но отнюдь не сводится к нему. То, что здесь говорится о проблемах изучения второго языка, затрагивает интересы преподавателя, а не студента. С точки зрения последнего, задачей обучения произношению действительно может считаться «(1) приобретение мускульного контроля, необходимого для производства звуков во всех окружениях, в которых они встречаются, и (2) превращение мускульного контроля в привычку»²⁷. Преподавателю же необходимо иметь в виду и ту скрытую цель обучения, которая состоит в приобретении студентом лингвистической компетентности во втором языке, по возможности равнозначной его первичной лингвистической компетентности.

Проблемы, возникающие при изучении языковой формы и, в частности, произношения, являются относительно автономными по отношению к тем проблемам, которые создает изучение языкового содержания, т. е. в узком смысле, собственно лексика языка. В этом убеждают результаты эксперимента, поставленного Р. Лэйдо²⁸, хотя конкретные цели эксперимента были иными. Исследовались характеристики кратковременной (оперативной) памяти студентов, владеющих двумя языками — английским и испанским. Испытуемым предлагалось повторить предъявляемые им серии цифр, называя их на обоих языках. Оказалось, что в 13 из 14 случаев испытуемые повторяли более длинные серии на родном языке, причем различия в глубине оперативной языковой памяти были значительнее, если иноязыковой материал содержал произно-

²⁶ A. and O. Koutsoudas. Op. cit., p. 223.

²⁷ Ibid., p. 222.

²⁸ R. Lado. Memory span as a factor in second language teaching. IRAL, 1965, v. III, No. 2.

сительные и грамматические отличия по сравнению с родным языком. Как полагает Р. Лэйдо, данные такого эксперимента могут служить тестовыми характеристиками при определении степени владения вторым языком.

Разнообразные произносительные проблемы можно, вслед за Р. Л. Политцером, сгруппировать в два класса в зависимости от того, что является их непосредственным источником: проблемы, связанные с собственно произнесением звуков, и проблемы, связанные с написанием букв, соответствующих звукам изучаемого языка²⁹. Условно эти два класса можно назвать *звукопроизносительные проблемы* и *буквопроизносительные проблемы*. Это означает, что при обучении произношению необходимо учитывать не только речевую интерференцию, но и интерференцию графических систем двух языков. Правда, как отмечает сам Р. Л. Политцер, буквопроизносительные проблемы оказываются существенными главным образом при идентичных системах письма и алфавитах, ибо наличие сходства — необходимое условие возникновения интерференции. Что же касается языков, использующих иные системы письма или иной алфавит, то при их изучении трудности ожидаются лишь на первом этапе, пока студент не привык к необычной для него графике, зато в дальнейшем никаких буквопроизносительных проблем может не возникнуть (или возникнуть гораздо меньше), так как новые письменные знаки не будут вызывать у студента ассоциаций с привычными звукообозначениями в его родном языке³⁰. Возможно, что автор прав, но в этом случае возникают буквопроизносительные проблемы другого рода, тесно связанные со звукопроизносительными проблемами; в качестве примера можно привести факты влияния корейской графики на русское произношение студентов-корейцев³¹.

Сущность интерференции графики и произношения хорошо описана в известной книге Р. Лэйдо³². В случае совпадения алфавитов двух языков буквопроизносительные проблемы могут вызываться либо различным в языках звуковым содержанием одного и того же графического знака, либо непоследовательностью звукообозначения, свойственной графическому знаку второго языка. Например, первый случай возможен при изучении русского произношения болгарскими, имеющими тот же кириллический алфавит, что и в русском языке. Привычная звукоассоциация может заставить их произносить гласный звук [ə] при чтении буквы ъ или звукоочетание [шт] при чтении буквы щ под влиянием того, что в болгарской графике за этими буквами закреплено именно такое значение. Более того, интерференция, вызванная графическим

²⁹ R. L. Politzer. Op. cit., p. 63.

³⁰ Ibid., p. 92.

³¹ См. С. А. Жижина, Е. И. Мотина. Ук. соч.

³² R. Lado. Linguistics across cultures. Applied linguistics to language teaching. Ann Arbor., 1957, pp. 19—21.

сходством, может действовать и при отсутствии русского текста перед глазами студента, т. е. остаточная ассоциация превратит буквопроизносительную проблему в звукопроизносительную. В качестве примера для второго случая, указанного Р. Лэйдо, можно привести буквы *я, ю, е, ё*, которые в одних словах означают двухфонемное сочетание ($й+а, й+у, й+э, й+о$), а в других — просто мягкость предшествующего согласного. Студент может усвоить первое значение этих букв и перенести его во все слова, в написании которых эти буквы встречаются. Особенно характерно это для студентов, родной язык которых не знает противопоставления согласных по твердости-мягкости, вследствие чего они склонны йотировать все стыки мягкого согласного с гласным. Таким образом, эта чисто звукопроизносительная проблема сплетается с буквопроизносительной, усиливая отрицательный эффект. Такая ситуация может возникнуть даже скорее в том случае, когда русский язык изучается человеком, чей родной язык пользуется иным алфавитом. Не углубляясь больше в этот вопрос, который представляет самостоятельный интерес, сосредоточим внимание на звукопроизносительных проблемах.

Проблемы этого рода непосредственно связаны с межъязыковыми различиями, описанными в предыдущей главе. По своему конкретному содержанию эти проблемы распадаются на две группы³³: 1) проблемы, связанные с произношением самих звуков (они обусловлены различиями в системном выборе и в позиционных правилах двух языков); 2) проблемы, связанные с произношением сочетаний звуков (они обусловлены дистрибутивными различиями). При этом в составе проблем второй группы полезно различать такие, которые касаются новых типов звукосочетаний, не известных родному языку студента, и такие, которые основаны на общности типов звукосочетаний при различной фактической реализации этих типов (различном фонетическом наполнении). Например, и русскому и английскому языку свойственны начальные сочетания согласных, но английскому чужд тип «носовой + носовой», тогда как русскому языку такой тип известен, ср. *мнить, мне, много*. Характерно, что единственное слово английского языка, где следовало бы ожидать сочетание [mp] — *mnemonic* 'мнемонический' (перешедшее из греческого во все европейские языки) — произносится [ni:'mɒnɪk]. Обоим языкам свойственно также типовое начальное сочетание «спирант + смычный», но фактическая реализация этого сочетания различна: русский язык допускает в позиции «спирант» как [c], так и [z], а в английском в этой позиции возможен только звук [s]; английский [z] вообще не встречается в исконных словах перед каким бы то ни было согласным.

Ключ к пониманию и решению произносительных проблем лежит в анализе ошибок, допускаемых студентами.

³³ A. and O. Koutsoudas. Op. cit., p. 228.

2.5. Показательность ошибок

Естественно ожидать, что характер и классификация произносительных ошибок будут параллельны характеру и классификации фонологических и фонетических различий между родным и вторым языком. Действительно, предложенная У. Г. Маултоном классификация ошибок является своего рода зеркалом, отражающим иерархию межъязыковых различий на фонологическом уровне³⁴. Схема Маултона была с успехом использована Таддесе Бейене при сопоставительном описании английских и амхарских фонем³⁵. В этой классификации выделяются четыре типа ошибок:

- 1) *фонемические* — осуществление неправильного системного выбора;
- 2) *фонетические* — выбор неправильного варианта (аллофона) фонемы вследствие нарушения позиционного правила второго языка;
- 3) *аллофонические* — произнесение неправильного звука, т. е. звуковая субституция, при соблюдении фонемической и фонетической правильности;
- 4) *дистрибуционные* — выбор неправильного звука в определенном звукосочетании, обусловленный нарушением правил распределения фонем в звуковой последовательности.

Можно было бы сформулировать то же самое в других терминах, но важна суть устанавливаемых различий между типами ошибок, расположенными, кстати сказать, в порядке убывающей значительности. В предыдущих параграфах приводилось достаточное число примеров, которые годятся и для иллюстрации описанных только что типов произносительных ошибок. Поэтому здесь мы ограничимся одним примером. Как уже отмечалось, в йоруба отсутствует глухой согласный /р/. Это может иметь различные последствия при изучении студентом-йоруба русского произношения. Так, в слове *дуб* он будет склонен произносить звук [б] вместо требуемого позиционной нормой русского языка звука [п]. К какому типу отнести эту ошибку? Фактически здесь нарушено лишь позиционное правило, но по своему содержанию это нарушение состоит в фонемной субституции, т. е. в неправильном системном выборе, что обусловлено наличием пустой клетки на месте фонемы /р/ в родном языке студента. Итак, в данной ошибке сплетаются два фактора: с точки зрения языка йоруба это субституция фонем, с точки зрения русского языка — субституция вариантов фонемы. Но этим не ограничивается проблема «дуба»: по дистрибутивным нормам йоруба, слог и слово не может оканчиваться

³⁴ W. G. Moulton. Towards a classification of pronunciation errors. MLJ, 1962, v. 46, No. 1.

³⁵ T. Beyene. Amharic and English segmental phonemes: A contrastive study. LL, 1966, v. XVI, No. 1—2.

на согласный, следовательно, в произношении нашего студента следует ожидать вокализацию конца слова, т. е. произношения что-то вроде [дуб^ʏ], со слабой «гласной отступа», которая, вероятнее всего, будет гармоничной с корневой гласной. Очевидно, что это ошибка четвертого типа, однако для русского слуха произнесенное так слово *дуб* звучит как двусложное с фонемой /б/ в сильной позиции между гласными, и тогда звук [б] здесь не только уместен, но и единственно возможен! И только сравнение намерения и исполнения позволяет распутать этот клубок взаимосвязанных ошибок: поскольку ожидается произношение [дуп], а слышится произношение [дуб^ʏ], преподаватель констатирует наличие ошибок первого, второго и четвертого типов, совмещенных в одном звуке [б]. Наконец, ошибка третьего типа, совершенно незначительная, может состоять в более напряженной, энергичной артикуляции согласного [б], что, конечно, никак не отражается ни на восприятии, ни на понимании сказанного слова. Этот пример наглядно показывает, что при корректировании произношения студента нельзя полагаться только на перцептивные критерии русского языка, а надо непременно определить тип ошибки, т. е. соотносить ее с определенной нормой родного языка студента. Данный вывод вплотную подводит нас к проблематике следующей главы, но прежде чем заняться ею, рассмотрим коротко оценку ошибок в более общем теоретическом плане.

В уже упоминавшейся работе С. П. Кордера дается глубокий анализ ошибок как показателя активности студента в овладении вторым языком³⁶. Автор возражает против абсолютного противопоставления процессов приобретения и изучения языка, ссылаясь на тот простой, но часто упускаемый из виду факт, что, слушая речь ребенка, мы обычно не оцениваем ее неправильности как ошибки в буквальном смысле этого слова. Скорее наоборот, они воспринимаются нами как естественные характеристики «детского высказывания», отражающие определенное состояние умственного и языкового развития ребенка на данный момент и тем самым неизбежные и необходимые как основной аппарат перехода к «взрослому варианту» того же высказывания. Нет никаких причин отрицать, что и овладение вторым языком может рассматриваться как аналогичный процесс, с той разницей, что в этом случае контрольным эталоном для учащегося является не «взрослый вариант» высказывания, а его правильная, с точки зрения второго языка, форма («преподавательский вариант»). Такой подход к проблемам изучения второго языка позволяет отвести ошибкам подобающее им место в методическом программировании обучения. Но такой подход одновременно требует строгого и последовательного разграничения *систематических* и *случайных* ошибок. Ошибки второго рода никоим образом не отражают степени владения языком, так как они обусловлены внеязыковыми обстоя-

³⁶ S. P. Corder. Op. cit., pp. 165—167.

тельствами, сопутствующими языкоупотреблению (такими, как усталость, опьянение или повышенная нервная напряженность). Они целиком относятся к сфере *performance*, без каких бы то ни было корреляций в сфере *competence*. И если такие ошибки, которые мы называем обычно оговорками, естественны в речи любого человека, то тем более естественны они в речи студента, нервная система которого особенно напряжена при попытке говорить на иностранном языке.

Иное дело систематические ошибки, сама систематичность которых указывает на связь с определенной лингвистической компетентностью, которой студент располагает на данном этапе обучения языку. С. П. Кордер называет ее промежуточной (переходной) компетентностью; ее результатом являются уже не оговорки, а ошибки. Между прочим, предложенное Кордером различие *mistakes* и *errors* представляется весьма полезным как в теоретическом, так и в практическом отношении. Соответствующими русскими терминами могли бы быть *погрешности* (или *оговорки*) и *ошибки*. Недостаточность переходной компетентности возмещается из ресурсов первичной лингвистической компетентности студента, что и приводит к появлению ошибок, которые, следовательно, сами образуют систему, соответствующую переходной компетентности. Таким образом, ошибки показательны: 1) как свидетельство определенной стратегии овладения языком, применяемой студентом; 2) как свидетельство того, каким образом происходит приобретение и изучение языка; наконец, 3) тем, что указывают преподавателю, как далеко продвинулся студент, что еще остается ему усвоить, какие элементы приобретаемой компетентности все еще чужды студенту и какие элементы первичной компетентности актуализированы в употреблении второго языка. Иными словами, анализ конкретных ошибок позволяет сделать выбор одной из множества возможных стратегий обучения. Так с уровня «язык и учащийся» мы перешли на уровень «язык и учитель».

ГЛАВА 3

СТРАТЕГИЯ ОБУЧЕНИЯ

3.1. Лингвистика контрастов

Нет такого преподавателя, который не сознавал бы актуальности проблемы учета родного языка студента при обучении второму языку. В практике и методике преподавания идея «опоры на первый язык» давно стала тривиальной. И тем не менее новейшие исследования в этой области, проводимые с позиций современной психологии и психолингвистики, вновь выдвигают указанную проблему на повестку дня. Сама идея опоры на родной язык подвергается пересмотру, что было начато в свое время Л. В. Щербой, провозгласившим основной методический принцип — отталкивание от родного языка для осознания специфики языка изучаемого¹.

Стремление методики прошлых десятилетий ориентировать студента при изучении второго языка на сходства двух языков, якобы облегчающие его задачу на начальном этапе изучения, можно связать с косвенным влиянием сравнительного метода, господствовавшего в лингвистике вплоть до начала XX столетия. Целью сравнительного описания языков было именно установление сходств, позволяющих ставить вопрос о едином происхождении языков, характеризуемых достаточно большим числом совпадений по всем уровням. При некритическом и не вполне строгом подходе к делу это могло осмыслиться как вообще основная цель лингвистики и, соответственно, как основной методический прием при обучении иностранным языкам.

Оживление интереса к глобальному описанию современного состояния языков во всем их разнообразии и несходстве, стимулированное трудами И. А. Бодуэна де Куртене и Ф. де Соссюра, резко повысило актуальность типологического направления в лингвистике нашего века. Это выразилось не только в переносе срав-

¹ См. Л. В. Щ е р б а. Преподавание иностранных языков в средней школе. Общие вопросы методики. М.—Л., 1947, стр. 57.

нительной методики с описания родственных языков на описание языков неродственных, но и в новом понимании самого сравнения языков. Теперь не только и не столько сходства, сколько различия становятся объектом сравнительного изучения, и чтобы подчеркнуть разную ориентированность двух сравнительных подходов, один из них был назван *сопоставительным*. Этот термин закрепился в отечественной лингвистике; сущность сопоставительного метода была четко сформулирована А. А. Реформатским:

«Сопоставительный метод, наоборот [т. е. в отличие от сравнительного. — В. В.], базируется только на синхронии, старается установить различное, присущее каждому языку в отдельности, и должен опасаться всего схожего, так как оно толкает на нивелировку индивидуального и провоцирует подмену чуждого своим. Только последовательное определение контрастов и различий своего и чуждого может и должно быть законной целью сопоставительного исследования языков»².

В зарубежной лингвистике для определения этого метода в последние годы широко распространился термин «*контрастивный*». Г. Никель и К. Х. Вагнер называют Р. Лэйдо фактическим основателем контрастивной лингвистики в США, имея в виду прикладную направленность его исследований, в частности его книги «Лингвистика через культуру» (1957 г.). В ней, однако, еще нет ни ясного определения контрастивного метода, ни даже последовательного употребления этого термина. Это было сделано Р. Лэйдо во второй книге «Обучение языку», где контрастивная лингвистика отчетливо противопоставлена исторической:

«Особый интерес для преподавателя языка представляет контрастивная лингвистика, которая сравнивает структуру двух языков, чтобы определить точки их расхождений. Эти различия являются главным источником трудности при изучении второго языка»³.

Сопоставительный (контрастивный) метод, впервые примененный еще в 1931 г. Е. Д. Поливановым, и именно в плане прикладной лингвистики⁴, теперь обрел широкую популярность, став средством предсказания интерференционных явлений и одновременно компасом при разработке методики борьбы с ними⁵. Но чтобы эта цель сопоставительного анализа была достигнута, он должен исходить из двух основных предположений, сформулированных А. А. Реформатским как *тезис системности* сопоставления (иссле-

² А. А. Реформатский. О сопоставительном методе. РЯНШ, 1962, № 5, стр. 23—24; ср. Б. А. Серебрянников. Всякое ли сопоставление полезно? РЯНШ, 1957, № 2, стр. 10.

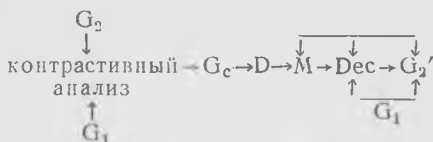
³ R. Lado. Language teaching. N. Y., 1964, p. 21.

⁴ E. Polivanov. La perception des sons d'une langue étrangère. TCLP (французский вариант статьи — см. сн. 37, гл. 1).

⁵ G. Nickel. Applied linguistics: An additional comment. IRAL, 1967, v. V, No. 2—3, p. 52.

довать не разрозненные элементы, а блоки языковой системы, в которые входят эти элементы посредством противопоставлений с другими элементами) и тезис бинарности сопоставления (двустороннее сопоставление родного языка с определенным вторым языком) ⁶. Оба эти условия необходимы для того, чтобы сопоставление, во-первых, не превратилось в механическую регистрацию «похожего» и «непохожего» (как это, к сожалению, нередко наблюдается) и, во-вторых, чтобы сопоставление оставалось именно сопоставлением чего-то с чем-то, а не обычной грамматикой языка, разбавленной ссылками на другие языки.

Между прочим, из описанного понимания сущности и задач сопоставительной лингвистики вытекает, что «сопоставительная грамматика не должна быть одновременной грамматикой двух языков на равных основаниях» ⁷. Более того, существует мнение, что «целью контрастивного анализа двух языков является описание частичной грамматики G_c , которая охватывает совокупность различий между грамматикой G_1 исходного языка и грамматикой G_2 изучаемого языка» ⁸. Именно эта «контрастивная грамматика», по мнению Никеля и Вагнера, должна поставлять данные для дидактического программирования обучения языку. С учетом этого вывода, приведенная в 2.1 коммуникативная схема процесса изучения второго языка принимает следующий вид:



Здесь G_c — контрастивная грамматика, остальные символы прежние. В схеме отражено также интерференционное влияние первичной лингвистической компетентности (G_1) на восприятие (Dec) и усвоение (G_2') второго языка.

Важность сопоставительной методики обучения языку, и в частности русскому произношению, проявляется еще и в том, что «сопоставительная фонетика родного и русского языков является ключом к решению вопросов так называемого фонетического минимума» ⁹. Не углубляясь в этот вопрос ¹⁰, заметим только, что проблема фонетического минимума имеет два аспекта: (1) о нем

⁶ См. А. А. Реформатский. О сопоставительном методе. РЯНШ, 1962, № 5, стр. 24.

⁷ Там же, стр. 33.

⁸ G. Nickel, K. H. Wagner. Contrastive linguistics and language teaching. IRAL, 1968, v. VI, No. 3, p. 238.

⁹ З. Оливериус. Обучение звуковой системе русского языка в чешской школе. РЯНШ, 1961, № 6, стр. 60.

¹⁰ См. А. А. Реформатский. Фонетический минимум при овладении русским произношением нерусских. РЯНШ, 1961, № 4; В. А. Виноградов. Фонетический минимум в процессе обучения иностранцев русскому языку. РЯР, 1970, № 1.

можно говорить с позиций лишь изучаемого языка, и тогда задача сводится к упорядочению фонетического материала по фонологическим основаниям, выделению более существенных и/или более частотных фонологических категорий и основных позиционных правил; (2) о фонетическом минимуме можно говорить с позиций конкретного двуязычия, и тогда задач сводится к установлению наиболее существенных контрастов между двумя языками, тех контрастов, которые производят наибольший интерференционный эффект, измеряемый степенью понятности речи студента. Этот второй аспект проблемы фонетического минимума представляется более важным, поскольку он непосредственно связан с ситуацией изучения языка. Понятно поэтому, что здесь решающее слово должно сказать сопоставительное изучение двух фонологических систем.

Прогнозирующая эффективность сопоставительного (контрастивного) метода, позволяющая, зная заранее родной язык студента, предсказать типичные и обязательные ошибки в произношении второго языка, может базироваться, впрочем, не только на изучении контрастов. В неоднократно упоминавшейся статье А. и О. Кутсудас, вообще богатой тонкими наблюдениями, этот вопрос поставлен вполне четко. Авторы подчеркивают, что их задачей является не только установление различий между двумя языками, что соответствует общепринятому пониманию контрастивного анализа, но и специальный акцент на тех случаях сходства, которые могут пагубно отразиться на усвоении произношения второго языка¹¹. Этот важный момент нередко упускается из виду, а между тем наличие таких коварных сходств — не менее существенный факт, чем наличие глубоких контрастов, и кому же, как не сопоставительной лингвистике, заниматься «разоблачением» этих сходств, представляющих на самом деле обратную сторону различий. Найти разное в сходном и сходное в разном — это две стороны одной задачи, обе важные в практическом плане. Но в отличие от сравнительного метода, сопоставление языков констатирует *структурное* сходство не как самоцель, а лишь как средство оттенить различия, ибо языки в конечном счете сходны только в одном — в своей идиоматичности. Как бы то ни было, в литературе встречаются определения контрастивного метода, отличающиеся меньшей жесткостью, чем определение Р. Лэйдо. Например, Д. Л. Вольф считает задачей контрастивного анализа обнаружение не только степени различия двух языковых систем, но и степени их структурного совпадения¹².

До сих пор мы ничего не говорили о том, какова должна быть стратегия сопоставительного изучения языков. Впрочем, ряд ос-

¹¹ A. and O. Koutsoudas. A contrastive analysis of the segmental phonemes of Greek and English. LL, 1962, v. XIII, No. 3, p. 211.

¹² D. L. Wolfe. Some theoretical aspects of language learning and language teaching. LL, 1967, v. 17, No. 3—4, p. 179.

новых положений, касающихся стратегии и тактики лингвистического сопоставления, были здесь освещены. Дальнейшие параграфы призваны дополнить сказанное. Закljučая же настоящий параграф, укажем, каким сопоставление не должно быть. А. Э. Ливенстон следующим образом говорит о трех способах сопоставления языков: «Язык учащегося может быть описан первым, а затем изучаемый язык приводится в соответствие с ним; или язык учащегося может быть представлен в терминах языка изучаемого; или оба могут быть подоғнаны друг под друга. По педагогическим, а не лингвистическим соображениям я выбираю первый метод»¹³. А это именно тот метод сопоставительного анализа, который был подвергнут резкой критике В. Н. Ярцевой, указавшей на фактическое отсутствие сопоставления при таком поочередном описании явлений одного языка и явлений другого¹⁴. Все-таки лингвистические соображения должны быть решающими, коль скоро речь идет об описании языков. Нельзя ссылкой на педагогику оправдать игнорирование лингвистических принципов работы с языком, ибо других принципов быть не может. Только последовательно лингвистический подход к решению любой задачи, связанной с языком, гарантирует успех; остальные подходы (психологический, математический, педагогический и какой угодно иной) приемлемы в той мере, в какой они исходят из лингвистически установленных законов языковой структуры.

3.2. Пороги существенного

В предыдущем параграфе обсуждался главным образом вопрос о том, как должно осуществляться сопоставление двух языков. Но этот вопрос неотделим от другого: что должно быть объектом сопоставления? Несмотря на кажущуюся очевидность ответа, практика показывает, что разговор на эту тему пока не может считаться излишним. 40 лет назад Р. О. Якобсон наметил основные пути сопоставительного анализа, указав на то, что «малоплодотворным было бы сопоставление разрозненных фонем двух языков», поскольку фонема есть единица, свойства которой определяются местом, занимаемым ею в фонологической системе конкретного языка¹⁵. Еще менее плодотворно сопоставление звуков, реализующих фонемы в речи. Совершенно прав Л. У. Лэнэм, считающий дефективным методом преподавания изучение звуков (например, в списке слов) в противоположность изучению различий между звуками¹⁶. Употребление звуков дважды детерми-

¹³ E. A. Levenstone. Op. cit., p. 200.

¹⁴ В. Н. Ярцева. О сопоставительном методе изучения языков. ФН, 1960, № 1, стр. 4.

¹⁵ Р. О. Якобсон. К характеристике евразийского языкового союза. «Selected writings», v. I, p. 150.

¹⁶ L. W. Lanham. Teaching English pronunciation in Southern Africa. LL, v. XIII, 1963, No. 3—4, p. 155.

нировано: во-первых, принадлежностью их в качестве вариантов определенным фонемам и, следовательно, определенным клеткам системы; во-вторых, зависимостью их от определенных позиций в слове, которые также образуют систему. А система создается не простой совокупностью элементов, а значимыми различиями, противопоставлениями, причем противопоставляются опять-таки не просто отдельные элементы, а целые категории однородных элементов. Отсюда естественное методическое требование: ставить вопрос «уже не об «отработке» того или иного отдельного звука, а об усвоении звуковых категорий»¹⁷.

Что под этим понимается, можно увидеть из следующего отрывка:

«Артикуляторные навыки говорящих, участвующие в производстве фонем, состоят из разнообразных комбинаций некоторых базисных навыков, используемых при производстве признаков. Это проявляется, например, в процессе приобретения языка ребенком... Усваивая различие между *b* и *p*, основанное на звонкости в противоположность глухости, он одновременно проводит различие между *d* и *t*, *k* и *g* и прочими подобными парами. Иными словами, он усвоил *признак* звонкости-глухости как единый навык моторной дифференциации»¹⁸.

Эта особенность усвоения звукового различия как категориальной характеристики, присущей целой серии однородных по данному признаку элементов, обусловлена тем свойством всякой фонологической системы, которое авторы приведенного отрывка называют «тенденцией к симметричности», а Н. С. Трубецкой назвал пропорциональностью фонологических противопоставлений. Таким образом, сам язык подсказывает, что должно в первую очередь стать объектом сопоставительного фонологического анализа: это фонемные категории, построенные на заданных в данных языках различительных признаках (категория глухих согласных в противоположность категории звонких и т. д.). И хотя практическая задача преподавателя сводится к выработке у студента правильных артикуляционных навыков, нельзя ограничивать эту задачу чисто физиологическим уровнем. Изучение произношения, по Дж. Э. Стрейну, состоит: 1) в овладении речевыми навыками как сигналами значимых контрастов и 2) в овладении совокупностью мускульных умений¹⁹. Автор склонен автономизировать две эти задачи, ссылаясь на два вида интерференции (психологическую и физиологическую), однако автономность физиологического аспекта произношения иллюзорна. Только при поверхност-

¹⁷ А. А. Реформатский. Фонология на службе обучения произношению неродного языка. РЯНШ, 1961, № 6, стр. 68.

¹⁸ J. H. Greenberg, Ch. E. Osgood, J. J. Jenkins. Memorandum concerning language universals. «Universals of language», 1966, p. XVII.

¹⁹ J. E. Strain. A contrastive sketch of the Persian and English sound systems. IRAL, 1968, v. VI, No. 1, pp. 59—60.

ном наблюдении затруднения студента кажутся простым артикуляционным неумением правильно произнести звуки второго языка. Причиной этих затруднений является не физиологическая инертность артикуляционного аппарата сама по себе, а как раз семиотическая инертность внутреннего механизма порождения речи, проявляющаяся в стабильности артикуляционной сигнализации значимых звуковых контрастов, свойственной первому языку. Студент должен научиться контролировать свою речь, но невозможно *создать* этот контроль на физиологическом уровне, поскольку контролирование есть элемент знаний о языке, т. е. относится к дофизиологическим уровням (лингвистической компетентности). Поэтому сопоставительный (контрастивный) анализ двух фонологических систем должен оперировать не со звуками как конечным результатом языковой активности говорящих, а с той системой категорий и правил их реализации в речи, которая обуславливает этот конечный результат.

Основой фонологического сопоставления является, таким образом, система различительных признаков. Для каждого конкретного случая набор существенных признаков будет, конечно, разным, но можно указать общее направление сопоставления. Это было сделано П. Делаттром, исследовавшим четыре европейских языка и установившим сорок фонетических категорий, которые, по его предположению, с большой вероятностью могут быть необходимыми для любого двуязычного сопоставления²⁰. Мы не будем перечислять здесь все эти категории, это уместно сделать в другой работе, специально посвященной конкретному двуязычному сопоставлению. Ценность фонетического инвентаря Делаттра состоит в том, что он снабжает исследователя более или менее стабильной программой сопоставления, в которой одни фонетические признаки оказываются для данного языка различительными, другие — избыточными (сопутствующими), тогда как во втором языке эти же признаки могут получать либо такую же, либо иную фонологическую квалификацию. Имея такой обобщенный набор фонетических признаков, сопоставительная фонология устанавливает, какие из них и как используются в каждом из сопоставляемых языков.

Несмотря на то что сопоставительный метод обрел важное место в лингвистике, многие исследователи с сожалением констатируют, что он не получил должного признания в широких кругах преподавателей-практиков. Объясняется это тем, что сопоставительная лингвистика еще не сказала последнего слова, а ее предварительные результаты, касающиеся предсказания возможных трудностей при изучении второго языка, кажутся тривиальными квалифицированному учителю, который «в течение двадцати ми-

²⁰ P. Delattre. Research techniques for phonetic comparison of languages. IRAL, 1963, v. 1, No. 2.

нут сам обнаружит их в реальной классной ситуации»²¹. Действительно, это отчасти верно. Но обнаружить ошибки в произношении еще не значит понять их источник. Кроме того, «двадцать минут», конечно, преувеличение: обычно необходим более длительный срок, чтобы составить себе полное представление о том, какими типичными ошибками характеризуется данная языковая аудитория. Сопоставительная фонология позволяет сократить этот срок действительно до «двадцати минут», необходимых для того, чтобы прочесть результаты сопоставления и заранее быть готовым к определенным ошибкам студентов. Более того, сопоставительный анализ двух языков, как справедливо отмечает Т. Р. Андерсон, способен предсказать произносительные проблемы, вряд ли выводимые из классного опыта учителя. Так, одним из результатов фонологического сопоставления является предупреждение учителя о том, что усвоение некоторого звука в некоторой позиции не влечет за собой автоматическое усвоение его во всех остальных позициях. Нетрудно представить себе такого студента, которому легко усвоить различие между словами *сок—шок*, но который сталкивается с неожиданной, казалось бы, трудностью при различении слов *нас—наш*²². В рамках сопоставительной методики такие «неожиданности» становятся закономерно ожидаемыми проблемами, что позволяет правильно оценить их как по степени важности, так и по степени трудности их преодоления. Чтобы фонологическое сопоставление было плодотворным, оно должно включать следующие обязательные пункты, отражающие основные направления межязыковых различий (см. 1.4) и расположенные по убывающей существенности²³:

- а) фонологические категории;
- б) варианты фонем и позиции, их ограничивающие;
- в) дистрибуция фонем;
- г) частотность фонологических категорий в тексте.

3.3. Оценка трудностей

Дж. Б. Кэрролл, установив два основных типа различий между языками (конвергентные и дивергентные), указал одновременно на то, что дивергентные отличия второго языка (т. е. увеличение количества значимых противопоставлений по сравнению с первым языком) создают большую трудность при изучении, чем конвергентные отличия²⁴. Это и понятно: научиться различать то, что

²¹ T. R. Anderson. A case for contrastive phonology. IRAL, 1964, v. 11, No. 3, pp. 219—220.

²² T. R. Anderson, Op. cit., p. 220.

²³ R. P. Stockwell, J. D. Bowen. The sounds of English and Spanish. Chicago, 1965, p. 8.

²⁴ J. B. Carroll. Linguistic relativity, contrastive linguistics and language learning. IRAL, 1963, v. 1, No. 1, p. 17.

в родном языке не различается, труднее, чем научиться игнорировать различие, провоцируемое родным языком. Впрочем, не все здесь так просто, как может показаться с первого взгляда.

Уже говорилось, что владение языком предполагает не только умение правильно говорить, но и умение правильно слышать; эти две стороны языковой активности неразрывны. Нормальной ситуацией языкоупотребления можно считать ситуацию диалога. Тогда в соответствии с двумя сторонами языковой активности следует различать две коммуникативные позиции, реализующиеся в диалоге: позицию говорящего и позицию слушающего. Согласно гипотезе Дж. Кэролла, дивергенция и конвергенция в плане их актуальности для индивидуума находятся в дополнительном распределении относительно данных позиций. Находясь в позиции говорящего (отправителя), индивидуум должен решать задачу «быть понятым», и это требует от него адекватного *кодирования* сообщения. Находясь в позиции слушающего (получателя), он должен стремиться к пониманию переданного ему сообщения, и это требует от него адекватного *декодирования* этого сообщения. Если отличия второго языка от первого носят дивергентный характер, это означает, что число используемых в нем кодовых единиц больше, чем в первом. Поэтому студент, пытаясь говорить на втором языке, должен перейти от более бедного первичного кода к более богатому, ибо несоблюдение кодовых различий второго языка приведет к непониманию его речи собеседником. Если второй язык, напротив, располагает меньшим числом кодовых единиц, т. е. имеет место конвергенция, то это не будет столь критически отражаться на речи студента. Различия, которые он в соответствии со своей первичной лингвистической компетентностью будет реализовать в речи, окажутся функционально незначимыми и потому не будут «услышаны» собеседником. Зато в этом случае *восприятие* речи на втором языке сталкивается с трудностями, обусловленными тем, что, располагая более богатым первичным кодом, студент склонен слышать фонологическое различие там, где его в действительности нет, и, следовательно, ассоциировать с этим мнимым звуковым различием различие смысловое.

Отмеченный факт ассоциации определенного звучания с определенным значением был использован Р. Лэйдо для классификации относительных трудностей изучения второго языка, которую он назвал в числе других гипотетических законов усвоения законом сходства ответа²⁵. Под этим разумеется следующее. В языке имеются единицы содержания и единицы выражения, связанные ассоциативным отношением. Единицы содержания, или С-единицы (content 'содержание'), рассматриваются как стимулы, с которыми ассоциируются Е-ответы, т. е. единицы выражения (expression 'выражение'). Сталкиваясь со вторым языком, человек

²⁵ R. L a d o. Language teaching, p. 45.

может найти в нем наряду с абсолютными отличиями от родного языка определенные параллели, сходства как в С-стимулах, так и в Е-ответах. При этом возможны четыре ситуации, которые мы изобразим символически, используя знак + для обозначения «знакомого» стимула или ответа, знак — для обозначения незнакомой единицы, и точкой обозначим ассоциацию С и Е: 1) +С.+Е, 2) +С.—Е, 3) —С.+Е, 4) —С.—Е. Первый случай означает, что имеется сходство как в содержании, так и в выражении, четвертый случай соответствует полному несовпадению; два остальных означают частичное совпадение либо в плане содержания, либо в плане выражения.

В соответствии с законом Лэйдо наибольшую трудность представляет ассоциация «незнакомого» С-стимула с «незнакомым» Е-ответом, а наименьшую трудность представляет первый случай. Что касается второго и третьего случая, то более трудной ассоциация оказывается там, где отсутствует «сходство ответа», т. е. во 2-м случае. В целом указанные четыре ситуации можно, таким образом, расположить в следующем порядке (по убывающей трудности, знак > означает «труднее»):

$$-С.-Е>+С.-Е>-С.+Е>+С.+Е.$$

Поскольку гипотеза Лэйдо сформулирована в виде закона, надо полагать, что она будет верной для любого уровня языка. В фонологическом плане это можно интерпретировать следующим образом: С-стимул соответствует фонологической категории, Е-ответ соответствует конкретному фонетическому признаку, представляющему эту категорию в речи. Например, в русском языке устанавливается ассоциация между фонетическим (артикуляционным) явлением, называемым палатализацией, и фонологической категорией мягкости. Тогда смысл закона Лэйдо сводится к тому, что студенту, имеющему в своем языке «сходную» фонетическую мягкость некоторых согласных при отсутствии фонологической мягкости (например, французу), легче усвоить противопоставление соответствующих русских согласных по твердости-мягкости, чем студенту, чей язык, даже обладая фонологической мягкостью, имеет отличную фонетическую реализацию этой категории. Возможно, мы избрали не совсем удачный пример, но в любом случае данное утверждение слишком сильное, чтобы его можно было принять без тщательной экспериментальной проверки.

Оба способа оценки трудностей — и Дж. Кэролла, и Р. Лэйдо — строятся на признании того, что сделать выбор в любом случае труднее, чем не делать его. Однако нельзя забывать, что выбор выбору рознь и что отсутствие выбора также есть выбор, только не свободный, а обусловленный. В 1.4 говорилось о том, что языки различаются в системном выборе кодовых единиц (фонем), т. е. имеют различный состав фонологических категорий. Одно и то же артикуляционное различие в одном языке является результатом свободного выбора (т. е. различием фонем), в другом

языке — результатом позиционно обусловленного выбора (т. е. различием вариантов фонемы). Наконец, второй язык может характеризоваться вообще отсутствием данного различия, известного первому языку, и наоборот, обладать таким различием, которое отсутствует в первом языке. Сопоставительный анализ призван выяснить, как соотносятся в двух языках два указанных вида выбора — свободный и обусловленный (обязательный). Идя по этому пути, Р. П. Стокуэлл и Дж. Д. Боуэн предложили остроумную и интересную иерархию возможных трудностей, основанную на анализе всех мыслимых типов обсуждаемых различий²⁶. Хотя они исследовали англо-испанское двуязычие, их результаты носят характер универсального закона.

Сопоставление фонологических систем предполагает, что относительно любого фонетического различия в одном из языков мы можем сказать: а) является ли оно свободным или обязательным, б) имеет ли оно соответствие в другом языке, и если имеет, то в) является ли оно в другом языке свободным или обязательным. Теоретически мыслимы восемь возможных ситуаций, связанных с контрастивным анализом (с позиций второго языка) некоторого фонетического различия (Св = «свободный», Об = «обязательный», Ø = «отсутствие различия»):

	Первый язык	Второй язык
1.	Св	Св
2.	Об	Св
3.	Ø	Св
4.	Св	Об
5.	Об	Об
6.	Ø	Об
7.	Св	Ø
8.	Об	Ø

Приведенные типы расхождений между двумя языками, касающиеся фонологической оценки наблюдаемых фонетических различий, далее упорядочиваются по степени вызываемых ими трудностей в процессе овладения вторым языком. При этом различаются три степени трудности: в первую включаются расхождения типа 6, 3, 4, во вторую — 2, 8, 7, в третью — 1, 5. Порядок их внутри каждой группы также отражает относительное убывание трудности. В целом это изображается таблицей на стр. 51.

Как видим, наибольшую трудность представляет усвоение позиционного (обязательного) различия, отсутствующего в первом языке, а также усвоение новой фонологической категории (трудности порядков 1 и 2). Таким образом, в группу случаев с высшей степенью трудности попадают те случаи, которые Кэрролл называет дивергентней, тогда как конвергентные случаи (порядки 5, 6) входят в группу меньшей трудности.

Сами авторы описанного метода определения иерархии трудностей не считают свои результаты окончательными. Они указы-

²⁶ R. P. Stockwell, J. D. Bowen. Op. cit., pp. 9—17.

Трудность		Расхождение		
Степень	Порядок	Первый язык	Второй язык	Тип расхождения
I	1	∅	Об	6
	2	∅	Св	3
	3	Св	Об	4
II	4	Об	Св	2
	5	Об	∅	8
	6	Св	∅	7
III	7	Св	Св	1
	8	Об	Об	5

вают, что при использовании данной иерархии в дидактическом и методическом программировании учебного курса необходимо учитывать также ряд дополнительных критериев: критерий функциональной нагрузки, критерий потенциального недослышания, критерий структурной конгруэнтности (соотнесенности). Первый критерий позволяет переоценить то или иное различие, определенное в иерархии трудностей, в зависимости от его роли, его важности в языке. В результате может оказаться, что несмотря на высокую ступень трудности, данное различие может занять весьма низкую ступень в педагогической иерархии учебного материала. Второй критерий требует проверки того, не вызывает ли некоторое различие, определяемое как не слишком трудное, эффекта недослышания, и если вызывает, то это различие должно быть включено в более ранние ступени педагогической иерархии. Наконец, третий критерий требует учета пропорциональности фонемной категории.

Например, русская фонема /п/ для носителя языка йоруба относится к случаю 2, т. е. к группе высшей степени трудности, тогда как фонемы /т/ и /к/ образуют трудности значительно меньшего порядка. Тем не менее, исходя из пропорциональности противопоставлений /п/ : /б/, /т/ : /д/, /к/ : /г/, целесообразно не расщеплять единую категорию глухости и соблюсти таким образом

структурную конгруэнтность изучаемого материала. За неимением места мы не можем дать здесь развернутую иллюстрацию и всестороннее обсуждение метода Стокуэлла и Боуэна, оставив это до более подходящего случая. Однако, несмотря на возможные возражения по частностям, общая идея описанного метода оценки трудностей представляется плодотворной. Во всяком случае, нам неизвестны более детальные и более обоснованные системы такого рода.

3.4. Возможности генерализации

Если человек собирается за границу, всем кажется естественным его стремление заранее ознакомиться с политическими, национальными и культурными особенностями тех стран, которые он намерен посетить: это позволит ему заранее настроиться на определенный стиль поведения, наиболее соответствующий каждой конкретной ситуации. А если он к тому же едет туда не как турист, а как миссионер, предварительное знакомство со страной просто необходимо.

В аналогичном положении находится и преподаватель, имеющий дело с разными языковыми аудиториями. Стиль его «методического поведения» во многом определяется особенностями данной аудитории, и, чтобы с самого начала разумно планировать его поведение, он должен заранее располагать некоторыми сведениями о родном языке студентов. Задача, конечно, упрощается, если их родной язык является также и его родным языком; так обстоит дело с местными учителями русского языка в зарубежных странах. В условиях же, например, советских вузов картина обратная, и этот факт придает проблеме учета родного языка студентов особую актуальность. Можно было бы рекомендовать преподавателям самостоятельно знакомиться с первыми языками, используя имеющиеся лингвистические описания. Но этот путь сопряжен со значительными трудностями, ибо предполагает наличие определенных лингвистических умений, чего нельзя требовать от рядового преподавателя. Ведь он выступает не в роли «туриста», а в роли «миссионера», так что ему мало знать особенности первого языка студента, а надо еще провести контрастный анализ двух языков, чтобы получить иерархию трудностей и прогнозировать ожидаемые ошибки.

Решение этой задачи и берет на себя прикладная сопоставительная лингвистика. Было бы идеальным получить для каждого родного языка сопоставительный анализ его с русским языком, но для этого потребовалось бы слишком много сил и времени. Возможно, что в будущем эта задача будет решена и даже алгоритмизирована, но пока надо искать более реальные пути ввода родного языка в программирование обучения второму языку. Два из них названы А. А. Леонтьевым: 1) ориентация не на родной,

а на второй или третий язык, если русский — третий или четвертый; 2) неполная ориентация на родной язык, а именно — опора на универсальные и ареальные свойства языков²⁷.

Первый путь предполагает учет зональных языков (таких, как суахили или хауса в Африке) и интернациональных языков (как английский, французский, немецкий). Но чего мы достигнем, идя по этому пути? Ведь вопрос учета родного языка потому и возник, что в процессе обучения второму языку необходимо бороться с интерференционным воздействием первого языка. Если мы станем ориентироваться при работе с африканцами на один из интернациональных языков, можем ли мы гарантировать успех в объяснении и ликвидации ошибок русского произношения ссылкой на этот последний? У нас нет никакой уверенности, что интернациональный язык находится для данной аудитории в лингвистическом ранге родного и что ошибки стимулированы именно им, а не первым языком. В этой связи небезынтересно привести следующее наблюдение Л. У. Лэнэма: «Английский язык в Африке находится сегодня в парадоксальной ситуации, будучи постоянно возрастающим спросе и как «официальный», и как второй язык, в то время как порча разговорного английского прогрессирует до такой степени, что серьезно грозит эффективности его в качестве мирового языка на этом континенте»²⁸. Разумеется, не исключено, что и такой «искаженный» английский будет влиять на восприятие и порождение русской речи, причем сами искажения будут стимулировать определенные ошибки. Но чтобы учесть такие ошибки, мы должны обратиться не к нормативному английскому языку, а к его «акцентной разновидности» в устах африканца, т. е. опять-таки взглянуть на вещи с позиций родного, первого языка студента.

Второй путь представляется более обещающим уже хотя бы потому, что при этом не теряется перспектива родного языка. Идя по этому пути, можно ожидать в качестве конечного результата двоякую классификацию первых языков. Прежде всего они могут группироваться на основании структурных признаков, общих для некоторых языков. Это будет ареальная классификация в том ее понимании, которое оговорено в 1.3. Сопоставительный анализ полученных типологических ареалов и русского языка позволит предсказывать некоторые типичные трудности и ошибки при овладении русским произношением. Нетрудно заметить, что в основе данной классификации лежит сравнительное изучение языков, нацеленное на выявление сходств, и к тому же изучение преимущественно лингвистическое. А теории обучения языку чисто лингвистический подход дает меньше, чем хотелось бы, хотя преподаватель не должен игнорировать и наличие типологических сходств (универсальных и ареальных) между языками. Знание

²⁷ А. А. Леонтьев. Ук. соч., стр. 255.

²⁸ L. W. L a n h a m. Op. cit., p. 153.

языковых универсалий позволяет заранее учесть, в чем родные языки студентов не будут отличаться от изучаемого языка как в плане инвентаря системы, так и в плане структурных взаимозависимостей между ее элементами. Возникает вопрос, входит ли описание типологических сходств в задачи *прикладной сопоставительной лингвистики*.

Всякая лингвистическая процедура, связанная с выходом за рамки одного языка или одного кода (будь то реконструкция праязыка, перевод, дешифровка, типологическая классификация, обучение второму языку), неизбежно предполагает установление соответствий между языковыми системами²⁹. Само по себе понятие соответствия не обладает ни положительной, ни отрицательной коннотацией: оно может касаться как сходных, так и контрастных явлений. В теоретической лингвистике изучение положительных и отрицательных соответствий распределено между двумя дисциплинами: сравнительным языкознанием и сопоставительным языкознанием, и это обусловлено целями, стоящими перед каждой из них. Прикладная лингвистика, связанная с теорией обучения, имеет перед собой одну цель: оптимизировать процесс овладения вторым языком. Имея в виду эту цель, представляется оправданным расширить понимание прикладной сопоставительной лингвистики и считать ее вообще лингвистикой соответствий, в которой основной удельный вес составляют отрицательные соответствия (контрасты).

Стремясь приблизить ареальную классификацию первых языков к прикладному аспекту, можно видоизменить ее таким образом, что основанием классификации будут не собственные структурные характеристики этих языков, а характер вызываемой ими интерференции при изучении русского языка. Первая попытка в этом направлении была сделана в небольшой статье Д. У. Рида, Р. Лэйдо и Яо Шеня (1948 г.), где исследовались произносительные трудности в связи с изучением английского языка в испанской, португальской и китайской группах³⁰. Обнаруженные трудности классифицировались по ареальному критерию: 1) трудности, общие всем трем группам; 2) трудности, общие двум группам (китайской-испанской, испанской-португальской, китайской-португальской); 3) индивидуальные трудности. Таким образом, принципиальная возможность ареального подхода к прогнозированию трудностей была доказана. Вескими предпосылками для ареальной классификации первых языков являются также универсальные методы фонетического сопоставления языков (П. Делаттр) и иерархизации трудностей (Стокуэлл и Боуэн).

²⁹ Ср.: Вяч. Вс. Иванов. Машинный перевод и установление соответствий между языковыми системами. В сб.: «Машинный перевод», вып. 2 (ротапринт). М., 1961.

³⁰ A. W. Reed, R. Lado, Yao Shen. The importance of the native language in foreign language learning: I. The system of significant sounds. LL, 1948, v. 1, No. 1.

Основные ошибки на фонологическом уровне сводятся к двум типам: а) стирание существенного различия, т. е. введение новых пустых клеток в систему, и б) фонологизация несущественного различия, т. е. заполнение имеющихся в системе пустых клеток. Ошибки первого типа состоят в замене свободного выбора обязательным, ошибки второго типа — в замене обязательного (позиционного) выбора свободным. В соответствии с этими основными типами фонологических ошибок можно построить прогнозирующую классификацию первых языков, исходя из потенциальной трансформируемости русской фонологической системы в ту и в другую сторону. Различительные признаки русских фонем укажут возможное сокращение различимости с учетом как системных, так и позиционных сокращений. Напротив, избыточные признаки укажут возможные расширения, а также переосмысления различимости. Например, противопоставление глухих-звонких согласных, сопровождаемое избыточным для русского языка признаком «сильный-слабый» (фортис-ленис), позволяет ожидать четыре ареала языков: 1) языки с фонологической глухостью-звонкостью (сохранение различия), 2) языки с позиционной глухостью-звонкостью (сокращение различия), 3) языки с фонологической глухостью-звонкостью и фонологической «сильностью-слабостью» (расширение различия), 4) языки с фонологической «сильностью-слабостью» при сопутствующем признаке глухости-звонкости (переосмысление различия). Точно так же можно классифицировать первые языки с точки зрения правил позиционной реализации фонемных противопоставлений. Наконец, необходимо учесть и возможность новых фонологических категорий (признаков), чуждых русскому языку. В результате мы получим скользящую ареальную классификацию, которая сопоставляет с каждой фонологической категорией русского языка ее разноязыковые соответствия как положительного, так и отрицательного характера. Инверсное «считывание» таблицы дает сводную контрастивную характеристику каждого языкового ареала, и, следовательно, общую характеристику каждого входящего в него языка. Это позволит преподавателю не только заранее планировать свое «методическое поведение» в конкретной языковой аудитории, но и разрабатывать обобщенную методику той или иной темы, рассчитанную на соответствующий ареал первых языков.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ: ПРОБЛЕМА АКЦЕНТА

Всякое обсуждение вопросов, связанных с обучением второму языку, в конечном счете сводится к одной проблеме: что такое иностранный акцент и как с ним бороться. Было бы непростительным легкомыслием искать скорый ответ на этот вопрос с позиций «обывательского» понимания дела. А. А. Реформатский достаточно точно сформулировал суть данной проблемы: акцент не

сводится к простой совокупности искажений, регистрируемых в речи того или иного индивидуума; понятие акцента охватывает все уровни языкоупотребления — и лексику, и грамматику, и прежде всего фонетику, где акцент есть «подчинение чужой фонетики фонологическим навыкам своего языка»³¹. Можно говорить даже о своего рода «ситуативном» (или стилистическом) акценте иностранца, проявляющемся в неумении выбрать «из числа известных ему синонимичных выразительных возможностей ту, которая была бы пригодна (лучше сказать: уместна. — В. В.) в данной ситуации»³². Но даже ограничиваясь фонетическим акцентом как наиболее броским признаком несовершенного владения языком, мы должны подготовиться к длительной и трудоемкой работе, рассчитанной на разных специалистов (лингвистов, психологов, физиологов), ибо проблема акцента многогранна.

В лингвистическом аспекте кажется безусловно необходимым исходить из системного понимания акцентных явлений. Это позволит отграничить акцент от фактов искажения речи, обусловленных дефектами артикуляционного аппарата, а также от специфических — жаргонных, ситуационных и т. п. — видоизменений речи типа «одесского» *шѐ тебе надо?* или приводимого Е. М. Верещагиным примера вокзального объявления: «Вэнимание, на перэвую пэлэтфэрэму пэрэбэзает поэд...». Между прочим, правильно указав на соотнесенность подобных фактов с акцентными явлениями, возникающими при билингвизме, Е. М. Верещагин делает весьма спорное заключение об их качественной идентичности³³. Как раз наоборот, они принципиально различны, так как первые непредсказуемы и окказиональны, а вторые — предсказуемы и закономерны, будучи обусловлены первичной лингвистической компетентностью говорящего. Проблема акцента должна ставиться применительно к нейтральному разговорному стилю речи, в котором исклечены всякие стилистические орнаментации фонетического и интонационного порядка.

У. Вайнрайх определил ситуацию акцентной речи как двойную интерференцию³⁴: с одной стороны, иностранец производит речь на языке А, привнося элемент знаний о своем родном языке (назовем это генеративной интерференцией); с другой стороны, его монолингвальный собеседник, для которого язык А является родным, соотносит воспринимаемую речь со своей лингвистической компетентностью, которая также оказывает интерференционное воздействие, но только в плане восприятия (перцептивная интерференция). Можно с большой вероятностью ожидать, что оценка акцентной речи слушающим окажется иной, если он сам владеет родным языком собеседника. Так, говоря по-русски с

³¹ А. А. Реформатский. Обучение произношению и фонология, стр. 154.

³² Е. М. Верещагин. Психологическая и методическая характеристика двуязычия, стр. 53.

³³ См. там же, стр. 26.

³⁴ U. Weinreich. Op. cit., p. 21.

англичанином и зная английский язык, мы подметим скорее всего меньшее число акцентных искажений, чем если бы мы вовсе не были знакомы с английским. Этот факт выдвигает новое условие: при оценке речи на «акцентность» необходимо ориентироваться на мнение среднего носителя русского языка, неискушенного в родном языке иностранца, но достаточно хорошо владеющего нормативным русским языком. Последнее условие необходимо для исключения диалектных и просторечных факторов в восприятии речи.

Наконец, последнее в данной работе замечание в связи с проблемой акцента касается возможной аналогии с детской речью. Ребенок на ранних этапах языкового развития допускает немало искажений, которые тем не менее не производят впечатление акцента. Сколь бы чудовищным ни было его произношение, оно не режет наш слух, чего нельзя сказать о даже менее значительных произносительных ошибках в речи взрослого. Конечно, мы привыкли и считаем естественным и очевидным неумение ребенка правильно говорить, но к проблеме акцента это не имеет никакого отношения. Способность любого носителя данного языка интуитивно отличить акцентную речь от любого «местного» видоизменения речи говорит о многом и заставляет искать возможности формализации этой интуиции. Научный оптимизм заставляет думать, что мы не констатируем акцента в речи языковых соотечественников благодаря наличию специальных знаний в нашей лингвистической компетентности, а не потому только, что над нами довлеет, говоря словами Честертона, «тонкое взаимодействие между привычным и очевидным» (Г. К. Честертон. Неуловимый принц).

СПИСОК СОКРАЩЕНИЙ (ПЕРИОДИКА)

- ВЯ — «Вопросы языкознания»
ИЯШ — «Иностранные языки в школе»
РЯШ — «Русский язык в национальной школе»
РЯР — «Русский язык за рубежом»
ФН — «Филологические науки. Научные доклады Высшей школы».
IRAL — «International review of applied linguistics in language teaching»
IJAL — «International journal of American linguistics»
JASA — «Journal of the Acoustical society of America»
JEGP — «Journal of English and Germanic philology»
LL — «Language learning»
MLJ — «The modern language journal»
TCLP — «Travaux du Cercle linguistique de Prague»

СОДЕРЖАНИЕ

Глава 1. Язык и языки	3
1.1. Некоторые предпосылки	3
1.2. Необходимые разъяснения	7
1.3. Языковые универсалии	9
1.4. Направления различий	12
1.5. Интерференция	16
Глава 2. Язык и учащийся	20
2.1. Знание о языке и языкоупотребление	20
2.2. Второй язык	24
2.3. Идиолект и внутренняя интерференция	27
2.4. Произносительные проблемы	32
2.5. Показательность ошибок	37
Глава 3. Стратегия обучения	40
3.1. Лингвистика контрастов	40
3.2. Пороги существенного	44
3.3. Оценка трудностей	47
3.4. Возможности генерализации	52
Заключение: Проблема акцента	55
Список сокращений	58

Виктор Алексеевич Виноградов

**ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ
ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКУ**

Тематический план 1971 г. № 119

Редактор *В. Г. Щербакова*

Художник *В. С. Казакевич*

Технический редактор *Н. Л. Хафизулина*

Сдано в набор 15/X 1971 г.

Подписано к печати 11/II 1972 г.

Л-111244 Формат 60×90/16 Бумага офсетная
Физ. печ. л. 3,75 Уч.-изд. л. 3,91 Изд. № 1703
Зак. 680 Тираж 3930 экз. Цена 25 коп.

Издательство Московского университета.
Москва, К-9, улица Герцена, 5/7.
Типография Издательства МГУ (ф.).
Москва, проспект Маркса, 20.

Цена 25 коп.

