

УДК 81'23

ИРИНА ЕВГЕНЬЕВНА АБРАМОВА

кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой иностранных языков гуманитарных факультетов юридического факультета, Петрозаводский государственный университет
bram@onego.ru

ЯЗЫКОВАЯ СОЦИАЛИЗАЦИЯ В УСЛОВИЯХ ИСКУССТВЕННОГО БИЛИНГВИЗМА

В статье рассматриваются особенности языковой социализации билингвов в условиях аудиторного обучения. Представлен обзор литературы по данной проблематике. Приводятся результаты слухового анализа реализаций английских согласных русскоязычными студентами и их преподавателями. Исследуются особенности влияния произношения преподавателя – носителя языка и группового речевого кода на произношение билингвов.

Ключевые слова: языковая социализация, искусственный билингвизм, преподаватель – носитель языка, малая социальная группа

В современном языкознании разработана социолингвистическая модель функционирования родного языка и речи, включающая в себя структуру взаимообусловленных и взаимозависимых составляющих, связанных как с физиологическими и нейропсихическими особенностями индивида, так и со спецификой формирования индивидуального речевого кода под влиянием социальных и экономических факторов [5; 52]. Подобная комплексная модель учитывает экстралингвистические и лингвистические аспекты речевой деятельности индивида и отражает функционирование речи в естественных условиях овладения и использования языка.

В то же время концепция функционирования иностранного языка, усвоенного в искусственных условиях, разработана незначительно. В большей мере изучены лингвистические факторы, прежде всего интерференция со стороны родного языка. Однако, помимо интерференции контактирующих систем, заметное влияние на функционирование неродного языка вне естественной языковой среды, в том числе на степень выраженности фонетического акцента, оказывает ряд других сложных по воздействию факторов. Подобные факторы, в частности специфика влияния социолингвистических и психолингвистических переменных на формирование индивидуального и группового речевых кодов в условиях неконтактного (аудиторного) билингвизма, требуют серьезного исследования.

В данной статье делается попытка проанализировать явление языковой социализации билингвов на примере формирования и реализации фонетической вариативности при обучении иностранному языку в учебной аудитории. Очевидно, что человек усваивает родной язык, общаясь с людьми в определенной социальной среде. При этом социализация происходит в процессе овладения индивидом определенной системой знаний, социальных норм и ценностей и включает в себя

как социально-контролируемые процессы целенаправленного воздействия на личность, так и стихийные процессы, влияющие на ее формирование [1; 221]. Согласно В. П. Тимофееву, языковая социализация человека осуществляется в течение всей его жизни. Социальная среда в пространственной и временной ограниченности жизни отдельной личности охватывает только часть из возможных общественных отношений. В каждый конкретный жизненный период индивид является членом нескольких языковых коллективов, имеющих специфические социальные признаки и разную продолжительность существования (например, семья, школьный и студенческий коллективы, производственные коллективы) [7].

Языковой или речевой коллектив неслучайно рассматривается в качестве исходного понятия социолингвистического анализа и определяется на основе не только социальных, но и языковых признаков (наличие социального взаимодействия и единство языковых признаков) [9; 481–482]. По мнению У. Лабова, в пределах одного речевого коллектива общественное отношение к языку в высшей степени однородно, поэтому целесообразно определять речевой коллектив (или речевую общность) как группу говорящих, объединяемую одинаковыми социальными установками по отношению к языку [10]. Понятие языкового, или речевого, коллектива, по мнению А. Д. Швейцера, должно быть в достаточной мере универсальным и всеобъемлющим, охватывающим большие и малые социальные общности [8; 74–75].

Следует учитывать, что язык представляет собой высокоструктурированную абстрактную систему, общую для всех членов речевого коллектива, но проявляющуюся лишь в виде индивидуального поведения. Социолингвисты отмечают, что в процессе языковой социализации личности важную роль играют так называемые языковые авторитеты, то есть лица, наиболее

полно выражающие социальную, профессиональную, культурную и языковую сущность данного коллектива. Авторитет может быть осознанным или неосознанным, но он всегда конкретен, у него заимствуются особенности произношения отдельных звуков, интонация, манера разговора [7]. Следовательно, языковая социализация личности напрямую связана с окружающей социальной и языковой средой, реальным воплощением которой являются те или иные языковые авторитеты.

Далее имеет смысл кратко охарактеризовать основные особенности усвоения и использования иностранного языка в специфических условиях искусственного билингвизма, которые традиционно практикуются в большинстве вузов Российской Федерации.

- При изучении неродного языка в аудиторных условиях доминирующую роль играет родной язык говорящего, второй язык возникает как продукт изучения через посредство родного, что приводит к явлению интерференции.
- Подавляющее большинство российских студентов не имеют прямых контактов с носителями изучаемого иностранного языка в течение всего срока обучения в вузе, получая сведения о неродном языке и иноязычной культуре от преподавателя иностранного языка.
- Если изучение неродного языка в естественных условиях является средством достижения цели, а именно обмена информацией в процессе практической деятельности, то при искусственном билингвизме целью выступает изучение языка как такового, а обмен информацией и совместная деятельность с носителями языка для многих студентов являются гипотетической перспективой.
- Иностранный язык, изучаемый вдали от основной массы его носителей, имеет ограниченный набор социальных функций, в основном сводимых к употреблению языка в рамках учебного процесса в форме монологической и диалогической речи по ограниченному набору тем.

Специалисты установили, что результативность усвоения неродного языка в учебной аудитории зависит от внешних и внутренних условий. Внешние условия определяются численным составом учебной группы, техническим оснащением класса. К внутренним условиям относятся индивидуальные свойства учащихся (память, способность к имитации, фонематический слух), субъектные свойства (умение работать), личностные свойства (личный опыт, интересы, статус личности в коллективе) [4; 27–28]. В данной работе ко внешним условиям мы, помимо выше-названных, относим: 1) характер влияния речи преподавателя на произношение студентов, возникающее в результате личностно, предметно и социально ориентированного общения; 2) свойства учебной группы как устойчивого самостоятельного социального объединения людей, связан-

ных общей целью деятельности и взаимными контактами.

Интерес к преподавателю иностранного языка как возможному языковому авторитету вызван рядом причин. Прежде всего, в учебных условиях преподаватель иностранного языка выступает посредником между носителями языка и студентами. Он не только репрезентирует перед учащимися идеального билингва, но является также носителем сознательного начала, позволяющего контролировать процесс усвоения второго языка [3; 43]. Необходимо принять во внимание, что сам преподаватель испытывает интерферирующее воздействие родного языка и по объективным причинам не может в полной мере знать все границы фонетического варьирования, допустимые в изучаемом языке в данный период времени.

В этой связи важно критически подойти к анализу особенностей оценки речевой деятельности билингва в искусственных условиях обучения. При естественном билингвизме имеет место определенная терпимость к ошибкам в речи, особенно если они не нарушают коммуникацию. В аудиторных условиях обучения основное внимание направлено на достижение правильности речи на иностранном языке. А. Е. Карлинский метко замечает, что борьба с ошибками при искусственном билингвизме поглощает большое количество времени и нервной энергии как студентов, так и преподавателей. Критерием оценки в этом случае является не коммуникативная ценность речи, а степень соответствия нормам данного языка [3; 43–44]. Психологическая неуверенность в использовании иностранного языка зачастую проявляется в гиперкоррекции, то есть в стремлении максимально точно следовать нормам данного языка, избегая всяческих инноваций.

Еще одной отличительной особенностью процесса обучения иностранному языку в российских высших учебных заведениях является то, что в аудитории устная коммуникация на иностранном языке имеет ограничения не только по плотности общения, тематике, коммуникативной ситуации, но и по составу участников. Как правило, учебный процесс осуществляется в закрытых, малочисленных по своему составу (до 10–12 человек) академических группах, и в процессе обучения отсутствуют контакты не только с носителями языка, но и с членами других учебных групп, что вызвано спецификой традиционной организации учебного процесса. Студенты данной академической группы и преподаватель выполняют роли «говорящий – слушающий». В связи с этим основная задача коммуникации (донести информацию в понятной для партнеров по общению форме) заметно упрощается, ведь вероятность быть непонятым членами своей учебной группы и преподавателем минимальна. Представляется логичным предположить, что в таких изолированных коммуникативных условиях в произношении членов от-

дельных учебных групп могут появиться специфические фонетические особенности, распространенные только в этих группах.

Подобные группы в социологии и социолингвистике принято относить к малым социальным группам закрытого типа. Под малой социальной группой А. В. Занадворова понимает малочисленную социальную группу, члены которой объединены общей деятельностью и находятся в личном контакте, что является основой для возникновения как эмоциональных отношений в группе (симпатии, неприязни и безразличия), так и особых групповых ценностей и норм поведения [2; 367]. Принципиально важным является утверждение специалистов, что группа не является «простой суммой вошедших в нее людей, а представляет собой самостоятельное целостное явление со своими собственными характеристиками, не сводимыми к индивидуальным характеристикам ее членов, закономерностями жизнедеятельности» [6; 180]. К таким общим характеристикам отдельной социальной группы зарубежные и отечественные социолингвисты относят особенности произношения членов данной социальной группы.

Далее представлены результаты, полученные в ходе серии опытов экспериментально-фонетического исследования, проведенного на кафедре иностранных языков гуманитарных факультетов (ИЯГФ) Петрозаводского государственного университета. Цель эксперимента – изучить особенности влияния произношения преподавателя – носителя языка на произношение его студентов при усвоении иноязычной фонетики в аудиторных условиях и характер проявления фонетического акцента в малых социальных группах закрытого типа, к которым относятся учебные группы. Исследование основывается на учете не только реализаций, соответствующих орфоэпическому стандарту, но и ошибочных реализаций согласных с применением метода анализа ошибок.

Преподавание фонетики английского языка на кафедре ИЯГФ осуществляется в двух основных режимах. 1) В группах общего профиля, условно обозначенных латинскими буквами А, В, С, фонетика преподается в рамках общеобразовательной дисциплины «английский язык» в русле концепции «аппроксимации». 2) В группах D и E, занимающихся по программе дополнительной квалификации «переводчик в сфере профессиональной коммуникации», преподается отдельная дисциплина «практическая фонетика», в рамках которой изучается аллофонное варьирование английских фонем.

Материалом исследования стали записи чтения специально подобранных изолированных слов и текста 40 информантами (35 студентов и 5 преподавателей) из 5 академических групп гуманитарных специальностей. Экспериментальный материал включил в себя английские фонемы во всех фонетических позициях и сочетаниях. Рамки статьи не позволяют рассмотреть все данные, поэтому ограничимся анализом реализаций только

смычных взрывных согласных, где были получены весьма показательные результаты.

Как ожидалось, реализации смычных согласных, соответствующие современной орфоэпической норме британского варианта английского языка, наблюдаются в большей мере в речи дикторов из специализированных групп D и E. Так, аспирация при произношении английских смычных взрывных [p], [t], [k] в начальной и интервокальной позициях зафиксирована в группе D в 74,1 % от общего числа реализаций, в группе E – в 86,3 %, причем у преподавателей групп D и E этот показатель составил 83,7 и 91,4 % соответственно. Студенты общеобразовательных групп реализуют аспирацию в значительной мере реже: в группе А – в 36,3 % случаев (показатель преподавателя группы А составил 75,6 %), в группе С – в 16,4 % случаев (показатель преподавателя группы С – 80,6 %). Результаты по реализации аспирации смычных глухих в группе В являются минимальными не только среди студентов – 8,2 %, но и у преподавателя – 27,2 % от общего числа возможных реализаций. Студенты специализированных групп демонстрируют высокие количественные показатели и по реализациям английских апиально-альвеолярных [t], [d]. Студенты группы D произносят эти согласные в 96,9 % от общего числа реализаций, студенты группы E – в 99,3 %, оба преподавателя групп D и E реализуют апиально-альвеолярные согласные в соответствии с нормой. Если показатели по группе А в целом мало отличаются от вышеуказанных (средний показатель студентов составил 80,5 %, преподавателя – 99,4 %), то студенты групп В и С чаще заменяют английские согласные на русские дорсальные переднеязычные. В группе В доля реализаций апиально-альвеолярных согласных составила 62,6 % (показатель преподавателя – 81,6 %), в группе С – только 26,9 % (показатель преподавателя – 98,7 %). В целом для студентов группы С характерно максимальное по сравнению с остальными информантами количество ошибочных реализаций смычных согласных, а также отсутствие заметной корреляции особенностей их произношения с произношением преподавателя.

К разряду прогнозируемых ошибок, вызванных интерферирующим влиянием родного языка, относятся следующие типы реализаций: 1) сильное смягчение согласных перед гласными переднего ряда; 2) оглушение /d/, /b/, /g/ в конечной позиции; 3) чрезмерная аспирация конечных [p^h], [t^h], [k^h]; 4) замена английских (слабо)звонких /b/, /g/ на русские (полно)звонкие фонемы. Степень распространенности таких ошибок в речи студентов всех академических групп в определенной мере соотносится с количеством этих ошибок в речи преподавателей. Например, преподаватель группы А практически не смягчает английские согласные (зафиксировано только 1,6 % случаев чрезмерно сильной палатализации), преподаватель группы В чрезмерно смягчает согласные в 23,9 % случаев;

показатели студентов группы А составили 24,1 %, студентов группы В – 49,4 %. В группе С студенты реализуют сильную палатализацию значительно чаще (56,8 %), чем преподаватель (2,4 %).

К частотным ошибкам, вызванным некорректным обучением, были отнесены такие реализации, как озвончение /d/, /b/, /g/ в конечной позиции и чрезмерная аффрикатизация английских переднеязычных смычных взрывных [tʰ], [dʒ]. Указанные типы ошибок распространены прежде всего в группах общего профиля, причем средние показатели количества ошибок в речи студентов групп специфическим образом коррелируют с числом подобных ошибок в произношении преподавателей. Так, озвончение конечных согласных зафиксировано в произношении студентов группы А в 25,3 % случаев, студентов группы В – в 21,5 %, у преподавателей данных групп показатели составили 51,5 и 42 % соответственно, что количественно превышает показатели студентов. Это вызвано стремлением преподавателей предотвратить нарушения по признаку звонкости–глухости и провоцирует слишком звонкое произношение конечных (слабо)звонких согласных. Данная ошибка преподавателей вызывает соответствующие нарушения у студентов. Этот тип неточных реализаций можно отнести к последствиям методических ошибок, так как для русского языка нехарактерно звонкое произношение конечных согласных.

В то же время преподаватели специализированных групп не озвончают согласные /d/, /b/, /g/ в конечной позиции. Такая ошибка практически не встречается в речи студентов. Как специфические акцентные особенности, характерные только для студентов и преподавателей групп D и E, следует отметить замену глухих смычных взрывных /p/, /k/ в позиции абсолютного конца на гортанную смычку [ʔ], что в большей степени характерно для группы D (студенты имеют показатель 66,4 %, преподаватель – 62,8 %) и также является методической ошибкой. В произношении преподавателя и студентов группы D периодически наблюдалась замена /t/ на гортанную смычку [ʔ] в интервокальной позиции, что определяется специалистами по английской фонетике как реализация, свойственная дикторам с невысоким социальным статусом [11; 345–346]. В речи преподавателя и студентов группы E зафиксирована замена /t/ в интервокальной позиции на звонкий альвеолярный [l], что характерно для американского варианта английского языка, причем в речи студентов данный аллофон встречается чаще (39,3 %), чем в произношении преподавателя (27,2 %).

Полученные данные по реализации английских смычных согласных фонем преподавателями и студентами 5 академических групп как общего профиля, так и с углубленным изучением английской фонетики позволяют сделать вывод о заметном влиянии особенностей произношения преподавателей на степень распространенности конкретных реализаций. Выявлено несколько основных типов воздействия произношения русскоязычного преподавателя английского языка на произношение студентов:

1. Преподаватель успешно преодолевает интерферирующее влияние родного языка в своем произношении и эффективно помогает в этом своим студентам (группы D, E);
2. Преподаватель реализует некоторые произносительные особенности, характерные для территориальных либо социальных типов английского произношения; данные особенности также проявляются и в произношении студентов (группы D, E);
3. Для произношения преподавателя характерен умеренный иностранный акцент, однако его хорошее произношение не оказывает заметного влияния на произношение его учеников (группа С);
4. Студенты реализуют как произносительные ошибки, вызванные интерферирующим влиянием родного языка, так и ошибки обучения; степень распространенности таких ошибок в речи студентов коррелирует с их количеством в речи преподавателя (группы А, В);
5. Для речи преподавателя характерны некоторые индивидуальные реализации, не вызванные интерферирующим влиянием русского языка; данные произносительные ошибки реализуются и его студентами (в разной степени присутствуют во всех группах).

Учитывая результаты эксперимента, следует признать, что в условиях искусственного билингвизма имеет место фонетическая вариативность в речи взрослых учащихся, вызванная, помимо лингвистических причин, специфическими условиями обучения и зависящая в определенной мере от особенностей произношения преподавателя иностранного языка, а также от речевых предпочтений студентов, характерных для группового речевого кода конкретной учебной группы. Представленные выше экспериментальные данные дают возможность более глубокого понимания языковой социализации вне естественной языковой среды через анализ механизмов формирования и проявления фонетической вариативности на продуктивном уровне.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Большая советская энциклопедия. Т. 24. Кн. 1. М.: Большая советская энциклопедия, 1953. 620 с.
2. З а н а д в о р о в а А. В. Речевое общение в малых социальных группах (на примере семьи) // Современный русский язык: Социальная и функциональная дифференциация / Рос. академия наук, Институт русского языка им В. В. Виноградова. М.: Языки славянской культуры, 2003. С. 367–402.

3. Карлинский А. Е. Основы теории взаимодействия языков. Алма-Ата: Чылым, 1990. 180 с.
4. Пассов Е. И. Сорок лет спустя, или Сто и одна методическая идея. М.: ГЛОССА-ПРЕСС, 2006. 239 с.
5. Потапов В. В. Язык женщин и мужчин: фонетическая дифференциация // Известия АН. Сер. литературы и языка. 1997. Т. 56. № 3. С. 52–62.
6. Талайко С. В. Психология высшей школы: Курс лекций. 3-е изд. Мозырь: Белый ветер, 2007. 202 с.
7. Тимофеев В. П. Личность и языковая среда: Учеб. пособие. Шадринск, 1971. 122 с.
8. Швейцер А. Д. Современная социолингвистика. Теория, проблемы, методы. М.: Наука, 1976. 176 с.
9. Швейцер А. Д. Социолингвистика // Лингвистический энциклопедический словарь. М.: Сов. энциклопедия, 1990. С. 481–482.
10. Labov W. The Study of Language in its Social Context // Studium Generale. 1970. Vol. 23. P. 30–87.
11. Wells J. Longman Pronunciation Dictionary. 3-d edition. Barcelona, 2008. 922 p.