

**Шамина Елена Анатольевна**  
**Санкт-Петербургский государственный университет**  
**г. Санкт-Петербург, Российская Федерация**  
e-mail: e.shamina@spbu.ru

## **Обучение иноязычному произношению: когнитивные, психолингвистические и социолингвистические основания<sup>1</sup>**

### **Аннотация**

В статье декларируется первостепенная важность коммуникации в устной форме и, как следствие, обосновывается необходимость обучения произношению на всех уровнях владения иностранным языком. В пользу такого положения приводятся когнитивные, психолингвистические и социолингвистические аргументы. При этом содержание понятия «произношение» может быть существенно различным в зависимости от целей и задач обучения и потребностей обучаемых. В связи с этим основной задачей преподавателя, который далеко не всегда имеет квалификацию фонетиста, видится постоянное внимание к произносительной стороне иностранного языка, а также привлечение к процессу обучения аутентичных (аудио) материалов. На материале английского языка как иностранного обсуждаются объём и виды фонетических сведений, актуальных для разных типов обучаемых, и приводятся примеры фонетических заданий.

**Ключевые слова:** английское произношение, когнитивный подход, психолингвистика, социофонетика, методика преподавания

© Шамина Е. А. 2022

**Для цитирования:** Шамина Е. А. Обучение иноязычному произношению: когнитивные, психолингвистические и социолингвистические основания // Теоретическая и прикладная лингвистика. 2022. Вып. 8, № 1. С. 202–213. [https://doi.org/10.22250/24107190\\_2022\\_8\\_1\\_202](https://doi.org/10.22250/24107190_2022_8_1_202)

**Elena A. Shamina**  
**St Petersburg State University**  
**St Petersburg, Russian Federation**  
e-mail: e.shamina@spbu.ru

## **Foreign Language Pronunciation Teaching: cognitive, psycholinguistic and sociolinguistic grounds**

### **Abstract**

The article declares the primary importance of oral communication and the consequent need for teaching pronunciation at all levels of foreign language acquisition. The view is augmented with cognitive, psycholinguistic and sociolinguistic arguments. The notion of “pronunciation”, however, should be interpreted in very different ways depending on the learning objectives and the types of learners. The main duty of the teacher, who is not always a qualified phonetician, is defined as constant attention to the sound form of the foreign language in question and in introducing authentic (audio) materials into the classroom. Taking English as a foreign language as an example, the extent of phonetic information relevant for different types of learners is discussed and some types of phonetic exercises and activities are described.

---

<sup>1</sup> Данная статья представляет собой развитие идей, высказанных автором в докладе «From the Heart of the Phonetics Teacher with Love» на 13 конференции Дальневосточной Ассоциации преподавателей английского языка FEELTA в июне 2021 г.

**Keywords:** English pronunciation, cognitive approach, psycholinguistics, sociophonetics, teaching methodology

© Shamina E. A. 2022

**For citation:** Shamina, E. A. (2022). Obuchenie inoyazychnomu proiznosheniyu: kognitivnye, psikholingvisticheskie i sotsiolingvisticheskie osnovaniya [Foreign Language Pronunciation Teaching: cognitive, psycholinguistic and sociolinguistic grounds]. *Teoreticheskaya i prikladnaya lingvistika* [Theoretical and Applied Linguistics], 8 (1), 202–213. [https://doi.org/10.22250/24107190\\_2022\\_8\\_1\\_202](https://doi.org/10.22250/24107190_2022_8_1_202)

## 1. Введение [Introduction]

В области обучения иноязычному произношению в последние десятилетия наблюдается столкновение нескольких разнонаправленных тенденций, обусловленных целым рядом экстралингвистических факторов. К последним можно причислить политические и экономические изменения в мире: процессы глобализации привели к тому, что отдельные языки (в особенности, английский) стали востребованы как *lingua franca* и потому используются и изучаются повсеместно, и нет недостатка в учебных пособиях самого разного свойства, в том числе фонетических. Открытые границы, доступность путешествий (за исключением периода пандемии COVID-19), использование высокотехнологичных мобильных приложений сделали возможными непосредственные контакты с носителями того или иного языка и, следовательно, прямое обучение устной речи во всех её проявлениях. Интернет обеспечивает практически мгновенный доступ не только к переводным словарям, но и произносительным образцам того или иного языка. Все это, казалось бы, должно облегчить обучение иностранному языку и, в частности, его фонетике. Однако разнородность и непоследовательность поступающей таким свободным образом информации, не опосредованной социолингвистическим и собственно лингвистическим, в том числе и фонологическим, анализом, ведёт к формированию наивных и часто неверных представлений о произношении изучаемого языка. Без помощи преподавателя студенты оказываются не в состоянии ни интерпретировать воспринимаемые фонетические явления, ни выбрать образец для подражания [Gilakjani, Ahmadi, 2011].

С другой стороны, и в преподавательской, и в студенческой среде всё ещё существуют традиционные представления о фонетике как об элитарной форме знания и умения говорить на иностранном языке, вызывающие желание определить идеальный стандарт (напр., Queen's English, в случае английского языка). Если же такой стандарт оказывается не достижим (например, в силу нехватки учебного времени), то фонетический аспект изымается из рассмотрения вовсе. Необходимо подчеркнуть, что «хорошее» произношение не имеет никакого отношения к умению говорить «идеально», «красиво» или «выразительно». Его оценка с необходимостью должна быть функциональной: произношение можно считать хорошим, если оно отвечает уровню владения иностранным языком и потребностям говорящего на нём иностранца.

Именно с функциональным подходом к обучению произношению связаны последние исследования в данной области [Jenkins, 2004]. Однако, как показывает опыт автора настоящей статьи, когда преподаватель, который вовсе не обязан иметь квалификацию фонетиста, сталкивается с детальным описанием произносительных вариантов и их социолингвистической значимости, у него возникает соблазн посчитать такую информацию излишней и отказаться от её использования на занятии, особенно если оно не посвящено фонетике специально. Либо, под влиянием обстоятельств (например, традиции, которая сильна в образовательных учреждениях России), преподаватель может отводить определённое время на тренировку произношения, не вникая в суть фонетических явлений и терминов, а также в их соотносённость с фонетическими явлениями родного языка обучаемых. Печальной иллюстрацией такого положения дел является ро-

лик с видеозаписью школьных фонетических занятий, размещенный на платформе *youtube* (<https://www.youtube.com/watch?v=Hbn1Rn-OKR8>). Документальная съёмка показывает, как молодые учителя из разных стран с энтузиазмом учат школьников читать английские слова: так, как они сами их привыкли их произносить, и так, что слова эти опознать невозможно.

Для преодоления указанных препятствий к тому, чтобы обучение иноязычному произношению заняло достойное место в ряду «аспектов» предмета «иностранный язык» на всех образовательных уровнях, необходимо помнить о том, что нет языка без произношения (если не считать языков мёртвых, искусственных и тех, что специально предназначены для общения в беззвучной среде, включая жестовые языки) и что произношение столь же важно, сколь грамматика или лексика (если не важнее – в условиях устной коммуникации).

## **2. Произношение как одно из базовых свойств языка [Pronunciation as a basic language feature]**

### **2.1. Когнитивные основания обучения произношению [Cognitive grounds for teaching pronunciation]**

Никто, наверное, не сомневается в том, что человеческий язык возник в устной форме, а уж затем человечество научилось писать. Известно, что онтогенез повторяет филогенез: каждый может на личном опыте убедиться, что человеческий младенец (в норме) сначала научается говорить, а уж затем писать, причём часто с большим трудом. При этом системы письма в разных лингвокультурах различаются гораздо больше, чем устная речь на разносистемных языках: последняя всегда разворачивается синтагматически, содержит гласно- и согласно-подобные сегменты, соблюдает принципы слогового контраста (какую бы роль ни играл слог в данном языке), использует просодические средства и, в частности, интонацию. Изобретая наиболее удобный способ коммуникации, человечество было обречено прибегнуть именно к устной речи: только наша (конечно, развившаяся со временем) способность производить и быстро изменять звуковые последовательности при помощи артикуляторного аппарата обеспечивает производство достаточно надёжных коммуникативных сигналов.

Таким образом, фонетическая сторона языка выходит на первый план. Многолетний опрос сменяющихся поколений студентов-филологов СПбГУ, проводимый автором статьи, показывает, что говорение, а также восприятие и понимание речи на слух, как и прежде, являются основными процедурами использования языка как средства коммуникации, даже в эпоху повсеместного распространения мультимедийных информационных платформ и поголовного увлечения мессенджерами, где общение часто осуществляется посредством визуальных символов.

Признав за произношением первенство в назывании предметов и явлений окружающего мира, как в исторической перспективе, так и в условиях современности, необходимо помнить о важности первичной номинации. Будь то малыш, сочиняющий первые слова для обозначения того, что он видит вокруг, или учёный, подыскивающий термин для научного открытия, призванного изменить наши представления о вселенной, – им всем нужно создать имя. Номинация – абсолютно необходимый этап познания. Вспомним Татьяну Ларину, любимую героиню А. С. Пушкина, когда она раздумывает о сущности человека, которого полюбила: «Ужель загадку разрешила? Ужели слово найдено?». Истинно так, ибо если найти нужное слово, то оно позволит ухватить самую суть называемого.

Далее, если имя, название столь важны, то, по всей вероятности, и звуки этого имени важны тоже. Тем более, что они могут быть напрямую связаны со значением – и в этом случае мы имеем дело с иконическими языковыми единицами [Шамина, 2019].

Например, если в одно и то же высказывание на английском языке с общим значением «Он направился к двери» вставлять разные (иконические) глаголы: *He SHUFFLED / PRANCED / WIGGLED to the door*, скорее всего, можно догадаться, в каком случае он добрался до двери быстрее, произвёл больше шума, сделал это с радостью или неохотой и т. п., даже не будучи совершенно уверенными в словарной дефиниции соответствующих глаголов. Звуки могут сами всё рассказать, и пренебрежение ими – не в интересах человека говорящего или слушающего, каким бы языком он ни пользовался.

## 2.2. Психолингвистические основания обучения произношению [Psycholinguistic grounds for teaching pronunciation]

Имеются также психолингвистические основания того, чтобы уделять произношению особое внимание при обучении иностранному языку на всех уровнях. Так, те, кто не умеет говорить на понятном языке, часто приравниваются к тем, кто не умеет говорить вовсе. Таково, например, происхождение слова *немец* в русском языке. Этимологический словарь русского языка М. Фасмера отмечает общую для всех славянских языков первоначальную семантику этого обозначения представителя германских народов – 'немой', из которого затем развились значения 'человек, говорящий неясно, непонятно; иностранец' [Фасмер, 1986]. Следовательно, люди, которые говорят неясно и непонятно, оцениваются как в определённых отношениях ущербные. В английском языке *dumb* обозначает, в соответствии с Cambridge English Dictionary, 1. *unable to speak* 'немой', 2. *stupid* 'глупый' [<https://dictionary.cambridge.org>]. То есть, в языковой картине мира как английского, так и русского языков умение говорить непосредственно связано с умственными способностями. В самом деле, если задуматься, с кем обычно разговаривают громко и медленно, то ответ не заставит себя ждать: с теми, кто плохо слышит, и с дураками. А ещё с иностранцами, приравнивая их таким образом к тем или другим. Если преподаватель не хочет, чтобы его ученики воспринимались как умственно отстающие, учить их произношению придётся.

Более того, если сравнивать «вклад» привычных языковых подсистем (лексики, грамматики и фонетики) в общее значение высказывания, употреблённого в устной повседневной речи (в рамках этой дискуссии предлагается оставить в стороне другие виды дискурса, требующие особого отношения к содержательной стороне коммуникации), то придётся признать главенствующую роль фонетики. Интонация во многих языках может легко превратить утвердительное высказывание в вопрос (ср. англ. *That's \right. That's / right?*), а в русском языке в этом заключается основная функция интонационной конструкции 3 (ИК-3), по классификации Е. А. Брызгуновой [Брызгунова, 1977] (ср. *Сегодня пятница<sup>1</sup>. Сегодня пятница<sup>3?</sup>*). Помимо прямого изменения коммуникативной направленности высказывания, интонация способствует передаче многочисленных коннотаций, эмоциональных оттенков значения, так что традиционное русское приветствие *Здравствуйте!* может при изменении интонационного контура превратиться в порицательное междометие *Здраавствуйте...* На материале английского языка данное явление можно продемонстрировать при помощи сцены из фильма Гая Ричи «Большой куш» (Guy Ritchie, *The Snatch*, 2000), в которой слово *London* произносится шестью разными способами, каждый раз выражая иной оттенок значения ([https://www.youtube.com/watch?v=bRBZw4IU8rg&ab\\_channel=FacuVerdun](https://www.youtube.com/watch?v=bRBZw4IU8rg&ab_channel=FacuVerdun)).

## 2.3. Социолингвистические основания обучения произношению [Sociolinguistic grounds for teaching pronunciation]

Социолингвистические основания обучения фонетике иностранного языка обусловлены его социолингвистическим варьированием и значимостью вариантов, а пото-

му могут существенно различаться в зависимости от изучаемого языка. Здесь речь идёт об английском – самом изучаемом в качестве иностранного языка в мире.

Английский язык существует в нескольких национальных вариантах, каждый из которых имеет свои региональные и социальные варианты (т. е. диалекты, нормы, профессиональные и иные жаргоны и т. д.) [Wells, 1982], даже если оставить в стороне его роль как языка интернационального, о которой говорилось выше. Всё это означает, что английский язык далеко не однороден, и произношение его носителей может значительно различаться, вплоть до взаимного непонимания. Одним из способов убедиться в этом может стать изучение отображения произносительных вариантов английского языка в англоязычной литературе [Шамина, 2017]. Вот как разговаривают герои Родди Дойла (ирландский английский), Стивена Кинга (один из южных диалектов американского английского) и Колина Декстера (британский диалект, известный как кокни):

*Jaysis! Wha' tracks are yis doin', eejits?* (Roddy Doyle, *The Commitments*);  
*Those chirrun were heartbroken for the baby-uns.* (Steven King, *Duma Key*);  
*It's the real fing 'ere, sir, innit?* (Colin Dexter, *The Jewel that was Ours*).

У студентов, встречающихся со столь разнообразным произношением, может возникнуть ощущение, что позволено говорить, как угодно. Однако это вовсе не так. В гораздо более выраженной степени, чем в других лингвокультурах, в англоязычных странах произношение выполняет важную социолингвистическую функцию. Если в России «встречают по одежке», то в Великобритании и США – по тому, как человек говорит. Это, в частности, доказывает следующая цитата из романа Х. Лори: *'Yes, I've got a poncy voice, and a poncy job, and my boyfriend works in the city. ... Half the people I meet never take me seriously because of the way I talk, and the other half only take me seriously because of the way I talk. Gets on your nerves after a while'* (Hugh Laurie, *The Gun Seller*, 1996).

В англоязычных культурах ожидается, что человек с высшим образованием и престижной работой говорит соответствующим образом, при этом от иностранцев ждут того же [Абрамова, 2009]. Более того, в экспериментальной работе американских авторов показано, что произносительные ошибки в речи иностранцев оцениваются наивными носителями английского языка существенно строже, чем грамматические, хотя они и не влияют на восприятие смысла высказывания (см., напр., [Johnson, Frederick, 1994]).

Следовательно, обучение английской фонетике совершенно необходимо не только студентам филологических факультетов, но и специалистам во всех областях науки и техники. Ведь именно владение английским языком в той или иной степени является в настоящее время инструментом связи с внешним миром за пределами отдельной страны, позволяющим вливаться в мировое культурное и научное пространство.

Имеется ещё одна причина уделять внимание произношению при обучении английскому языку русскоязычных студентов. Так уж случилось, что русский акцент не вызывает у носителей английского языка приятных ассоциаций, ни на уровне супrasegmentики (напр., интонации, так как разговариваем мы в слишком низком регистре, с излишне глубокими нисходящими тонами и чрезмерно резкими восходящими тонами), ни на уровне сегментики (напр., гласных, которых в русском языке, как минимум, в 3 раза меньше, чем в английском). Первое заставляет англичан и американцев думать, что русские агрессивны и всегда чем-то недовольны, а второе приводит к тому, что даже слова аудиторного обихода русские произносят почти как ругательства, например: *mark* «оценка» = *muck* «дерьмо» (в случае использования британского английского), *piece* «кусочек» = *piss* «мочиться», и т. п. [Шамина, 2013].

### **3. Цели и задачи обучения произношению [Goals and objectives of pronunciation teaching]**

#### **3.1. Общие методологические соображения [General considerations: methodology]**

Всё, сказанное выше, неизбежно приводит к заключению, что иностранного языка необходимо. Однако объём получаемых студентами знаний и отрабатываемых ими умений и **навыков**, а, следовательно, и методические приёмы и дидактические материалы должны соответствовать поставленным задачам обучения и могут существенно различаться в зависимости от условий и целей образовательного процесса. Определению содержательной стороны курса произношения должен предшествовать анализ потребностей обучаемых, включающий выявление целей обучения, оценку уровня владения иностранным языком, ожиданий обучающихся от изучения иностранного языка в учебном заведении и предыдущего опыта овладения им. Именно они должны находиться в центре внимания как при составлении программы учебной дисциплины, так и при разработке лингводидактических материалов и методов [Brown, 2013].

Об этом говорил ещё Л. В. Щерба, выдающийся лингвист, основатель Петербургской фонологической школы, которая, формулируя теоретические законы строения и функционирования звуковой системы языка, никогда не теряет из виду реальную языковую деятельность носителей этого языка, в том числе и такие практические её проявления, как обучение иностранному языку. В своей работе «Как надо изучать иностранные языки» [Щерба, 1929] Л. В. Щерба приводит список 9 умений, непосредственно отражающих цели, которые ставит перед собой человек, начинающий изучать иностранный язык, и даёт советы относительно того, какие действия следует предпринять для их достижения. Книга написана без малого 100 лет назад, и, естественно, в настоящий период целеполагание и условия обучения существенным образом отличаются от описанных в ней, однако некоторые положения не теряют своей актуальности и сегодня. Так, Л. В. Щерба отмечает большое значение произношения при обучении устной речи, классифицирует произносительные ошибки на основании их коммуникативной значимости и подчёркивает пользу использования аутентичных аудио материалов. Особо обращает на себя внимание мысль классика о главенствующей роли в постановке иноязычного произношения опытного преподавателя, опирающегося на строго научные фонетические сведения.

Эти сведения, помимо общего представления о работе артикуляторных органов и акустических эффектах тех или иных артикуляторных движений, должны включать знание сходных и различных черт фонетических систем изучаемого и родного для студентов языков. Объяснению, постановке, тренировке и закреплению должны подвергаться только те произносительные явления, что не привычны для обучаемых [Androsova, 2015 b].

#### **3.2. Фонетический курс для филологов [The pronunciation course for language majors]**

Основной целью обучения студентов-филологов является формирование профессиональных компетенций специалиста в области языка и литературы, преподавателя или переводчика. Она достигается включением в учебные программы особого фонетического раздела в курсе основного иностранного языка (продолжительностью от 2 до 3 семестров), а также таких практических дисциплин как Аудирование и Культура речи переводчика на старших курсах, не говоря о Теоретической фонетике изучаемого языка. В традициях кафедры фонетики СПбГУ, где преподает автор, (а также некоторых других университетов) предполагается проведение в начале обучения интенсивного вводного (sic! не корректировочного) фонетического курса. Таким образом, внимание звуковой стороне иностранного языка уделяется на протяжении всего курса обучения студента-филолога. Преподавание ведётся с использованием новейших фонетических

данных и современных технологий, в лингафонных и компьютерных классах, силами опытных преподавателей, т. е. в строгом соответствии со взглядами Л. В. Щербы. На примере преподавания английской фонетики, можно утверждать, что материал охватывает все уровни фонетической системы: фонемы и их модификации, модели словесного ударения, ритмические тенденции и интонационное оформление английской речи, содержит обобщение сведений относительно различий в артикуляторных и перцептивных базах английского и русского языков и даёт студентам детальное представление об английском языке как основном средстве устного общения в различных коммуникативных ситуациях, различных типах дискурса и различных национальных, культурных и социальных сообществах. При этом используются как дидактические материалы ведущих международных издательств, так и те, что разрабатываются сотрудниками соответствующих кафедр, на основании системного сравнения фонетических систем изучаемого и родного для студентов языков (ср. [Андросова и др., 2017; Sukhovalov et al., 2021]). Обучение строится таким образом, чтобы студенты могли сознательно воспитывать у себя стойкие навыки стилистически и фонетически правильной устной английской речи в условиях переводческой, преподавательской и иной профессиональной деятельности [Шамина, 2007].

Следует заметить, что описанный выше подход осуществляется в отсутствие непосредственного иноязычного окружения и, тем не менее, позволяет достичь впечатляющих результатов, о которых потом с гордостью рассказывают выпускники. Совершенно понятно, что при обучении студентов других специальностей и с другими целями такого пристального и затратного (в терминах учебного времени) внимания к произношению не требуется, и оно вполне может осуществляться преподавателем-практиком, который совсем не обязан быть фонетистом.

### **3.3. Произношение в общем курсе иностранного языка [Pronunciation teaching for general communicative competency]**

Основной целью обучения в общем курсе иностранного языка, подобном школьному курсу или тем, что предлагаются широким спектром негосударственных языковых центров, является обеспечение эффективной коммуникации на иностранном языке. Поскольку чаще всего имеется в виду устная коммуникация (см. выше), то преподавание произношения должно приобретать особое значение. Однако, по наблюдениям автора, обычно задачи обучения фонетике рассматриваются в отрыве от задач обучения таким навыкам, как понимание на слух или говорение. В результате занятия по фонетике изучаемого языка проводятся, в основном, на начальных этапах обучения, а в дальнейшем преподаватель не находит аудиторного времени для этого «не столь важного» аспекта.

Бытуют также некоторые устоявшиеся заблуждения относительно различий между русским произношением и произношением в том или ином иностранном языке и роли отдельных произносительных элементов в создании иноязычного акцента. Так, если иметь в виду преподавание английской фонетики, то принято считать, что основные различия касаются звуков (фонем) и их сочетаний, а не словесного и фразового ударения, ритма или интонации. В полном соответствии с такими представлениями и строится обучение, в ходе которого происходит объяснение артикуляции и/или имитация отдельных звуков и слов. Далее от студента обычно требуется чтение вслух, коммуникативная задача которого представляется весьма сомнительной. Фонетическое занятие, таким образом, может легко превратиться в конкурс декламации, когда от студента требуется чётко и выразительно прочитать текст. Не умаляя достоинств такого способа мотивации студентов, как проведение конкурсов, в том числе и конкурсов декламации, следует все-таки подчеркнуть, что занятия по фонетике не имеют к ним ни малейшего отношения, так как при этом истинные трудности английского произноше-

ния, имеющие непосредственное отношение к овладению основными коммуникативными навыками, остаются вне зоны внимания преподавателя и студента.

Для того чтобы преподавание фонетики соответствовало современным методическим требованиям, его необходимо строить с позиций коммуникативного подхода и проводить обучение иноязычным звукам, акцентным моделям и интонационным контурам в коммуникативных ситуациях [Шамина, 2004]. Современные учебные пособия, фильмы, многочисленные англоязычные ролики в сети Интернет по любой интересной для обучающихся тематике дают для этого богатый и разнообразный материал. Основная задача преподавателя видится в том, чтобы регулярно привлекать внимание студентов к различиям в фонетических явлениях родного и изучаемого языков.

Применительно к обучению сегментным единицам это означает, что отработка звуков должна строиться на материале текста, который студенты читают, или темы, которую они обсуждают. При этом разнообразии упражнений весьма велико, и они не требуют много учебного времени. Можно предложить студентам найти в тексте слова с тем или иным звуком, правильно повторять их, имитируя произношение преподавателя или, что значительно лучше, запись в аудиофайле, приложенном к учебному пособию, или их озвучивание в любом онлайн словаре, а далее непременно употребить их в собственном высказывании по теме. Особое внимание следует уделять гласным, так как в английском языке их значительно больше, чем в русском, и для русскоязычных обучающихся их неразличение чревато ошибками как в восприятии, так и порождении речи на английском языке. При этом необходимо подчёркивать, что система письма в современном английском языке основана далеко не на фонетических принципах, и одна буква изображает очень разные звуки: *pot* /pɒt/, *cord* /kɔːrd/, *code* /kəʊd/, *son* /sɒn/ (для американского английского).

Ошибки в моделях словесного ударения имеют ничуть не меньшую коммуникативную значимость и могут привести к неразличению форм существительного и глагола (так сказать, к грамматической ошибке), например, в парах типа *'im, port – im'port*, а также к порождению двусмысленных высказываний например, *Have you seen a 'walking stick* (шагающая палка)? вместо *Have you seen a 'walking stick* (трость)?

Естественная для (даже нормативного) английского языка редукция частотных служебных слов, часто приводящая к модификации звукового состава как самого служебного слова, так и соседнего с ним полнозначного слова (типа *Digeet yet? = Did you eat yet?*) представляют для русскоязычных студентов особенные трудности и часто приводят к непониманию естественной английской речи (см., напр., [Андросова, 2015 а]). Неверное (гиперкорректное?) же употребление так называемых «сильных» или полных форм служебных слов вместо «слабых», редуцированных, ведёт к стойкому русскому акценту в английской речи обучающихся и даже может привести к незапланированной смене социалингвистического регистра речевой ситуации (*speaking as a preacher*).

То же касается и интонации, которая напрямую связана с коммуникативной задачей и реализуется только в коммуникативной ситуации. Ошибки, вызванные влиянием интонационной системы родного языка, могут привести как к непониманию, так и, что еще хуже, к неправильному пониманию речевой интенции говорящего. Очевидна поэтому важность и даже необходимость обучения типичным интонационным контурам в типичных речевых ситуациях, например, формулам вежливости, которые представляют собой неразложимое идиоматическое единство лексики, грамматики и интонации (*Hello!*, *Take care!*, *After you*, *Excuse me*, etc.). Необходимо подчеркнуть, что не требуется быть специалистом в области интонации, чтобы стимулировать обучающихся на просмотр имеющихся в изобилии видеоматериалов на английском языке и их частичную имитацию. Подражание не только голосу, но и невербальному поведению (жестам, мимике, положению тела в пространстве) в этом случае только помогают делу [Portnova, Shamina, 2021].

### 3.4. Произношение в курсе иностранного языка для специальных целей [Pronunciation teaching in the Language for Specific Purposes Course]

За последние 20 лет потребности студентов лингвистических специальностей в отношении владения иностранными языками существенно изменились. Теперь они не только должны разбираться в письменном тексте по специальности (а иногда и переводить его), но и воспринимать устную речь, участвовать в конференциях, общаться с коллегами и обмениваться с ними мнениями и исследовательскими данными. Иными словами, им необходимо уметь понять и быть понятыми. Ясно, что при этом знание лексических единиц, правил их употребления и соединения в высказывание, способность опознавать их в письменном виде и на слух, а также умение их произносить одинаково важны. Следует отдавать себе отчёт в том, что грамматика и фонетика, наряду с другими языковыми явлениями, тесно переплетены в каждом акте коммуникации [Шамина, 2018]. Следовательно, обучению этим навыкам на занятии по иностранному языку должно уделяться если не равное, то хотя бы сопоставимое внимание. Это в особенности касается изучения английского языка, в связи с его ролью языка глобального, универсального *lingua franca*, основного средства межъязыкового и межкультурного общения в настоящий период.

Очевидно, что обучение английскому для специальных целей (ESP) должно проводиться на материалах, непосредственно связанных с профессиональными потребностями будущих специалистов. Изучение терминологии не может исключать формирование умения опознавать её на слух и озвучивать при визуальном восприятии. Способствовать этому могут достаточно простые упражнения на перевод с английского и обратно пар терминов со схожими звуками и морфологическими и акцентными моделями. Вот примеры таких пар из области медицинской терминологии: *diagnosis* – *цуппоз*, *arthritis* – *менингит*, *neurosis* – *тераневтический*, *homogeneous* – *гомеонатия*, *acupuncture* – *лигатура*, и т. п. При этом такие тонкие различия между фонетическими системами, как наличие в английском аспирации или апикально-альвеолярного уклада переднеязычных согласных не играют столь существенной роли (поэтому в данном случае ими можно пренебречь), как реализация второстепенного ударения, утрата которого ведёт к неразборчивости речи.

Привлечение аутентичных аудио материалов представляется совершенно необходимым для студентов и данной группы; ими могут служить, например, лекции по актуальным темам на интернет-платформе TED или многочисленные научно-популярные фильмы BBC. Задания должны включать не только ответы на вопросы, что предполагает понимание общего содержания, но и поиск определённых терминов или профессиональных выражений, а также анализ (пусть в какой-то мере субъективный) их произношения и имитацию. Необходимым компонентом обучения следует считать организацию регулярных устных сообщений на английском языке, во время которых студенты имеют возможность практиковать навыки публичного научного выступления. Такое выступление обычно включает использование некоего набора структурных элементов (*In today's presentation I'd like to ..., Firstly ..., After that ..., Finally ..., If you look at the next graph ..., On the other hand..., If you have any questions ..., etc.*), реализующихся с определённым интонационным контуром (нисходяще-восходящим или Fall-Rise), который тоже должен стать предметом изучения, так как обеспечивает правильное толкование содержательной части.

### 3. Заключение [Conclusion]

Обучение произношению – не только прямая обязанность любого преподавателя иностранного языка, но и повод получить удовольствие как от предмета, так и процесса преподавания. На современном этапе оно потеряло отвлечённый характер обучения ради обучения (как это было во времена жизни за «железным занавесом», хотя и в тот пе-

риод лучшие представители нашей профессии сохранили принципы российской методической школы) и приобрело вполне конкретные цели. А быть полезным – это ли не высшая награда любого учителя? Кроме того, обучение фонетике в игровой форме – прекрасная возможность убить сразу двух методических зайцев: оживить атмосферу на занятии и привлечь внимание к непростым для овладения аспектам иностранного языка [Besedina et al., 2021]. Учебного времени на них уйдёт немного, и потрачено оно будет с несомненной выгодой для всех.

Немаловажно также научить других сопричастности великим достижениям мировой культуры, представленной произведениями на самых разных языках. В стремлении заразить студентов своей увлеченностью английской фонетикой автор показывает им отрывок из известного мюзикла «Моя прекрасная леди» (*My Fair Lady*, 1964) режиссёра Дж. Кьюкора, созданного по мотивам пьесы Дж. Б. Шоу «Пигмалион», в котором в юмористическом виде представлен урок произношения. Понимание предмета, ведущее к успеху, наступает у нерадивой студентки после слов учителя: *The majesty and grandeur of the English language is the greatest possession we have. The noblest thoughts that ever flowed through the hearts of men are contained in its extraordinary, imaginative, and musical mixtures of sounds. And that's what you've set yourself out to conquer* (Величие и богатство английского языка – огромное наше достояние. Самые благородные мысли, когда-либо наполнявшие сердца людей, заключены в его удивительном, выразительном и мелодичном звучании. Именно его вы и собрались постичь. Пер.- Е. Ш.). Этих слов достойна фонетика любого языка.

#### Список литературы

- Абрамова, 2009 – Абрамова И. Е. Фонетическая вариативность вне естественной языковой среды. Петрозаводск : Изд-во ПетрГУ, 2009. 347 с.
- Андросова и др., 2017 – Курс фонетики американского варианта английского языка. 3-е изд., испр. и доп. / С. В. Андросова, С. В. Деркач, М. А. Пирогова, Е. А. Шамина : учеб. пособие. Благовещенск : Изд-во АмГУ, 2017. 113 с.
- Андросова, 2015 а – Андросова С.В. Неканонические фонологические модели морфем и слов в русском и английском языках // Теоретическая и прикладная лингвистика. 2015. Вып. 1, № 1. С. 5–15.
- Брызгунова, 1977 – Брызгунова Е. А. Звуки и интонация русской речи. М. : Русский язык, 1977. 194 с.
- Шамина, 2004 – Шамина Е. А. Обучение произношению как составляющая обучения говорению // Материалы IV научно-практической конференции «Дополнительные образовательные программы по иностранным языкам». СПб. : Изд-во СПбГУ. 2004. С. 70–72.
- Шамина, 2007 – Шамина Е. А. Задачи курса «Культура английской речи переводчика» и материалы к нему // Англистика XXI века : сб. материалов III Всероссийской науч. конф. СПб. : Филологический ф-т СПбГУ. 2007. С. 387–393.
- Шамина, 2013 – Шамина Е. А. Психологическая атака или русский акцент в английском // Материалы XII науч.-практ. конф. «Дополнительные образовательные программы по иностранным языкам». СПб. : Изд-во СПбГУ. 2013. С. 106–109.
- Шамина, 2017 – Шамина Е. А. Речь литературных персонажей как отражение социолингвистической ситуации: фонетический аспект // Теоретическая и Прикладная Лингвистика. 2017. Вып. 3, № 3. С. 94–109. [https://doi.org/10.22250/2410-7190\\_2017\\_3\\_3\\_94\\_109](https://doi.org/10.22250/2410-7190_2017_3_3_94_109)
- Шамина, 2018 – Шамина Е. А. Фонетика и грамматика – близнецы-братья: обучение произношению английских грамматических структур // Обучение иностранному языку студентов высших и средних образовательных учреждений на современном этапе : материалы Всероссийской нац. науч.-метод. видеоконф., Благовещенск, 26 января 2018 года. Благовещенск : Изд-во АмГУ, 2018. С. 129–135.
- Шамина, 2019 – Шамина Е. А. Когнитивные аспекты фоносемантики // Материалы XIX междунар. конф. «Язык и мышление». Покров : Ин-т лингв. исследований РАН. 2019. С. 116–120.

- Щерба, 1929 – Щерба Л. В. Как надо изучать иностранные языки. М. : Госиздат. 1929. 52 с.
- Фасмер, 1986 – Фасмер М. Этимологический словарь русского языка. М. : Прогресс. 1986. В 4-х т.
- Androsova, 2015 b – Androsova S. V. Challenges of teaching speech production and speech perception for Russian learners of English: Phonetic issues that really matter // Теоретическая и прикладная лингвистика. 2015. Вып. 3, № 1. С. 5–15.
- Besedina et al., 2021 – Besedina E., Kuzmich I., Maklakova N., Shamina E. Learning English? – Enjoy the Game! (Language Games for All Occasions) // EDULEARN21 Proceedings of 13th International Conference on Education and New Learning Technologies. Online Conference, 5–6 July, 2021. IATED, 2021. P. 1874–1884.
- Brown, 2013 – Brown H. D. Learner-Centered English Language Education. New York : Routledge, 2013. 304 p.
- Cambridge English Dictionary – Cambridge English Dictionary. URL : <https://dictionary.cambridge.org>
- Gilakjani, Ahmadi, 2011 – Gilakjani A. P., Ahmadi M. R. Why is Pronunciation So Difficult to Learn? // English Language Teaching. 2011. Vol. 4, N 3. URL : <https://www.ccsenet.org/journal/index.php/elt/article/view/11877>
- Jenkins, 2004 – Jenkins J. Research in Teaching Pronunciation and Intonation // Annual Review of Applied Linguistics. 2004. N 24. P. 109–125.
- Johnson, Frederick, 1994 – Johnson R., Frederick L. Native Speakers' Perceptions of Nonnative Speakers: Related to Phonetic Errors and Spoken Grammatical Errors : Paper presented at the Annual Meeting of TESOL (28th, Baltimore, MD, March 8–12, 1994). URL : <https://eric.ed.gov/?id=ED372653>
- Portnova, Shamina, 2021 – Portnova A. A., Shamina E. A. Intonation and body language: Intonation learning made easy // Proc. of the 13th Far Eastern English Language Teachers' Association International Conference "Language Studies and Language Teaching: Dreams, hopes, aspiration, achievement" / S. V. Androsova (Ed.). Blagoveshchensk : Amur State University Press, 2021. P. 80–87.
- Sukhovalov et al., 2021 – Sukhovalov I., Shamina E., Besedina E. Systemic approach to Teaching Pronunciation (A case of teaching General American English pronunciation to Russian speakers) // EDULEARN21 Proceedings of 13th International Conference on Education and New Learning Technologies. Online Conference, 5–6 July, 2021. IATED, 2021. P. 1866–1874.
- Wells, 1982 – Wells J. C. Accents of English. Vol. I. Cambridge : Cambridge University Press, 1982. 277 p.

### References

- Abramova, I. E. (2009). Foneticheskaya variativnost' vne estestvennoy yazykovoy sredy [Phonetic variation outside the language environment]. Petrozavodsk : PetrGU Press. (In Russ.).
- Androsova, S. V., Derkach, S. V., Pirogova, M. F., Shamina, E. A. (2017). Kurs fonetiki amerikanskogo varianta angliyskogo yazyka [The American English phonetics course]. 3d edn, with corrections and addenda. Blagoveshchensk : Amur State university Press. (In Russ.).
- Androsova S. V. (2015 a). Nekanonicheskie fonologicheskie modeli morfem i slov v russkom i angliyskom yazykakh [Non-canonical models of morphemes and words in Russian and English]. *Teoreticheskaya i prikladnaya lingvistika* [Theoretical and Applied Linguistics], 1 (1), 5–15. (In Russ.).
- Bryzgunova, E. A. (1977). *Zvuki i intonatsiya russkoy rechi* [Sounds and intonation in Russian Speech]. Moscow : Russkiy yazyk Press. (In Russ.).
- Shamina E. A. (2004). Obuchenie proiznosheniyu kak sostavlyayushhaya obucheniya govoreniyu [Teaching pronunciation as an element of teaching speaking]. *Dopolnitel'nye obrazovatel'nye programmy po inostrannym yazykam* [Additional educational foreign language programs] : Proc. IV Scientific-Practical Conference (pp. 70–72). St Petersburg : St Petersburg University Press. (In Russ.).
- Shamina, E. A. (2007). Zadachi kursa «Kul'tura angliyskoy rechi perevodchika» i materialy k nemu [Objectives of the Interpreters Speaking course and the didactic materials for it]. *Anglistika XXI veka* [English studies in the XXI century]: Proc. of the III All-Russian Scientific Conference (pp. 387–393). St Petersburg : St Petersburg University Press. (In Russ.).

- Shamina, E. A. (2013). Psihologicheskaya ataka ili russkiy aktsent v angliyskom [Psychological attack or Russian accent in English]. *Dopolnitel'nye obrazovatel'nye programmy po inostrannym yazykam* [Additional educational foreign language programs]: Proc. IV Scientific-Practical Conference (pp. 106–109). St Petersburg : St Petersburg University Press. (In Russ.).
- Shamina, E. A. (2017). Rech' literaturnykh personazhey kak otrazhenie sotsiolingvisticheskoy situatsii: foneticheskiy aspekt [Literary characters' speech as a mirror of the sociolinguistic situation: A phonetic approach]. *Teoreticheskaya i prikladnaya lingvistika* [Theoretical and Applied Linguistics], 3 (3), 94–109. (In Russ.). [https://doi.org/10.22250/2410-7190\\_2017\\_3\\_3\\_94\\_109](https://doi.org/10.22250/2410-7190_2017_3_3_94_109)
- Shamina, E. A. (2018). Fonetika i grammatika – bliznetsy-bratya: obuchenie proiznosheniyu angliyskikh grammaticheskikh struktur [Phonetics and grammar as twins: Teaching pronunciation of English grammatical structures]. *Obuchenie inostrannomu yazyku studentov vysshikh i srednikh obrazovatel'nykh uchrezhdeniy na sovremennom etape* [Current trends in teaching a foreign language for university and secondary school students]: Proc. of the All-Russian Conference, Blagoveshchensk, January 26, 2018 (pp. 129–135). Blagoveshchensk : Amur State University Press. (In Russ.).
- Shamina, E. A. (2019). Kognitivnye aspekty fonosemantiki [Cognitive aspects of phonosemantics]. *Yazyk i myshlenie* [Language and thinking]: Proc. of the XIX International Conference (pp. 116–120). Pokrov : Institute of Language Research, Russian Academy of Sciences Press. (In Russ.).
- Shherba, L. V. (1929). *Kak nado izuchat' inostrannyye yazyki* [How to learn foreign languages]. Moscow : Gosizdat Press. (In Russ.).
- Vasmer, M. (1986). *The etymological dictionary of the Russian language*. Moscow : Progress. In 4 volumes.
- Androsova, S. V. (2015 b). Challenges of teaching speech production and speech perception for Russian learners of English: Phonetic issues that really matter. *Teoreticheskaya i prikladnaya lingvistika* [Theoretical and Applied Linguistics], 3 (1), 5–15.
- Besedina, E., Kuzmich, I., Maklakova, N., Shamina, E. (2021). Learning English? – Enjoy the game! (Language games for all occasions). *EDULEARN21 Proc. of 13th International Conference on Education and New Learning Technologies*. Online conference, 5–6 July, 2021 (pp. 1874–1884). IATED Press.
- Brown, H. D. (2013). *Learner-Centered English Language Education*. New York : Routledge.
- Cambridge English Dictionary. Retrieved January 19, 2022 from <<https://dictionary.cambridge.org>>.
- Gilakjani, A. P., Ahmadi, M. R. (2011). Why is Pronunciation So Difficult to Learn? *English Language Teaching*, 4 (3). Retrieved from <<https://www.ccsenet.org/journal/index.php/elt/article/view/11877>>.
- Jenkins, J. (2004). Research in teaching pronunciation and intonation. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 109–125.
- Johnson, R., Frederick, L. (1994). Native speakers' perceptions of nonnative speakers: Related to phonetic errors and spoken grammatical errors : Paper presented at the Annual Meeting of TESOL (28th, Baltimore, MD, March 8–12, 1994). Retrieved from <<https://eric.ed.gov/?id=ED372653>>.
- Portnova, A. A., Shamina, E. A. (2022). Intonation and body language: Intonation learning made easy. In S. V. Androsova (Ed.), *Language studies and language teaching: Dreams, hopes, aspiration, achievement: Proc. of the 13th Far Eastern English Language Teachers' Association International Conference* (pp. 80–87). Blagoveshchensk : Amur State University Press.
- Sukhovalov, I., Shamina, E., Besedina, E. (2021). Systemic approach to teaching pronunciation (A case of teaching General American English pronunciation to Russian speakers). *EDULEARN21 Proc. of 13th International Conference on Education and New Learning Technologies*. Online conference, July 5–6, 2021 (pp. 1866–1874), IATED Press.
- Wells, J. C. (1982). *Accents of English*. Vol. I. Cambridge : Cambridge University Press.