

ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ В ШКОЛЕ



07 • 2025

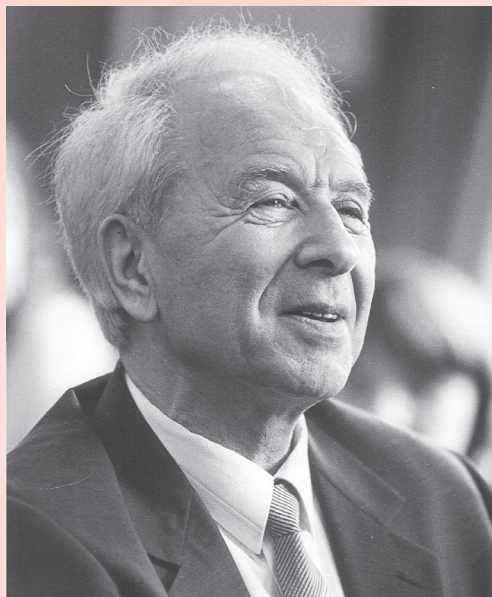


ТЕМА НОМЕРА:
ПРОИЗНОСИТЕЛЬНАЯ КУЛЬТУРА
В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

ВСЕРОССИЙСКАЯ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ

ПАССОВСКИЕ ЧТЕНИЯ

Методическое наследие профессора Е. И. Пассова
в контексте настоящего и будущего российского
иноязычного образования



**ЕФИМ ИЗРАИЛЕВИЧ
ПАССОВ**

(1930–2019)

Доктор педагогических наук, профессор,
основатель Липецкой методической школы,
автор коммуникативного метода обучения
иноязычному говорению

К 95-ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ УЧЕНОГО

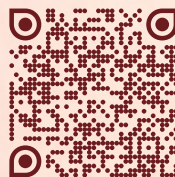
16 октября 2025 года редакция и редколлегия научно-методического журнала «Иностранные языки в школе» при поддержке Информационного центра «Библиотека имени К. Д. Ушинского» РАО, АО «Издательство «Просвещение» и Образовательной компании RELOD проводят конференцию «Пассовские чтения».

Ученые-лингводидакты, продолжатели традиций Липецкой методической школы, соратники и единомышленники Е. И. Пассова соберутся, чтобы обсудить актуальность методического наследия профессора для современного иноязычного образования.

В программу конференции включены пленарная сессия и заседание круглого стола. Приглашаем подключиться к онлайн-трансляции мероприятия.

КОГДА: 16 октября 2025 года в 10:00 (МСК)

ГДЕ: ссылка на подключение будет выложена
на сайте журнала **iyash.ru**



Программа конференции и список докладчиков будут опубликованы в ближайшее время, следите за обновлениями на сайте. Запись будет доступна после окончания мероприятия.



№07–2025

Научно-методический журнал

Выходит 10 раз в год

Основан в 1934 году

Учредитель:

ЗАО «РЕЛОД»

Главный редактор:

И. П. Твердохлебова

Редакционная коллегия:

Д. К. Бартош, Н. В. Барышников,

С. М. Кашук, А. А. Колесников,

В. П. Кузовлев, Л. Т. Нечаева,

З. Н. Никитенко, И. Ю. Павловская,

Л. Ш. Рахимбекова, Н. А. Рунгш,

В. В. Сафонова, П. В. Сысоев, Е. Г. Тарева,

И. П. Твердохлебова, С. Н. Уласевич

Ведущий редактор:

Е. О. Зосимова

Редактор-корректор:

Н. Н. Комиссарова

Дизайн и верстка:

Pozolotin's ArtDesign

Подписано в печать 05.09.25

Формат 170 × 240 1/16.

Бумага офс. №1. Цифровая печать.

Усл.-печ. л. 78.

Тираж 1000 экз. Заказ 5060

Адрес редакции:

107045, Москва, Пушкин пер., д. 17.

Редакция журнала

«Иностранные языки в школе»

Тел.: 8 (495) 787-17-74, доб. 106

Сайт: www.iyash.ru

E-mail: iyash@reloд.ru

Отпечатано в соответствии
с предоставленными материалами
в АО «Первая образцовая типография»,
филиал «Чеховский печатный двор»

142300, Московская область,

г. Чехов, ул. Полиграфистов, д. 1

Сайт: www.chpd.ru

E-mail: sales@chpd.ru

Тел.: 8 (499) 270-73-59

Редакция не несет ответственности
за содержание публикуемых рекламных
объявлений. Мнение редакции может
не совпадать с мнением авторов.

© «Иностранные языки в школе», 2025

ОТ РЕДАКЦИИ

Твердохлебова И. П.

Трансформации произносительной нормы
и задачи обогащения аудитивной компетенции
изучающих иностранные языки.....

2

ТЕОРИЯ | МЕТОДИКА

Методика

Фрейдина Е. Л., Пчелина Т. М.

Речевой голос как составляющая коммуникативной
ответственности учителя в условиях вариативности
английского языка.....

5

Павловская И. Ю., Андреева А. Д.

Развитие межвариантной аудитивной компетенции
с применением аутентичных видеосредств

11

Вишневская Г. М., Джураева Ю. А.

Практика использования англоязычного кинодискурса
в обучении произношению

20

Языкознание

Сыпачёва К. Н.

Интонационные изменения в британской
произносительной норме: перцептивный эксперимент

26

В порядке обсуждения

Васильева М. А., Прохорова А. А., Шарунова С. В.

Технология «Мультилингвальная творческая мастерская»
как средство формирования поликультурной
личности студента вуза

36

Наши юбиляры

К юбилею профессора Л. Т. Нечаевой

44

ПРАКТИКА | ОПЫТ

Из опыта школы

Склифус М. А., Денисова В. А.

Формирование фонетических навыков у младших
школьников на уроках английского языка
с использованием современных технологий обучения

45

Милованова Л. А., Исаева М. А.

Как пунктуация способствует совершенствованию
техники чтения старшеклассников на английском языке

51

Из опыта вуза

Рогожина С. М.

Фонетический баттл (Phonetic Battle) как инновационная
технология в обучении произношению

58

Коздрин П. Р.

Произносительная культура в научной коммуникации
на английском языке: фонетические
и просодические трудности русскоязычных ученых

65

Шеховцова Е. Е.

Постановка труднопроизносимых звуков
на занятиях по английскому языку в технических вузах

72

ВОПРОСЫ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ

Повышение квалификации

Бартош Д. К., Харламова М. В.

Модели интеграции аутентичных материалов
в обучение деловому немецкому языку

80

Слово молодым ученым

Канивец Е. О.

Геймификация в обучении произношению: возможности
цифровых инструментов для младших школьников

88

ТРАНСФОРМАЦИИ ПРОИЗНОСИТЕЛЬНОЙ НОРМЫ И ЗАДАЧИ ОБОГАЩЕНИЯ АУДИТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ИЗУЧАЮЩИХ ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ

ДОРОГИЕ ЧИТАТЕЛИ!

Открывая сентябрьский выпуск журнала фокусной темой «Произносительная культура в обучении иностранным языкам», мы приглашаем вас к размышлению над состоянием фононаций в современном языковом и дидактическом пространстве. Вне сомнения, эта широкая тема затрагивает геополитические, социокультурные условия и этические установки в сфере современного поликультурного общения, а также, что первично для нас, в сфере лингводидактических трансформаций целей и задач в обучении межкультурной коммуникации на английском языке.

Геополитическое положение стран и процессы их международного взаимодействия оказывают значительное влияние на распространение и статус языков. Английский язык, начав распространяться по миру еще в эпоху Великих географических открытий, когда Великобритания стала одной из ведущих морских держав, а ее колониальная политика привела к формированию англоговорящих сообществ в странах Северной Америки, Африки, Азии и Австралии, сегодня стал языком международного общения. Безусловно, этому способствовали и другие исторические и культурные факторы, включая экономическое доминирование США после Второй мировой войны, усилившее роль английского языка в международной торговле и дипломатии, а также фильмы Голливуда, музыка, телевидение и Интернет.

Сегодня английский язык используется в качестве официального или рабочего языка во многих международных организациях, широко применяется в науке, бизнесе, туризме и образовании. Однако важно отметить, что статус английского языка не статичен. В условиях глобализации и роста влияния других регионов мира, таких как Китай, Индия и Бразилия, возникает конкуренция среди языков. Например, китайский язык становится все более важным в Азиатско-Тихоокеанском регионе, а испанский язык широко распространен в Латинской Америке. Мы являемся свидетелями того, как исторические события, экономические и политические факторы играют решающую роль в определении статуса языка в международном общении, которое становится поликультурным.

В мировой практике использования английского языка как средства международного общения все большее значение имеют региональные варианты, приобретающие статус независимых образований со своими правилами. Текущее состояние языкового разнообразия в лингвистической науке помогает исследовать контактная вариантология. В ее рамках ведется изучение

вопросов о том, как межкультурная коммуникация реализуется посредством разных языков или вариантов одного языка; как знакомить студентов с этими вариантами; на каком этапе освоения языка необходимо сделать акцент на вариативности; какие произносительные особенности языковых вариантов предпочтительно включать в учебный процесс, а какие оставить для узкого круга специалистов. Дискуссии о произносительной норме в условиях вариативности английского языка в глобальном коммуникативном пространстве уже нашли освещение на страницах нашего издания¹, но многие положения о произносительной норме еще остаются в зоне осмысления и принятия учителями и преподавателями. В лингводидактическом плане именно отрицание монолитности английского языка и отход от прескрипции (использования в обучении одного рекомендованного варианта) следует отнести к самым важным положениям контактной вариантологии, поэтому ценным становится не прескриптивный, а функционально-дескриптивный аспект: варианты языка получают описание в динамике своего развития, и образцом для постановки произношения становится не носитель британского или американского вариантов, а образованный пользователь локально-регионального варианта. Само понятие «носитель языка» приобретает новый смысл — не генетический носитель языка, а функциональный носитель варианта.

¹ Прошина З. Г. Лингводидактические аспекты контактной вариантологии // Иностр. языки в школе. — 2024. — № 6. — С. 4–10.

Авторы данного выпуска находятся в активном поиске ответов на вопросы о трансформации произносительной нормы и обогащении межвариантной аудитивной компетенции изучающих иностранные языки. Они разделяют понимание коммуникативной ответственности учителя иностранного языка за свое произношение, полагая, что компетентное речевое поведение учителя служит основой эффективного обучения и подготовки к иноязычной коммуникации в дальнейшем. В рубрике «Теория/Методика» ведущие фонетисты нашей страны (проф. **Вишневская Г. М.**, проф. **Павловская И. Ю.**, проф. **Фрейдина Е. Л.**) и их соавторы — молодые ученые и преподаватели практики (**А. Д. Андреева**, **Ю. А. Джураева**, **Т. М. Пчелина**) обозначают основные проблемы, описывают авторский опыт и намечают перспективы решения таких актуальных вопросов, как: действительно ли необходим отказ от традиционных произносительных стандартов? предполагает ли признание равноправия любых вариантов английского языка необходимость пересмотра требований к фонетическому оформлению речи учителя? каковы способы и методические приемы преодоления трудностей восприятия акцентной речи? какие идеи использования региональных вариантов английского языка уже получили отражение в учебных материалах для школы и вузов?

Иноязычная произносительная культура учителя предполагает доминантной его фонетическую компетенцию — владение совокупностью норм правильного произношения звуков, звукосочетаний, интонационных моделей, ритма речи и ударений, характерных именно для изучаемого иностранного языка². Но одной из первостепенных задач также остается воспитание активной мотивированной личности, способной к саморазвитию и рефлексии. Сегодня, опираясь на единство принципов деятельностного, коммуникативного, социолингвистического и межкультурного подходов, важно обеспечение благоприятных условий для формирования и совершенствования фонетического и функционального разнообразия речевого голоса и индивидуального стиля речевого поведения.

² Иностр. языки в школе. — 2022. — № 3.

В рубрике «Языкознание» вы сможете ознакомиться с результатами перцептивного эксперимента по выявлению интонационных изменений в британской произносительной норме (**К. Н. Сыпачёва**). Практическим опытом обучения

младших школьников произношению на уроках английского языка с использованием современных технологий и возможностей цифровых инструментов делятся авторы **М. А. Склифус, В. А. Денисова и Е. О. Канивец**. Интересный опыт работы по совершенствованию техники чтения у старшеклассников на основе внимательного изучения пунктуации в текстах на английском языке представляют авторы **Л. А. Милованова и М. А. Исаева**. Анализ фонетических и просодических трудностей русскоязычных ученых в научной коммуникации на английском языке дает **П. Р. Коздринь**. Разнообразие инновационных технологий по обучению произношению в вузе представляют авторы **С. М. Рогожина** (*Phonetic battle*), **Е. Е. Шеховцова** (методика использования скороговорок цитат политических, общественных деятелей и писателей).

Современные методы изучения иностранного языка все чаще предполагают выход за рамки учебников и обращение к аутентичным материалам. В рубрике «Повышение квалификации» авторы **Д. К. Бартош и М. В. Харламова** в своей исследовательской статье представляют модели интеграции аутентичных материалов в обучение деловому немецкому языку, но область их практического использования может быть расширена и для других иностранных языков.

В рубрике «В порядке обсуждения» публикуем статью авторского коллектива (**М. А. Васильева, А. А. Прохорова, С. В. Шарунова**). Данная статья может заинтересовать всех, кто изучает вопросы преподавания нескольких иностранных языков. Авторы предлагают технологию мультилингвальной творческой мастерской как средства формирования поликультурной личности студента вуза. В условиях сокращения часов на изучение иностранного языка и упразднения изучения второго иностранного языка в сетке предметов средней образовательной школы авторы предлагают смелый ход решения проблемы развития мультилингвальной коммуникативной компетенции студентов через внедрение в процесс обучения иностранному языку в высшей школе аудиовизуальной культурной информации на разных языках.

Полагаем, что формирование произносительной культуры особенно важно для овладения иностранным языком на высоком уровне. Развитая произносительная культура позволяет говорить понятно и естественно и облегчает восприятие иностранной речи на слух, что способствует эффективному общению в современном поликультурном мире.

Благодарим всех авторов и выражаем надежду на то, что знакомство с идеями, опытом и рекомендациями выпуска будет способствовать профессиональному обогащению представлений наших читателей о произносительной культуре современного иноязычного общения. И конечно же, поздравляем с началом нового 2025/26 академического года! Желаем успехов всем участникам образовательного процесса, новых ярких открытий и радости творчества!

Твердохлебова Ирина Петровна, главный редактор журнала «Иностранные языки в школе», канд. пед. наук, доцент.
E-mail: iyash@relod.ru



Сведения
об авторе

РЕЧЕВОЙ ГОЛОС КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ КОММУНИКАТИВНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ УЧИТЕЛЯ В УСЛОВИЯХ ВАРИАТИВНОСТИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА



Аннотация

В статье рассматриваются проблемы формирования произносительной культуры речи учителя в контексте дискуссии о произносительной норме в условиях вариативности английского языка в глобальном коммуникативном пространстве. На основе обобщения опыта обучения фонетическому аспекту речевой коммуникации намечаются подходы к развитию качеств речи, необходимых для решения профессиональных задач учителя английского языка. Особое внимание уделяется речевому голосу как компоненту коммуникативной ответственности учителя.



Abstract

SPEAKING VOICE AS A COMPONENT OF THE TEACHER'S COMMUNICATIVE RESPONSIBILITY WITH REGARD TO THE WORLD ENGLISHES

The article addresses the problems of the teacher's speech culture with regard to the changing attitudes to pronunciation standards determined by the spread of the World Englishes. Basing on their own experience, the authors outline some approaches to the development of speech qualities, essential for professional communication in ELT. Focus is given to speaking voice as a component of the teacher's communicative responsibility.



Ключевые слова

культура речи, произносительный стандарт, коммуникативная ответственность, профессиональное общение, интонация, речевой голос



Keywords

speech culture, pronunciation standard, communicative responsibility, professional communication, intonation, speaking voice

Удивительным образом все, что связано с фонетической стороной речи, вариантами английского языка, произносительными стандартами и акцентами, в последние годы остается одной из самых дискуссионных областей в рамках подготовки учителей как в теоретическом, так и в прикладном аспекте. С одной стороны, существует консенсус в отношении значимости произносительной культуры речи как компонента профессиональной подготовки учителя английского языка. С другой стороны, отношение к тому, каким должно быть произношение, какие задачи необходимо ставить при обучении фонетике и какие подходы использовать для их реализации, меняется на наших глазах, следуя за меняющимися социокультурными условиями и этическими установками в сфере поликультурного общения на английском языке.

Если обобщить позиции представителей профессионального сообщества, можно выделить несколько положений, важных в контексте обсуждения произносительной культуры речи учителя. Прежде всего это признание равноправия носителей любых вариантов английского языка и отказ от так называемой англонормативной идеологии, т.е. ориентации на произносительные стандарты нативных носителей языка (*L1 speakers*). В соответствии с этическими нормами современного мультикультурного общения, предписывающими такие принципы, как плюрализм, акцентная толерантность, право на выражение своей национальной идентичности для нативных (*L1 speakers*) и ненативных носителей языка (*L2 speakers*), традиционная модель обучения *English as a Foreign Language (EFL)* была заменена сначала на модель *English as a Lingua Franca (ELF)*, а затем — на модель *English as an International Language (EIL)* [3; 4; 5; 7].

В лингводидактическом аспекте стремление преодолеть англонормативную идеологию проявляется в двух направлениях. Во-первых, это «создание многоцентричных подходов к обучению, знакомящих обучающихся с калейдоскопом акцентов с целью адаптации к разнообразному глобальному языковому ландшафту» и развитие «слуховой адаптации» [5, с. 230–231], во-вторых — «признание собственного варианта пользователей языка — в нашем случае русского варианта английского языка» [3, с. 8].

Признавая значимость этих идей для подготовки современного специалиста — участника профессионального межкультурного общения, необходимо осмыслить их с точки зрения возможностей применения в практике обучения будущих учителей английского языка. Прежде всего необходимо отметить, что новые лингводидактические инициативы нуждаются в адаптации к сложившейся практике обучения произношению и развития произносительной культуры речи учителя. В последние годы постоянный пересмотр этических и педагогических установок применительно к норме и не-норме в произношении, нашедший отражение в многочисленных публикациях под заголовками «*rethinking*» и «*revising*», привел к размыванию представлений о содержании обучения фонетике английского языка. Кроме того, необходимо учитывать и такие факторы, как цели обучения и выбор самого ненативного носителя языка. Так, проведенное нами исследование показало, что в рамках программ подготовки учителей в российском образовательном пространстве студенты и преподаватели отдают предпочтение традиционной модели *English as a Foreign Language (EFL)*, приводя при этом следующие аргументы: необходимость соблюдать кодифицированные нормы для обеспечения правильности речи (*accuracy*); опора на произносительные стандарты, отраженные в словарях, учебниках и учебных материалах. В то же время участники опроса отмечали необходимость включения *World Englishes* в курс фонетики английского языка: «*It is also generally acknowledged that awareness of phonetic variation as part of the sociocultural landscape of multicultural communication in English and of the fundamental principles of ELF should be integrated into the course of English phonetics in teacher-training programmes*»¹ [7, с. 220].

На наш взгляд, из признания вариативности английского языка и необходимости эффективно взаимодействовать с носителями разных его вариантов отнюдь не следует необходимость пересмотра требований к фонетическому оформлению речи учителя. Очевидно, что профессиональная деятельность учителя сопряжена с высокой степенью коммуникативной ответственности. Согласно определению М. Я. Блоха, «коммуникативная ответственность есть ответственность участников речевого общения за поддержание процесса общения в оптимально эффективном виде» [1, с. 276]. При этом у каждого из участников есть своя сфера ответственности: говорящий стремится, чтобы слушающий ясно понял смысл его речи, в то время

¹ «По общему признанию, представление о фонетической вариативности как составляющей социокультурного ландшафта поликультурной коммуникации на английском языке и знание фундаментальных принципов международного общения должны быть интегрированы в курс фонетики английского языка в рамках программ подготовки учителей» (перевод наш — Е. Ф. Т. П.).

как «ответственность слушающего состоит в сосредоточенном восприятии речи говорящего и поощрении речевой активности говорящего через соответствующие знаки внимания» [1, с. 277]. Перенос фокуса внимания на восприятие акцентно маркированной речи приводит к повышению ответственности слушающего и снижению требований к говорящему.

Учитывая, что для учителя процесс общения реализуется в первую очередь в среде носителей русского языка, задачи, связанные с восприятием и пониманием различных вариантов английского языка вряд ли относятся к числу первоочередных. Представляется, что одной из приоритетных задач в области освоения фонетического аспекта языка является формирование таких качеств речи учителя, которые обеспечивали бы понимание смысла сообщения и эффективное взаимодействие с аудиторией. В данном контексте вопрос о замене произносительных стандартов, которые традиционно используются в российском образовательном пространстве, вряд ли столь актуален. Тем более что для этого необходимо создать полноценное описание этого варианта и разработать на его основе учебные материалы (словари, учебники). Так, рассматривая возможность использования регионального акцента *Estuary English* в качестве основной модели для обучения произношению, Дж. Уэллс (J. Wells) приходит к следующему выводу: «*For EE to be used as the sole or main pronunciation model in EFL someone would have first to define it clearly and then produce learning materials (dictionaries, textbooks, etc.) using it. I don't see any likelihood of that happening. Rather, BrE-oriented ELT will continue to be based on a modernized version of RP (aka Standard Southern British English or just General British)*»² [9, с. 168].

На какой бы произносительный стандарт мы ни опирались, выбор фонетических средств в педагогическом общении обусловлен прежде всего необходимостью реализации профессиональных задач и обеспечения адресации речи.

В практическом плане это означает особое внимание к качествам звучащей речи, обладающим особым функциональным потенциалом в профессиональном взаимодействии, которые можно объединить в рамках такого фонетического явления, как речевой голос. В состав номенклатуры речевого голоса входят следующие составляющие: качество голоса (показатель анатомо-физиологической и социальной индексальной информации); интонация (показатель анатомо-физиологической, психоэмоциональной, социальной и эмотивной индексальной информации); голосовые модуляции (показатель эмотивной индексальной информации) и тон голоса (показатель эмотивной индексальной информации). Все эти звуковые компоненты используются говорящим для передачи информации, реализации воздействия и обеспечения взаимодействия участников профессионального общения.

Рассмотрим некоторые подходы к формированию компонентов речевого голоса, профессионально значимых для учителя. Одним из наиболее сложных аспектов фонетической подготовки является освоение интонации — полифункционального средства, обеспечивающего эффективность профессиональной коммуникации.

Речь идет не только о знакомстве с основными интонационными структурами английского языка, но и о формировании умения осуществлять выбор интонационных средств, соответствующих коммуникативным задачам и ситуации общения. Представим систему обучения интонационному аспекту речи, которая, по нашему опыту, позволяет интегрировать сверхсегментные фонетические средства в профессиональную коммуникативную деятельность учителя. Эта система основана на модели «*The three Ts: tonality, tonicity, tone*», разработанной британским фонетистом Джоном Веллзом [9].

² «Для того чтобы использовать региональный акцент *Estuary English* (EE) как единственную модель в практике обучения английскому языку, кто-то должен сначала дать ему четкое определение и создать соответствующие учебные материалы (словари, учебники и т.д.). Не думаю, что это может произойти. Скорее обучение британскому варианту английского языка будет по-прежнему базироваться на модернизированной версии *RP* (он же *Standard Southern British English* или просто *General British*)» (перевод наш — Е. Ф., Т. П.).

На основе адаптации данной модели можно предложить алгоритм действий и комплекс заданий, направленных на освоение основ интонационного оформления речи:

1. Членение высказывания или текста на интонационные группы. При подготовке к чтению текста можно расставить паузы, отразив их длительность графически.
2. Определение смысловых центров — лексических единиц, к которым говорящий хочет привлечь внимание слушающего. В тексте слова, произносимые ядерным тоном, можно подчеркнуть, выделить жирным шрифтом или курсивом. Вот как будет выглядеть фрагмент текста, посвященный просодическому выделению лексических единиц:

*«Special attention should be given to **highlighting**. || Focus is placed on the lexical **units** | that carry **meaning**. || **Lack** of emphasis | as well as too **much** emphasis | produces the effect of **monotone** ||».*

Как известно, при выборе расположения ядерного тона необходимо учитывать вербальный контекст. Для отработки локализации ядерного тона можно использовать задания следующего типа:

Highlight the right word:

A: Paul looks happy.

*B: He's got a new **car**.*

A: I think Paul needs a new car.

*B: He's **got** a new car.*

A: We must buy them some flowers.

*B: I've **bought** some flowers.*

A: Don't forget to get them a present.

*B: I've bought some **flowers**.*

3. На следующем этапе говорящий выбирает ядерный тон. Как известно, нисходящий тон говорит о законченности высказывания, а восходящий и нисходяще-восходящий являются сигналами его незавершенности. Базовое значение нисходящих тонов связано с сообщением новой информации, восходящих — с продолжением речевого взаимодействия, а нисходяще-восходящего — с различными дополнительными смыслами (*implications*).

Одно из преимуществ данной модели состоит в простоте репрезентации интонационного оформления речи, поскольку здесь не требуется детальная интонационная нотация. В то же время она может послужить основой для освоения базового репертуара интонационных средств, необходимых для эффективного профессионального общения.

При формировании речевого голоса будущего учителя иностранного языка необходимо также учитывать важность развития природного качества голоса (*voice quality*), голосового модулирования и тона голоса, поскольку данные качества составляют его голосовой потенциал. Умелое владение речевым голосом, с одной стороны, способствует созданию выразительности устной речи учителя, что является важным фактором, от которого зависит поддержание интереса учащихся и вовлечение их в учебный процесс. С другой стороны, владение речевым голосом определяет уровень профессиональной подготовки учителя английского языка.

Качество голоса (*voice quality*) является относительно постоянной вокальной чертой говорящего, однако его можно развивать, создавая голосовые модуляции или мелодические образы, способные оказывать воздействие на слушающих, в нашем случае — учеников. Важно понимать, что качество голоса имеет двухтерминантную природу, состоящую, с одной стороны, в анатомо-физиологической организации речевого аппарата, а с другой — в способности мышечной ткани

голосового аппарата подстраиваться под нужды самого говорящего. Для достижения правильного голосообразования и выразительной речи необходимо развивать все речевые анализаторы. Комплексное развитие качества голоса предполагает работу над дыхательным, голосовым и артикуляторно-резонаторным аппаратами, функционирование которых осуществляется под влиянием волевых импульсов, поступающих из головного мозга. Таким образом, необходимо:

- развивать речевое дыхание одновременно с фонационным процессом и артикуляцией;
- создать физиологичное речевое звучание;
- понять принцип комфортного резонирования;
- развивать слуховой и мышечный контроль.

Развитие голосовых качеств тесно связано с работой верхних и нижних резонаторов. Верхние резонаторы (полость глотки, ротовая и носовая полости) отвечают за такие качества голоса, как звонкость и полетность, а от работы нижних резонаторов грудной клетки зависит сила, мощь и полнотонность голоса. Например, для развития верхних резонаторов Ф. А. Ивановская советует выполнять упражнения с согласным [м], которые «закljučаются в "мычания" с направлением звука как бы "в маску" с целью нахождения наиболее оптимального, физиологичного для конкретного человека звучания. Данное упражнение должно выполняться свободно, без напряжения, чтобы мышцы шеи, плечевого пояса, живота были расслаблены» [2, с. 304].

Учителю английского языка также важно уделять внимание тону голоса (*tone of voice*), поскольку данная голосовая характеристика эмотивного характера выполняет в вербальной коммуникации регулятивную функцию и связана с манерой и стилем речи. При этом следует различать тон голоса «наивного» говорящего и профессионального учителя. В первом случае звучание тона голоса говорящего свидетельствует о его внутреннем эмоциональном состоянии в момент речи, в то время как тон голоса учителя контролируется и способствует реализации учебных задач и установок.

Для развития тона голоса учителя рекомендуется выполнять следующие упражнения: произнесение английских скороговорок радостным, удивленным, восхищенным, порицательным, печальным или безразличным тоном; декламация стихотворений с повышением на полтона на каждой строке, как бы идя вверх по лестнице, чтобы звук голоса усиливался, и т.д.

Список упражнений, направленных на развитие речевого голоса учителя иностранного языка обширен. Важно подчеркнуть, что формирование произносительной культуры речи учителя следует признать важной задачей, в том числе и потому, что фонетическое оформление речи преподавателя является звуковой моделью для его учеников, которые сознательно, а чаще — подсознательно начинают ей подражать. Учитель английского языка несет коммуникативную ответственность за свое произношение. От того, какой фонетический образец представляет учитель иностранного языка на уроке, зависит дальнейшая способность учащихся к бесконфликтному и свободному общению на этом языке. Компетентное речевое поведение преподавателя английского языка является основой для эффективного обучения и развития коммуникативных навыков учащихся.

Таким образом, коммуникативная ответственность учителя проявляется в соответствии фонетического оформления речи следующим критериям: ясность, разборчивость (*intelligibility*), способность обеспечить понимание сообщения (*comprehensibility*), благозвучность (*listenability*). Речь, соответствующая данным

критериям, способствует реализации информационного компонента педагогического общения, оптимизации взаимодействия его участников и формированию образа учителя.

Подводя итог, важно подчеркнуть, что противопоставление необходимости выработки профессиональных качеств звучащей речи учителя и следования этическим принципам поликультурного взаимодействия представляется несколько надуманным. «Владение произносительным стандартом должно сочетаться с осознанием поликультурной реальности функционирования английского языка в современном коммуникативном пространстве и способностью осуществлять речевое взаимодействие с носителями разных его вариантов» [6, с. 61]. Действительно, способность понимать звучащую речь носителей разных вариантов английского языка является важным аспектом подготовки современного специалиста. Для освоения особенностей функционирования современного английского языка в глобальном коммуникативном пространстве используются образцы естественной звучащей речи, отражающих территориальную и социальную вариативность произношения. Однако приоритетным, на наш взгляд, остается овладение произносительной культурой речи на том уровне, который позволит современному учителю эффективно решать профессиональные задачи в сфере иноязычного образования.



Литература

1. Блох М. Я. Человек и мир сквозь призму языка. Философские раздумья. – М.: Прометей, 2020. – 534 с.
2. Ивановская Ф. А. Профилактика голосовых расстройств // Хрестоматия по логопедии под ред. Л. С. Волковой, В. И. Селивёрстова: в 2 т. – М., 1997 – Т. 1. – С. 302–306.
3. Прошина З. Г. Лингводидактические особенности контактной вариантологии // Иностр. языки в школе. – 2024. – № 6. – С. 4–10.
4. Твердохлебова И. П. Произносительная культура речи учителя английского языка в аспекте педагогической традиции и современных требований вузовской подготовки // Иностр. языки в школе. – 2020. – № 8. – С. 36–42.
5. Фононации в современном языковом и дидактическом пространстве: опыт, проблемы, перспективы. Монография: под общ. ред. К. Н. Бурнаковой и Л. Г. Викуловой. – Москва: Языки народов мира. – 2024. – 295 с.
6. Фрейдина Е. Л. Опыт формирования произносительной культуры речи учителя в курсе фоностилистики английского языка // Иностр. языки в школе. – 2022. – № 3. – С. 56–61.
7. Freydina E. L., Seiranyan M. U., Abramova G. S. English Pronunciation Models in the Dialogue of Cultures: Attitudes and Concerns in Teacher Education in Russia // Annals of the Faculty of Philology (Anali Filoloskog fakulteta). – XXXIV (1). – 2022. – Belgrade. – P. 209–221. – URL: <https://anali.fil.bg.ac.rs/index.php/anali> (дата обращения: 12.08.2025).
8. Wells J. C. English Intonation. An Introduction. – Cambridge University Press. – 2006. – 276 p.
9. Wells J. C. Sounds Fascinating. Further Observations on English Phonetics and Phonology. – Cambridge University Press. – 2016. – 211 p.

Фрейдина Елена Леонидовна, доктор филол. наук, профессор, профессор кафедры фонетики и лексики английского языка имени В. Д. Аракина Института иностранных языков Московского педагогического государственного университета.

E-mail: freydina55@mail.ru

Пчелина Татьяна Михайловна, канд. филол. наук, доцент, доцент кафедры фонетики и лексики английского языка имени В. Д. Аракина Института иностранных языков Московского педагогического государственного университета.

E-mail: Carrie.T@mail.ru



Сведения об авторах

РАЗВИТИЕ МЕЖВАРИАНТНОЙ АУДИТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ С ПРИМЕНЕНИЕМ АУТЕНТИЧНЫХ ВИДЕОСРЕДСТВ



Аннотация

В статье представлен современный подход к обучению аудированию на английском языке, ориентированный на многообразие его вариантов и диалектов (world Englishes) и расширение представлений о нормах языка. Особое внимание уделяется моделям развития современного английского языка и позициям контактной вариантологии, которые помогают исследовать текущее состояние языкового разнообразия и подчеркивают важность его учета в образовательном процессе. В работе рассматривается методика обучения восприятию региональной речи на английском языке с помощью аутентичных аудиовизуальных материалов. Представлены критерии отбора материала и типология заданий.



Abstract

DEVELOPMENT OF INTER-VARIANT AUDITORY COMPETENCE USING AUTHENTIC VIDEO TOOLS

The article presents a modern approach to teaching listening skills, focusing on the diversity of English varieties and dialects (world Englishes) and the expansion of the concept of English standards. Particular attention is paid to the models of the development of modern English (world Englishes paradigm) and contact variantology, which help explore the current state of language diversity and emphasize the importance of considering it in the educational process. The study examines the use of authentic audio-visual materials to illustrate the variability of the English language. Criteria of selection of materials and the typology of tasks are presented.



Ключевые слова

модели развития языка, норма и варианты, региональные варианты, язык международного общения, методы обучения аудированию, восприятие региональной речи



Keywords

world Englishes paradigms, norm and varieties, regional varieties, English as a Lingua Franca (ELF), methods of teaching listening, listening to regional speech

ВВЕДЕНИЕ

Язык, обслуживающий человеческую мысль, является в то же время саморазвивающейся системой, зависящей от множества внутренних и внешних факторов. Одним из свойств языка является его приспособляемость к окружающей среде. В мировой практике использования английского языка как средства международного общения региональные варианты приобретают все большее

значение. Согласно исследованиям, около 80 % общения на английском языке происходит между представителями его различных региональных вариантов [5]. Они перестают быть чем-то неправильным, аномальным и приобретают статус независимого образования со своими правилами.

Появление таких распространенных новых «норм», как *Chinglish*, *Spanglish* и даже *Runglish*, порождает вопросы и в области методики обучения. Можно и нужно ли обучать этим новым языковым образованиям? Традиционно в нашей стране подходы к преподаванию английского языка сосредоточены на одном стандартизированном варианте (например, британском или американском). С другой стороны, сторонники современной вариантологии, неразрывно связанной с диалектологией, считают, что ее значение в обучении языку невозможно переоценить [2].

Что касается произносительных навыков, то необходимость обучать вариантам фонетической нормы, свойственным определенному региону, зависит от узких потребностей обучающихся. Однако развитие способности понимания (на слух) разнообразия вариантов и лингвистических особенностей пользователей английского языка — задача актуальная и универсальная для широкого круга пользователей, хотя и очень непростая. Одной из трудностей является отсутствие научно обоснованной методики и недостаточное количество материалов, которые способствовали бы развитию межвариантной аудитивной компетенции у обучающихся и подготовили бы их к взаимодействию с носителями разных вариантов английского языка.

МОДЕЛИ МЕЖРЕГИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Изучение региональных вариантов стало активно развиваться в 1970–х и особенно в 1980–х годах как реакция на пуристическое представление о существовании лишь одного эталонного английского языка. Исследователи начали изучать социалингвистический статус и языковые особенности региональных вариантов. Одним из первых и до сих пор актуальных направлений стало деление английского на родной (*English as a Native Language, ENL*), второй (*English as a Second Language, ESL*) и иностранный язык (*English as a Foreign Language, EFL*), предложенное Р. Квирком и его соавторами в работе *The Use of English* [10].

Родным английский является в тех странах, где подавляющее большинство населения владеет им как первым языком: например, это Великобритания, Соединенные Штаты Америки и Австралия. Английский в данном контексте не только повсеместно используется в бытовой, социальной и культурной жизни, но и формирует основу национальной идентичности.

В других странах английский может применяться в общественной жизни, однако не является родным для большей части населения и сосуществует с местными языками — в таком случае он является вторым языком. Например, в Индии, Нигерии и Сингапуре английский язык используется в образовательной, административной, юридической и деловой сферах, а также как средство межэтнического общения.

Обозначение *EFL* (английский как иностранный) применяется, когда речь идет о тех странах, где он не имеет значимой внутрисударственной функции и не является частью повседневной жизни, а изучается посредством формального образования и используется для международной коммуникации. Примеры таких стран: Япония, Россия, Швеция [9].

Данная классификация стала основой для дальнейших разработок и нашла отражение в модели трех кругов (внутреннего, внешнего и расширяющегося) английского языка (*Three Circles of English*) Б. Б. Качру [7]. И хотя данная модель стала одним из самых влиятельных подходов в области региональных вариантов английского языка, в ней был выявлен ряд противоречий, которые вызвали обширные дискуссии в научной среде. Во-первых, модель была подвергнута критике за свою статичность, поскольку она не учитывает динамичные процессы, такие как миграция населения или изменения в статусе языков в разных странах. Переходы между кругами (например, из расширяющегося во внешний) не всегда отражаются в модели. Во-вторых, она основывается на странах и государственных границах, что не всегда отражает языковое разнообразие внутри стран. Несмотря на эти проблемы, модель продолжает быть важным инструментом для понимания глобальных процессов распространения английского языка и его роли в разных странах и культурах.

Т. Макартур (1987) и М. Гёрлах (1990) предложили свои концепции для описания разнообразия региональных вариантов английского языка.

Макартур, как и Качру, разработал схему в виде «языкового круга», однако в его центре он разместил «мировой стандартный английский» (*World Standard English*), который представляет собой обобщенную норму [8]. Из этого центра расходятся «спицы» – региональные стандартные формы языка (например, британский, американский, австралийский или индийский английский). На периферии круга располагаются субварианты, включая локальные диалекты и нестандартные формы (рис. 1).

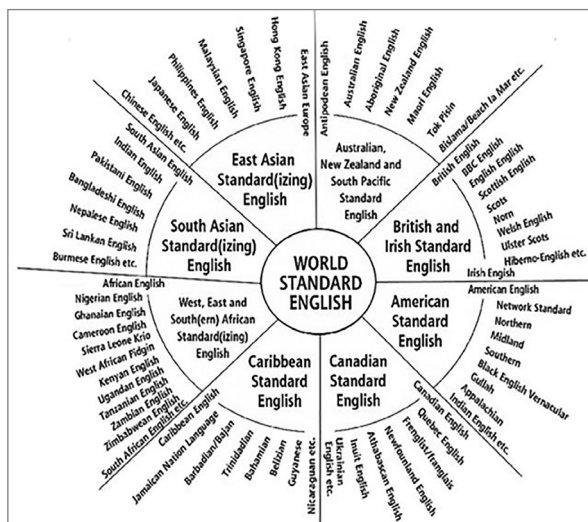
Модель М. Гёрлаха также представляет развитие английского языка в виде схемы, имеющей центр. В основе концепции данного ученого лежит идея международного английского (*International English*), который является общей основой для всех вариаций языка [6]. Из этого центра он разветвляется на региональные формы, включая «региональные национальные стандарты» (например, британский или американский английский) и субварианты.

Влияние моделей Т. Макартира и М. Гёрлаха оказалось менее значительным по сравнению с моделью трех кругов Б. Б. Качру. Основная критика приходится на их подход к понятию стандартизации.

Важным вопросом в области изучения региональных вариантов является подход к лингва франка (*English as lingua franca, ELF*), в рамках которого описывается применение английского в международном общении. Однако этот термин не полностью охватывает феномен региональных вариантов английского языка. Например, в странах Европейского союза «европейский английский» (*European English*) используется не только для достижения внешних целей в сферах бизнеса и туризма, но и для решения внутренних академических, культурных, дипломатических и научно-технических задач. Это делает его не просто лингва франка в традиционном понимании, а уникальной языковой системой с внутренними вариациями.

Рис. 1

Модель «мирового стандартного английского» (*World Standard English*) Т. Макартира [8, с. 11]



К более сбалансированной позиции приходит Д. Кристал, подчеркивая важность адаптации языковых форм к контексту общения и особенностям аудитории. Он отмечает, что пользователи английского из внешнего круга при общении с людьми из других стран часто избегают использования локальных специфических выражений, однако при общении внутри своей языковой общности сохраняют такие локальные особенности. Таким образом формируется двойная норма. Эта практика, по мнению Кристала, связана с переключением кодов (*code switching*) – умением выбирать «правильный» языковой вариант в зависимости от ситуации, места и аудитории. Его подход акцентирует внимание не на превосходстве одной формы английского над другой, а на необходимости учитывать контекст и адаптировать язык для эффективной коммуникации.

А. Баратта также говорит о ценности существования стандартного английского языка для международной коммуникации, особенно в контексте преподавания английского как иностранного, но одновременно подчеркивает важность признания и изучения региональных вариантов. Исследователь отмечает, что использование стандартного английского в классе не исключает возможности изучения других вариантов языка, которые имеют собственные культурные и коммуникативные функции в различных регионах мира [3].

Одним из важнейших подходов к описанию вариантов английского языка в XXI веке стала «Динамическая модель» Э. Шнайдера [11]. Ученый выделяет фазы развития постколониального английского. «Динамическая модель» позволяет глубже понять, как культурные и социальные условия влияют на эволюцию языка. Например, она объясняет, почему такие региональные варианты, как нигерийский или сингапурский английский, формируются не только под влиянием английского, но и под воздействием местных языков и культурных практик. Также данная модель обращает внимание на то, что постколониальный английский, привлекающий пристальное внимание ученых и сегодня [4], – это не просто упрощенная версия языка колонизаторов, а новая форма, отражающая измененные факторы идентификации и социальную реальность.

Модель Э. Шнайдера не только объясняет разнообразие английского языка в мире, но и подчеркивает его адаптивную природу. Работа этого ученого заложила основу для дальнейшего расширения теоретических рамок, что привело к созданию модели внешних и внутренних территориальных факторов (*Extra- and Intra-territorial Forces, EIF Model*) С. Бушфельд и А. Каутча [12]. Если Э. Шнайдер фокусируется на эволюции постколониальных вариантов английского языка, то *EIF*-модель переносит этот подход на более широкий контекст, включая непостколониальные страны.

EIF-модель продолжает подчеркивать адаптивную природу английского языка, добавляя к этому анализ влияния глобальных (внешних) и локальных (внутренних) факторов, которые формируют региональные варианты, и применима к странам расширяющегося круга или в контекстах, где английский выступает в роли лингва франка. Это делает модель более универсальной, позволяя учитывать современные тенденции, такие как использование английского языка в интернете, формирование специализированных профессиональных форм и смешанных языковых кодов [12].

В России изучение региональных вариантов английского языка находится на стадии активного развития, что связано с изменением подходов к языковому

образованию и необходимостью учитывать глобальные тенденции распространения английского языка. Отечественные исследователи продолжают развивать идеи контактной вариантологии, обращая внимание на процессы связи английского языка и культуры, его адаптацию для выражения особенностей русской и других культур, а также функциональный дуализм языка как средства общения. Контактная вариантология становится важной частью научного дискурса, включая лексический, фонографический и функциональный анализ английского языка, взаимодействующего с локальными языками и культурами.

Работы З. Г. Прошиной, которая является авторитетным исследователем в области контактной вариантологии, играют важную роль в популяризации концепции региональных вариантов английского языка среди русскоязычных читателей. Ее исследования подчеркивают значимость перехода от традиционного изучения английского как иностранного к его изучению в качестве международного языка, отражающего вариативность норм и полицентричность [2]. Кроме того, внимание уделяется практическому аспекту преподавания, включающему развитие навыков критического мышления и межкультурной коммуникации через работу с различными вариантами английского языка. Вероятно, в ближайшем будущем концепция региональных вариантов английского языка будет играть важную роль в формировании стратегических направлений развития языкового образования в России.

ОБУЧЕНИЕ АУДИРОВАНИЮ НА МАТЕРИАЛЕ РЕГИОНАЛЬНЫХ ВАРИАНТОВ

Аудирование речи носителей региональных вариантов языка представляет собой сложный процесс, требующий от слушающего повышенной когнитивной активности. Различия между вариантами языка в произношении, интонации, лексике и грамматике создают дополнительную нагрузку для слушателя, особенно если он незнаком с вариациями английского. Он должен не только идентифицировать знакомые языковые единицы, но и интерпретировать локальные особенности, что делает особенно важным развитие кратковременной и долговременной памяти: первая обеспечивает удержание новых элементов до их обработки, а вторая способствует формированию ассоциативных связей, необходимых для запоминания региональных особенностей.

Процесс аудирования включает декодирование акустических сигналов и их интерпретацию. Фонетические различия, характерные для региональных вариантов, нередко затрудняют идентификацию знакомых слов и фраз. Незнакомое произношение, ритмика и интонация увеличивают когнитивное напряжение, так как слушающий вынужден перерабатывать не только семантическую, но и звуковую информацию. Этот процесс требует повышенной концентрации внимания, а также умения использовать паралингвистические подсказки, такие как интонация, ритм и паузы, которые могут облегчить понимание. Например, выразительная интонация и акцентирование ключевых моментов облегчает идентификацию смысла. В то же время резкие изменения интонации или эмоциональная перегрузка могут усложнять процесс. Обучение распознаванию эмоций и намерений собеседника через интонацию помогает слушающим лучше понимать скрытые смыслы и адаптироваться к речи. Однако даже такие элементы часто оказываются неинформативными, если слушающий не обладает достаточным опытом взаимодействия с региональными вариантами.

Избыточность языка, которая облегчает процесс восприятия, играет значимую роль в аудировании региональных вариантов. Повторы, риторические

конструкции и вводные слова помогают слушающему строить вероятностные гипотезы относительно смысла высказывания. Однако ограниченность опыта восприятия региональной речи может снижать способность слушающего эффективно использовать такие подсказки, что приводит к необходимости активной концентрации и прогнозирования. При этом социокультурный контекст речи становится важным фактором, поскольку региональные варианты языка часто включают специфические реалии, культурные отсылки и аллюзии. Их понимание требует не только языковой подготовки, но и знания культурного фона региона. Недостаток таких знаний может вызывать ошибки в интерпретации и снижает уверенность слушающего в своих языковых навыках.

Психологическая гибкость играет важную роль в аудировании региональных вариантов. Умение адаптироваться к новым и необычным условиям, открытость к восприятию новой информации помогают слушающему справляться с трудностями восприятия акцентов и диалектов.

Важным аспектом является формирование положительных установок: принятие возможности ошибок как части процесса обучения снижает тревожность и повышает мотивацию. Толерантность к собственным ошибкам, а также готовность воспринимать чужие культурные и языковые особенности способствуют снижению стресса и делают процесс аудирования более продуктивным.

Незнакомый акцент или диалект может вызывать психологический дискомфорт, тревогу или неуверенность. Этот психологический барьер затрудняет восприятие, снижая мотивацию и концентрацию внимания. Для его преодоления важно создание комфортной обстановки в процессе обучения, а также развитие уверенности в своих способностях посредством постепенного увеличения сложности материала.

Помимо этого, значимую роль играет мотивация. Слушающий, который осознает практическую пользу понимания региональных вариантов языка, например, для путешествий, профессиональной деятельности или межкультурного общения, более эффективно преодолевает трудности.

ОТБОР МАТЕРИАЛА ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ

Успешное обучение аудированию требует использования текстов различных стилей и жанров, которые способствуют развитию у обучающихся не только понимания речи, но и способности к критическому мышлению и творческому восприятию. Аутентичные кинофильмы идеально подходят для этих целей, поскольку отражают живую, динамичную речь, включают разнообразные речевые ситуации и позволяют обучающимся познакомиться с естественным языком в его культурном контексте, что значительно повышает эффективность восприятия и запоминания.

Кроме того, использование фильмов способствует повышению мотивации учащихся за счет эмоциональной вовлеченности в сюжет и визуальной поддержки восприятия. Это особенно актуально при обучении восприятию региональных вариантов английского языка, поскольку фильмы нередко представляют различные акценты, реалии и модели общения, что делает восприятие более целенаправленным и контекстуально обоснованным.

При отборе видеоматериалов для обучения аудированию необходимо уделять особое внимание соответствию выбранных фрагментов требованиям к аутентичным фильмам и сериалам, обеспечивающим эффективность восприятия

речи на слух. Должны учитываться особенности данного типа материалов и специфические потребности обучающихся, для чего необходимо определить критерии отбора.

Первым важным критерием является языковая доступность материалов. Выбранные видео не обязательно должны полностью совпадать с текущим уровнем языковой подготовки студентов, однако необходимо, чтобы они служили так называемым понимаемым входным материалом (*comprehensible input* по С. Крашену). Это означает, что обучающиеся способны понять основное содержание, несмотря на наличие отдельных незнакомых слов или выражений. Такой подход создает оптимальный вызов, стимулируя развитие восприятия и способствуя более быстрому прогрессу в аудировании.

Второй критерий касается длительности используемых фрагментов. Для сохранения концентрации и эффективного восприятия на начальных и средних уровнях оптимальной считается продолжительность не более двух-трех минут. Использование кинофильмов и сериалов предоставляет удобную возможность структурировать материал, представляя его в виде отдельных сцен и эпизодов, что облегчает восприятие и способствует более детальному анализу содержания.

Следующий критерий связан со стилем подачи и количеством говорящих в видео. Предпочтение должно отдаваться сценам с ограниченным числом персонажей — не более двух-трех, — так как это упрощает различение голосов и снижает когнитивную нагрузку [1, с. 55].

Четвертый критерий связан со скоростью речи и структурой пауз. Речь в материалах должна звучать с естественной скоростью, без искусственного замедления, что способствует формированию у обучающихся навыков восприятия спонтанной речи. В то же время наличие естественных смысловых пауз между речевыми единицами облегчает обработку информации и поддерживает когнитивную активность слушающего.

Важным критерием выступает жанрово-стилевое разнообразие. Использование материалов, представляющих различные жанры (драма, комедия и т.д.) и речевые регистры, позволяет обучающимся познакомиться с разными моделями коммуникативного поведения, расширяет их представления о функциональных особенностях языка и развивает гибкость в понимании устной речи в различных ситуациях.

Таким образом, отбор видеоматериалов для обучения аудированию основывается на совокупности дидактических критериев, обеспечивающих эффективность восприятия и постепенное развитие аудитивных навыков и умений.

ТИПОЛОГИЯ ЗАДАНИЙ

На подготовительном этапе используются упражнения, направленные на развитие фонетических навыков аудирования, речевого слуха и внутреннего проговаривания, обеспечивающие формирование способности воспринимать и различать региональные особенности произношения. Такие упражнения способствуют снятию фонетических трудностей, возникающих при восприятии нестандартного звучания английской речи. Перечисленные ниже виды упражнений специфицированы в соответствии с тематикой настоящего исследования. Среди них:

- прослушивание слов с последующим выявлением определенных звуков, характерных для регионального варианта;

- определение коммуникативного типа высказывания (утвердительное, вопросительное, отрицательное);
- подсчет слов в предложении;
- постановка ударения в словах;
- выбор слов, близких по звучанию к услышанным, с учетом фонетических вариаций;
- установление последовательности услышанных слов;
- выявление рифмующихся пар слов;
- расстановка знаков препинания в тексте после его прослушивания.

Для развития лексических навыков аудирования используются упражнения, способствующие различению региональной лексики и идиоматических выражений, а также выявлению их значений в контексте. К ним относятся:

- определение значения новых слов в контексте;
- выявление лексических несоответствий и «ложных друзей переводчика»;
- определение вариативных значений слов, характерных для региональных вариантов.

Грамматические упражнения направлены на осознание и закрепление региональных грамматических особенностей и включают следующие задания:

- выявление региональных грамматических конструкций;
- определение подлежащего и сказуемого в предложениях;
- разграничение главных и придаточных предложений;
- последовательное усложнение структуры предложения;
- восстановление редуцированных форм;
- анализ мини-текстов с характерными региональными грамматическими особенностями.

Развитие оперативной памяти осуществляется с помощью комплекса упражнений, ориентированных на восприятие региональной речи. В их числе:

- ответы на альтернативные вопросы;
- объединение коротких фраз в одно предложение;
- фиксация фактических данных (имен, цифр, дат);
- повторение фраз с региональными фонетическими и лексическими особенностями.

Упражнения, развивающие языковую догадку и вероятностное прогнозирование, способствуют формированию умений предугадывать содержание на основе знания региональных лексических и грамматических особенностей. В их состав входят:

- продолжение предложений;
- подбор существительных к прилагательным с учетом региональной семантики;
- определение контекста речевых клише;
- заполнение пропусков;
- образование словоформ;
- угадывание значений сложных слов;
- установление темы текста по заголовку и опорным словам.

ВЫВОДЫ

Таким образом, обучение аудированию с применением аутентичных видеосредств в условиях многообразия региональных вариантов английского языка представляет собой сложный, многокомпонентный процесс, направленный на развитие аудитивной компетенции. В основе данного процесса лежит

формирование аудитивных навыков (распознавание звуков, лексических и грамматических структур) и умений (осмысленное восприятие высказываний в контексте). Аутентичные аудиовизуальные материалы представляются удачным средством обучения, так как обеспечивают реалистичное моделирование коммуникативных ситуаций, демонстрируют разнообразие речевых практик, региональных вариантов, диалектов и социокультурных реалий. Их использование способствует повышению мотивации, вовлеченности и обеспечивает возможность развития восприятия естественной, спонтанной речи. Обучение аудированию региональных вариантов английского языка через аутентичные видеосредства требует продуманной методики, включающей обоснованный подбор материалов и этапную реализацию упражнений.



Литература

1. Павловская И. Ю., Башмакова Н. И. Методология обучения иностранным языкам. – Тестология. СПб, 2007. – 237 с.
2. Прошина З. Г. Лингводидактические аспекты контактной вариантыологии // Иностр. языки в школе. – 2024. – № 6. – С. 4–10.
3. Baratta A. World Englishes in English Language Teaching. – Palgrave Macmillan, Cham, 2019. – 319 p.
4. Buschfeld S., Kautzsch A. Towards an integrative approach to postcolonial and non-postcolonial Englishes // World Englishes. – 2017. – № 36. – P. 104–126.
5. Crystal D. English as a Global Language. Second edition. – Cambridge University Press, 2003. – 212 p.
6. Görlach M. Studies in the History of the English Language. – Heidelberg: Carl Winter Universitätsverlag, 1990. – 502 p.
7. Kachru B. Standards, Codification and Sociolinguistic Realism: English Language in the Outer Circle // In R. Quirk & H. Widowsen (Eds.), English in the World: Teaching and Learning the Language and Literatures. – Cambridge: Cambridge University Press, 1985. – P. 11–36.
8. McArthur T. The Oxford Companion to the English Language. – Oxford University Press, 1987. – 1184 p.
9. Quirk R., Greenbaum S., Leech G., Svartvik J. A grammar of contemporary English. – London: Longman, 1972. – 1120 p.
10. Quirk R. Language varieties and standard language // English Today. – 1990. – № 6 (1). – P. 3–10.
11. Schneider E. W. Postcolonial English: Varieties Around the World. – Cambridge: Cambridge University Press, 2007. – 367 p.
12. Schreier D., Hundt M., Schneider E. W. (Eds.). The Cambridge Handbook of World Englishes. – Cambridge: Cambridge University Press, 2020. – <https://doi.org/10.1017/9781108662961>.

Павловская Ирина Юрьевна, доктор филол. наук, профессор, профессор кафедры иностранных языков и лингводидактики Санкт-Петербургского государственного университета.

E-mail: pavlovskayairina2@yandex.ru

Сведения
об авторах

Андреева Алена Дмитриевна, магистрант филологического факультета Санкт-Петербургского государственного университета.

E-mail: st133376@student.spbu.ru

ПРАКТИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ АНГЛОЯЗЫЧНОГО КИНОДИСКУРСА В ОБУЧЕНИИ ПРОИЗНОШЕНИЮ



Аннотация

В статье рассматриваются возможности применения кинодискурса на уроке английского языка. Кинодискурс предстает как сложный многоплановый объект, фонетические особенности которого позволяют использовать его фрагменты для формирования необходимых фонетических навыков в условиях языковой интерференции. На основании опыта преподавания намечаются некоторые подходы к обучению произношению на материале фрагментов кинодискурса. Применение киноматериалов повышает мотивацию учащихся и способствует более эффективному усвоению особенностей английского произношения.



Abstract

USING FILM DISCOURSE IN TEACHING ENGLISH PRONUNCIATION

The article explores the potential of using film discourse in English language teaching. Film discourse is examined as a complex multifaceted phenomenon, the phonetic features of which make it possible to use its selected fragments for the effective development of adequate phonetic skills (segmental and suprasegmental). Teaching experience suggests certain approaches to teaching pronunciation through excerpts from film discourse. The use of film materials increases student motivation and facilitates more efficient acquisition of English pronunciation features.



Ключевые слова

**кинодискурс, кинодиалог, фонетические средства,
произносительные навыки**



Keywords

**film discourse, film dialogue, phonetic means, pronunciation
skills**

Современные методы изучения английского языка все чаще предполагают выход за рамки учебников и обращение к аутентичным материалам. При овладении иностранным языком эффективность речевой коммуникации напрямую зависит от способности коммуниканта к пониманию иноязычной речи (во множестве ее фонетических вариантов: территориальных, диалектальных, социальных и стилистических), а также его способности быть понятым (прежде всего с точки зрения разборчивости речи) другими участниками коммуникации [2].

По этой причине при обучении фонетическому аспекту речи представляется интересным использование в качестве материала фрагментов кинодискурса как образца речи, модифицированной с учетом индивидуальных характеристик киногероя и ситуации общения. В наши дни кино является одним из основных источников информации об окружающем мире, через него зритель знакомится как с культурой родной страны, так и с особенностями других культур.

Кинодискурс как средство обучения имеет ряд важных особенностей. В первую очередь отметим, что он является мультимодальным дискурсом, то есть сложным, целостным, социально и культурно обусловленным мыслительно-коммуникативным феноменом [6]. В рамках кинодискурса информация передается при помощи всех возможных средств: лингвистических, визуальных, аудиальных и т.д., что способствует ее лучшему усвоению.

В этом контексте кинофильм обладает свойствами целостности, связности, информативности, коммуникативно-прагматической направленности, медийности, а также динамическим характером. Это произведение создано коллективно дифференцированным автором и направлено на адресата с учетом его когнитивных и социальных особенностей [4, с. 8].

Дополнительно следует отметить, что при работе с кинодискурсом возможно рассмотреть и так называемый вертикальный контекст, включающий разного рода прецедентные дискурсы (различные варианты киносценария; альтернативные варианты сцен; книги, на основе которых снят фильм и на которые ссылается автор произведения; комментарии критиков и зрителей), что улучшает качество обучения фонетической стороне речи.

Во-вторых, современное кино предоставляет обширный материал для исследования звучащей речи в разнообразных коммуникативных ситуациях и стилях (разговорный, информационный, академический и прочие). При этом в большинстве случаев речь подвергается минимальной стилизации.

Несмотря на то что актеры воспроизводят текст, заранее прописанный в сценарии, их речь сохраняет естественную разговорную стилистику. И сценаристы, и исполнители ролей стремятся передать диалоги персонажей так, чтобы они звучали максимально естественно для зрителей, создавая ощущение привычного живого общения.

Речь на экране разнообразна и экспрессивна. В ней встречаются такие черты спонтанной речи, как редукция, небрежная и нечеткая дикция, ошибки в артикуляции. Зрители могут услышать ярко выраженные просодические контрасты, изменения основного тона и интенсивности речевого сигнала, вариативность темпа. Кроме того, поскольку одной из единиц кинодискурса является кинодиалог, учащиеся смогут освоить особенности диалогического общения, наблюдая за тем, как собеседники на экране реагируют на реплики друг друга. Имитируя повседневные диалоги, персонажи фильмов, как правило, используют большое количество эллиптических предложений и логически незавершенных фраз, кроме того, речь одного персонажа часто прерывается встречной репликой другого.

Несмотря на то что диалоги на экране скорее дополняют визуальный материал, а не озвучивают видимую зрителю информацию, наличие визуального компонента в кинодискурсе облегчает усвоение учебного материала. Целью актера является создание целостного сценического образа, для чего необходимо наиболее точно воспроизвести человеческое поведение. Для создания художественного образа актер использует вербальные и невербальные средства (эмоции и жесты), что в совокупности с визуальным рядом обеспечивает адекватное понимание звучащей речи.

В зависимости от жанра, возрастного рейтинга и сеттинга (времени и места действия фильма) обучающиеся смогут познакомиться как с классическим

вариантом английского произношения (*Received Pronunciation*), который может считаться базовым и быть более понятным для слухового восприятия, так и с современными тенденциями английского произношения, что сделает их речь более беглой и естественной.

Прослушивание быстрой, иногда нечеткой речи (как в повседневном общении) тренирует навык аудирования и помогает улавливать редуцированные формы и прочие особенности спонтанной речи, отрабатывать сложные звуки и их комбинации на живых примерах, а также учиться беглой связной речи. Запоминая фразы из любимых фильмов, учащиеся легче усваивают правильную артикуляцию и особенности использования ударения, учатся определять интонационные особенности речи персонажей.

Другим важным свойством кинодискурса, полезным при обучении произношению, является его динамичность и действенность. Для кино характерно стремительное развитие событий, что достигается за счет специальных художественных средств. Эти приемы работают на удержание зрительского интереса и создание эмоционального напряжения. Кроме того, жесткие временные рамки (средняя продолжительность фильма – 120 минут) требуют от каждого слова и действия на экране предельной смысловой насыщенности. Это позволяет получить доступную для изучения информацию в сжатом виде, при этом возможно ее повторное воспроизведение.

Е. В. Великая отмечает, что одной из особенностей сценического монолога в кинематографе является его относительно небольшая протяженность. Автор объясняет это современной тенденцией к коммерциализации кинематографа и его ориентированности на развлечение, а не воспитание зрителя. Другой причиной малого объема киномонолога является наличие звукового оформления, так как действие на экране нередко сопровождается музыкальными вставками, а иногда и прерывается ими [1, с. 160].

В кинематографе особенности речи персонажа выполняют важную экспозиционную функцию – они раскрывают его характер и, что особенно ценно, дают ключ к пониманию его происхождения. Жесткие хронометражные рамки вынуждают режиссеров использовать концентрированные способы представления информации на экране. Поскольку продолжительность фильма ограничена, создатели часто не могут включить отдельные сцены, объясняющие прошлое героя. Вместо этого они прибегают к визуальным и звуковым деталям, которые зритель воспринимает на подсознательном уровне. Фонетические характеристики речи становятся одним из основных носителей подобной информации.

Речь в кино обладает еще одной интересной интонационной особенностью. Несмотря на то что в кинодискурсе произношение персонажей достаточно достоверно имитирует естественное звучание, они, как правило, используют малое количество пауз хезитации, что делает их речь более понятной на слух. В то же время иногда паузы хезитации могут использоваться как средство характеристики героя, например, их можно услышать в речи подростков или показательно неуверенных в себе киногероев. В целом мы можем отметить, что речь персонажей в фильме можно назвать утрированным вариантом повседневной манеры общения.

По мнению А. Н. Петровой, выразительные свойства и качества речи «материализуют мысль, конкретизируют действие, являются объективными показателями внутренней жизни и индивидуальных качеств, намерений и целей человека в его связях с действительностью» [7, с. 45].

Следует также подчеркнуть, что в современных исследованиях кинодискурс рассматривается как комплексное коммуникативное явление, «которое включает в себя и социальный контекст, дающий представление как об участниках коммуникации (и их характеристиках), так и о процессах производства и восприятия сообщений» [3, с. 113].

Как считает А. Н. Зарецкая, «благодаря возможности повторного комментированного просмотра у создателей кинодискурса появляется возможность делать его композицию, язык, структуру более сложной, чем это предполагалось ранее, при "линейном" восприятии, что, опять же, заставляет проводить аналогии с восприятием литературных произведений» [4]. В связи с этим нельзя сводить работу с фрагментами кинодискурса исключительно к рассмотрению распечаток кинодиалога, изолированных от фонетической стороны, — это дает возможность применить комплексный подход к развитию различных умений.

Материалы кинодискурса можно использовать для аудирования; распечатанные фрагменты субтитров к фильму подойдут для развития навыков чтения с последующей дискуссией, однако для формирования фонетической компетенции наиболее эффективной является техника теневого повторения, или *shadowing*.

В рамках подготовительного этапа занятия преподаватель может продемонстрировать выбранный фрагмент кинодискурса целиком. После этого учащиеся могут пройти анкетирование, как предлагают в своей статье Т. Д. Нестерова и Т. М. Пчелина [5, с. 70], или вместе с преподавателем ответить на следующие вопросы:

1. Что вы думаете о персонажах кинофильма, которых увидели на экране? Как вы думаете, какие эмоции они проявляют, как относятся друг к другу и происходящим событиям?
2. Что особенно запомнилось вам в выражениях лиц и манере речи актеров?
3. Как вам кажется, какой акцент используют киногерои? Заметили ли вы какие-либо особенности дикции?
4. Как вы можете описать интонацию, используемую персонажами кинофильма в данном отрывке (тон голоса, темп, громкость)?

Далее преподавателю самостоятельно или вместе с обучающимися предлагается разделить текст фрагмента кинодискурса на логические отрезки (интонационные группы) при помощи пауз, а также выделить информационные центры (т.е. самые важные слова) в каждом из них. После этого преподаватель включает фрагмент аудиозаписи с отдельной фразой, которую учащиеся повторяют хором или индивидуально. При самостоятельной работе возможно использовать как минимум три варианта техники теневого повторения: первый, описанный выше, можно назвать последовательным вариантом; также существует синхронный вариант *shadowing* — повторение хором с аудио; и, наконец, третий вариант — можно заучить текст и постараться рассказать его целиком без опоры на оригинал, сохраняя все интонационные особенности.

Дополнительно рекомендуется выделять речевые конструкции, характерные для той или иной коммуникативной ситуации. Учащимся предлагается самостоятельно воспроизвести отдельные киномонологи или разыграть готовые диалоги, после чего они смогут, используя отработанные речевые модели, составить свои высказывания на сходные темы.

При подобной работе с фрагментами кинодискурса учащиеся не только овладевают особенностями артикуляции звуков и интонационными моделями,

но и учатся анализировать ситуацию общения, выделять речевые конструкции, соответствующие тому или иному контексту. Владение интонационными моделями английского языка не является достаточным условием эффективного взаимодействия. Одной из важнейших составляющих культуры речи является уместность выбора фонетического оформления сообщения в конкретной ситуации общения. Таким образом при работе с кинодискурсом происходит развитие фонетической компетенции обучающихся и формирование у них социокультурной компетенции [9, с. 59].

Работа с кинодискурсом позволяет на базе аутентичного материала освоить нормативное британское и американское произношение, которое, помимо своей ключевой роли в обеспечении эффективной коммуникации, обладает важной социальной ценностью и связано с понятием престижа. Исследования в области восприятия иноязычного акцента показывают, что качества, которые ассоциируются с носителями *Received Pronunciation*, совпадают с теми, которые воспринимаются как необходимые для социального успеха: это интеллект, профессиональная компетентность, убедительность, трудолюбие и т.д. [11, с. 2].

И, наконец, использование кинодискурса позволяет познакомить обучающихся с разнообразием фонетических вариантов английского языка. Глубокий и тщательный анализ коммуникативного эффекта иноязычного акцента необходим в целях предупреждения и преодоления коммуникативных неудач в межкультурном общении [2]. Вариант произношения, под которым можно понимать «*a person's distinctive pronunciation*», является одним из ярких и заметных фонетических средств, идентифицирующих говорящего. Произношение несет информацию не только о региональном происхождении человека, но и о его социальном статусе, уровне образования, а также о ключевых аспектах идентичности (этнической, религиозной или профессиональной принадлежности).

Особый интерес вызывает использование произносительных акцентов в фэнтези-кинодискурсе. В кинотрилогии «Хоббит» различия народов Средиземья показаны в том числе на примере разнообразия вариантов английского произношения. Так, большинство хоббитов говорят с глостерширским акцентом, который создатели кино описывают как «вневременной и деревенский». Гномы, которые считаются одним из северных народов, говорят с шотландским акцентом. Эльфы говорят на всех языках Средиземья и, как настоящие языковеды, делают это ясно и понятно, поэтому они используют британское нормативное произношение (*RP*). Для воплощения на экране непосредственно эльфийского языка использовался уэльский акцент. Орков также отличают изменения качества голоса, но интересно заметить, что в итоге для них выбрали кокни.

Вариант произношения является уникальным для каждого воссозданного на экране персонажа, а потому является узнаваемым для зрителя. Как отмечает Т. И. Шевченко, носитель языка, «используя определенный культурный код, может передавать социально значимую информацию о себе и об отношении к собеседнику, к ситуации. Знание этого кода является основой социокультурной компетенции, позволяющей обеспечить доступность смысла сообщения в благозвучной форме, уместность в данной социальной ситуации с учетом собственного социального статуса и статуса собеседника, вежливость и/или солидарность по отношению к собеседнику» [10, с. 207].

Кинодискурс делает обучение произношению не только эффективным, но и увлекательным, погружая учащихся в живой язык через культурные особенности и художественные образы, воплощенные на экране. Следовательно,

владение произношением и формирование фонетической компетенции имеет особое значение для успешности межкультурной коммуникации. Уместность выбора фонетических средств определяется не только непосредственной коммуникативной ситуацией и характером межличностных отношений участников дискурса, но и культурно обусловленными нормами речевого общения [8, с. 112]. Использование кинодискурса в обучении произношению речи помогает реализовать коммуникативную функцию языка при общении, развить не только умение аудирования, но и говорения.



Литература

1. Великая Е. В. Просодия в стилевой дифференциации языка: монография. – М.: «Прометей», МПГУ, 2009. – 256 с.
2. Вишневская Г. М. Фонетическая культура профессиональной речи учителя английского языка // Обучение культуре устной речи на английском языке: традиции, проблемы, перспективы: сборник научных трудов и материалов международной научно-методической конференции, Москва, 12 ноября 2018 года. – М.: ЗАО «РЕЛЮД», 2019. – С. 16–25.
3. Дейк Т. А. ван. Язык. Познание. Коммуникация. – М.: Прогресс, 1989. – 312 с.
4. Зарецкая А. Н. Особенности реализации подтекста в кинодискурсе: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19. – Челябинск, 2010. – 21 с.
5. Нестерова Т. Д., Пчелина Т. М. Формирование произносительной базы как этап профессиональной подготовки будущего учителя английского языка // Иностр. языки в школе. – 2022. – № 3. – С. 69–74.
6. Палванов О. Б. Кинодискурс как поликодовое и мультимодальное образование // Ученые записки Санкт-Петербургского университета технологий управления и экономики. – 2021. – № 3 (75). – С. 52–57.
7. Петрова А. Н. Сценическая речь. – М.: Искусство, 1981. – 191 с.
8. Фрейдина Е. Л. Вариативность английского произношения в контексте профессиональной подготовки учителя // Преподаватель XXI век. – 2018. – № 1. – Ч. 1. – С. 106–114.
9. Фрейдина Е. Л. Опыт формирования произносительной культуры речи учителя в курсе фоностилистики английского языка // Иностр. языки в школе. – 2022. – № 3. – С. 56–61.
10. Шевченко Т. И. Социофонетика. Национальная и социальная идентичность в английском произношении. – М.: URSS, 2015. – 236 с.
11. Gelvanovsky G. Effective Pronunciation Teaching: principles, factors and teachability // Identity, Culture, and Language Teaching. – 2002. – URL: https://www.academia.edu/45534008/Effective_Pronunciation_Teaching_principles_factors_and_teachability?source=swp_share (дата обращения: 05.07.2025).

Вишневская Галина Михайловна, доктор филол. наук, ведущий научный сотрудник Научно-образовательного центра интеграции науки и образования Ивановского государственного университета, академик РАН (действительный член Российской Академии Естествознания), научный руководитель лингвистической школы «Фонетические аспекты билингвизма» (г. Иваново).

E-mail: galamail2002@mail.ru

Джураева Юлия Артуровна, канд. филол. наук, доцент кафедры фонетики и лексики английского языка имени В. Д. Аракина Института иностранных языков Московского педагогического государственного университета.

E-mail: julia@art2907.ru

Сведения
об авторах

ИНТОНАЦИОННЫЕ ИЗМЕНЕНИЯ В БРИТАНСКОЙ ПРОИЗНОСИТЕЛЬНОЙ НОРМЕ: ПЕРЦЕПТИВНЫЙ ЭКСПЕРИМЕНТ



Аннотация

Статья посвящена современному состоянию интонационной системы британской произносительной нормы. В ней представлены материал, методика и результаты перцептивного эксперимента, проведенного с целью выявить возможные отклонения в функциях пяти основных интонационных конструкций, описанных для классического британского стандартного произношения (RP). Эксперимент был проведен при участии носителей современных британских диалектов, в том числе современной нормы (Standard Southern British, или SSB). Приводятся данные, свидетельствующие о том, что в перцептивной базе современных носителей в значительной степени сохраняются интонационные модели прежней орфоэпической нормы.



Abstract

INTONATIONAL CHANGES IN STANDARD BRITISH PRONUNCIATION: PERCEPTION EXPERIMENT

The article is dedicated to the investigation of the current state of the intonation system of Standard British English. It describes the material, methods and results of a perceptual experiment aimed at establishing possible significant changes in the functions of the five main intonation contours found in the descriptions of Standard British English (RP). The experiment was conducted with the participation of contemporary native speakers of various dialects of British English, including those whose native accent was the new British pronunciation standard (Standard Southern British, or SSB). It is shown that contemporary native speakers of British Standard English continue to attribute the same functions to the main Standard English intonation contours as the speakers of the last century.



Ключевые слова

английское произношение, британский произносительный стандарт, перцептивный эксперимент, коммуникативный тип, эмоционально-модальные функции



Keywords

English intonation, RP, perceptual experiment, communicative type, attitudinal modality

ВВЕДЕНИЕ

В работах последних лет нередко можно встретить мнение о том, что британский стандарт (Received Pronunciation, или RP), описанный более полувека назад и использующийся в качестве образца при обучении иностранцев английскому языку, является устаревшим типом произношения, а речь его носителей звучит старомодно и нередко высмеивается современной британской молодежью [11; 15]. В публичной речи предпочтение все чаще отдается

региональным чертам как средству идентификации личности в социуме и способу формирования запоминающегося имиджа в медийном пространстве. Данные тенденции особенно заметны в британской поп-культуре [1].

Оценивая современное состояние британской орфоэпической нормы, лингвисты прибегают к термину «южный британский произносительный стандарт» (*Standard Southern British*, или *SSB*), поскольку в речи современных носителей нормы (социальной элиты, выпускников английских престижных частных школ, преподавателей престижных английских университетов, таких как Кембридж и Оксфорд) все чаще встречаются региональные черты, характерные в основном для южных британских диалектов [15].

Фонетические описания южного стандартного британского произношения содержат обширные сведения, касающиеся изменений на сегментном уровне (качественные характеристики фонем и изменения в их дистрибуции) [2, с. 222–224; 8, с. 56–58; 11; 15; 19], но супraseгментный уровень в них представлен менее подробно.

В данной статье предпринимается попытка оценить масштаб и степень изменений, затронувших интонационную систему британской произносительной нормы, с помощью изучения восприятия современных носителей английского языка. Результаты аудиторского эксперимента, проведенного впервые для описания состояния интонационной системы современного стандартного британского произношения, призваны подтвердить или опровергнуть данные современных исследований. Следует заметить, что настоящее исследование является частью более широкого проекта, посвященного изучению наблюдаемых изменений в интонационной системе современного английского языка в его британском национальном варианте [5; 6].

МАТЕРИАЛ И МЕТОДОЛОГИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ (MATERIAL AND METHODOLOGY)

Целью перцептивного эксперимента являлась оценка восприятия основных интонационных конструкций британского стандарта современными носителями-британцами. В качестве звуковых стимулов были отобраны 8 фраз, в интонационном оформлении которых используются основные тональные группы, отличающиеся типами ядерных тонов: *High Drop (High Fall)*, *Low Drop (Low Fall)*, *High Bounce (High Rise)*, *Low Bounce (Low Rise)* и *Switchback (Fall-Rise)*. Фразы были изъятые из учебных аудиозаписей к пособию Дж. О'Коннора и Г. Арнольда [16].

Поскольку коммуникативный тип и оттенки значения фраз могут быть в значительной степени подсказаны сопутствующим контекстом, аудиозаписи были дополнительно модифицированы в программе анализа и обработки речевого сигнала (*Praat*): для подавления сегментной информации был использован метод фильтрации (удалены частотные значения выше 500 Гц), при этом интонационный контур фраз был сохранен без изменений. Таким образом в результате модификации аудиторам было сложно разобрать текст, и они могли определять коммуникативный тип и оттенки значения фраз только на основании интонации. Также модификация сегментного уровня позволила избежать влияния существующих в обществе представлений о тех или иных социальных классах [17], таким образом, при прослушивании записи аудиторы не могли составить мнения о говорящем как о представителе социальной группы и осуществлять выбор интонационных значений в соответствии со своим отношением к нему.

Для эксперимента был составлен опросник, включающий вопросы о типе высказывания и оттенках его модальных значений. Чтобы обеспечить условия, при которых выбор коммуникативного типа и оттенков значения происходит только с опорой на интонацию, при прослушивании звуковых стимулов письменный текст фраз не предъявлялся участникам эксперимента. Звуковые стимулы предъявлялись респондентам в случайном порядке.

Примеры вопросов представлены ниже.

1. *You will hear a sentence, but you will not hear any words in it. Can you guess what kind of sentence it is?* («Вы услышите предложение, в котором слова звучат неразборчиво. Как вы думаете, какое это предложение?»)
 - a. *statement (I like cats);* b. *question (Do you like cats?);* c. *exclamation (I love cats!);* d. *request (Let's play with your cat);* e. *other.*
2. *How does the speaker sound?* («Как звучит тон говорящего?»)
 - a. *neutral;* b. *friendly;* c. *unfriendly;* d. *excited;* e. *puzzled;* f. *surprised;* g. *uncertain;* h. *other.*

В анкету был также включен раздел «Личные данные» для указания возраста, пола, происхождения и места проживания респондента. Аудиторы могли добавить собственные комментарии в отдельную графу. Опрос был размещен в сети Интернет на сервисах *Google Forms* и *SoSci*.

При анализе собранных данных учитывались только ответы носителей английского языка. Другие были исключены из анализа.

РЕЗУЛЬТАТЫ И ОБСУЖДЕНИЕ (RESULTS AND DISCUSSION)

Общие сведения

В опросе приняли участие 48 британцев из разных частей Великобритании. Их ответы были распределены по следующим группам: британцы из южной части Великобритании (19), лондонцы (17), британцы из северных регионов Великобритании (12). Такое разделение условно, но вполне оправданно, поскольку северные британские диалекты (за исключением Шотландии) имеют достаточно много сходных произносительных черт (в основном на сегментном уровне), а в диалектологии совокупность общих характеристик северных диалектов принято относить к северному типу произношения (*General Northern English*); при этом они сильно отличаются от южных диалектов Англии и диалекта столицы (диалект Лондона).

Предложенное деление на группы справедливо и в случае сопоставительного исследования интонации. Как известно, колониальное прошлое Великобритании обусловило географическое и этническое разнообразие английских диалектов на территории Британских островов, формировавшихся в результате продолжительного контакта английского языка с языковым субстратом (например, с ирландским, шотландским и валлийским языками). Таким образом, в фонетических и интонационных системах региональных вариантов обнаруживаются существенные различия, а их масштаб сопоставим с различиями при сравнении языков [9]. Это находит подтверждение и в современных исследованиях. В частности, согласно результатам сопоставительного исследования интонационной вариативности диалектов Британских островов, проведенного в рамках проекта *IViE* на материале спонтанной речи и чтения, интонационные различия в британских диалектах не менее существенны, чем сегментные, однако между территориально близкими диалектами обнаруживаются системные сходства [13]. Так, было обнаружено, что утвердительные высказывания в белфастском диалекте и диалекте Ньюкасла оформляются

высоким терминальным тоном (71,1 % и 16,7 % случаев соответственно), в отличие от южного британского стандарта, для которого не было обнаружено подобных случаев [13].

В ходе эксперимента планировалось сравнить, как носители трех британских диалектов воспринимают основные интонационные контуры, типичные для британского произносительного стандарта прошлого столетия (*RP*). Было высказано предположение, что выявление каких-либо значительных отклонений в выборе коммуникативного типа или модальных оттенков в ответах респондентов позволит установить существенные изменения в системе современной британской нормы и подтвердить или опровергнуть данные работ последних лет [15]. При этом особого внимания заслуживают ответы тех участников эксперимента, в представлении которых нормативное произношение является эталоном (респонденты, проживающие в столице или в южной части Великобритании), поскольку их ощущение нормы гораздо сильнее.

Восприятие тональных групп High Drop и Low Drop

Нисходящий тон в британском произносительном стандарте представлен двумя типами: высокий нисходящий тон (*High Fall*), использующийся в тональной группе (ИК) *High Drop*, и низкий нисходящий тон (*Low Fall*), являющийся ядерным тоном тональной группы *Low Drop* [15, с. 47–57]. Нисходящий тон является немаркированным тоном утверждений, специальных вопросов, побуждений и восклицаний. Отличие *High Drop* от *Low Drop* заключается в модальной функции: *High Drop* более эмоциональный и, в зависимости от контекста, может передавать разные оттенки (доброжелательность, удивление, волнение и пр.); высказывания, произнесенные с *Low Drop*, звучат более отстраненно, буднично, неэмоционально.

Исследователи отмечают следующие тенденции в современной произносительной норме (*SSE*): *Low Drop* воспринимается современными носителями как покровительственный и повелительный тон, и его стараются избегать в речи, заменяя на *High Drop* [15, с. 99–101].

В качестве стимулов были использованы аудиозаписи двух фраз, оформленных интонационной конструкцией (ИК) *High Drop* (высокий нисходящий тон), и одной фразы, произнесенной с ИК *Low Drop* (низкий нисходящий тон). В каждой фразе ядром выступал ударный слог последнего знаменательного слова, что характерно для нейтральных высказываний [12, с. 42], а нисходящее движение тона продолжалось в заядерной части (на заударном слоге); шкала имела высокий или средний тональный уровень. Интонаграммы фраз представлены на рис. 1 и 2.

Большинство участников опроса отнесли данные фразы к утверждениям

Рис. 1

Интонаграммы фраз с ИК *High Drop*: «I 'couldn't 'find my \ 'racket» (вверху) и «'Have a'nother 'lump of \ 'sugar» (внизу)

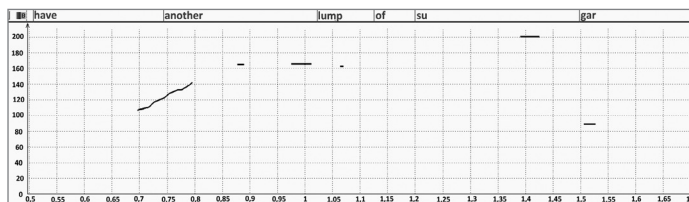
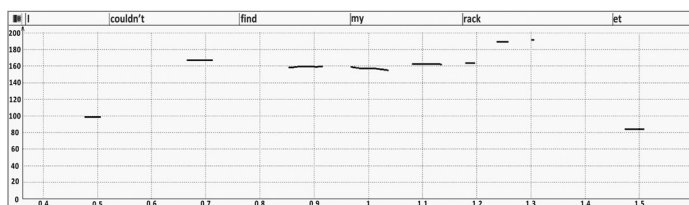
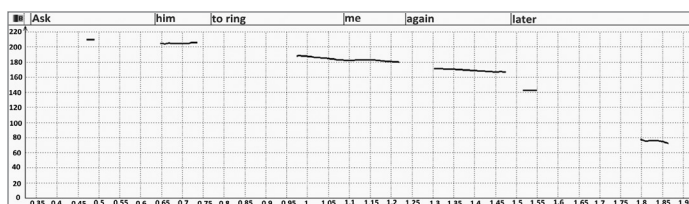


Рис. 2

Интонаграмма фразы с ИК *Low Drop*: «'Ask him to 'ring me a'gain \ later»



(в разных группах процент опрошенных варьировался в пределах 42–71 %). При определении эмоционально-модальных значений большинство респондентов из Лондона и южной части Великобритании восприняли данные фразы как нейтральные (35–59 % опрошенных), однако ответы участников опроса из северных регионов Великобритании были противоречивы: респонденты практически в равной степени выбирали оттенки «нейтральный», «дружелюбный» и «недружелюбный» (25–33 % опрошенных), за исключением фразы «*I couldn't find my racket*», которая была воспринята большинством как дружелюбная (42 % опрошенных).

Стоит отметить, что восприятие фраз с одинаковой ИК (*High Drop*) значительно различалось у лондонцев: фраза «*Have another lump of sugar*» была определена как утверждение меньшим количеством респондентов, чем фраза «*I couldn't find my racket*» (53 и 71 % опрошенных соответственно); также для первой фразы респонденты чаще давали противоречивые ответы, выбирая между оттенками «дружелюбный» и «недружелюбный» (48 и 41 % опрошенных). Можно предположить, что такое расхождение в оценках связано с различием в диапазоне нисходящего движения: в одной из фраз («*Have another lump of sugar*») нисходящий тон имеет значительно более высокое начало относительно предшествующего ударного слова (выше на пять полутонов) — такое скачкообразное движение тона в верхний регистр известно в англоязычной литературе как *step-up* [12, с. 91]. Нисходящий тон с началом, значительно более высоким по сравнению с уровнем шкалы, может восприниматься аудиторами как более контрастный тон, придающий высказываниям категоричность, в особенности побуждениям и восклицаниям [7, с. 130–131].

Таким образом, аудиторский анализ показал, что восприятие классических ИК с нисходящим тоном в основном соответствует описаниям интонационной системы *RP*. Однако было также отмечено, что восприятие нисходящего тона может варьироваться в зависимости от его диапазона. Так, было выявлено, что широкий диапазон нисходящего движения ассоциируется у современных носителей британского английского с маркированным тоном.

Восприятие тональных групп *Low Bounce* и *High Bounce*

Для системы *RP* описано два типа восходящего движения: низкий восходящий тон (*Low Rise*), являющийся ядерным тоном интонационной конструкции *Low Bounce* [16, с. 62–66], и высокий восходящий тон (*High Rise*), характерный для тональной группы *High Bounce* [16, с. 75–78]. Согласно традиционным описаниям, данные тональные группы используются в разных коммуникативных типах и передают разные оттенки значения. ИК *Low Bounce* является немаркированной интонацией общих вопросов и неконечных синтагм. Тональная группа *High Bounce* характерна для вопросов без инверсии и переспросов.

Исследователи отмечают следующие изменения в функциях данных тонов в современном стандартном произношении. *Low Bounce* в современном использовании является маркированным тоном общих вопросов, передавая оттенок «удивление». Кроме того, данный контур воспринимается как покровительственный тон, однако по-прежнему остается типичным для неконечных синтагм, особенно в перечислениях [15, с. 103–106]. Тональная группа *High Bounce* используется не только в переспросах, но и в утвердительных высказываниях для установления контакта с собеседником [15, с. 108; 17, с. 56–68; 4] (использование *High Bounce* в таком значении получило название *Uptalk*) [15, с. 107–108; 19, с. 37]. Использование высокой восходящей интонации в утверждениях наблюдается не только в английском, но и в других языках [18, с. 163–170].

Исследователи связывают данную тенденцию с социальными факторами [18, с. 169–70], а также отмечают преимущественную встречаемость данного контура в речи женщин [14, с. 56] и молодых людей [18, с. 111–115; 20, с. 37].

В эксперименте были использованы аудиозаписи одной фразы, реализованной с ИК *Low Bounce* (низкий восходящий тон), и двух фраз, произнесенных с ИК *High Bounce* (высокий восходящий тон).

В двух фразах ядерный слог являлся ударным слогом последнего знаменательного слова (фразы «*Whenever it's convenient*» и «*Would I like one?*»), что типично для нейтральных высказываний [12, с. 42]. Ядро во фразе «*What would I recommend?*» было локализовано в середине синтагмы на слове *I*.

Шкала во всех фразах имела высокий тональный уровень (180–210 Гц). Фраза с низким восходящим тоном имела типичную реализацию: подъем тона имел низкое начало на ядерном слоге фразы и достигал среднего уровня на конечном слоге. Во фразах с высоким восходящим тоном подъем начинался на высоком или среднем уровне и достигал мелодического максимума в конце ядерного слога или, при наличии заядерной части, последнего слога фразы. Фраза «*What would I recommend?*» была произнесена с логическим ударением на слове *I*: восходящий тон имел значительное более низкое начало по отношению к предшествующему ударному слогу (*step-down*) и больший диапазон (одиннадцать полутонов, что в два раза превышает диапазон подъема тона в другой фразе с *High Bounce*). Интонограммы фраз представлены на рис. 3 и 4.

При анализе ответов были выявлены следующие закономерности: лондонцы и британцы из южной части Великобритании наиболее часто относили данные фразы к вопросам (35–74 %) и выбирали оттенки значения «нейтральный тон» и «дружелюбный». При этом одна из фраз, произнесенных с *High Bounce* («*What would I recommend?*»), хоть и определялась большинством аудиторов как вопрос, но опознавалась менее успешно по сравнению со второй фразой (35 % опрошенных лондонцев и 47 % британцев из южной части Великобритании), что может быть связано с тем, что восходящий тон в данной фразе был реализован с понижением в начале (интервал между шкалой и началом ядерного слога составил семь полутонов) – скачкообразное движение тона вниз, или *step-down* [12, с. 91], придающее фразе более эмоциональное, категоричное звучание.

Перцептивная оценка восходящих тонов носителями английского языка из северных регионов Великобритании существенно отличалась по сравнению с другими группами респондентов. При выборе коммуникативного типа для фразы с низким восходящим тоном

Рис. 3

Интонограмма фразы с ИК *Low Bounce*: «*Whenever it's con/venient*»

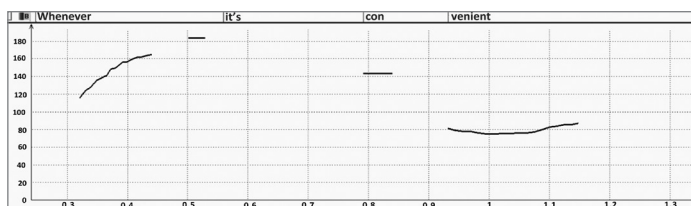
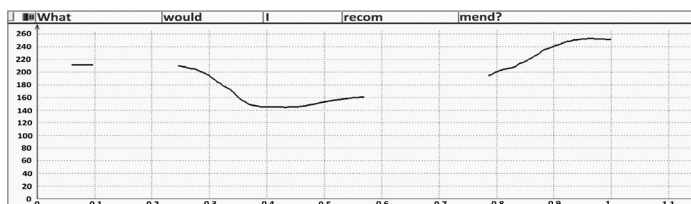
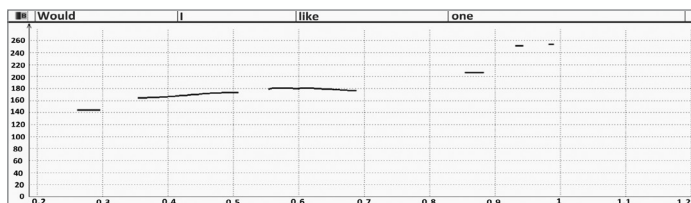


Рис. 4

Интонограммы фраз с ИК *High Bounce*: «*Would I like / one?*» (вверху) и «*What would / I recommend?*» (внизу)



респонденты с одинаковой частотой относили ее к просьбам, утверждениям и вопросам. Стимулы с высоким восходящим тоном также оценивались по-разному: фраза «*Whenever it's convenient*» была определена большинством респондентов как вопрос (75 % случаев), а другая фраза («*What would I recommend?*») была воспринята как просьба (42 %). Наиболее частотными модальными оттенками были «нейтральный тон» и «дружелюбие, доброжелательность» (42–50 % случаев).

Таким образом, при анализе аудиторских оценок не удалось выявить значительных отклонений в восприятии классических ИК с восходящим тоном. Большинство респондентов, за исключением участников из северной части Великобритании, относили данные фразы к нейтральным или дружелюбным вопросам.

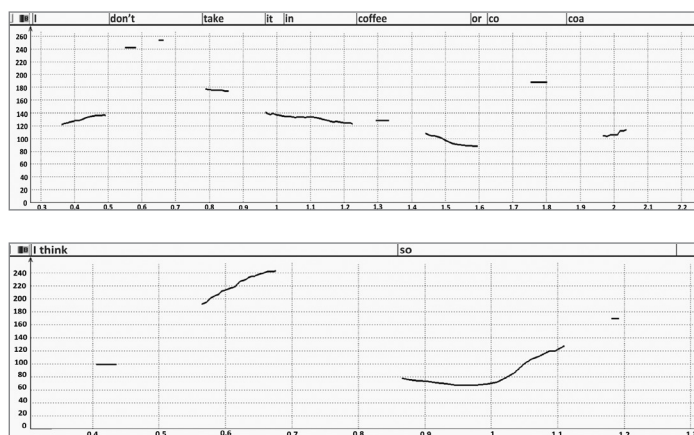
Восприятие тональной группы *Switchback*

В британской произносительной норме тональная группа *Switchback* выступает в качестве маркированного тона, использующегося в любом коммуникативном типе высказываний и передающего различные оттенки значения в зависимости от контекста и, возможно, тембральных характеристик: противопоставление, предупреждение, сомнение, сигнал об изменении темы и т.д. [16, с. 66–73]. В современной произносительной норме *Switchback* имеет те же функции, однако исследователи отмечают изменение его мелодической формы: в речи современных носителей все чаще встречается неполная реализация нисходяще-восходящего движения (*Fall-Rise*), когда падение тона происходит до среднего уровня, а не до низкого, как это было характерно для произношения *RP* [15, с. 105–106]. Также описывается использование ядерного тона *Fall-Rise* в сочетании с высокой шкалой в качестве немаркированного тона общих вопросов [15, с. 104].

В качестве экспериментальных стимулов были использованы две фразы, оформленные тональной группой *Switchback* (нисходяще-восходящим тоном). Обе фразы являлись типичными образцами неэмфатической ИК *Switchback* и имели следующие мелодические характеристики: низкая предшкала; нисходящая шкала (при наличии); нисходяще-восходящее движение было реализовано на ядерном слоге и заядерных слогах (понижение тона на ядерном слоге и повышение на заядерной части высказывания). Фразы различались протяженностью и положением ядерного слога: в одной из них ядерный слог был локализован в начале синтагмы на первом ударном слоге («*I think so*»), а в другой ядерным слогом являлся последний ударный слог синтагмы («*I don't take it in coffee or cocoa*»). Интонограммы фраз представлены на рис. 5.

Рис. 5

Интонограммы фраз с ИК *Switchback*: «*I don't take it in 'coffee or /cocoa*» (вверху) и «*I /think so*» (внизу)



Перцептивная оценка данных фраз различалась у представителей разных диалектных групп. Так, более длинную фразу («*I don't take it in coffee or cocoa*») большинство респондентов из Лондона и южной части Великобритании отнесли к утверждениям (58–59 %), а британцы из северных

регионов — к восклицаниям (42 %). Короткая фраза («*I think so*») опознавалась респондентами менее успешно, и ответы распределялись практически равномерно между разными коммуникативными типами. Возможно, короткая фраза могла быть ассоциирована с речевыми формулами или прагматическими маркерами, выполняющими разнообразные функции, что затруднило определение коммуникативного типа.

При определении модальных функций респонденты из Лондона и северной части Великобритании наиболее часто выбирали оттенок «нейтральный тон» (42–53 % опрошенных), а респонденты из южных регионов воспринимали данные фразы как дружелюбные (42–47 %). Таким образом, полученные оценки также не противоречили традиционным коннотациям, описанным для данной тональной группы О'Коннором и Арнольдом (маркированный тон неэмфатических утверждений).

ЗАКЛЮЧЕНИЕ (CONCLUSION)

Любой язык непрерывно изменяется под воздействием различных факторов. Изменения языковой системы можно фиксировать и описывать, используя лингвистические методы анализа. Помимо таких основных методов, как самонаблюдение и описание, исследователь живых языков имеет возможность применения эксперимента. Согласно взглядам Л. В. Щербы, только с помощью лингвистического эксперимента можно близко подойти к созданию адекватных описаний системы языка [10].

В данной статье описываются результаты перцептивного эксперимента, направленного на выявление изменений в интонационной системе современной британской произносительной нормы. В ходе эксперимента выявлено несколько закономерностей в отношении восприятия современными носителями классических интонационных конструкций английской орфоэпической нормы (*RP*).

Анализ ответов респондентов — носителей разных британских диалектов — выявил некоторые различия в восприятии классических интонационных контуров. Было обнаружено, что в отдельных случаях восприятие основных тональных групп британского произносительного стандарта носителями северных британских диалектов значительно отличается от восприятия носителей лондонского и южных диалектов. Выбор коммуникативного типа и эмоционально-модальных оттенков в ответах лондонцев и британцев из южной части Великобритании в большинстве случаев отвечал правилам системы британского произносительного стандарта. Такое соответствие ответов групп респондентов из Лондона и южной части Англии классическим описаниям произносительной нормы вполне ожидаемо, ведь, как известно, британский произносительный стандарт был основан на диалектах привилегированных слоев общества столицы и ближайших к ней городов [11, с. 76–77]. Кроме того, анализ ответов данных групп респондентов не позволил подтвердить данные современных исследований, указывающих на изменение функций некоторых контуров.

Носители северных диалектов в основном испытывали больше трудностей при определении коммуникативного типа фраз только по их интонации. В частности, ИК *Switchback* была истолкована респондентами из северной части Великобритании как немаркированный тон восклицаний.

Стоит, однако, отметить несколько факторов, которые могли оказывать влияние на перцептивную оценку участников эксперимента. Было выявлено, что более широкий диапазон восходящего движения и скачкообразное движение тона (*step-up* и *step-down*) могут, по всей видимости, придавать высказываниям

более категоричное звучание. В частности, респонденты описывали фразы с данными мелодическими характеристиками как недружелюбные. Однако участники не придавали особого значения этим особенностям в тех случаях, когда они являлись типичными для контуров. Например, *Low Bounce* и *Low Drop*, для которых характерно скачкообразное движение тона, были описаны большинством респондентов как неэмоциональные, нейтральные фразы.

Оценить влияние социальных факторов, таких как возраст и пол аудиторов, на восприятие тех или иных интонационных контуров не представлялось возможным из-за неравномерного состава групп участников эксперимента (в каждой из групп молодые мужчины составили подавляющее большинство респондентов).

Таким образом, анализ перцептивной оценки основных ИК британского стандартного произношения показал, что в перцептивной базе [3, с. 13] современных носителей британского английского языка в значительной степени сохраняются интонационные модели прежней орфоэпической нормы (*RP*). Этот вывод может быть проверен в дальнейшем с помощью серии перцептивных экспериментов с участием большего числа носителей британских английских диалектов и с более равномерным представлением социальных групп в составе участников. Полученные результаты могут быть учтены в преподавании фонетики британского произносительного стандарта, а также применены в случае полимодельного подхода к преподаванию английского языка, когда целью обучения признается не следование кодифицированной норме одного из национальных вариантов английского, а признание собственного варианта пользователей языка с отклонениями от национальных стандартов, к которым носители английского языка могут адаптироваться без затруднений для межкультурного общения [4]. Кроме того, дальнейшее изучение изменений интонационной системы британского английского позволит дополнить фонетические описания, представленные в учебных пособиях по английской фонетике.



Литература

1. **Абрамова Г. С.** Социально обусловленная вариативность фонетических средств как фактор регуляции общения: дис. ... канд. филол. наук. М. – 2012. – 165 с.
2. **Бурая Е. А.** Фонетика современного английского языка. Теоретический курс: учебник для студ. лингв. вузов и фак. – 3 изд., стер. – М.: Академия, 2009. – 271 с.
3. **Джапаридзе З. Н.** Перцептивная фонетика. – Тбилиси: Мецниереба, 1985. – 117 с.
4. **Прошина З. Г.** Лингводидактические аспекты контактной вариантологии // Иностр. языки в школе. – 2024. – № 6. – С. 4–10.
5. **Сыпачева К. Н., Шамина Е. А.** Функции высокого терминального тона в интонационной системе современного английского языка // Дискурс. – 2024. – Т. 10. – № 4. – С. 93–105.
6. **Сыпачева К. Н.** Функции ВТТ в публичной речи на английском языке // Материалы 63-го международного научного форума «Медиа в современном мире. 63-и Петербургские чтения», 18 апреля, 2024. – СПб.: СПбГУ, 2024. – С. 208–210. – URL: https://jf.spbu.ru/upload/files/file_1714126079_0872.pdf (дата обращения: 12.04.25).
7. **Торсуев Г. П.** Обучение английскому произношению. Пособие для преподавателей английского языка. – М.: гос. учебно-педагогическое изд-во Министерства просвещения РСФСР, 1953. – 224 с.
8. **Шевченко Т. И.** Фонетика и фонология английского языка: Курс теоретической фонетики английского языка для бакалавров. 2-ое издание. – Дубна: Феникс +, 2017. – 256 с.
9. **Шевченко Т. И.** Мультикультурный Лондон, мокни и другие: городские диалекты Великобритании // Современные исследования звучащей речи: сб. науч. ст. / редкол.: В. В. Яскевич (отв. ред.) [и др.]. – Минск: МГЛУ. – 2024. – С. 3–7. – URL: <http://e-lib.mslu.by/bitstream/edoc/16745/1/3–7.pdf> (дата обращения: 12.04.25).

10. **Щерба Л. В.** О тройном аспекте языковых явлений и об эксперименте в языкознании // Языковая система и речевая деятельность. Изд. 2-е. / отв. ред. Л. Р. Зиндер и М. И. Матусевич. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – С. 31–39.
11. **Cruttenden A.** Gimson's Pronunciation of English, 8th ed. – L, NY: Routledge. – 2014. – P. 76–87.
12. **Cruttenden A.** Intonation, 2nd ed. – Cambridge university press. – 1997. – 201 p.
13. **Grabe E., Post B.** Intonational variation in British Isles // Proceedings of the Speech Prosody, Aix-en-Provence, April 11–13, 2002 / Laboratoire Parole et Langage, Aix-en-Provence. – 2002. – P. 343–346. – URL: <https://doi.org/10.21437/SpeechProsody.2002-71> (дата обращения: 12.04.25).
14. **Lakoff R.** Language and woman's place // Language in Society. Cambridge university press. – 1973. – № 2 (1). – P. 45–79. – URL: https://web.stanford.edu/class/linguist156/Lakoff_1973.pdf (дата обращения: 12.04.25).
15. **Lindsey G.** English after RP: Standard British Pronunciation Today. – Cham: Springer, 2019. – 153 p. – URL: <https://doi.org/10.1007/978-3-030-04357-5> (дата обращения: 12.04.25).
16. **O'Connor J. D., Arnold G. F.** Intonation of Colloquial English, 2nd ed. – Bristol: Longman Group Ltd. – 1973. – 290 p.
17. **Shamina E.** An experimental study of English accent perception: social versus personal // ExLing 2016: Proceedings of 7th Tutorial and Research Workshop on Experimental Linguistics. – SPb, 2016. – P. 159–162.
18. **Warren P.** Uptalk: the phenomenon of rising intonation. – Cambridge, 2016. – 217 p.
19. **Wells J. C.** Accents of English 1. An Introduction. – Cambridge, 1982. – P. 252–264.
20. **Wells J. C.** English Intonation. An Introduction. – Cambridge University Press, 2009. – 276 p.

Сыпачёва Кира Николаевна, аспирант кафедры фонетики и методики преподавания иностранных языков филологического факультета Санкт-Петербургского государственного университета, ассистент кафедры фонетики и методики преподавания иностранных языков СПбГУ.

E-mail: k.sypacheva@gmail.com



**Сведения
об авторе**

ТЕХНОЛОГИЯ «МУЛЬТИЛИНГВАЛЬНАЯ ТВОРЧЕСКАЯ МАСТЕРСКАЯ» КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА ВУЗА



Аннотация

В статье приводится обоснование необходимости внедрения в процесс обучения студентов высшей школы аудиовизуальной культурной информации на разных языках, способствующей формированию поликультурной личности, а также позволяющей развивать мультилингвальную коммуникативную компетенцию обучающихся. Приводится описание инновационной технологии, отражающей авторский взгляд на вопрос соизучения нескольких иностранных языков в рамках одного интерактивного занятия, построенного с применением комплекса разноязычных аудиовизуальных средств.



Abstract

MULTILINGUAL CREATIVE WORKSHOP TECHNOLOGY AS A MEANS OF THE UNIVERSITY STUDENT'S MULTICULTURAL PERSONALITY FORMATION

The article presents the justification of the necessity of multilingual audiovisual cultural information implementation into the process of education, facilitating the students' polycultural personality formation, as well as giving an opportunity to develop university students' multilingual communicative competence. In this regard, the description of an innovative technology reflecting the authors' point of view on the issue of several foreign languages co-learning within one interactive class, conducted on the basis of audiovisual means of presenting information, is given.



Ключевые слова

мультилингвальное обучение, многоязычная коммуникативная кросс-культурная компетенция, мультилингвальные упражнения, поликультурная личность, педагогическая технология



Keywords

multilingual education, multilingual communicative cross-cultural competence, multilingual tasks, multicultural personality, pedagogical technology

If you talk to a man in a **language he understands**, that goes to his **head**.

If you talk to him in **his language**, that goes to his **heart**.

Nelson Mandela [17]

Введение. До недавнего времени языковое образование развивалось исключительно в русле диалога культур, однако в свете недавних разнообразных кризисных явлений все большую популярность приобретают такие понятия,

как деглобализация и не-диалог культур. Пересматривается содержание термина «межкультурная компетенция» и пути ее развития, переосмысляются современные технологии обучения.

Тем не менее способность высококвалифицированных специалистов осуществлять коммуникацию на нескольких иностранных языках (мультилингвизм) по сей день остается востребованным профессиональным качеством [17] в силу того, что является способом взаимодействия и интерпретации культурных фактов и явлений, сопоставления традиций, осуществления коммуникации с целью культурного обогащения, и, как следствие, является инструментом осмысленного формирования личной (поли)культуры обучающихся и становления их поликультурной самоидентификации.

Напомним, что мультилингвальное обучение представляет собой интеграцию процесса соизучения нескольких языков и культур [1; 2], характеризуется разработкой методов параллельного обучения нескольким иностранным языкам [10], а также созданием условий для сохранения языкового и культурного разнообразия региона проживания [7, с. 112].

Целью данного обучения является формирование *мультилингвальной* (многоязычной) *коммуникативной компетенции* у обучающихся высшей школы – целостной, комплексной системы языковых и социокультурных знаний, навыков и умений, способной расширяться и углубляться с усвоением каждого последующего языка и обеспечивающей становление нового типа обучающегося, наделенного высокой способностью к метамышлению [3; 9].

Применительно к инженерному вузу *мультилингвальная коммуникативная компетенция* есть не что иное, как «способность и готовность обучающихся, обладающих определенным набором личностных и интеллектуальных качеств, собственных представителям технической интеллигенции к разноязычной коммуникации (на двух и более иностранных языках), содействующей продуктивному профессиональному взаимодействию с носителями других языков и культур» [10]. В данной связи приоритетным становится так называемое *поликультурное образование* – воспитание человека как носителя родной культуры, понимающего и знающего культуры других народов [15, с. 28], способного к межкультурному взаимодействию, являющемуся, по мысли В. В. Сафоновой, результатом формирования «ряда социокультурных способностей и качеств (например, социокультурной непредвзятости, социокультурной вежливости и наблюдательности), необходимых для снижения вероятности коммуникативных сбоев и поиска оптимального выхода из коммуникативных тупиков межкультурного общения, особенно если оно представляет собой поликультурный вариант взаимодействия людей» [12, с. 57]. Таким образом, формирование межкультурно ориентированной личности, впитывающей в себя особенности разных культур и выступающей посредником между ними, также известной как глобальная личность (термин А. А. Колесникова), – стратегическая задача современного межкультурного языкового образования, в котором межкультурность и поликультурность современного человека складываются не только из проявлений различных национальных культур, с которыми он взаимодействовал тем или иным образом, но и из культурных особенностей профессионального, социального, гендерного характера, а также аспектов его личности и принадлежности к определенной возрастной субкультуре [6, с. 10].

Отметим, что в «Программе фундаментальных научных исследований в РФ на долгосрочный период (2021–2030 годы)» в сфере науки и образования основное внимание уделяется таким разделам фундаментальных и поисковых исследований,

как «Разработка способов и механизмов развития интеллектуально-творческого потенциала современного человека» (5.73.9), а также «Организация и развитие системы непрерывного этнокультурного (национального) образования» (5.74.8), в основные задачи и ожидаемые прорывные результаты которых входит анализ ключевых проблем в области философских исследований языка и сознания, (философское) обоснование цивилизационной безопасности РФ, базирующейся на долгосрочной системе развития собственного цивилизационного проекта и разработке проекта глобализации как всечеловеческого содружества культур, переосмыслении теоретического образа морали на основе результатов биоэволюционных, нейропсихологических, когнитивных и этико-прикладных исследований, изучении философских и мировоззренческих глобальных систем в их динамике, прояснении связей между логико-смысловой сферой интеллектуального универсума и структурой конкретного языка [8]. Следовательно, в первую очередь результат обучения языку должен отражаться в сфере социально-личностных взаимодействий, что делает процесс обучения языку тождественным осуществлению на практике диалога/не-диалога культур.

В условиях перехода на многоязычную модель обучения, в которой основной задачей становится формирование мультилингвальной коммуникативной компетенции, возникает необходимость в рассмотрении процесса включения в языковое сознание обучающихся лексических единиц, принадлежащих иным лингвистическим системам, в детальном разборе связей, которые устанавливаются между единицами родного и иностранных языков, а также комплекса средств и подходов, при помощи которых будет осуществляться мультилингвальное обучение [11]. Основополагающую роль в описанном выше типе обучения играют принципы мультилингводидактики — теории «преподавания нескольких иностранных языков и культур», адекватной «лингвосоциокультурным установкам новой, многоязычной эпохи» [2]. Предметом мультилингводидактики является исследование оптимальных методов, приемов и способов преподавания нескольких иностранных языков одновременно или последовательно в различных условиях и при различных целях обучения.

Когнитивный подход к рассмотрению слияния языковых кодов в ментальной сфере предоставляет инструменты исследования степени сформированности многоязычной коммуникативной межкультурной компетенции в процессе формирования качественно нового типа обучающегося — *поликультурной языковой личности* (термин Л. П. Халяпиной) [13, с. 84–85]. «Поликультурная языковая личность — это личность, в структуре которой средствами иностранного языка сформирован такой комплекс компетенций, который позволяет ей ориентироваться в концептосферах универсального и этнокультурного типов, что обеспечивает развитие ее готовности и способности к активному позитивному взаимодействию с представителями поликультурного мира» [14, с. 232]. В данной связи особый интерес представляет изучение универсальных концептов культур, свойственных большому количеству этнических сообществ. Поскольку концептуальная система составляет основу любой картины мира и представляет собой центральное звено в определении реалий личной и профессиональной жизни, успех коммуникации зависит от степени знания системы концептов и правил перехода от концептосферы к семантической системе и владения нормами ее реализации [5].

Универсальным источником для обнаружения и последующего анализа вербализованных концептов могут служить художественные фильмы — ввиду того, что они представляют наиболее доступную категорию аудиовизуальных аутентичных источников информации, содержат богатый когнитивный, культурно-познавательный и языковой материал, довольно часто переведены на два, три и более

языка, что позволяет проводить параллели в способах объективизации концептов посредством различных языков, и потому имеют огромный образовательный потенциал. По словам авторов государственных образовательных стандартов, в текущий момент наблюдается дефицит исследований в области культуры, в связи с чем перспективным мыслится «исследование функционирования культурных институций, механизмов производства и потребления культурной продукции — книг, фильмов, произведений изобразительного искусства», а во главу угла ставится вопрос о рецепции культурной продукции зрителями, читателями, слушателями и механизмах управления данным процессом [8, с. 98].

При разработке занятия по ИЯ, построенного на основе работы с фильмом, необходимо придерживаться следующих этапов: *прогнозирование* основных характеристик и особенностей материала, планируемого к рассмотрению; *вычленение* национально окрашенных представлений о действительности в неязыковой картине мира, получивших «оязыковление» (как правило, в большинстве случаев посредством метафор и сравнений); *анализ* выделенных высказываний (выражений); *сопоставление* с использованием принципов и методов критического мышления; *создание* многополярного образа концепта посредством выявления общих черт и интерпретации возможных несовпадений в разных языковых картинах мира.

Освоение концептов культур посредством фильмов предполагает создание комплекса упражнений, обладающих определенными характеристиками и реализуемых в течение преддемонстрационного (предварительного), демонстрационного, постдемонстрационного, а также креативно и личностно-ориентированного этапов работы с аудиовизуальным рядом аутентичного видеоматериала, определяется поставленными целями и задачами обучения, а также зависит от уровня языковой подготовки студентов [4].

Предлагаемая нами технология «**Мультилингвальная творческая мастерская**» может использоваться в целях обучения студентов вуза нескольким иностранным языкам в рамках одного тематического занятия и представляет собой совокупность заданий, инструкций и аудиовизуальных материалов на разных языках. Приведем пример урока под названием «Жизнь в зарубежной стране», основанный на сюжете фильма «Испанский английский». По сюжету фильма главная героиня с ребенком переезжает из Мексики в Америку. Сюжет рассказывает о столкновении двух культур, культурном недопонимании, способном привести к непоправимым осложнениям в процессе коммуникации. Занятие состоит из нескольких последовательных этапов, описанных ниже.

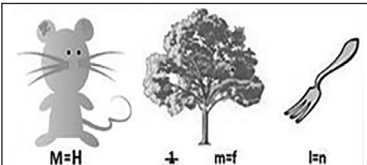
Нулевой этап — разминка — содержит четыре задания, тематически связанные с основным этапом занятия, и включает ребусы, поговорки и визуальные загадки. Формулировка каждого задания предлагается на языке, отличном от языка, находящегося в фокусе внимания в данном задании. Пример одного из заданий разминки представлен на рис. 1.

В задачи первого, *преддемонстрационного* этапа входит снятие возможных трудностей восприятия аутентичного видеоматериала

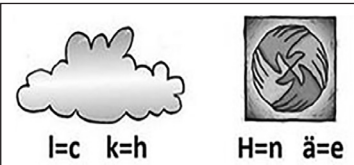
Рис. 1

Пример задания нулевого этапа

Task 2. Solve the rebus puzzles and find two compound nouns in German



M=H + m=f l=n



l=c k=h H=n ä=e

(лексического, грамматического, а также социокультурного характера). Данный этап предполагает развитие следующих умений:

- предвосхищать содержание или развитие событий в видеофрагменте;
- конструировать предложение на основе опоры (ключевых слов, схем) и без нее;
- запоминать отдельные слова и предложения.

В качестве **возможных видов упражнений** рекомендуется использовать следующие:

- 1) интерпретировать заголовок (студентам сообщается название фильма и предлагается высказать предположения о его содержании, времени и месте действия, возможных действующих лицах);
- 2) ознакомиться с культуронимами, встречающимися в фильме;
- 3) выразить предположения о сюжете фильма/эпизода на основе ключевых слов.

Далее вводится новый лексический материал, необходимый для понимания содержания фильма, например, в виде упражнения на нахождение соответствий.

В нашем случае студентам предлагаются списки эквивалентов на разных иностранных языках, в которых необходимо выявить слово или фразу, не совпадающие с остальными по значению, и заменить их на эквивалентные, находящиеся в других строчках (см. рис. 2). При этом формулировка задания дается на немецком языке.

Особенностью второго, **демонстрационного** этапа, заключающегося в работе с частями видеоматериала, представляющими особый лингвистический и культурный интерес, является нацеленность на формирование следующих умений:

- умение смысловой переработки получаемой информации (понимание основного содержания видеоматериала, определение его границ);
- умение выстраивать план, структуру материала;
- умение узнавать социокультурно маркированные единицы, идентифицировать социокультурные реалии носителей языка, улавливать различия в речевом и неречевом поведении носителей иностранного и родного языков.

Возможные виды упражнений на данном этапе:

- 1) отметить ключевые для сюжета слова по мере их появления в фильме;
- 2) объяснить значения слов из предложенного списка, основываясь на увиденном;
- 3) соотнести названия с предметами/персонажами из видеофрагмента;
- 4) заполнить пропуски в беседе из фильма с использованием слов из представленного списка.

В качестве основы для разработки упражнений демонстрационного этапа описываемого мультилингвального занятия был выбран отрывок из фильма под условным названием *Job Interview*, в котором студентам необходимо заполнить пропуски, используя слова и выражения из представленного списка, одновременно соотнося друг с другом словосочетания на разных языках, а также выполнить лексико-грамматическое задание с примерами из фильма.

Третий, **постдемонстрационный** этап ориентирован на решение следующих задач: отбор основной информации и фактов; выяснение отдельных деталей; контроль степени понимания содержания увиденного/услышанного в процессе просмотра и прослушивания аутентичного видеоматериала.

Данный этап предполагает развитие группы умений *рецептивного характера*, направленных на обучение извлечению наиболее значимой информации, понимание содержания когнитивного характера (выбор, наблюдение, антиципация, анализ, сравнение увиденного/услышанного материала), *репродуктивного характера* (воспроизведение содержания материала в сжатом виде с опорой и без нее), умений *речевого этикета* (умение правильно начать/закончить разговор, выразить собственное мнение, выразить согласие/несогласие, поддержать собеседника) и, наконец, умений *продуктивного характера*.

В качестве примера предлагается задание, которое состоит в соотношении разноязычных описаний персонажей фильма с их именами (см. рис. 3). В данном случае формулировка задания дана на испанском языке.

В задачи четвертого, *креативно- и личностно-ориентированного* этапа входит: развитие творческих способностей обучающихся; обучение самостоятельному поиску и извлечению социокультурной информации; обучение интерпретации информации социокультурного характера.

На *завершающем этапе* данного мультилингвального занятия предлагается выполнить три задания, которые основаны на многоязычных интерпретациях одной и той же музыкальной композиции, связанной с идеей кинофильма. Разработанные задания включают:

- 1) соотнесение слов на нескольких иностранных языках по части речи и значению;
- 2) ориентируясь на оригинальный текст песни, расставить в правильном порядке строки куплета и припева на другом иностранном языке;
- 3) указать строки оригинального текста, содержащие метафоры, представленные на других иностранных языках.

В качестве домашней работы обучающимся можно предложить задание, которое будет способствовать формированию *продуктивных навыков*, например, написать *film review* или выполнить *грамматическое упражнение*, построенное на предложениях/цитатах из фильма, в которых прослеживается одно и то же грамматическое явление. В целом домашние задания, связанные с просмотром видеоматериалов, могут представлять собой разновидности упражнений, предложенные выше для различных этапов работы и выполняемые на втором/третьем иностранном языке. Также возможно фрагментарное использование технологии, известной под названием «Перевернутый класс», когда в роли преподавателя выступает обучающийся. В такой ситуации студенту предлагается посмотреть новый/другой эпизод сериала / фрагмент фильма

Task 1. Ein Wort in jeder gruppe von mehrsprachigen Äquivalenten ist an falscher Stelle. Unterstreiche es und setze es in die richtige Stelle ein.

español, English, Deutsch, Français, русский

1. mexicano/a	¡Pruebate lo!	mexican	Mexikaner(in)	мексиканец/ка	Mexicain(e)
2. mujer	Woman	femme	fabulosa/o	женщина	Frau
11. hombre	Man	Mexicain(e)	hombre	мужчина	Mann
15. palabra	Wort	Mann	mot	слово	word
18. demasiados	too many	zuviel	Frau	trop de	
23. dinero	Money	word	argent	деньги	

Рис. 2
Пример задания
преддемонстрацион-
ного этапа

Task 5. Coincide las descripciones con los nombres de los personajes de la película: Bernice Clasky, Cristina Moreno, Deborah Clasky, Evelyn Wright, Flor Moreno, John Clasky

1. Sie mag Wein so sehr und lebtfürsichselbst.
2. Escucha a Cristina Aguilera en su tiempo libre y estudia muy bien.
3. She is very loose and meticulous.
4. _____
5. _____

Bernice	Cristina	Deborah	Evelyn	Flor	John

Рис. 3
Пример задания
постдемонстрацион-
ного этапа

(на двух/трех языках) и составить вопросы, проверяющие понимание, выписать значимые лексические единицы/сращения и их определения или выделить две-три грамматические конструкции и составить свои предложения, где остальным студентам необходимо будет идентифицировать данные грамматические структуры и употребить их правильные формы.

Заключение. Подводя итог, хотелось бы подчеркнуть, что применение комплексного подхода в работе с аутентичными материалами в образовательном процессе обеспечивает возможность наиболее полного представления иноязычной социокультурной реальности и позволяет более детально прорабатывать необходимые речевые навыки и умения студентов [16, с. 136], что, в свою очередь, способствует не только повышению уровня владения иностранными языками, но также дает уникальную возможность изучать и сопоставлять языки и культуры иных стран в ситуации искусственного погружения. Мобилизация когнитивных навыков обучающихся и развитие систематичности их мышления способствуют формированию не только мультилингвальной коммуникативной, но и кросс-культурной компетенций, а также *поликультурной многоязычной личности студента*, что, несомненно, является залогом будущего плодотворного взаимодействия с носителями других языков и культур, поскольку «поликультурная языковая личность владеет концептосферами собственной и других культур и способна на основе анализа языковых средств и речевого поведения определять содержание концептов, которыми оперирует партнер по коммуникации» [14, с. 232].



Литература

1. Барышников Н. В. Мультилингводидактика // Иностр. языки в школе. – 2004. – № 5. – С. 19–27.
2. Барышников Н. В., Вартанов А. В. Учитель многоязычия: компоненты профессиональной подготовки (к постановке вопроса) // Многоязычие в образовательном пространстве. – Пятигорск, 2018. – № 10. – С. 7–17.
3. Евдокимова Н. В. Концепция формирования многоязычной компетенции студентов неязыковых специальностей: автореф. дис. ... д. пед. наук: 13.00.02. – Ставрополь, 2009. – 43 с.
4. Зрительно-слуховой метод обучения иностранным языкам в школе // под редакцией доцента И. Ф. Комкова. – Изд. «Народная асвета» Государственного комитета Совета Министров БССР по печати. – Минск, 1968. – 170 с.
5. Карасик В. И., Слышкин Г. Г. Лингвокультурный концепт как единица исследования // Методологические проблемы когнитивной лингвистики. – Воронеж: ВГУ, 2001. – С. 75–80.
6. Колесников А. А. Интеллектуально ориентированное направление развития языкового образования // Иностр. языки в школе. – 2023. – № 1. – С. 6–14.
7. Малых Л. М. К вопросу о содержании понятия «мультилингвальное обучение» в российской системе образования // Вестник Удмуртского университета. – 2021. – Т. 31. – № 1. – Серия: Философия. Психология. Педагогика. – С. 108–119.
8. Программа фундаментальных научных исследований в Российской Федерации на долгосрочный период (2021–2030 годы). – URL: <http://static.government.ru/media/files/skzOODEvyFOIBtXobzPA3zTyC71cRAOi.pdf> (дата обращения: 10.11.2024).
9. Проект «Образование 2030» // E2030 PositionPaper, 2019. – URL: https://vk.com/doc9619847_566886072?hash=olykM9ILZmPsOPkhS3QfkPmjQZ8ZFzz4o6ZChXpow-YP (дата обращения: 10.11.2024).
10. Прохорова А. А. Методическая система мультилингвального обучения студентов технического вуза: дис. ... д. пед. наук: 13.00.02. – Нижний Новгород: 2020. – 512 с.
11. Прохорова А. А., Васильева, М. А. Инструменты формирования языковой и неязыковой метафорической картины мира в условиях искусственного мультилингвизма // В мире научных открытий. – Красноярск: НИЦ, 2015. – № 3. – С. 1086–1102.

12. **Сафонова В. В.** Социокультурный подход: ретроспектива и перспективы // Ученые записки национального общества прикладной лингвистики. – М.: некоммерческое партнерство «Национальное общество прикладной лингвистики». – 2013. – № 4 (4). – С. 53–72.
13. **Халяпина Л. П.** О разработке методической системы формирования поликультурной языковой личности в процессе обучения иностранным языкам // Вестник ЮУрГУ. – 2006. – № 6. – С. 84–89. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-razrabotke-metodicheskoy-sistemy-formirovaniya-polikulturnoy-yazykovoy-lichnosti-v-protseesse-obucheniya-inostrannym-yazykam> (дата обращения: 18.02.2025)
14. **Халяпина Л. П.** Формирование поликультурной языковой личности как цель обучения иностранным языкам в условиях глобализации общества // Вестник ТГУ. – 2009. – № 10 (78) – С. 230–236. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-polikulturnoy-yazykovoy-lichnosti-kak-tsel-obucheniya-inostrannym-yazykam-v-usloviyah-globalizatsii-obshchestva> (дата обращения: 03.03.2025).
15. **Харитонов И. В.** Системный подход к исследованию языка (монография). – М.: МГПУ, 2018. – С. 296.
16. **Costa A.** The Bilingual Brain // Translation published by Allen Lane. – Penguin Random House UK, 2019. – P. 177. – URL: https://psv4.userapi.com/s/v1/d/h86v6hxm84y18Wi7LZs_UL8u-O2hod8PjHvdp0L9fHioAgHKud9fZsW2MEc2HQimplBvHhg3XTLaHiAwpYc0_fUf8oxDz1yPH-D46zPA7FuheJbhp15Ig/The_Bilingual_Brain_Albert_Costa_UserUpload_Net.pdf (дата обращения: 28.02.2025).
17. **Wyner G.** Fluent Forever: How to learn any language fast and never forget it // Harmony Books, New York, 2014. – P. 407. – URL: https://psv4.userapi.com/s/v1/d/B7nlBxV7bL2j_qEF7cD77_zUuRLOQkbnnDpQgB3JqmS_TZJLsNcEpYQsVUZ_gESxQvdu9WillNam3LieuuJNxPJ17CdN-Lk3hXYHFaPYN70184Xh6vWpfg/9780385348119.pdf (дата обращения: 28.02.2025).

Васильева Мария Артуровна, старший преподаватель кафедры русского и иностранных языков Ивановского государственного энергетического университета им. В. И. Ленина, аспирант кафедры методики преподавания иностранных языков Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета.

Email: marusikk@mail.ru

Прохорова Анна Александровна, доктор пед. наук, канд. филол. наук, профессор кафедры непрерывного психолого-педагогического образования Ивановского государственного университета, старший научный сотрудник Ивановского научного центра РАО, профессор кафедры методики преподавания иностранных языков Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета.

E-mail: prohanna@yandex.ru

Шарунова Светлана Вячеславовна, старший преподаватель кафедры русского и иностранных языков Ивановского государственного энергетического университета им. В. И. Ленина.

Email: s.sharunova@mail.ru



**Сведения
об авторах**

К ЮБИЛЕЮ ПРОФЕССОРА Л. Т. НЕЧАЕВОЙ



ДОРОГИЕ ЧИТАТЕЛИ!

В сентябре 2025 г. свой славный юбилей 80-летия отмечает человек уникальной одаренности и удивительной профессиональной судьбы — Людмила Тимофеевна Нечаева, доктор педагогических наук, кандидат филологических наук, профессор, член редакционной коллегии журнала «Иностранные языки в школе».

Выпускница филологического факультета МГУ им. М. В. Ломоносова (1968 г.), Людмила Тимофеевна прошла путь от преподавателя до заведующего научно-исследовательской лабораторией «Восточные языки в средней школе» Института стран Азии и Африки МГУ. Свою преподавательскую деятельность она всегда сочетала с научными исследованиями как в области теоретической и прикладной лингвистики, так и методики обучения. Кандидатская диссертация (1974 г.) Л. Т. Нечаевой посвящена вопросам синтаксиса японского языка, а докторская (2000 г.) — теории учебника по японскому.

Профессор Нечаева — выдающийся российский ученый-лингвист, автор многочисленных учебников и учебных пособий, с 1994 г. — председатель Ассоциации преподавателей японского языка России и стран СНГ. Особо подчеркнем ее содействие преподаванию японского в начальной и средней школе, создание кафедры японского языка в ИИЯ МГПУ и учреждение конкурса выступлений на японском для школьников РФ. Масштаб деятельности Л. Т. Нечаевой на благо развития отечественного востоковедения и методики преподавания японского языка заслуживает профессионального восхищения, а ежегодное проведение с 2011 г. конференции «Преподавание японского языка в школе» под ее руководством стало традицией и знаковым событием для преподавателей-японистов.

В 2015 г. за вклад в развитие понимания культуры Японии путем преподавания японского языка Людмила Тимофеевна Нечаева была награждена Орденом Восходящего солнца (III степени, «Золотые лучи, с шейной лентой»)¹. А в 2022 г. Ассоциация преподавателей японского языка России и стран СНГ, ставшая центром объединения ученых, заинтересованных в изучении японской культуры и развитии межкультурной коммуникации, была отмечена грамотой Министра иностранных дел Японии за вклад в развитие преподавания японского языка в России и странах СНГ.

В 2024 г. профессор Нечаева завершила преподавательскую карьеру, но постоянно остается на связи с учениками и коллегами, консультируя их по различным вопросам и помогая советом, а также являясь активным рецензентом научных статей журнала «ИЯШ». Ее научно-методическое наследие представляет собой ценнейший ресурс, который активно используется современными исследователями и преподавателями. Отметим, что в августе 2025 г. вышло в свет 26-е издание учебника «Японский язык для начинающих», обновленное и исправленное автором.

Редакция и редколлегия «ИЯШ» сердечно поздравляют Людмилу Тимофеевну с юбилеем и желают здоровья, благополучия и продолжения служения делу воспитания и образования новых поколений россиян в духе дружбы и диалога культур! Многие лета!

¹ Орден Восходящего солнца (яп. *Кёкудзичусё*) — старейшая государственная награда Японии, вторая по значению после Ордена Хризантемы. Учреждена декретом Государственного Совета от 10 апреля 1875 года для награждения лиц, имеющих выдающиеся заслуги перед государством, имеет восемь степеней. Среди россиян — кавалеров Ордена: Александр III, Николай II, С. Ю. Витте, М. Л. Ростропович, В. А. Гергиев, М. М. Плисецкая, И. А. Антонова, Е. Ю. Гениева, М. Е. Швыдкой, А. Н. Шохин.

ФОРМИРОВАНИЕ ФОНЕТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ



Аннотация

Данная статья посвящена вопросу применения современных технологий обучения в формировании фонетических навыков у младших школьников на уроках иностранного языка. В рамках исследования авторы рассмотрели наиболее современные методы и технологии обучения фонетике, представив сравнительный анализ методов теневого повтора и комплексных фонетических игр. В статье предлагаются результаты исследования, основанного на выявлении наиболее эффективных подходов к формированию фонетических навыков младших школьников. На основании анализа опубликованных данных сформулированы выводы о том, что интеграция современных методов в классический образовательный процесс является наиболее эффективной и может способствовать успешному формированию коммуникативной компетенции обучающихся.



Abstract

FORMATION OF PHONETIC SKILLS IN YOUNGER SCHOOLCHILDREN IN ENGLISH LESSONS USING MODERN TEACHING TECHNOLOGIES

This article is devoted to the application of modern teaching technologies in the formation of phonetic skills in young learners in foreign language lessons. As part of the study, the authors reviewed the most modern methods and technologies of teaching phonetics, presenting a comparative analysis of shadow repetition methods and complex phonetic games. The article presents the results of a study based on the identification of the most effective approaches in the formation of phonetic skills of young learners. Based on the analysis of the published data, it is concluded that the integration of modern methods into the classical educational process can effectively contribute to the successful formation of students' communicative competence.



Ключевые слова

иностранный язык, современные технологии обучения, теневого повтор, комплексные фонетические игры, фонетика, начальная школа



Keywords

foreign language, modern teaching technologies, shadowing, complex phonetic games, phonetics, primary school

Современное языковое образование предъявляет комплексные требования к формированию коммуникативной компетенции обучающихся, и фонетические навыки рассматриваются как фундаментальный, системообразующий элемент успешной межкультурной коммуникации [8]. Правильное произношение создает условия психологического комфорта и уверенности говорящего в отношении владения языком, тем самым снимая языковой барьер. Процесс овладения иностранным языком в младшем школьном возрасте имеет исключительно сложный, многогранный и принципиально отличный от других возрастных периодов характер, что обусловлено комплексом уникальных психолого-педагогических особенностей когнитивного и личностного развития ребенка. Особенно важно на этом этапе изучения иностранного языка, когда закладываются основы звукопроизношения, уделять внимание развитию фонетических навыков [9].

Фонетические навыки играют ключевую роль в процессе овладения английским языком, так как формируют базу для успешной устной коммуникации [11]. Они позволяют:

- Устранить языковые барьеры: правильное произношение обеспечивает точное понимание собеседника и снижает риск возникновения недоразумений. Например, корректное произношение звуков позволяет отличать слова *ship* и *sheep*.
- Повысить доверие: грамотная артикуляция и интонация демонстрируют уважение к культуре и языку собеседника, что создает позитивное впечатление.
- Облегчить восприятие: собеседники легче воспринимают информацию, если интонационные и ритмические особенности речи соответствуют нормам изучаемого языка. Это особенно важно при публичных выступлениях, переговорах или повседневном общении.
- Социально интегрироваться: люди с четкими фонетическими навыками быстрее адаптируются в англоязычной среде, так как их речь воспринимается естественно и без напряжения.

Фонетическая грамотность является неотъемлемой частью культурной компетенции, необходимой для полноценного взаимодействия в образовательном и социальном пространстве [5]. Фонетические навыки включают в себя умение воспринимать, воспроизводить и различать звуки иностранного языка, осваивать ритмико-интонационные особенности, а также уверенно использовать полученные навыки в речевой практике [4]. Формирование фонетических навыков является сложным и многоуровневым процессом, который требует учета возрастных и психологических особенностей детей, а также применения современных технологий [8]. Это не только процесс освоения звуков иностранного языка, но и основа для полноценного речевого развития, способствующего успешной коммуникации в англоязычной среде. Использование инновационных технологий, ориентированных на возрастные особенности обучающихся, позволяет повысить эффективность обучения и создать положительную мотивацию для изучения английского языка [9].

Основная особенность младшего школьного возраста заключается в исключительной способности к языковому развитию. Современные нейropsихологические исследования доказывают, что для периода младшего школьного возраста характерна максимальная нейронная пластичность, создающая оптимальные условия для формирования произносительных навыков и освоения фонетической системы иностранного языка.

На данном этапе дети обладают способностью легко усваивать новые звуки, благодаря чему можно эффективно формировать правильные артикуляционные привычки [2].

При организации учебного процесса необходимо учитывать ряд специфических психолого-педагогических и возрастных особенностей детей:

- с точки зрения когнитивного развития для детей младшего школьного возраста характерно преобладание наглядно-образного мышления в комплексе с высокой познавательной активностью;
- повышенная чувствительность к эмоциональной окраске информации и, следовательно, восприимчивость к эмоционально насыщенным методам обучения;
- мотивационная сфера, отличающаяся выраженным познавательным интересом;
- ярко выраженное стремление к самореализации (желание проявить себя, продемонстрировать свои умения и способности, почувствовать успех и признание).

Психологические характеристики младших школьников формируют благоприятный, уникальный контекст для освоения фонетической стороны иностранного языка. Природная, генетически обусловленная любознательность, абсолютная непосредственность восприятия, повышенная эмоциональная восприимчивость и доминирование игровой деятельности как ведущего типа активности создают психологический фундамент для максимально эффективного языкового обучения. Дети этого возраста характеризуются открытостью новому опыту, способностью к легкой и естественной имитации звуков и интонаций, полным отсутствием психологических барьеров, которые становятся типичными для подростков и взрослых в процессе изучения иностранных языков [2].

Фонетическая система английского языка объективно предъявляет высокие требования к артикуляционному аппарату и слуховому восприятию обучающихся. Специфика звукообразования, наличие уникальных фонетических элементов, отсутствующих в русском языке ([θ], [ð], [w]), интонационные модели и ритмические характеристики создают значительные многоаспектные трудности для русскоговорящих школьников [8]. Например, межзубные звуки [θ] и [ð], характерные исключительно для английского языка, требуют специальной, тщательно спланированной артикуляционной подготовки и целенаправленного последовательного формирования произносительных навыков.

Преодоление фонетических барьеров в обучении английскому языку детей младшего школьного возраста предполагает применение особых технологий, среди которых выделяются метод теневого повтора (*shadowing*) и комплексные фонетические игры. Они позволяют трансформировать традиционно сложный, зачастую утомительный процесс освоения произносительных норм в увлекательную, максимально мотивирующую личностно-ориентированную деятельность. Метод *shadowing* представляет собой многокомпонентную технологию синхронного проговаривания аутентичного аудиотекста с максимальным приближением к оригинальному — произношению носителя целевого языка. Его сущность заключается в последовательном, методически выверенном выполнении нескольких взаимосвязанных, логически выстроенных этапов: первичное вдумчивое прослушивание аутентичного материала, повторение с незначительной временной задержкой и постепенное целенаправленное сокращение интервала между оригинальной речью и собственным воспроизведением до полной синхронизации [7].

Данный метод можно успешно внедрить на уроках с использованием аутентичных текстов, таких как песни, стихи или фрагменты мультфильмов, которые привлекают внимание детей и мотивируют их к участию. Приведем примеры:

- Выбор материала: преподаватель выбирает популярную детскую песню (например, «*Twinkle, Twinkle, Little Star*») или короткий фрагмент из мультфильма (например, *Peppa Pig*).
- Первый этап — прослушивание: обучающиеся слушают текст без повторения, обращая внимание на интонацию, ритм и произношение.
- Второй этап — частичное проговаривание: обучающиеся начинают повторять услышанные фразы с небольшой задержкой, концентрируясь на артикуляции и точном копировании интонации.
- Третий этап — полная синхронизация: обучающиеся повторяют текст в режиме реального времени вместе с аудиозаписью. Например, в песне они синхронно проговаривают строки, постепенно запоминая их.
- Закрепление: дети выполняют игровые задания, связанные с текстом. Например, они могут разыгрывать сценку из мультфильма, используя интонацию и произношение, отработанные ранее.

Принципиальные преимущества метода теневого повтора раскрываются через его многоуровневый, комплексный потенциал: естественное, максимально погруженное включение в аутентичную языковую среду; многоаспектное развитие слухового восприятия; интуитивное, неформальное освоение сложнейших фонетических явлений; формирование навыков спонтанного, раскрепощенного говорения; последовательное, поэтапное снижение психологического языкового барьера.

Однако на начальном этапе обучения метод *shadowing* может вызывать определенные сложности. Если обучающийся что-то не расслышал или не понял, он не сможет воспроизвести оригинал. Если обучающийся расслышал и понял оригинал, но артикуляционные навыки не позволяют ему воспроизвести текст с той же скоростью и качеством речи, он, опять же, не сможет воспроизвести оригинал: поскольку текст воспроизводится фрагментарно, «оратор» успеет «уйти» настолько далеко вперед, что дальнейшие попытки выполнить упражнение потеряют всякий смысл [1].

Фонетические игры выступают не менее эффективным инструментом формирования произносительных навыков у младших школьников. Их методический потенциал реализуется через сложную, многоуровневую систему типологических групп: имитационные, трансформационные и творческие игры [3]. Каждая из этих групп решает специфические задачи развития фонетической компетенции, что делает их использование особенно важным в процессе обучения. Игровая деятельность в данном контексте рассматривается не просто как методический прием, но как фундаментальная психолого-педагогическая технология, активизирующая внутренние мотивационные ресурсы детей (см. таблицу 1).

Кроме того, важным элементом фонетических игр является их способность интегрировать различные аспекты обучения. Например, в игре «Ритмичный счет» дети проговаривают числительные или короткие фразы под музыкальный ритм, что одновременно развивает фонематический слух, чувство ритма и умение синхронизировать речь с внешними звуковыми стимулами. Другие игры, такие как «Шепот по кругу» (где дети «передают» друг другу слова или фразы с разной громкостью или интонацией), помогают формировать навыки командной работы и стимулируют внимание к деталям произношения.

Игры	Особенности	Пример
Имитационные	Развивают фонематический слух, способствуют закреплению правильной артикуляции, помогают сформировать устойчивые произносительные навыки, снимают психологические барьеры, развивают способность воспринимать тонкие фонетические различия.	Игра «Эхо»: дети повторяют за педагогом или записью слова и фразы, стараясь точно воспроизвести звуки, интонацию, ритм.
Трансформационные (предполагают изменение звуковой формы слова или фразы)	Развивают гибкость артикуляционного аппарата, фонетическую креативность и способность быстро адаптироваться к различным языковым ситуациям, помогают отрабатывать сложные ритмико-интонационные модели английского языка, способствуют освоению более сложных языковых структур, делают процесс обучения увлекательным и динамичным.	Игра «Интонация эмоций»: дети меняют интонацию фразы в зависимости от заданной эмоции (радость, удивление, грусть).
Творческие	Стимулируют самостоятельное конструирование звуковых моделей, активизируя творческий потенциал обучающихся, позволяют детям создавать собственные фразы с использованием изученных звуков, развивают их воображение, способствуют формированию нестандартного мышления и закрепляют навыки произношения в свободной речевой деятельности.	Игра «Создай фразу»: дети составляют предложения с изученными звуками и произносят их с разной интонацией (вопрос, восклицание, утверждение).

Таким образом, использование фонетических игр позволяет решать сразу несколько задач: развивать фонематический слух, укреплять навыки произношения, формировать уверенность в устной речи и повышать интерес к обучению. Эти игры не только делают процесс освоения фонетики увлекательным, но и создают благоприятный эмоциональный фон, мотивирующий детей к дальнейшему изучению языка. Включение фонетических игр в образовательный процесс является одним из наиболее эффективных подходов к формированию фонетических навыков младших школьников [6].

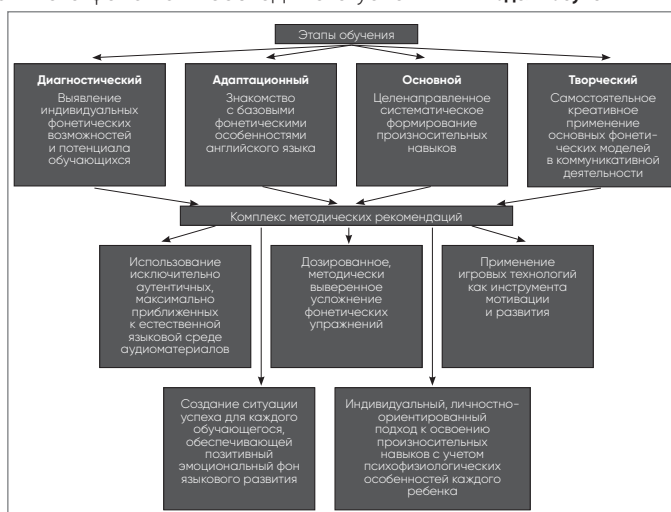
Табл. 1
Классификация
типологических
групп

Эффективность формирования фонетических навыков определяется подходом, интегрирующим метод *shadowing* и фонетические игры. Ключевыми принципами такой системы выступают: коммуникативная направленность обучения, рассматриваемая как фундаментальный методологический принцип; игровая интеграция образовательного процесса, позволяющая максимально активизировать внутренние мотивационные ресурсы ребенка; постепенное, методически выверенное усложнение учебного материала; индивидуальный темп освоения произносительных навыков, учитывающий психофизиологические особенности каждого обучающегося; создание позитивного эмоционального фона как необходимого условия эффективного языкового развития.

Рис. 1
Модель обучения

Модель методической системы предполагает последовательную реализацию нескольких взаимосвязанных, логически выстроенных этапов (см. рис. 1). Формирование фонетических навыков у младших школьников представляет собой динамичный многоуровневый, комплексный процесс, требующий от педагога профессионального мастерства, креативности, глубокого понимания возрастной психологии и способности к постоянной методической рефлексии.

Итак, использование метода теневого повтора и коммуникативных



фонетических игр в рамках единой методической системы демонстрирует потенциал в формировании фонетических навыков, обеспечивая не только качественное, системное овладение произносительными нормами, но и создавая позитивную, развивающую мотивационную среду для изучения английского языка как иностранного в младшем школьном возрасте. Представленный метод обучения фонетике является частью стратегии языкового образования, соответствующей психофизиологическим особенностям, образовательным потребностям современных обучающихся начальной школы и нормативным требованиям.



Литература

1. Бубнова А. С. Обучение устному переводу: теневой повтор как универсальное упражнение на подготовительном этапе // ПНиО. – 2018. – № 5 (35). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-ustnomu-perevodu-tenevoy-povtor-kak-universalnoe-uprazhnenie-na-podgotovitelnom-etape> (дата обращения: 20.12.2024).
2. Выготский Л. С. Мышление и речь. – URL: https://vk.com/doc3260116_667186750?hash=3YrpydSLrsijKqHy21LaMTjrrAy3UZhpcEhBqKvIAL (дата обращения: 24.12.2024).
3. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. – URL: https://vk.com/doc44021504_288345196?hash=zlg1CAwWCxXG2BGS6YNqBKK7ZuWxD4JYn8zCQWFhyM4 (дата обращения: 24.12.2024).
4. Нестерова Т. Д., Пчелина Т. М. Формирование произносительной базы как этап профессиональной подготовки будущего учителя английского языка / Иностр. языки в школе. – 2022. – № 3. – С. 69–74.
5. Сараф М. Я. Формирование культурной компетенции как необходимое условие сохранения целостности культурного пространства и его креативного потенциала // Культура и образование: научно-информационный журнал вузов культуры и искусств. – 2017. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-kulturnoy-kompetentsii-kak-neobhodimoe-uslovie-sohraneniya-tselostnosti-kulturnogo-prostranstva-i-ego-kreativnogo> (дата обращения: 22.12.2024).
6. Супруненко В. Н., Казакова И. В., Бугакова Э. И. Роль фонетических игр в формировании фонетических навыков у младших школьников на уроках иностранного языка // Педагогический журнал. – 2022. – Т. 12. – № 2А. – С. 220–229. – DOI: 10.34670/AR.2022.16.23.029.
7. Яшонкова М. А. Техника теневого повтора как способ улучшения английского произношения. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnika-tenevogo-povtora-kak-sposob-uluchsheniya-anglijskogo-proiznosheniya> (дата обращения: 23.12.2024).
8. Teaching Pronunciation: A Course Book and Reference Guide / M. Celce-Murcia, D. M. Brinton, J. M. Goodwin, B. Griner. – URL: <https://teachingpronunciation.pbworks.com/f/Pronunciation+chapter+handouts+2nd+edition.pdf> (дата обращения: 21.12.2024).
9. Kadota S. Shadowing as a practice in second language acquisition connecting inputs and outputs. – URL: https://vk.com/doc707665111_626913604?hash=TNDmsIEclflNb5moDkzOSZzZFYKR19CTN8e13DUDvnk (дата обращения: 20.12.2024).
10. Lingua Airlines Online British School. Техника shadowing для изучения английского. – URL: <https://lingua-airlines.ru/articles/tehnika-shadowing-dlya-izucheniya-anglijskogo/> (дата обращения: 25.12.2024).
11. Wiltshier J. Shadowing Plus: Stepping Stones to Fluency // The Language Teacher. – The Japan Association for Language Teaching JALT, 2007. – P. 43–44.

Склифус Мелисса Алексеевна, специалист отдела иностранных языков департамента научно-методического сопровождения школьной программы ООО «Сан Скул».

E-mail: melissa.sklifus@mail.ru

Денисова Валерия Александровна, старший методист отдела иностранных языков департамента научно-методического сопровождения школьной программы ООО «Сан Скул».

E-mail: headoffdss@gmail.com



Сведения об авторах

КАК ПУНКТУАЦИЯ СПОСОБСТВУЕТ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЮ ТЕХНИКИ ЧТЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ



Аннотация

В статье рассматривается проблема совершенствования техники чтения в 10–11 классах средней общеобразовательной школы, в частности, актуализируются вопросы, связанные с совершенствованием навыка интонационного оформления и синтагматического членения предложений. Авторами предпринята попытка определить роль пунктуационного оформления текста в процессе совершенствования навыков технической стороны чтения. Предложены задания, направленные на их совершенствование с опорой на знаки препинания, описана их реализация с применением цифровых инструментов. Ресурсы Московской электронной школы (МЭШ) помогут интенсифицировать процесс обучения технике чтения в условиях цифровой трансформации образования.



Abstract

HOW PUNCTUATION HELPS TO PERFECT HIGH SCHOOL STUDENTS READING TECHNIQUE IN ENGLISH

The article investigates the problem of developing high school students reading aloud skills, particularly highlights issues related to enhancing intonation and syntagmatic sentence segmentation skills. The authors attempt to define the role of punctuation in refining technical aspects of reading. Tasks aimed at developing these skills, with a focus on punctuation marks, are proposed, and their implementation using digital tools is described. The resources of the Moscow Electronic School (MES) can help intensify the process of teaching reading aloud skills in the context of the digital transformation of education.



Ключевые слова

техника чтения, чтение вслух, пунктуация, интонационные навыки, цифровые инструменты, Московская электронная школа (МЭШ)



Keywords

reading technique, reading aloud, punctuation, rhythmic and intonation skills, digital tools, Moscow Electronic School (MES)

Авторами данной статьи предпринята попытка оценить влияние пунктуации на совершенствование техники чтения у учащихся 10–11 классов в процессе изучения английского языка.

В труде «Языковая система и речевая деятельность» Л. В. Щерба определяет пунктуацию как перечень правил использования знаков препинания, «служащих для обозначения ритмики и мелодики фразы, иначе — фразовой интонации» [22,

с. 241]. Вопросы обучения пунктуации обычно рассматриваются в рамках совершенствования умений продуктивной письменной речи, в то время как проблеме восприятия знаков препинания в процессе чтения, особенно чтения вслух, на этапе среднего общего образования уделяется недостаточно внимания. Однако актуальность данной проблемы определяется как требованиями ФГОС СОО и ФРП (на базовом и углубленном уровнях), так и реальным опытом обучения старшеклассников английскому языку. В ФГОС СОО, в частности, подчеркивается важность для обучающихся «осмысленно читать вслух аутентичные тексты <...> с соблюдением правил чтения и интонации» [19, с. 13]. Анализ типичных ошибок участников ЕГЭ 2024 года, где одним из заданий устной части экзамена является чтение текста вслух, позволил отметить, что выпускники 11 классов совершают большое количество интонационных ошибок в делении текста на синтагмы, использовании восходящего и нисходящего тонов, а также не умеют интонационно оформлять перечисление [14, с. 42].

Стоит подчеркнуть, что схожая проблема отмечается в исследовании О. А. Голяковой. Автор показывает, что результаты стартовой диагностики студентов первого курса (недавних выпускников 11 классов) выявили следующие недостатки в развитии ритмико-интонационных навыков обучающихся, связанные с интерпретацией знаков препинания при чтении:

- отсутствие навыка владения нисходящим или восходящим тоном для интонационного оформления завершенных и незавершенных смысловых групп;
- отсутствие навыка правильно интонационно оформлять перечислительные ряды;
- отсутствие умения воспроизводить восходящий тон при вводных словах;
- неправильное использование интонации для различных коммуникативных типов высказывания [8, с. 3361].

В связи с этим правомерен вопрос «Как пунктуация помогает усовершенствовать технику чтения английских текстов старшеклассниками?». Анализ литературы свидетельствует о том, что эта проблема продолжает интересовать научное сообщество. Ряд работ посвящены исследованию восприятия знаков препинания с позиции читающего как с лингвистической [4; 5; 23], так и лингводидактической точек зрения [1; 17]. В лингвистической литературе в качестве одной из функций знаков препинания выделяется просодическая функция: «ритмика и мелодика речи выражают членение потока нашей мысли, знаки препинания служат, собственно, для обозначения всего этого на письме» [22, с. 241].

В рамках научной школы речеведения, опираясь на положение о диалектическом единстве письменной и устной форм речи, а также труды А. М. Пешковского, Л. В. Щербы, лингвисты исследовали пунктуационную систему английского языка как семиологическую в ее взаимосвязи с просодией. Установлено, что знаки препинания являются «графической репрезентацией просодического выражения синтаксических отношений» [4, с. 159]. О. В. Александрова указывает на то, что пунктуация — это «средство выражения знаковых просодических контуров» [3, с. 11]. Эту же идею развивает Л. У. Арапиева, разработавшая правила чтения знаков препинания и сформулировавшая классификацию пунктуационных знаков с учетом просодических параметров устной речи, которые они отражают. Например, парентетические внесения (пояснения, уточнения, примеры) могут быть пунктуационно оформлены при помощи запятых, круглых скобок или двойных тире, при этом — в зависимости от пунктуации — их просодическое оформление в устной речи будет отличаться. Так, при чтении парентетического внесения, выделенного с помощью двойного тире, необходимы паузы большей длины, которые не наблюдаются при заключении этого же текста в скобки; вместе с тем часть предложения,

с двух сторон окруженная тире, читается так, чтобы просодически подчеркнуть всю ее важность, что реализуется через модификацию просодических характеристик речи — темпа и громкости: «здесь имеет место замедление темпа и увеличение громкости, повышение уровня диапазона» [4, с. 96].

Как полагают исследователи, письменная и устная формы речи, представляя собой диалектическое единство, связываются внутренней речью, а пунктуация показывает тот звуковой образ, который слышал автор во внутренней речи при создании текста [20], и она же (пунктуация) участвует в восприятии экспрессии письменного текста «через внутреннюю пассивную речь читающего» [3, с. 11].

Подводя промежуточные итоги обоснованию необходимости учета знаков препинания в процессе восприятия письменной речи, отметим, что к близким выводам приходит исследователь Л. Л. Баранова, которая подчеркивает, что «письменная английская речь может эффективно выступать в качестве средства общения, только если мы в совершенстве овладеем искусством чтения знаков препинания» [5, с. 141]. Важно отметить, что вопросы взаимосвязи устной и письменной форм речи, а также просодии и пунктуации освещаются и в зарубежных исследованиях. Д. Кристал отмечал, что знаки препинания указывают на то, каким образом чтение вслух отражает паузы, ритм и мелодию, используемые в устной речи [24, с. 5]. У. Чейф, например, исследуя соотношение письменной и устной форм речи, особое внимание уделял знакам препинания; он развивает идею о том, что знаку препинания почти всегда соответствует пауза и движение тона в устной речи [23]. Данные доводы призваны прояснить сложные взаимосвязи между устной и письменной речью, а также способствовать анализу проблемы обучения такому рецептивному виду письменной речевой деятельности, как чтение, с учетом значения пунктуации. Отметим, что среди показателей высокого уровня сформированности умений и навыков перцептивно-смысловой базы чтения указываются «умение правильно интонировать» и «опираться на опознавательные признаки (знаки препинания, шрифт, грамматические формы, средства синтаксической и логической связи и др.)» [7, с. 231]. Под перцептивно-смысловой базой чтения понимается «комплекс фонетических, лексических и грамматических информативных признаков, которые делают процесс опознавания мгновенным», и данный комплекс обеспечивается техническими навыками чтения [7, с. 224].

Техника чтения предполагает знание правил чтения слов, соблюдение норм ударения, паузации и интонирования [18, с. 144]. Вопросы, связанные с обучением чтению вслух и формированием технических навыков чтения, освещаются в методической литературе с разных позиций: чтение вслух рассматривается как комбинированный вид речевой деятельности (рецептивно-репродуктивный) [11, с. 21]; анализируется необходимость работать над его выразительностью [10, с. 58]; исследуется эффективность использования новых цифровых технологий в процессе совершенствования техники чтения на иностранном языке [9].

М. Д. Левина отмечает, что громкое чтение, во-первых, включает и восприятие, и дальнейшее воспроизведение речи, во-вторых, оно основано как на активной работе органов чувств (зрения), так и моторной деятельности (произносительной артикуляционной) [11, с. 21]. Заслуживает внимания идея М. В. Панова, который указывает, что «навыки письменной речи ложатся поверх навыков устной и от них зависят. Когда мы читаем “про себя” <...> полностью не освобождаемся от навыков говорения» [16, с. 5]. В связи с этим уместно подчеркнуть, что обучать озвучивать письменный текст (переходить от графического кода к акустическому) важно, поскольку любое чтение предполагает наличие этого механизма [13, с. 112]. Так, например, при чтении про себя во внутренней речи озвучивание проявляется

через проговаривание и, по мере овладения техникой чтения, начинает протекать в свернутом виде. По мере того, как проговаривание становится осмысленным, его уже можно считать внутренней речью. Иными словами, чтение про себя основывается на базе громкого чтения [1, с. 21].

В исследовании О. В. Сапуновой формулируется необходимость методического обновления процесса обучения английской пунктуации: автор предлагает при развитии у учащихся умений иноязычной письменной речи использовать комплексный подход к обучению пунктуации. Иными словами, изучение пунктуации только в ее связи с синтаксисом будет неполным, так как «понимание особенностей функционирования знаков препинания в тексте невозможно без учета заложенных в нем особенностей звучания» [17, с. 330]. Именно этот подход позволяет не только рассматривать типичные синтаксические функции знаков препинания, но и анализировать звучащую версию текста.

Исследование О. В. Адаевой и М. А. Выборновой [1] посвящено практике обучения английской пунктуации в начальной школе. Авторами подчеркивается необходимость обучать школьников не только расставлять знаки препинания, но и корректно их читать. Однако следует признать: методическая проблема в данном контексте заключается в том, что интенсивное обучение технике чтения сосредоточено на начальном этапе обучения иностранному языку, в рамках которого для предложений характерен простой синтаксис, а предложения, содержащие внутренние пунктуационные знаки (тире, двоеточие, запятая и т.п.) встречаются редко. Вместе с тем на этапе среднего общего образования актуальной остается задача поддерживать и продолжать совершенствование сформированных навыков, уделять внимание новым ритмико-интонационным моделям [2, с. 49] с учетом усложнившегося синтаксического оформления предложений.

Авторы «Методических рекомендаций...» отмечают, что на уровне среднего общего образования на уроках английского языка чтению вслух уделяется недостаточно внимания, и указывают на необходимость посвящать время этому виду деятельности как минимум «в форме фонетической разминки» [15, с. 42], подчеркивая, что эффективен такой формат работы, как запись своего чтения на электронные носители с последующей оценкой.

Обратимся к технологической составляющей процесса совершенствования технических навыков чтения с учетом знаков препинания. Известный отечественный методист С. К. Фоломкина выделяет две группы упражнений, направленных на формирование и развитие фонетических навыков: 1) упражнения в слушании; 2) упражнения в воспроизведении [12, с. 168]. Опираясь на эту классификацию, а также на фонетические упражнения, которые предлагаются авторами учебного пособия [15, с. 125–126], обучающимся можно предложить выполнить следующие задания, учитывающие специфику английской пунктуации (см. табл. 1).

Приведем примеры тренировочных упражнений:

- 1. Listen and compare. Which direct address: a) shows the speaker's serious attitude; b) shows the speaker's friendly attitude; c) is added as an expression of politeness?**
 - a. Abbie, are you ready with your report?
 - b. Of course, Tom.
 - c. Ryan, have a look at this one, please. What do you think about it?

Данный пример знакомит учащихся с тем, что обращение в начале предложения может быть произнесено с разным терминальным тоном, выбор которого определяется ситуацией и прагматической направленностью реплики. Выбор нисходящего

1. Задания, направленные на активное слушание:

- 1) прослушать фразу, разметить паузы и/или определить движение тона;
- 2) прослушать фразу и выбрать вариант ответа, где паузы и/или движение тона размечены верно;
- 3) прослушать аудиозапись и сравнить ритмико-интонационное оформление элементов предложения, выделяемых знаками препинания, в т. ч. в зависимости от их места в предложении.

2. Задания, направленные на совершенствование навыков произношения с учетом пунктуации:

На уроне предложения	1) прочитать вслух (произнести) предложение;
	2) дополнить предложение вводными словами / вставными конструкциями / обращением, выделить их при необходимости знаками препинания и прочитать вслух (произнести);
	3) объединить два предложения в одно, дополнив его необходимым знаком препинания, и прочитать вслух (произнести);
	4) прочитать вслух (произнести) предложения, имеющие одинаковый лексический состав, при этом отличающиеся пунктуационным оформлением;
На уроне текста	1) выборочное чтение: прочитать вслух только те предложения, которые содержат определенное лексико-грамматическое явление (например, вводные слова), учитывать знаки препинания;
	2) доставить в текст недостающие знаки препинания, прочитать его вслух, прослушать и сравнить с эталоном;
	3) расставить знаки препинания в тексте, где они отсутствуют, прочитать его вслух и прослушать эталон.

Табл. 1

Задания, направленные на совершенствование ритмико-интонационных навыков с опорой на знаки препинания

тона подчеркивает серьезность говорящего, в то время как обращение, произнесенное с интонацией *Fall-Rise*, звучит дружелюбно. Обращение в конце высказывания обычно не используется для привлечения внимания собеседника, а служит выражением вежливости, поэтому интонационно не выделяется.

2. Read these two sentences aloud. Are there any differences in their intonation?

- a. The magazine editor said, 'The designer is a fool'.
- b. 'The magazine editor', said the designer, 'is a fool'.

Данные предложения, прочитанные в соответствии с их пунктуационным оформлением, однозначно будут иметь различное синтагматическое членение. Этот пример знакомит учащихся со смыслоразличительной ролью пунктуации, а также, во-первых, с важностью правильной паузации предложения, во-вторых, со значимостью таких просодических параметров, как громкость и темп. Так, обычно слова автора (*reported speech*) произносятся в статическом тоне (*mid-level/static tone*). В свою очередь озвучивание прямой речи (*direct/quoted speech*), заключаемой в кавычки, обычно сопровождается увеличением громкости и замедлением темпа.

В условиях дигитализации образования, которая обеспечивает доступ к новым возможностям и перспективам [21], реализация современных цифровых технологий в учебном процессе через использование цифровых инструментов обучения позволяет повысить эффективность иноязычного обучения и технику чтения вслух в том числе. Интенсифицировать процесс совершенствования исследуемых навыков и ввести элементы геймификации позволяет один из компонентов цифровой образовательной среды современной школы — платформа ФГИС «Моя школа» и ее подсистема «Библиотека МЭШ», и учитель благодаря современным цифровым решениям получает возможность создавать уникальный цифровой контент:

- добавлять аудио- и видеофайлы и эффективно совершенствовать ритмико-интонационные навыки благодаря мультимедийности создаваемых образовательных ресурсов, обеспечивающей многоканальность восприятия;
- включать в сценарии уроков интерактивы, позволяющие ученику выполнять разнообразные действия, например, воспроизводить медиафайлы, перемещать объекты и получать реакцию на свои действия (см. рис. 1);

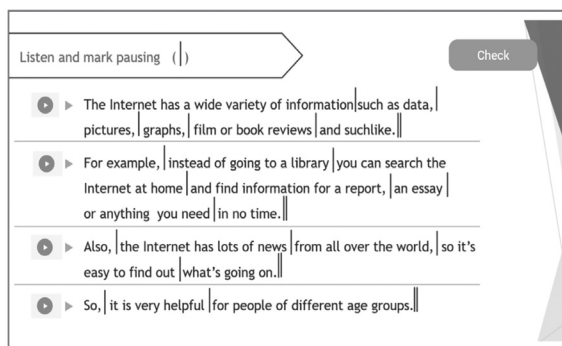


Рис. 1
Слайд сценария урока: инструмент «Интерактив»

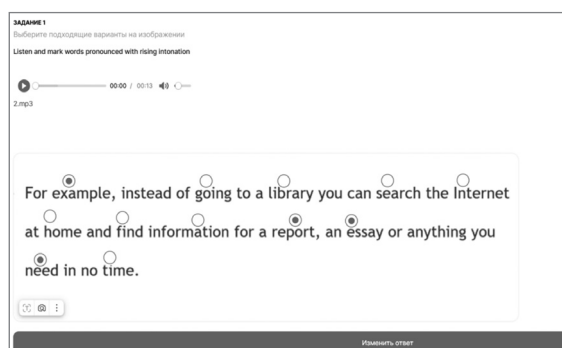


Рис. 2
Тестовое задание категории «Выбор на изображении»

- создавать тесты, включающие разнообразные категории тестовых заданий (см. рис. 2).

Подчеркнем, что использование заданий такого формата отвечает одному из принципов рационального использования ИКТ в обучении иностранным языкам — принципу истинного интерактивного взаимодействия, под которым понимается способность цифрового обучающего средства «активно и разнообразно реагировать на действия пользователя» [6, с. 43–44].

Подводя итог, следует отметить, что проблема совершенствования навыков процессуального аспекта чтения с учетом английской пунктуации не теряет своей актуальности и на этапе среднего общего образования. Повысить эффективность этого процесса позволяет опора на пунктуационное оформление читаемого текста, что не только способствует более глубокому его пониманию, но и стимулирует формирование произносительной стороны речи. Предложенные задания дают учащимся возможность оттачивать технику чтения как на уровне произношения отдельных слов, так и на уровнях предложения и текста, позволяя совершенствовать ритмико-интонационные навыки с учетом синтаксической сложности предложений учебных/аутентичных текстов. Более того, возможности современных цифровых образовательных технологий, применяемых в современной школе, благоприятствуют интенсификации этого процесса.



Литература

1. Адаева О. М., Выборнова М. А. Английская пунктуация в лингвистическом и дидактическом освещении // Поволжский педагогический вестник. – 2018. – Т. 6. – № 2 (19). – С. 14–23. – EDN YWCUAX.
2. Актуальная методика обучения иностранным языкам: учебник / Л. А. Милованова, В. А. Цыбанева, М. С. Калинина, Н. К. Лапшова. – Волгоград: Государственное автономное учреждение дополнительного профессионального образования «Волгоградская государственная академия последипломного образования», 2019. – 252 с. – ISBN 978-5-98926-196-3. – EDN YVMTSH.
3. Александрова О. В. Проблемы экспрессивного синтаксиса: на материале англ. яз.: учеб. пособие. – Москва: Ленанд, 2021. – 214 с.
4. Арапиева Л. У. Теория и практика системы знаков препинания в современном английском языке: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04 / Л. У. Арапиева. – Москва, 1985. – 177 с.
5. Баранова Л. Л. Онтология английской письменной речи. Учебно-методическое пособие к курсу лекций по орфоэпии и орфографии современного английского языка. – Москва: Изд-во ПСТГУ, 2008. – 310 с.
6. Бартош Д. К., Харламова М. В. Принципы рационального использования информационно-коммуникационных технологий в обучении иностранным языкам // Иностр. языки в школе. – 2018. – № 5. – С. 41–46. – EDN UVOKKD.
7. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучение иностранным языкам. Лингводидактика и методика учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и высш. пед. учеб. заведений. – Москва: Академия, 2015. – 363 с.

8. Голякова О. А., Слипенко Е. Г. Чтение вслух как речевая основа освоения иноязычной коммуникативной компетенции на неязыковых факультетах высшей школы // Письма в Эмиссия. Офлайн. – 2024. – № 4. – С. 3361. – EDN UEDJOQ.
9. Гудкова Л. В., Салихова К. А. Совершенствование техники чтения на иностранном языке с помощью технологии text-to-speech на основе нейросетей // Вестник Мининского университета. – 2024. – Т. 12. – № 3 (48). – DOI 10.26795/2307-1281-2024-12-3-2. – EDN DZUYGK.
10. Клычникова З. И. Психология чтения (Психологические основы обучения чтению) // Иностр. языки в школе. – 2012. – № 8. – С. 54–62. – EDN PCTMER.
11. Левина М. Д. Еще к вопросу о роли чтения // Иностр. языки в школе. – 2010. – № 4. – С. 20–24. – EDN MLLWDZ.
12. Методика обучения иностранным языкам в средней школе: учебник / Н. И. Гез, М. В. Ляховицкий, А. А. Миролубов и др. – Москва: Высш. школа, 1982. – 373 с.
13. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность / под ред. А. А. Миролубова. – Обнинск: Титул, 2010. – 464 с.
14. Методические рекомендации для учителей, подготовленные на основе анализа типичных ошибок участников ЕГЭ 2024 года по иностранным языкам (английский, немецкий, французский, испанский, китайский языки): Методические рекомендации / М. В. Вербицкая, К. С. Махмурия, А. Е. Бажанов [и др.]. – Москва: Федеральный институт педагогических измерений, 2024. – 206 с. – EDN YGZRIN.
15. Основы методики обучения иностранным языкам / Н. Д. Гальскова, А. П. Василевич, Н. Ф. Коряковцева, Н. В. Акимова. – Москва: Кнорус, 2017. – 390 с.
16. Панов М. В. Современный русский язык. Фонетика: учебник для ун-тов. – Москва: Высшая школа, 1979–256 с.
17. Сапунова О. В. Методика преподавания английской пунктуации: традиции и инновации // Перевод. Язык. Культура: Материалы XI международной научно-практической конференции, Санкт-Петербург, 29–30 мая 2020 года. – Санкт-Петербург: Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина, 2020. – С. 330–333.
18. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам базовый курс: пособие для студентов педагогических вузов и учителей. – Москва: Астрель, 2008. – 238 с.
19. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования. – URL: <https://fgos.ru> (дата обращения: 17.06.2025 г.).
20. Филологическая фонетика: учеб. пособие / О. С. Ахманова, Л. Л. Баранова, М. В. Вербицкая [и др.]. – Москва: Изд-во МГУ, 1986. – 156 с.
21. Цифровой инструментарий учителя иностранного языка: выставка пролонгированного действия / С. В. Михайлова, С. С. Суцев, А. Ю. Виноградова [и др.] // Иностр. языки в школе. – 2022. – № 7. – С. 46–52. – EDN PMYRUQ.
22. Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность. – Ленинград: Наука, 1974. – 427 с.
23. Chafe W. Punctuation and the prosody of written language. // Written Communication – 1988. – № 5 (4). – P. 395–426.
24. Crystal D. Making a point: the pernickety story of English punctuation. – London: Profile Books. – 2015. – 378 p.

Милованова Людмила Анатольевна, доктор пед. наук, профессор, заведующий кафедрой английского языка и лингводидактики Института иностранных языков Московского городского педагогического университета.

E-mail: milovanova@mgpu.ru

Исаева Мария Александровна, аспирант 2-го года обучения кафедры английского языка и лингводидактики Института иностранных языков Московского городского педагогического университета.

E-mail: isaevama465@mgpu.ru



**Сведения
об авторах**

ФОНЕТИЧЕСКИЙ БАТТЛ (PHONETIC BATTLE) КАК ИННОВАЦИОННАЯ ТЕХНОЛОГИЯ В ОБУЧЕНИИ ПРОИЗНОШЕНИЮ



Аннотация

В статье описывается созданная и разработанная ее автором в целях повышения эффективности обучения английскому произношению инновационная технология фонетического баттла (Phonetic Battle). Излагается алгоритм подготовки и проведения фонетического баттла, а также обозначается круг задач, решаемых посредством применения данной технологии.



Abstract

PHONETIC BATTLE AS AN INNOVATION IN PRONUNCIATION TRAINING

The article provides a detailed methodological description of the innovative way of teaching pronunciation – the technology of the Phonetic Battle, that was invented and developed by its author. Key steps to organizing the event are outlined and potential benefits are specified.



Ключевые слова

фонетические навыки, слухопроизносительные навыки, ритмико-интонационные навыки, драматизация, театральная технология



Keywords

phonetic skills, auditory-pronunciation skills, rhythmic-intonation skills, drama pedagogy, theatrical technology

Современная система обучения иностранным языкам развивается не только в направлении усовершенствования методов формирования фонетических, лексических и грамматических навыков, но и в русле «переориентации образовательной сферы на личность человека» [12, с. 5]. Отмечается, что «важной задачей современной системы образования является развитие творческой активности личности обучающихся» [6, с. 50]. Делается акцент на актуальность «воспитания эмоционального восприятия, воображения, культуры речи, способности к импровизации и творческого самовыражения учащихся» [20, с. 2]. В связи с этим представляется необходимой разработка новых способов внедрения театрализации в процесс обучения иностранным языкам, поскольку, как подчеркивает Д. А. Ростовщиков, «элементы театрального искусства предоставляют возможность воспринимать учебный материал не только рационально, но и эмоционально» [15, с. 40]. П. Г. Аверьянов рассматривает процесс создания спектакля как «частный случай реализации коммуникативной деятельности» на основании того, что «предметом театрального искусства является межличностное общение» [1]. Это, несомненно, подтверждает значимость театрализации для формирования иноязычной коммуникативной компетенции.

На протяжении истории многие выдающиеся педагоги обращались к использованию театрального опыта в рамках образовательного и воспитательного процесса. Родоначальником школьной драматургии в России считается Симеон Полоцкий (1629–1680). В XVIII веке школьный театр как отдельный предмет был включен в учебные планы светских учебных заведений и духовных семинарий. Как отмечает О. В. Стрижак, в первой половине XX века «идеи театрализации применялись в большинстве случаев в закрытых учебных заведениях, например в детских домах Я. Корчака, народных школах С. Френе и Р. Штейнера, школе-интернате “Саммерхилл” А. Нилла в Англии, школах-колониях для беспризорников А. Макаренко, В. Сорока-Росинского» [18, с. 57]. При этом следует подчеркнуть, что «А. С. Макаренко, А. В. Луначарский, С. Т. Шацкий считали необходимым разработать особую методику театрализации ряда школьных дисциплин» [11, с. 70].

Н. И. Никонova раскрывает понятие «театрализация» в трех аспектах: как «интерпретацию события (текста) сценически, с внесением элементов драматического действия; как игру-драматизацию в театральной форме; как форму массового сюжетного зрелища» [11, с. 72]. Опираясь на словарь «Режиссура массового театрализованного действия» [22], можно очертить два главных условия театрализации, а именно: 1) выражение сущности явления посредством драматургического конфликта при помощи синтеза художественных выразительных средств; 2) трансформацию эмоций в зрелище. Отметим, что понятие театрализации, рассматриваемое многими исследователями как метод обучения, взаимосвязано с понятием театральной технологии. Вслед за И. М. Грицан М. И. Кудрицкая и Л. Н. Копейкина определяют театральную технологию как «совокупность театральных приемов, применяемых в образовательной сфере деятельности для выполнения и управления этой деятельностью в соответствии с планируемыми результатами, это формы, методы, способы, приемы в процессе обучения той или иной учебной дисциплине» [8, с. 98].

Ввиду того, что для театра характерно множество форм [21], которые постоянно эволюционируют (появляются интерактивный, иммерсивный театр и проч.), то и «формы существования театрализации в образовательном процессе разнообразны» [18, с. 57]. Так, педагогами широко применяются такие формы обучения, как: *театрализованное представление* (сценическое театральное действие); *игровое театрализованное представление* (сюжет и развитие действия происходят при активном сотворчестве зрителей); *игровая пьеса* (инкорпорирует игры или игровые эпизоды со зрителями); *имитационно-игровая театрализация* (ведущие лишь определяют контуры сюжета, а представление создается самими зрителями) [24]. Анализируя данные формы обучения, можно сделать вывод, что, представляя собой разновидность интерактивной технологии, театральная технология в обучении успешно сочетается с игровой. Аналогичная идея подтверждается исследованиями в области драматической педагогики [2; 9; 10].

В качестве развития данной идеи ниже будет представлена технология фонетического баттла (*Phonetic Battle*), созданная и разработанная автором статьи на пересечении игровой и театральной технологий в целях повышения эффективности обучения английскому произношению.

Как следует из названия разработанной технологии, фонетический баттл представляет собой разновидность соревнования (особого вида игры [23]), то есть «процесса, совместной деятельности людей, выражающейся во взаимном стимулировании активности друг друга и в конечном увеличении полезных результатов совокупных действий и тех, и других» [13].

С точки зрения организации и проведения фонетический баттл предполагает участие двух или более групп обучающихся, каждая из которых представлена несколькими командами. На учебных занятиях до проведения баттла команды под руководством преподавателя готовят постановки сцен из аутентичных англоязычных художественных фильмов или телесериалов, которые затем будут представлены на баттле. Во время баттла команды внутри одной учебной группы соревнуются между собой. Участники из другой группы (или остальных групп) не должны были видеть данные постановки до баттла. Они оценивают выступления команд путем тайного голосования по окончании всех выступлений. В качестве ведущего выступает преподаватель. Критерии оценивания оговариваются на занятиях до баттла (до и в процессе работы над постановками). Очередность выступлений определяется жеребьевкой в начале баттла. После баттла важно провести обсуждение мероприятия, предоставить желающим возможность высказать свои точки зрения и возможные замечания командам (предварительно настроив обучающихся на доброжелательное общение и положительное восприятие критики), а также заслушать комментарии преподавателя (или преподавателей), наблюдавшего и координировавшего мероприятие.

Технология фонетического баттла подходит для любой возрастной группы обучающихся, обладающих способностью запомнить подобранный в соответствии с их уровнем владения языком, интересами, потребностями, возрастными и другими индивидуальными особенностями текст и представить его на публике в соответствии с режиссерским замыслом и задачами обучения.

Название «фонетический баттл» было выбрано исходя из намерения отразить форму судейства: судьями в данном мероприятии выступают сами обучающиеся (члены одной учебной группы оценивают выступления команд другой учебной группы). Такой способ оценивания подсказан истоками рэп-баттла: форма баттла изначально предполагала оценку толпы, то есть участник побеждал или проигрывал на основе реакции собравшихся (*crowd reaction* [25]). Вот почему автор выдвигает идею оценки постановок, представленных на фонетическом баттле, обучающимися путем тайного голосования. Таким образом, помимо решения задач обучения, о которых будет сказано ниже, фонетический баттл также предоставляет обучающимся возможность получить опыт анализа фонетической стороны речи на слух, что способствует развитию умений аудирования и лучшему закреплению теоретических знаний, а также формирует способности к анализу, синтезу и оценке [3, с. 45].

К возможным (в зависимости от уровня владения языком обучающимися) критериям оценивания можно отнести следующие: аутентичность артикуляции звуков, соблюдение орфоэпических норм, отчетливость дикции; аутентичность интонации и темпо-ритмических характеристик речи; выделение коммуникативных центров; постановка логического ударения; логичность расстановки пауз; грамотность речи; соответствующая исполняемым ролям экспрессивность; выразительность мимики и жестикуляции, их соответствие исполняемым ролям и изученным особенностям англоязычных невербальных средств общения; знание текста наизусть. Особого внимания заслуживает правильность употребления недавно пройденных фонетических явлений.

Впервые фонетический баттл был проведен нами 17 января 2023 года в ИИЯ МПГУ в рамках дисциплины «Практическая фонетика английского языка». На проведенном мероприятии, где каждая учебная группа представляла по три сцены, постановкам присуждалась одна из трех номинаций: *Best English* при качественной языковой стороне исполнения, но неполном раскрытии сценического

образа; *Best Acting* — в противоположном случае; *Ultimate Winner* — при безупречных языковой и исполнительской составляющих. С психолого-педагогической точки зрения важно подчеркнуть, что не было проигравших: все участники в любом случае получили номинацию и при этом понимали, над каким аспектом им еще нужно поработать.

Алгоритм подготовки и проведения фонетического баттла заключается в следующем (разработка алгоритма проводилась с опорой на методические работы [3; 4; 5; 12; 14; 16]).

Этап 1. Преподаватель определяет цели и задачи мероприятия, целевую группу обучающихся, рассчитывает, как долго и каким образом будет проходить подготовка, как она соотносится с поурочным планированием. Определяется время и место проведения фонетического баттла.

Этап 2. Обучающимся сообщается о предстоящем мероприятии. С учетом мотивационного аспекта объясняются правила, цели и задачи мероприятия, излагаются критерии оценивания, а также разъясняется, какие действия они должны предпринять для успешного достижения желаемых результатов.

Этап 3. Подготовка к баттлу. Работа обучающихся координируется преподавателем/преподавателями. В соответствии с поставленными целями, задачами и уровнем подготовки обучающихся производятся отбор и изучение видеофрагментов, распределение ролей, репетиции и художественное оформление каждой постановки. В ходе подготовки преподаватель оценивает и корректирует действия обучающихся на основе озвученных ранее критериев.

Также преподаватель готовит все необходимое для проведения жеребьевки и тайного голосования, обеспечивает подготовку места проведения мероприятия.

Этап 4. Проведение баттла в соответствии с изложенными выше правилами.

Этап 5. Подведение итогов, рефлексия. Производится целостное осмысление и обобщение полученного в фонетическом баттле опыта деятельности. Обсуждаются и анализируются результаты выполнения каждой из сформулированных ранее задач и достижения поставленных целей. Намечаются новые цели и задачи.

При должном применении описанная выше технология способствует эффективному решению задач по формированию *фонетических навыков* у изучающих иностранный язык, а именно:

- 1) задач по формированию *слухопроизносительных* навыков, таких как:
 - расширение представлений об артикуляционных особенностях воспроизведения и особенностях звучания сегментных фонетических единиц, их места в фонологической системе изучаемого языка, а также о ситуативных, контекстуальных и социальных особенностях функционирования сегментных фонетических единиц в связной речи носителей изучаемого варианта английского языка;
 - развитие способности выбирать, воспроизводить и комбинировать сегментные фонетические единицы в связной речи в соответствии с произносительной и орфоэпической нормами изучаемого варианта английского языка, а также в соответствии с ситуативным контекстом и жанрово-стилевыми характеристиками речи;

- развитие фонематического слуха, позволяющего «воспринимать и воспроизводить смысловоразличительные фонемы» [12, с. 120];
 - развитие фонетического слуха;
- 2) задач по формированию **ритмико-интонационных** навыков, таких как:
- расширение представлений об особенностях просодических и невербальных явлений и интонационных конструкций, свойственных изучаемому варианту английского языка, их основных значениях, правилах выбора и комбинирования в потоке речи в зависимости от ситуации общения и коммуникативного намерения;
 - развитие способности выбирать, воспроизводить и комбинировать интонационные конструкции, просодические и невербальные средства в потоке речи в соответствии с изучаемой произносительной нормой, коммуникативным намерением, ситуативным контекстом и жанрово-стилевыми характеристиками речи;
 - развитие интонационного слуха, позволяющего различать, идентифицировать и интерпретировать, соотносить с определенным смысловым значением, изучаемые интонационные конструкции, просодические и невербальные явления в различных речевых контекстах и ситуациях.

Эффективность применения технологии фонетического баттла заключается также в том, что параллельно с формированием фонетических навыков происходит изучение новой лексики, новых грамматических структур и правил их употребления, осуществляется знакомство с произведениями классического кино и литературы, а также погружение в культуру стран изучаемого языка. Дополнительному расширению кругозора обучающихся с применением данной технологии способствует повышающийся благодаря театрализации уровень учебной мотивации. Как отмечает А. О. Сухов, «методы театральной педагогики <...> позволяют заинтересовывать учащихся и обучающихся изучаемым предметом и мотивировать к осуществлению учебно-научной, проектной и творческой деятельности» [19, с. 27].

На фоне необходимости как словесного, так и предметного понимания образцов аутентичного кинодискурса развиваются аудитивные умения, умения интерпретировать услышанное с учетом социокультурных особенностей речевого поведения говорящих в конкретной речевой ситуации и способность к осознанию коммуникативных задач, которые выражены в услышанных репликах. В то же время при осмыслении смыслового содержания образцов кинодискурса, анализе ролей и художественных образов приобретаются умения смысловой переработки информации на фактологическом, концептуальном и оценочном уровнях.

Благодаря театрализованным постановкам происходит развитие выразительности и экспрессивности речи, а также умений вести диалог/полилог, связанных с реализацией различных коммуникативных стратегий диалогического/полилогического взаимодействия.

Нельзя не отметить высокий развивающий и воспитательный потенциал опоры на методы драматической и театральной педагогики [20] и важную роль кинематографа в духовно-нравственном и эстетическом воспитании [17], воспитании гуманизма, уважения к человеку, его чувствам и переживаниям. Работа в команде способствует развитию чувства ответственности, усвоению правил этикета и формированию личности, способной к сотрудничеству, умеющей выражать свою точку зрения и способной к уважению других точек зрения. В процессе работы над постановками обучающиеся приобретают умения

целеполагания и планирования, развивают воображение, внимание, память, логическое и критическое, равно как и творческое мышление, а также креативные способности.

Таким образом, применение технологии фонетического баттла способствует достижению четырех основных целей обучения иностранному языку (практической, воспитательной, образовательной и развивающей), развитию иноязычной коммуникативной компетенции и формированию универсальных учебных действий. Достижение поставленных целей с применением технологии фонетического баттла обеспечивается в том числе благодаря тому, что она основана на общедидактических и методических принципах (коммуникативности, сознательности, взаимодействия основных видов речевой деятельности, системности, функциональности, учета родного языка, наглядности, прочности усвоения, интенсивности, активности, воспитывающего и развивающего обучения).

В заключение следует отметить высокий педагогический потенциал театрализации, обусловленный, как подчеркивает П. Ю. Ежов, «резонансным характером эмоционально-образного воздействия» и «коммуникативно-преобразующими возможностями искусства» [7]. Технология фонетического баттла способствует выведению фонетических навыков обучающихся на качественно новый уровень, что, безусловно, представляет важность при обучении иностранному языку, поскольку «сформированность слухопроизносительных навыков является неперенным условием адекватного понимания речевого сообщения, точности выражения мысли и выполнения языком любой коммуникативной функции» [4, с. 267].



Литература

1. **Аверьянов П. Г.** Театральная деятельность как ресурс деятельностно-ценностного воспитания // Современные проблемы науки и образования. – 2011. – № 5. – URL: <https://s.science-education.ru/pdf/2011/5/53.pdf> (дата обращения: 07.07.2025).
2. **Бартош Д. К., Харламова М. В.** Использование приемов дрампедагогики в работе с иноязычными рекламными видеороликами // Иностр. языки в школе. – 2023. – No 10. – С. 7–12.
3. **Будько А. Ф.** Путь к цели: сетевое электронное учебное издание. – Минск: МГЛУ, 2021. – 57 с.
4. **Гальскова Н. Д., Гез Н. И.** Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – 3-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 336 с.
5. **Груздова О. Г., Согласова Т. А.** Применение квиз-технологии в образовании // Вестник Пензенского государственного университета. – 2022. – № 3. – С. 13–19.
6. **Дупленский С. В., Гибадуллина Ю. М.** Использование интерактивных форм и методов обучения в процессе развития творческой активности обучающихся // Перспективы науки и образования, 2018. – № 3. – С. 49–53.
7. **Ежов П. Ю.** Интерактивные средства театрализации в системе формирования творческих способностей младших школьников // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 2. – URL: <https://science-education.ru/article/view?id=12604> (дата обращения: 07.07.2025).
8. **Кудрицкая М. И., Копейкина Л. Н.** Театральная технология в обучении иностранному языку как мотивирующий и воспитательный инструмент // Педагогическая наука и практика. – 2021. – № 2 (32). – С. 97–101.
9. **Мадей Е. Д.** Драматизация как метод обучения говорению // Актуальные проблемы лингвистики и литературоведения. – 2020. – № 21. – С. 218–223.

10. **Нельзина Е. Н.** Драматическая и театральная педагогика на уроках иностранного языка / Е. Н. Нельзина, Е. Ю. Панина, Е. Луговцева // Вестник ПГТГУ. – 2016. – Серия № 1. – С. 125–130.
11. **Никонова Н. И.** К проблеме содержания понятия «театрализация» в школьном образовательном процессе // Наука и образование. – 2010. – № 1. – с. 70–74.
12. Основы методики обучения иностранным языкам: учебное пособие / Н. Д. Гальскова, А. П. Василевич, Н. Ф. Коряковцева, Н. В. Акимова. – Москва: КНОРУС, 2017. – 390 с.
13. Педагогика досуга: терминологический словарь: словарь / составитель О. Н. Хахлова. – Уфа: БГПУ имени М. Акмуллы, 2007. – 88 с.
14. **Рогова Г. В., Рабинович Ф. М., Сахарова Т. Е.** Методика обучения иностранным языкам в средней школе. – М.: Просвещение, 1991. – 287 с.
15. **Ростовщиков Д. А.** Применение метода театрализации как эффективного метода обучения иностранному языку // Вестник науки и образования. – 2019. – № 7 (61). – Часть 3. – С. 38–42.
16. **Сафонова Е. В.** Образовательный квест: смысл, содержание, технологические приемы // Народное образование. – 2018. – № 1–2. – С. 83–87.
17. **Сидорова Н. А.** Произведение кинематографа как механизм нравственного воспитания молодежи // Молодой ученый. – 2023. – № 44 (491). – С. 118–120. – URL: <https://moluch.ru/archive/491/107279/> (дата обращения: 07.07.2025).
18. **Стрижак О. В.** Театрализация в воспитании: история вопроса // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2020. – Т. 1, № 5 (71). – С. 50–59.
19. **Сухов А. О.** Методологические аспекты становления театральной педагогики // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2022. – Вып. 2 (220). – С. 19–30.
20. **Твердохлебowa И. П.** Развивающий и воспитательный потенциал драматической и театральной педагогики в обучении иностранным языкам // Иностранные языки в школе. – 2023. – № 10. – С. 2–6.
21. Театр // Театральная энциклопедия / Глав. ред. П. А. Марков. – М.: Советская энциклопедия, 1967. – Т. 5: Табакова – Яшугин.
22. **Футлик Л. И., Козлова Р. П.** Режиссура массового театрализованного действия: Словарь. / Перм. гос. ин-т искусств и культуры. – Пермь: УПЦ «ДИККС», 1999. – 113 с.
23. **Шалагинова Е. А.** Технология подготовки соревнования на иностранном языке как эффективной формы обучения грамматике в неязыковом вузе // Вестник Вятского государственного университета. – ВятГУ, 2019. – № 3 (133). – С. 97–103.
24. **Яковлюк С. М., Ионов-Тарасов И. В.** Методы и приемы театральной педагогики в формировании коммуникативной культуры школьника // Интернет-журнал «Мир науки». – 2016. – Т. 4, № 2. – URL: <http://mir-nauki.com/PDF/26PDMN216.pdf> (дата обращения: 07.07.2025).
25. Rap Battles: A Deep Dive into the Culture and Techniques Behind the Mic / Stangr The Man. – Lit Nightz Records, 2025. – URL: <https://stangrtheman.com/rap-battles/> (дата обращения: 07.07.2025).

Рогожина Светлана Михайловна, канд. филол. наук, доцент кафедры фонетики и лексики английского языка имени В. Д. Аракина Института иностранных языков Московского педагогического государственного университета.
E-mail: sm.rogozhina@mpgu.su



ПРОИЗНОСИТЕЛЬНАЯ КУЛЬТУРА В НАУЧНОЙ КОММУНИКАЦИИ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ: ФОНЕТИЧЕСКИЕ И ПРОСОДИЧЕСКИЕ ТРУДНОСТИ РУССКОЯЗЫЧНЫХ УЧЕНЫХ



Аннотация

В статье рассматриваются особенности произносительной культуры как ключевой метакомпетенции в устной научной коммуникации на английском языке. Особое внимание уделено типичным фонетическим и просодическим трудностям, с которыми сталкиваются русскоязычные аспиранты и ученые медицинского профиля в международной научной среде. Показано, что точное и осмысленное произношение влияет не только на разборчивость речи, но и на восприятие профессионального уровня докладчика. Анализируются конкретные примеры ошибок в долгих и кратких гласных, редукции звуков, ударении и интонации, а также их последствия для понимания научного содержания. Обосновывается необходимость формирования произносительной культуры как элемента профессиональной подготовки исследователей.



Abstract

PRONUNCIATION CULTURE IN SCIENTIFIC COMMUNICATION IN ENGLISH: PHONETIC AND PROSODIC CHALLENGES OF RUSSIAN-SPEAKING RESEARCHERS

The article explores the features of pronunciation culture as a key meta-competence in oral scientific communication in English. Particular attention is given to typical phonetic and prosodic difficulties encountered by Russian-speaking medical graduate students and researchers in international academic settings. It is shown that accurate and meaningful pronunciation affects not only speech intelligibility but also the perception of the speaker's professional competence. Specific examples of errors in long and short vowels, sound reduction, stress, and intonation are analyzed, along with their implications for understanding scientific content. The necessity of developing pronunciation culture as part of researchers' professional training is substantiated.



Ключевые
слова

**произносительная культура, английский язык, устная
научная коммуникация, просодия, фонетические ошибки**



Keywords

**pronunciation culture, English language, oral scientific
communication, prosody, phonetic errors**

В современном научном пространстве устная коммуникация на английском языке становится неотъемлемой частью профессиональной деятельности исследователей. При этом успешное взаимодействие с международной аудиторией зависит не только от содержания доклада, но и от того, насколько

четко, логично и стилистически уместно оно представлено. Одним из ключевых аспектов эффективной устной коммуникации выступает культура произношения — комплексное явление, объединяющее лингвистические, социокультурные, прагматические и методические компоненты. В этой связи произносительная культура может рассматриваться как самостоятельная профессиональная компетенция, особенно важная для аспирантов и ученых, чья деятельность связана с преподаванием и публичным представлением результатов проведенной научной работы.

Термин «произносительная культура» получил системное развитие в работах российских ученых, таких как Е. И. Пассов, С. В. Павлова, Е. Ю. Мирзоева, С. А. Рассказов; исследователи акцентируют ее особую роль, характеризуя как составную часть более широкой иноязычной культуры [4; 5; 6; 7]. Согласно такому подходу, произносительная культура предполагает не просто владение фонетическими нормами, а способность использовать звуковые и интонационные средства языка в зависимости от ситуации, стиля и цели общения. Это качество становится особенно значимым в устной научной коммуникации, где речь имеет не только информативную, но эмоционально-эстетическую, а также убеждающую функции.

Исследователь Е. Ю. Мирзоева, анализируя уровень сформированности произносительной культуры у студентов вузов, отмечает, что даже при наличии базовых фонетических навыков многие обучающиеся сталкиваются с трудностями в адаптации своей речи к различным коммуникативным контекстам [3]. Это указывает на то, что произносительная культура не ограничивается технической стороной речи — она включает в себя умение осознанно выбирать интонационные, ритмические и стилистические параметры, соответствующие характеру взаимодействия. Более того, И. А. Зимняя говорит о важном значении внутренних аспектов произносительной культуры, а именно культурологическом, социально-психологическом и прагматическом [1]. Их освоение позволяет говорящему выйти за рамки исключительно фонетической точности и достичь высокого уровня коммуникативной эффективности.

В контексте научной коммуникации, особенно в медицинской сфере, культура произношения приобретает, на наш взгляд, еще большую значимость. Участники академического диалога обязаны быть не только предельно корректны в своих формулировках, но и должны уметь точно передать смысл, сохраняя логическую целостность научного высказывания. Здесь проявляется тесная связь произносительной культуры с такими аспектами, как фонетическая адекватность, ритмико-интонационная грамотность и умение управлять паузацией, темпом и акцентированием [4, с. 111]. Именно это комплексное освоение средств устного взаимодействия дает возможность не только быть понятым, но и вызвать доверие, внимание и вовлеченность со стороны научной аудитории. Такая интерпретация позволяет говорить о произносительной культуре как о метакомпетенции, которая интегрирует знания, умения и личностные качества говорящего.

Между тем, несмотря на важность произносительной культуры в контексте устных научных выступлений, многие русскоязычные аспиранты и ученые сталкиваются с трудностями при представлении своих исследований на английском языке перед международной аудиторией. Уровень их произносительной культуры зачастую остается недостаточно сформированным, что проявляется в ошибках различного уровня (техническая фонетическая точность, просодические особенности английской речи).

Нижe мы рассмотрим наиболее типичные произносительные ошибки, характерные для русскоязычных аспирантов и ученых медицинского профиля, и проиллюстрируем некоторые из этих ошибок конкретными речевыми примерами с последующим анализом.

Для выявления описанных нами ошибок были использованы данные, собранные в ходе тестирования двух групп аспирантов медицинских специальностей, обучающихся в НМИЦ им. В. А. Алмазова (30 участников). Испытуемым предлагалось прочитать вслух фрагменты англоязычных текстов, связанных с медицинскими темами (описание клинических случаев, обсуждение научных исследований и т.д.). Все выступления фиксировались с помощью аудиозаписи, после чего проводился аудитивный анализ речевых образцов с целью выявления фонетических и просодических отклонений.

Анализ показал, что основные трудности связаны с неразличением долгих и кратких гласных, некорректным воспроизведением безударных слогов, нечетким произношением окончаний слов, а также нарушениями в области ударения, интонации и ритма. Отметим, что эти наблюдения перекликаются с результатами, описанными в исследованиях Е. Ю. Мирзоевой [3, с. 2890] и М. Хьюингса [8, с. 15], где подчеркивается системный характер подобных ошибок у носителей английского языка. Таким образом, эмпирические данные, полученные в ходе исследования, находят теоретическое обоснование в работах отечественных и зарубежных специалистов в области обучения английскому произношению, что усиливает достоверность сделанных выводов.

1. ФОНЕТИЧЕСКИЙ УРОВЕНЬ

Неразличение долгих и кратких гласных ([i:] / [ɪ], [ɑ:] / [ʌ] и т.д.)

Известно, что в английском языке оппозиция кратких и долгих гласных является смысловозначительной, поэтому несоблюдение этих норм часто приводит к снижению разборчивости речи, недопониманию и иногда даже к «замене» одного слова другим – точнее, к слуховой фонетической замене [8].

Для примера рассмотрим слово *diagnosis*, которое может быть легко спутано с другими формами – как лексически, так и фонетически – при устном восприятии, особенно если произношение нечеткое или некорректное.

Исходное предложение: «An accurate **diagnosis** was made after a series of tests».

Ожидаемое корректное произношение: [daɪəgˈnəʊsɪs].

Ошибочное произношение: [daɪəgˈnəʊsiːz], то есть краткий гласный [ɪ] заменен на долгий [i:], а конечный глухой согласный [s] озвончается как [z]. Такое звучание может привести к двум возможным интерпретациям:

- Слово воспринимается как форма глагола to diagnose (3-е лицо ед. ч.: «An accurate diagnoses was made...») – грамматическая ошибка, поскольку подлежащее отсутствует, а глагол стоит сразу после определения (accurate), что вызывает недоумение.
- Слово слышится как форма множественного числа существительного diagnoses («An accurate diagnoses was made...») – возникает несоответствие между неопределенным артиклем (an), подлежащим во множественном числе и глаголом в единственном числе (was), что создает впечатление грамматической ошибки.

Проблемы с редукцией звуков

Нередко встречается некорректное воспроизведение (или вовсе неиспользование) так называемого звука *schwa* [ə], который в английском участвует в образовании безударных слогов и играет важную роль в общей интонационной и ритмической структуре речи. Для иллюстрации возможных проблем со звуком *schwa* проанализируем слово *medical*.

Исходное предложение: «*The control group received traditional **medical** treatment*».

Ожидаемое корректное произношение: ['medɪkl] или со звуком *schwa* для гласного в безударной позиции *medic-a-l* ['medɪkəl].

Ошибочное произношение: ['medɪkl], ['medɪkɑ:l] или ['medɪkɔ:l]. Такие произношения ассоциируются со следующими ошибочными вариантами написания этого слова:

- а) Вариант ['medɪkl] слышится как несуществующее слово *medicull* и при попытке анализа приводит к абсурдному пониманию: *med* (сокр. «медицинский») + *cull* («отбор», «отбраковка» и т.д.).
- б) Варианты ['medɪkɑ:l] и ['medɪkɔ:l] на слух воспринимаются как сочетание *med* (i) + *call* в американском и британском вариантах произношения соответственно, что тоже уводит слушателя в несуществующие контексты и делает фразу более сложной для понимания. Контекст, несомненно, помогает «распознать» это слово корректно, однако нарушается плавность восприятия речи слушателем, создается впечатление языковой небрежности докладчика, которую следует избегать в научных выступлениях.

Нечеткое произнесение окончаний

Еще одна распространенная трудность — недостаточно четкое произношение конечных звонких согласных (см. пример *diagnosis-diagnoses* выше) и групп согласных (*consonant clusters*). У обучающихся наблюдается склонность либо пропускать один из звуков в такой группе, либо, напротив, вставлять лишний гласный между согласными для «облегчения» произношения. Оба варианта нарушают целостность слова, делая его менее узнаваемым для носителя языка.

Рассмотрим слово *series*, которое можно легко спутать с похожим по звучанию словом *serious* при восприятии на слух, особенно если произношение нечеткое или интонация не помогает выделить контекст.

Исходное предложение: «*An accurate diagnosis was made after a series of tests*».

Ожидаемое корректное произношение: *series* ['sɪə. ri:z] — четкое ударение на первом слоге, второй слог безударный, окончание [i:z].

Ошибочное произношение: ['sɪə. ri. əs].

При ошибочном произношении говорящий добавляет лишний безударный гласный [ə] в конце и опускает долгий звук [i:z], из-за чего слово начинает звучать как *serious* («серьезный»). Это происходит из-за схожести начальных слогов обоих слов, однако фраза воспринимается как лексически или грамматически некорректная. Более того, если неверное произношение сочетается с другой возможной ошибкой в ударении в предлоге *of* (о чем будет сказано ниже), то сочетание «*series of tests*» может быть воспринято как «*serious*

off-tests». Это создает двойную проблему, так как фраза кажется правильной с точки зрения грамматической структуры предложения, однако смысл полностью меняется.

2. ПРОСОДИЧЕСКИЙ УРОВЕНЬ

Неточности в лексическом и фразовом ударении

В научной коммуникации на английском языке логическое выделение ключевых элементов высказывания (терминов, понятий, результатов) осуществляется через акцентуацию наиболее значимых слов. Однако русскоязычные аспиранты часто смещают фокус: вместо того, чтобы подчеркнуть значимые слова, они делают ударение на служебных элементах — артиклях, предлогах, частицах. Это связано в том числе с отличиями в интонационной системе русского языка, где ударение более равномерно распределено по всем словам без четкой функциональной нагрузки. Между тем, как отмечает М. Хьюингс, ошибки в словесном ударении могут снижать разборчивость речи даже при грамматически корректном построении фраз [8].

Рассмотрим пример произношения предлога *of*, который относится к числу служебных слов и обычно произносится в английской звучащей речи с редуцированным гласным: [əv].

Исходное предложение: «*An accurate diagnosis was made after a series of tests*».

Ожидаемое корректное произношение: *of* [əv] — безударная, слабая форма, характерная для быстрой речи.

Ошибочное произношение (в данном контексте): *of* [ɒv] — сильная форма; у русскоязычных часто слышится как [ɒf].

Как мы видим, если говорящий вместо редуцированного варианта [əv] использует полную форму гласного, слово кажется более акцентированным и похожим на другое — *off* [ɒf]. Слушатель может воспринять это как оговорку в речи или даже задуматься о возможном значении (например, «*tests were turned off*»), что звучит абсурдно и вызывает кратковременное замешательство.

Недостаточное владение коммуникативными интонационными моделями

В частности, стандартная сложность такова: слабо выражено использование повышающих и понижающих тонов, в результате чего речь звучит монотонно. Подобный «плоский» интонационный рисунок особенно негативно сказывается в формальных ситуациях, таких как устные презентации на научных конференциях. Отсутствие интонационной динамики затрудняет восприятие структуры высказывания: слушатель хуже понимает, где заканчивается одна мысль и начинается другая, какие элементы являются основными, а какие — пояснительными или второстепенными. Кроме того, несоответствие между коммуникативным содержанием сообщения и его интонационным оформлением может вызывать у слушателей ощущение, что выступление недостаточно подготовлено с точки зрения речевой стилистики. В результате снижается общая коммуникативная эффективность высказывания, даже если научно-информационная составляющая остается на высоком уровне.

Нарушение естественного ритмического рисунка и темпа английской речи

В английском языке четко выражено чередование сильных и слабых слогов, формирующее характерный «музыкальный» ритм. Русскоязычные ученые часто произносят слова, равномерно выделяя слоги (как в русском языке), из-за чего

их речь звучит медленно, механически и фрагментарно: каждый звук кажется обособленным, без плавного слияния в целостную фразу. Кроме того, темп речи при говорении на иностранном языке, как правило, замедлен по сравнению с родным. Даже у студентов переводческих специальностей, обладающих высоким уровнем языковой подготовки, темп речи на целевом языке редко достигает естественного уровня, характерного для носителей [2, с. 111]. Это связано с необходимостью когнитивного контроля над лексико-грамматической и фонетической стороной речи, что влияет на плавность и ритмичность высказывания. Замедление в темпе особенно проявляется при изложении сложного материала — например, объяснении научных концепций или представлении результатов исследований. В таких ситуациях страдает логическая организация речевого потока, что существенно повышает когнитивную нагрузку на слушателя.

Для иллюстрации проблем с просодией проанализируем утверждение, типичное для выступления на медицинской конференции: «*The treatment reduced symptoms in most patients but some experienced significant side effects so careful monitoring is recommended*».

Ожидаемое корректное произношение (с правильной интонацией, паузами и разбивкой на смысловые блоки): *The TREATment reDUCED SYMptoms in MOST PATients ↑, || but SOME exPERienced sigNlificant SIDE effects ↓, || so CAREful MONitoring is recomMENDed ↑* (заглавные буквы — смысловые ударения, выделенные слова; ↑ ↓ — интонационные движения; || — паузы).

В данном предложении мы можем выделить несколько ключевых информативных слов или фраз, на которых необходимо делать соответствующие акценты: *treatment* — что именно обсуждается; *reduced symptoms* — положительный результат; *most patients* — масштаб эффекта; *some experienced significant side effects* — важное ограничение; *careful monitoring* — рекомендация.

Правильная интонация помогает структурировать речь по блокам и передать логику высказывания:

1. Первый блок: «*The treatment reduced symptoms in most patients ↑ ||*» (повышение тона после сообщения позитивного результата сигнализирует, что высказывание не завершено, ожидается продолжение; легкая пауза после первого блока помогает отделить положительный эффект от ограничения; это поддерживает интерес и готовит слушателя к следующему важному пункту).
2. Второй блок: «*but some experienced significant side effects ↓*» (понижение тона при сообщении о лимитированности указывает на завершение мысли, подчеркивает важность и серьезность информации).
3. Третий блок: «*|| so careful monitoring is recommended ↑*» (пауза перед блоком с рекомендацией подчеркивает переход к выводу, а нейтрально-повышающийся тон в заключении побуждает к действию).

Ошибочное произношение: монотонно, без интонационных изменений.

Если все предложение произносится ровным голосом, без пауз и изменений высоты тона, то слушатель воспринимает всю фразу как единый длинный поток информации без четких границ между смысловыми блоками. Это приводит к: сложности в понимании структуры высказывания (результат → ограничение → вывод); снижению внимания к важным деталям (например, к необходимости тщательного мониторинга); увеличению когнитивной нагрузки

на слушателя, который вынужден самостоятельно разбирать смысл. Как следствие, нарушается плавность и естественность речи, создается впечатление неуверенности или недостаточной подготовки докладчика.

ВЫВОДЫ

Анализ наиболее распространенных фонетических и просодических трудностей, с которыми могут столкнуться русскоязычные ученые при устном представлении научных результатов своих исследований, позволяет сделать важные выводы о роли произносительной культуры в профессиональной коммуникации. Если на начальных этапах обучения язык рассматривается в первую очередь как инструмент передачи информации, то в условиях международного научного взаимодействия значение грамотного устного высказывания выходит на качественно новый уровень.

Особенно важно, чтобы российские ученые и молодые исследователи умели говорить не только грамматически верно, но и четко, выразительно, логично и стилистически уместно. Именно здесь произносительная культура оказывается не просто вспомогательным навыком, а полноценной профессиональной компетенцией, владение которой помогает быть не только услышанным, но и понятым именно так, как того хочет автор. В условиях международных конференций, симпозиумов и научных семинаров, где аудитория часто многонациональна, отчетливое и осмысленное произношение в действительности может стать мостом между различными языками и культурами.

1. **Зимняя И. А., Мазаева И. А.** Коммуникативная компетентность и речевая деятельность // Иностр. языки в школе. – 2014. – № 12. – С. 7–18.
2. **Корзун О. О.** Некоторые аспекты совершенствования темпа речи будущих устных переводчиков // Вестник МГПУ. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. – 2009. – № 1. – С. 110–112.
3. **Мирзоева Е. Ю.** Проблема определения уровня произносительной культуры у студентов первого курса педагогического вуза // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2021. – Т. 14. – Вып. 9. – С. 2887–2892.
4. **Мирзоева Е. Ю.** Реализация принципа коммуникативности в обучении английскому произношению на языковых факультетах педагогических вузов (на примере вокализма): дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – Москва, 2009. – 210 с.
5. **Павлова С. В.** Формирование произносительных основ иноязычной речи: стратегия и методология. – Курск: КГПУ, – 2002. – 180 с.
6. **Пассов Е. И.** Формирование произносительных навыков. – Воронеж: Интерлингва. – 2002. – 40 с.
7. **Рассказов С. А.** К вопросу о произносительной культуре речи на иностранном языке студентов неязыковых специальностей и методах ее тестирования // Иностр. языки в школе. – 2020. – № 5. – С. 51–57.
8. **Hewings M.** Pronunciation Practice Activities: a resource book for teaching English pronunciation. – Cambridge: Cambridge University Press, 2004. – 246 p.



Литература

Коздринь Петр Романович, канд. филол. наук, доцент кафедры лингвистики Института медицинского образования Национального медицинского исследовательского центра имени В. А. Алмазова.
E-mail: subdeacon@yandex.ru



**Сведения
об авторе**

ПОСТАНОВКА ТРУДНОПРОИЗНОСИМЫХ ЗВУКОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗАХ



Аннотация

В статье рассматривается вопрос о том, как научить студентов технических вузов правильно произносить сложные звуки английского языка. Автор излагает свой опыт решения данной проблемы, предлагает варианты заданий, направленных на улучшение произношения студентов. Материалы, предложенные в статье, относятся к трем категориям: слова из области повседневного общения, содержащие трудные для произнесения звуки; скороговорки; цитаты политических, общественных деятелей и писателей. Излагается методика использования этих материалов на занятиях. Автор приходит к выводу о том, что умение корректно произносить звуки играет важную роль в иноязычном общении, дает студентам возможность понимать друг друга на занятиях и будет полезным в их дальнейшей профессиональной деятельности.



Abstract

STAGING DIFFICULT-TO-PRONOUNCE SOUNDS IN ENGLISH CLASSES AT TECHNICAL UNIVERSITIES

The article deals with the question of how to teach students of technical universities to pronounce complex sounds of the English language correctly. The author outlines her own experience in solving this problem and offers options for tasks aimed at improving student pronunciation. The proposed materials fall into three categories: words containing difficult-to-pronounce sounds from everyday communication; tongue twisters; and quotes from politicians, public figures, and writers. A methodology for using these materials in class is described. The author concludes that the ability to pronounce sounds correctly plays an important role in foreign language communication and allows students to understand each other in the classroom and be useful in future professional activities.



Ключевые слова

постановка звуков, фонетика, технический вуз, индивидуальная образовательная траектория, произношение, произносительный навык



Keywords

production of sounds, phonetics, technical university, individual educational trajectory, pronunciation, pronunciation skill

Многие выпускники школ приходят в технические вузы с недостаточными базовыми знаниями английского языка. Тем не менее часть студентов считает этот предмет необходимым для дальнейшей учебы и профессиональной деятельности, для достижения определенных высот в будущей карьере.

У некоторых студентов возникают трудности при изучении основ английского языка. Особенно страдает произношение, так как овладение

произносительными навыками требует не только теоретической подготовки, но и регулярной практической отработки изученных правил.

Изучая фонетику, студенты используют прием осознанной имитации, то есть овладевают теоретическими знаниями, как правильно произносить определенный звук. Большое значение имеет и использование приема неосознанной имитации, которая предполагает «усвоение звукового строя путем повторения за преподавателем» [3, с. 47].

Важность правильной постановки труднопроизносимых звуков английского языка объясняется тем, что овладение фонетической компетенцией является не второстепенным, а базовым требованием при его изучении. Она определяет общий уровень языковой компетенции обучающегося, но уступает место «лексико-грамматическим навыкам, которые традиционно выступают критерием оценки успешного овладения иноязычной речью» [6, с. 311].

Некорректное произношение звуков приводит к коммуникативным неудачам не только во время занятий, но и в дальнейшей профессиональной деятельности выпускников вузов. Дискоммуникация становится следствием «некомпетентности и нарушения взаимоотношений коммуникантов в поликультурном пространстве» [2, с. 48].

Вопрос о постановке трудных для произнесения русскоговорящими студентами звуков представляется актуальным, так как, с одной стороны, работа над произношением помогает исправить недочеты в речи студентов, а с другой стороны, позволяет тем из них, кто делает первые шаги в изучении английского языка, достигнуть определенных успехов в произношении.

Данная статья посвящена изложению опыта автора в отношении постановки звуков английского языка, вызывающих трудности у студентов технических вузов. С целью разработки технологии снятия таких трудностей необходимо решить ряд задач: 1) определить наиболее трудные звуки английского языка, выполняющие смыслоразличительные функции; 2) собрать и сгруппировать упражнения и материалы, которые могут использоваться обучающимися для работы над корректным произношением звуков.

Проблема заключается в том, на занятиях по английскому языку в неязыковых вузах работе над произношением английских звуков, вызывающих особые трудности у студентов, уделяется недостаточное внимание, так как считается, что обучающиеся уже имеют базовые знания английского языка. Вследствие этого отсутствуют методические материалы для преподавателей технических вузов, в которых был бы представлен педагогический опыт работы над фонетическими трудностями, возникшими у студентов, обучающихся по ИОТ.

Объектом исследования являются материалы сети Интернет и научные статьи, в которых описаны упражнения для отработки звуков английского языка. Предмет исследования – педагогический опыт постановки звуков английского языка, вызывающих трудности у студентов технических вузов.

Можно предположить, что без отработки сложных звуков английского языка студенты будут испытывать трудности при взаимодействии с иностранными коллегами. Овладение языковым строем – обязательное условие общения, так как слушающий с трудом поймет речь или совсем не поймет ее, «если говорящий нарушает фонетические нормы языка» [3, с. 47].

Для достижения поставленной цели был использован метод анализа источников информации и обобщения полученных из них сведений. При работе над статьей использовались идеи, высказанные в работах М. В. Якутиной [6], М. В. Поляничко и Л. Ю. Урбанович [3], Я. Мариана [8].

Научная новизна настоящего исследования заключается в том, что в нем предложены упорядоченные задания для постановки некоторых труднопроизносимых звуков английского языка, которые могут использоваться для работы со студентами технических вузов, обучающимися по ИОТ.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что его результаты можно использовать при составлении фонетических упражнений для студентов технических вузов. Практическая значимость работы определяется тем, что она будет полезным источником упражнений по фонетике, которые пригодятся преподавателям для подготовки к занятиям.

Используя предлагаемые материалы, преподаватель сможет формировать и совершенствовать фонематический слух учащихся, который выступает «в качестве необходимой когнитивной способности, определяющей успешность овладения техникой чтения и письма на иностранном языке» [5, с. 56].

В ходе работы над данной темой собранные материалы были распределены на следующие группы: 1) слова с трудными звуками, использующиеся в повседневном общении; 2) скороговорки; 3) цитаты известных людей. Рассмотрим, как применять предложенные материалы для постановки трудных звуков.

1) Работа над словами из сферы повседневного общения, содержащими трудные для произнесения звуки.

Произношение слов данной группы (см. табл. 1) вызывает трудности у студентов, изучавших в школе другой язык, а также у тех, кто не уделял внимания фонетике. Обучающиеся делают ошибки в словах с долгими и краткими гласными звуками, словах со звуками [ɛ] – [æ], [v] – [w], [s] – [θ], [z] – [ð], например, *bed* – *bad* («кровать» – «плохой»), *said* – *sad* («сказал» – «грустный»). Вместо *wheel* [wi:l] («колесо») обучающиеся говорят *veal* [vi:l] («телятина»), вместо *why* [waɪ] («почему») произносят *vie* [vaɪ] («соперничество»), путают слова *sought* [so:t] («искал») и *thought* [θɔ:t] («думал»), *whiz* [wɪz] («свист») и *with* [wɪð] («с») [1, с. 54].

Особое внимание нужно уделять долготе гласных звуков, так как она определяет смысл слова. Именно об этом писал исследователь А. Н. Драгункин, утверждая, что результат несоблюдения долготы гласных в английских словах «может быть иногда очень даже неожиданным для изучающего английский язык» и приводит к неадекватным результатам [1, с. 18]. Краткие звуки чаще всего придают словам негативное значение, поэтому лучше тянуть гласные, если нет уверенности в том, с какой долготой произносится звук в конкретном слове. В качестве примера можно привести слова с долгими и краткими гласными звуками по темам «Еда», «Распорядок дня», «Семья»: *bin* [bɪn] – *bean* [bi:n] («мусорный бак» – «боб»), *butter* ['bʌtə] – *barter* ['bɑ:tə] («масло» – «обмен»), *bit* [bɪt] – *beet* [bi:t] («кусочек» – «свекла»), *cup* [kʌp] – *carp* [kɑ:p] («чашка» – «каarp»), *live* [lɪv] – *leave* [li:v] («жить» – «уходить»), *mill* [mɪl] – *meal* [mi:l] («молоть» – «еда») [1, с. 22].

Несмотря на то что вышеназванные темы изучаются и на уровнях А0 и А1, встречающаяся в текстах лексика вызывает у студентов особые трудности.

Недаром исследователь Я. Мариан включил слова *cupboard* ['kʌbəd] («шкафчик»), *dessert* [dr'zɜ:t] («десерт») и *sandwich* ['sænwɪdʒ] («сэндвич») в сотню самых сложных слов английского языка [8].

В начале занятий необходимо использовать специальные упражнения для тренировки произношения трудных звуков. Прежде всего следует актуализировать знания учащихся о правилах произношения звуков, затем провести коррекцию произношения и научить студентов различать звуки, используя список рассматриваемых слов. Преподаватель может выписать на доску слова, дать студентам возможность прослушать аудиозапись или произнести эти слова в качестве образца, а затем произнести их вместе с обучающимися и выслушать каждого студента.

Для того чтобы закрепить изученные правила, рекомендуется выполнить со студентами упражнения, в которых есть трудные звуки. Например, провести конкурс чтецов, подобрав тексты по изученным темам. Необходимо повторять отработанную лексику во время речевой разминки на последующих занятиях.

2) Работа над специально отобранными скороговорками, содержащими трудные для произнесения звуки и звукосочетания.

Как правило, скороговорки (см. табл. 2) не имеют особого смысла и воспринимаются как шутки, однако их можно связать с устными темами, которые изучают студенты: «Еда», «Путешествие», «Спорт», «Праздники», «Изобретения», «Магазин».

При проведении занятий по теме «Еда» для тренировки звуков [ɛ] – [æ] рекомендуется использовать следующие скороговорки: «*Fred fed Ted bread, and Ted fed Fred bread*» («Фред кормил Теда хлебом, а Тед кормил Фреда хлебом» – здесь и далее перевод наш, Е. Ш.), «*How can a clam cram in a clean cream can?*» («Как может моллюск поместиться в чистую банку из-под сливок?»). Для работы с долгим звуком [i:] и кратким [ɪ] подойдет скороговорка «*I saw a kitten eating chicken in the kitchen*» («Я видел, как котенок ел курицу на кухне») [4].

Преимуществом использования скороговорок является расширение словарного запаса обучающихся. Эти фразы не только помогут студентам научиться четко и уверенно произносить звуки, которых нет в русском языке, но и дадут возможность преодолеть языковой барьер, повысить уверенность в своих силах во время публичных выступлений, получить положительные эмоции.

Рекомендуется медленно прочесть скороговорку, несколько раз произнести каждое слово отдельно, прочитать отдельные смысловые части предложения, несколько раз медленно проговорить всю скороговорку, постепенно наращивая темп [4].

3) Использование цитат известных людей на занятиях. Цитаты знаменитостей зачастую вызывают произносительные трудности (см. табл. 3), однако их изучение позволяет студентам расширить свой кругозор. Например, изречение мотивационного оратора Энтони Роббинса «*Questions provide the key to unlocking our unlimited potential*» («Вопросы дают ключ к раскрытию нашего неограниченного потенциала») [7, р. 5] может использоваться при изучении темы «Образование». В данной фразе есть звуки [w], [ɛ], [ð], [i:], [ʌ], [ɒ], [ɪ].

При прохождении темы «Изобретения» будет полезной цитата государственного деятеля Бенджамина Франклина (1706–1790) «*Well done is better than well said*» («Хорошо сделано – это лучше, чем хорошо сказано») [7, р. 8], в которой встречаются звуки [w], [ɛ], [ʌ], [ð].

Если цитата не подходит к изучаемой теме, ее также можно использовать для повторения грамматики. Например, в упомянутых высказываниях есть *Past Participle unlimited* («неограниченный»), *said* («сказанный») и прилагательные в сравнительной степени *well*, *better*, что позволяет использовать данные цитаты при изучении или повторении тем «Неличные формы глагола» и «Степени сравнения прилагательных».

Материалы и упражнения, посвященные постановке труднопроизносимых звуков английского языка, должны включаться преподавателем в ход занятия, так как они необходимы для того, чтобы студенты стали активными участниками процесса коммуникации, могли составить высказывание по изученным темам.

В результате исследования подтвердилась гипотеза о том, что студенты, не умеющие четко произносить сложные звуки английского языка, будут испытывать трудности при взаимодействии с иностранными коллегами, так как подобные звуки есть в словах, необходимых для повседневного общения.

Неумение правильно дифференцировать и произносить основные звуки английского языка приводит к затруднению процесса коммуникации, мешает студентам запоминать и активно использовать новую лексику в своей речи, поэтому необходимо уделять должное внимание работе над фонетическими заданиями и заданиями на дифференциацию звуков на каждом занятии.

Табл. 1

**Слова из сферы
повседневного
общения**

Звуки	Слова	Перевод
Тема «Еда»		
[ʌ] – [ɑ:]	<i>bun – barn</i>	булочка – амбар
[i:] – [ɪ]	<i>beef – biff</i>	говядина – силач
[ʌ] – [ɑ:]	<i>brunch – branch</i>	поздний завтрак – ветка
[ɪ] – [i:]	<i>grits – greets</i>	овсяная крупа – приветствует
[ɔ:] – [o]	<i>corn – con</i>	зерно – мошенник
[i:] – [ɪ]	<i>leek – lick</i>	лук-порей – лизать
[ɔ:] – [o]	<i>pork – pock</i>	свинина – выбоина
[o] – [ɔ:]	<i>pot – port</i>	горшок – порт
Тема «Путешествие»		
[s] – [z]	<i>bus – buzz</i>	автобус – жужжать
[ɑ:] – [ʌ]	<i>park – puck</i>	парк – шайба
Тема «Спорт»		
[o] – [ɔ:]	<i>body – bawdy</i>	тело – непристойный
[u:] – [ʊ]	<i>pool – pull</i>	бассейн – тянуть
[ɔ:] – [o]	<i>sport – spot</i>	спорт – пятно
Тема «Рассказ о себе»		
[ɪ] – [i:]	<i>grit – greet</i>	твёрдость характера – приветствовать
[i:] – [ɪ]	<i>sleep – slip</i>	спать – скользить

Звуки	Слова	Перевод
Тема «Образование»		
[i:] – [ɪ]	dean – din	декан – шум
[ɑ:] – [ʌ]	smart – smut	умный – сажа
Тема «Праздники»		
[ɑ:] – [ʌ]	party – puttee	вечеринка – обмотка
[i:] – [ɪ]	feast – fist	праздник – кулак
Тема «Изобретения»		
[i:] – [ɪ]	wheel – will	колесо – воля
[ɪ] – [i:]	blip – bleep	вспышка – сигнал
Тема «Профессия»		
[ɑ:] – [ʌ]	bard – bud	певец – бутон
[ɑ:] – [ʌ]	carter – cutter	извозчик – резчик
Тема «Магазин»		
[i:] – [ɪ]	jean – gin	хлопчатобумажная ткань – подъемная лебедка
[ɪ] – [i:]	biz – bees	бизнес – пчелы

Табл. 2 Скороговорки

Звуки	Скороговорка	Перевод
Тема «Еда»		
[i:]	She sees cheese.	Она видит сыр.
[i:], [ɪ]	Peter Piper picked a peck of pickled peppers.	Питер Пайпер собрал кулек маринованных перцев.
[i:], [ɒ]	We want waffles when we wake.	Мы хотим вафель, когда проснемся.
[ʊ]	Cooks cook cupcakes quickly.	Кулинары быстро готовят кексы.
[æ]	Can you can a can as a canner can can a can?	Можете ли вы консервировать консервную банку, как консервная банка консервирует консервную банку?
[æ], [ʌ]	The poor boar pours batter over his putter.	Бедный кабан поливает свою клюшку жидким тестом.
[ɛ], [ʌ]	Perry's berries make peanut butter better.	Ягоды Перри делают арахисовое масло еще вкуснее.
[æ], [ʌ]	Buy pie pans before you buy butter plates.	Покупайте формы для пирогов до того, как купите масленки.
Тема «Путешествие»		
[ɔ:], [i:]	I like New York, unique New York, I like unique New York.	Мне нравится Нью-Йорк, уникальный Нью-Йорк, мне нравится уникальный Нью-Йорк.
Тема «Спорт»		
[i:], [θ], [u:], [ɔ:]	He threw three balls.	Он забросил три мяча.
[i:], [θ], [u:]	He threw three free throws.	Он бросил три штрафных броска.
[u:], [θ], [æ], [ʌ]	Ruth ran a running race in Rwanda.	Рут участвовала в забеге в Руанде.
[ɪ], [ɛ]	Six Czech cricket critics.	Шесть чешских критиков крикета.
Тема «Праздники»		
[i:], [ɛ]	Each Easter Eddie eats eighty Easter eggs.	На каждую Пасху Эдди съедает восемьдесят пасхальных яиц.
[w], [ɪ]	Which witch is which?	Кто из них ведьма?
[w], [ɪ]	Which is the witch that wished the wicked wish?	Кто из них является ведьмой, загадавшей злое желание?
Тема «Изобретения»		
[w], [ɪ], [i:]	Willy's real rear wheel.	Настоящее заднее колесо Вилли.
[w], [ɪ], [i:]	We're real rear wheels.	Мы – настоящие задние колеса.
Тема «Магазин»		
[ɪ], [θ], [ɔ:], [ɒ], [ɛ], [i:]	Miss Smith's fish sauce shop seldom sells seashells.	В магазине рыбного соуса мисс Смит редко продают ракушки.
[æ], [ɒ], [ɔ:]	Sam's shop stocks short spotted socks.	В магазине Сэма продаются короткие носки в крапинку.

Табл. 2 Цитаты известных людей

Звуки	Персоналия	Цитата	Перевод
Тема «Еда»			
[ʊ], [u:], [ʌ], [ɒ]	Джим Рон (1930–2009), американский предприниматель, мотивационный спикер	<i>Nourish the mind like you would your body. The mind cannot survive on junk food.</i>	Питайте разум так же, как вы питали бы свое тело. Разум не может выжить на нездоровой пище.
Тема «Путешествие»			
[ð], [w], [æ], [v], [u:], [ʌ], [ɔ:], [ɪ], [ɒ]	Ралф Уолдо Эмерсон (1803–1882), американский эссеист, поэт, философ	<i>Though we travel the world over to find the beautiful, we must carry it with us or we find it not.</i>	Хотя мы путешествуем по всему миру в поисках прекрасного, мы должны носить его с собой, иначе мы его не найдем.
Тема «Спорт»			
[ɪ], [i:], [ð], [ɛ], [ɔ:], [z:]	Дэвид де Нотарис, американский журналист, предприниматель, профессиональный оратор	<i>I believe the first step in any success-sports, work, a service group, whatever-is showing up.</i>	Я верю, что первый шаг к любому успеху – в спорте, на работе, в группе обслуживания, в чем угодно – это проявление себя.
Тема «Рассказ о себе»			
[ɪ], [w], [i:], [θ], [æ]	Дейл Карнеги (1888–1955), американский писатель, публицист, педагог	<i>If we think happy thoughts, we will be happy. If we think miserable thoughts, we will be miserable.</i>	Если мы станем думать о хорошем, будем счастливы. Если мы станем думать о плохом, будем несчастны.
Тема «Образование»			
[ɪ], [ɒ], [ʌ], [u:], [æ]	Энтони Роббинс (род. в 1960), американский писатель, предприниматель, оратор-вдохновитель	<i>Knowing is not enough! You must take action.</i>	Знать недостаточно! Вы должны действовать.
Тема «Праздники»			
[æ], [ʌ], [θ], [ɔ:], [ð]	Джим Рон (1930–2009), американский предприниматель, мотивационный спикер	<i>Happiness is not something you postpone for the future; it is something you design for the present.</i>	Счастье – это не то, что вы откладываете на будущее; это то, что вы создаете для настоящего.
Тема «Изобретения»			
[æ], [v], [ð], [ɛ]	Уэйн Дайер (1940–2015), американский писатель, психолог, лектор, преподаватель	<i>You have a very powerful mind that can make anything happen as long as you keep yourself centered.</i>	У вас очень мощный разум, который может воплотить в жизнь все, что угодно, пока вы сохраняете сосредоточенность.
Тема «Профессия»			
[ɛ], [i:], [ð]	Брайан Трейси (род. в 1944), канадско-американский мотивационный спикер и писатель	<i>Every employee must be essential to the functions of the organization.</i>	Каждый сотрудник должен играть важную роль в функционировании организации.
Тема «Магазин»			
[ʊ], [w], [z:], [θ], [i:], [ɪ]	Джон Рёскин (1819–1900), английский историк искусства и художественный критик, писатель, общественный деятель	<i>A book worth reading is worth buying.</i>	Книгу, которую стоит прочитать, стоит купить.

Таким образом, вопрос о постановке сложных звуков английского языка в неязыковых вузах имеет первостепенное значение, так как хорошее произношение играет важную роль в коммуникации, и он может быть решен

преподавателем, если на уроках будут использоваться материалы, предложенные в представленных выше таблицах.

Умение правильно произносить звуки поможет обучающимся общаться друг с другом на занятиях по английскому языку (см. лексику из табл. 1), а также будет полезно в повседневном общении с иностранными студентами, приезжающими в Россию.

Скороговорки, представленные в табл. 2, смогут помочь создать позитивный настрой на занятии, изучаться при прохождении различных устных тем. Цитаты известных деятелей, собранные в табл. 3, также пригодятся для работы на занятиях над определенными топиками и для проведения дискуссий. Акцент на формировании произносительных навыков способствует не только улучшению фонетического оформления речи студентов, но и укреплению их веры в собственные возможности в процессе овладения английским языком.

1. **Драгункин А. Н.** Как произносить английские слова, чтобы сказать именно то, что вы хотели? – Лондон: Anglo-European Publishers; СПб.: Издательский дом «Андра», 2003. – 64 с.
2. **Ионина А. А., Кораблева Ю. А.** Особенности коммуникативной неудачи в межкультурном деловом общении // Иностр. языки в школе. – 2023. – № 7. – С. 47–55.
3. **Поляничко М. В., Урбанович Л. Ю.** Фонетические ошибки изучения английского языка в неязыковых вузах // Вестник ОГУ. – 2017. – № 2 (202). – С. 46–51. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/foneticheskie-oshibki-izucheniya-angliyskogo-yazyka-v-neyazykovykh-vuzakh> (дата обращения: 27.06.2024).
4. Скороговорки на английском языке // Школа английского языка Skyeng. – URL: <https://skyeng.ru/articles/skorogovorki-na-anglijskom-yazyke/> (дата обращения: 27.06.2024).
5. **Чунина Е. В.** Обучение фонетической стороне иноязычной речи в начальной школе // Иностр. языки в школе. – 2024. – № 2. – С. 51–57.
6. **Якутина М. В.** К вопросу о значимости обучения фонетическим интонационным навыкам студентов неязыковых вузов // Мир науки, культуры, образования. – 2024. – № 1 (104). – С. 310–315. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-znachimosti-obucheniya-foneticheskim-intonatsionnym-navykam-studentov-neyazykovykh-vuzov> (дата обращения: 27.06.2024).
7. **Kaukab M. E.** Inspirational and Motivational Quotes from 40 Famous People for Your Wise Thought. – 349 p. – URL: https://www.researchgate.net/publication/364338193_Inspirational_and_Motivational_Quotes_from_40_Famous_People_for_Your_Wise_Thought (дата обращения: 27.06.2024).
8. **Marian J.** One Hundred Most Commonly Mispronounced English Words. – 2nd Edition, March 2015. – 45 p. – URL: <https://www.avayeshahir.com/wp-content/uploads/2024/01/100-Most-Commonly-Mispronounced-English-Words.pdf> (дата обращения: 27.06.2024).



Литература

Шеховцова Ева Евгеньевна, канд. ист. наук, старший преподаватель кафедры иностранных языков Ярославского государственного технического университета.

E-mail: shekhovtsova_eva@mail.ru



Сведения
об авторе

МОДЕЛИ ИНТЕГРАЦИИ АУТЕНТИЧНЫХ МАТЕРИАЛОВ В ОБУЧЕНИЕ ДЕЛОВОМУ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ



Аннотация

Статья посвящена вопросам эффективного использования аутентичных материалов в образовательном процессе при изучении делового немецкого языка. Авторы рассматривают различные модели интеграции таких материалов в учебные программы и подчеркивают важность активного участия обучающихся как одного из ключевых условий формирования устойчивых профессиональных компетенций. В статье предлагаются три базовые модели – модульная, проблемно-поисковая и проектная, – каждая из которых имеет свои особенности и преимущества. Приведенные практические задания иллюстрируют применение каждой из моделей в обучении деловому общению.



Abstract

MODELS OF INTEGRATING AUTHENTIC MATERIALS INTO TEACHING BUSINESS GERMAN

The article is devoted to the issues of effective use of authentic materials in the educational process when studying business German. The authors consider various models of integrating such materials into curricula and emphasize the importance of students' active participation in the cognitive process as one of the key conditions for the formation of sustainable professional competencies. The article proposes three basic models: modular, problem-searching and project-based, each of which has its own characteristics and advantages. The practical tasks provided illustrate the use of each of the models in teaching business communication.



Ключевые слова

профессионально-ориентированное обучение, обучение в специальных целях, иностранные языки, аутентичные материалы, деловой немецкий язык



Keywords

vocationally oriented training, training for specific purposes, foreign languages, authentic materials, business German

Необходимость совершенствования системы преподавания делового иностранного языка обусловлена ростом требований международного сообщества к уровню профессионализма специалистов разных отраслей экономики. Современные реалии требуют разработки новых подходов к использованию аутентичных материалов в процессе обучения, способствующих формированию устойчивых навыков профессиональной коммуникации.

Многочисленные отечественные и зарубежные дидактики, занимающиеся вопросами интегрирования аутентичных материалов в обучение иностранным языкам (Г. И. Воронина, Н. Ф. Мещанова, Т. Л. Морозова, Е. В. Носонович, М. В. Харламова, Г. В. Блаш (*H. W. Blasch*), М. Блудай (*M. Bludau*), К. Эдельхофф

(C. Edelhoff), В. Грисхабер (W. Griesshaber), Л. Хилл (L. Hill), Г.-О. Хоманн (H.-O. Hohmann), Л. Лиер (L. Lier), Э. Остерманн (E. Ostermann), К. Рёвер (C. Röver) и др.), сходятся во мнении о высоком лингводидактическом потенциале указанных материалов. Применительно к обучению иностранным языкам в специальных целях, в согласии с которым предполагается, что «будущие специалисты, изучающие иностранный язык, отличаются осознанностью целей и смыслов, желанием и необходимостью практически использовать получаемые языковые знания в их жизненном контексте» [2], использование материалов из аутентичных источников приобретает особенную релевантность, помогая наиболее полно реализовать прагматический профессионально-ориентированный характер учебного процесса. Однако следует отметить, что только наличие аутентичных материалов, как и преимущественно репродуктивная деятельность обучающихся на их основе, мало способствуют погружению в естественный контекст употребления языка и эффективному формированию профессионально значимых компетенций.

Подробный анализ термина «аутентичность» позволил выявить в современной методике обучения иностранным языкам тенденцию рассматривать данное понятие применительно к текстам как относительное, зависящее от условий обучения. Согласно данному положению, содержательная сторона текста и ситуативный контекст, в котором данный текст предъявляется обучающимся, являются не менее важными, чем его языковое оформление [3; 4; 5; 7]. Другими словами, эффективность обучения на основе аутентичных текстов будет зависеть прежде всего от организации работы с ними. Аутентичный текст, используемый в учебном процессе, рассматривается и как источник информации, и как образец и стимул для создания обучающимися собственных текстов. Соответственно должна быть организована работа с ним – как с естественным продуктом речевой деятельности.

Реализация деятельностного компонента в процессе интеграции аутентичных материалов в учебный процесс позволяет обучающимся, с одной стороны, конструировать свою деятельность практически, используя в процессе создания конечного продукта конкретную информацию, определенные знания и собственный опыт, а с другой стороны, погружаться в активную мыслительную деятельность, осознавая и осмысливая свои действия. Так, интенсивные методы обучения «меняют характер учебного труда студента с репродуктивного на продуктивный, творческий» [1], обеспечивают перенос знаний и опыта из учебной ситуации в ситуации профессиональной деятельности, а также создание «творческой учебной среды, способствующей формированию направленности на творческую профессиональную деятельность» [там же].

Предлагаемые нами модели интеграции аутентичных материалов в профессионально-ориентированное обучение иностранным языкам на примере делового немецкого языка – модульная, проблемно-поисковая и проектная – базируются на использовании интенсивных методов. Модель в нашем понимании представляет собой абстрактную структуру/схему, описывающую правила и алгоритм взаимодействия с объектом, в данном случае – с аутентичными материалами в учебном процессе. Обозначенные модели являются частью современных образовательных парадигм и сформированы в рамках общей методологической концепции, основанной на принципах личностно-ориентированного обучения, деятельностного подхода и использования новых информационных технологий. Рассмотрим обозначенные модели более подробно.

Модульная модель представляет собой организацию учебного процесса с использованием аутентичных материалов, основанную на последовательном прохождении связанных между собой автономных блоков (модулей). В рассматриваемом случае каждый модуль посвящен определенной области делового общения и содержит ряд аутентичных материалов, объединенных общей темой или задачей, обеспечивая постепенный переход от простых элементов к более сложным.

Проблемно-поисковая модель основывается на создании учебных ситуаций, имитирующих реальные рабочие задачи, требующие решения с помощью глубокого анализа аутентичных материалов.

Проектная модель предполагает выполнение комплексной творческой задачи, результатом которой является законченный продукт (проект), разработанный группой обучающихся.

Табл. 1
Характеристика
моделей интеграции
аутентичных
материалов
в учебный процесс

Все обозначенные модели нацелены на активное вовлечение обучающихся в процесс познания и решения практических задач. Несмотря на внешнюю схожесть, между ними существуют значительные различия (см. таблицу 1).

	Модульная модель	Проблемно-поисковая модель	Проектная модель
1. Основная цель	Постепенное освоение отдельных частей единого целого через строго организованную последовательность занятий.	Понимание и разрешение конкретной проблемы путем активной исследовательской деятельности.	Создание готового конечного продукта (проекта), воплощающего решение поставленной задачи или идеи.
2. Ключевая особенность	Учебный материал разбит на отдельные блоки (модули), каждый из которых решает определенную задачу, формируя базу знаний, навыков и умений, которые интегрируются в общую картину предмета.	Обучающиеся сталкиваются с проблемой, которую нужно решить, исследуя ее причины, собирая информацию и вырабатывая оптимальное решение. Процесс направлен на приобретение теоретических знаний и выработку практических решений.	Учебный процесс построен вокруг разработки целостного проекта, имеющего практическую ценность и конкретный видимый результат. Акцент делается на творческий подход и совместную работу.
3. Последовательность действий	1. Распределение большого объема информации на небольшие модули. 2. Пошаговое прохождение каждого модуля. 3. Закрепление материала каждого модуля. 4. Аттестация по каждому модулю. 5. Объединение знаний из всех пройденных модулей в единую структуру.	1. Постановка актуальной проблемы. 2. Активный сбор и анализ необходимой информации (работа с аутентичными материалами). 3. Совместная выработка оптимального решения проблемы. 4. Итоговая рефлексия и оценка полученного результата.	1. Выбор и постановка конкретной задачи. 2. Планирование этапов проекта, распределение ролей в команде. 3. Работа над каждым этапом проекта. 4. Защита итогового результата в ходе пленума. 5. Итоговая рефлексия и оценка полученного результата.
4. Преимущества	• Позволяет детально проработать отдельные аспекты изучаемого материала. • Упрощает организацию занятий и контроль успеваемости.	• Способствует развитию критического мышления и аналитических способностей. • Повышает мотивацию обучающихся благодаря практическому применению полученных знаний. • Развивает способность решать реальные коммуникативные задачи.	• Стимулирует развитие самостоятельности и ответственности. • Формирует умение планировать свою деятельность и распределять ресурсы. • Усиливает междисциплинарность в обучении.

	Модульная модель	Проблемно-поисковая модель	Проектная модель
5. Недостатки	• Может способствовать фрагментации знаний. • Недостаточная гибкость в отношении индивидуальных потребностей обучающихся.	• Требует высокого уровня подготовки преподавателя для грамотной постановки проблемы и руководства процессом поиска решений. • Могут возникать трудности с организацией группового взаимодействия и управлением временем занятия.	• Сложность оценки качества выполненных проектов. • Необходимость тщательной предварительной организации проекта преподавателем.

Приведем примеры заданий, основанных на указанных моделях, для обучения деловому немецкому языку.

ЗАДАНИЯ, ОСНОВАННЫЕ НА МОДУЛЬНОЙ МОДЕЛИ

Пример 1. Модуль «Ведение деловой переписки».

Цель модуля: освоение норм написания официальных писем и электронных сообщений на немецком языке.

Примерные задания:

1. Перевод официальной переписки. „Lesen Sie eine Anfrage und übersetzen Sie sie ins Russische. Schreiben Sie Ihre eigene Antwort auf Deutsch und beachten Sie dabei die Regeln der Etikette und Höflichkeitsformeln“.

Пример письма [6]:

Gebr. Steimel GmbH
 Brillenstraße 14 • 53773 Hennef
 Postfach 1565 • 53762 Hennef
 Telefon 0 22 42 / 88 09–23
 Telefax 0 22 42 / 88 09 56

Xaver Ertl GmbH
 Drygalskiallee 118
 D-81477 München
 Anfrage 27.03.2025

Sehr geehrte Damen und Herren,
 wir beziehen uns auf Ihre Anzeige in der „Frankfurter Allgemeinen Zeitung“ vom 16.03.2025 über Ihre Registrierkassen.
 Wir sind ein mittelständisches Unternehmen und sind an Ihren Erzeugnissen interessiert. Bitte senden Sie uns so bald wie möglich ein unverbindliches Angebot zu mit ausführlichen Angaben über Ihre Produkte sowie über Preise, Lieferzeiten, Liefer- und Zahlungsbedingungen. Für Auskünfte über uns wenden Sie sich bitte an die Commerzbank in München.
 Sollten Ihre Produkte konkurrenzfähig sein, können Sie auch künftig mit Aufträgen von uns rechnen.

Mit freundlichen Grüßen
 Feodor Burgmann

2. Создание шаблона письма-просьбы. „Entwickeln Sie auf Basis der von der Lehrperson bereitgestellten Originalbriefe eine Schablone für einen Geschäftsbrief, in dem Sie um zusätzliche Informationen oder Dienstleistungen bitten“.
3. Редактирование электронного письма. „Korrigieren Sie in der E-Mail stilistische, grammatische und lexikalische Fehler, um den Brief formell und verständlich zu gestalten“.

Пример письма с ошибками:

Sehr geehrte Damen und Herren, wir beziehen uns auf Ihr Inserat im „Frankfurter Allgemeiner Zeitung“ vom 16.03.2025 über Ihre Registrierkassen. Wir sind ein kleines bis mittleres Unternehmen und haben Interesse an Euren Waren. Senden Sie uns schneller eine nicht bindende Offerte mit detaillierten Informationen über ihre Produkte mit ausführlichen Angaben über Ihre Produkte sowie über Preise, Lieferzeiten, Liefer- und Zahlungsbedingungen. Falls erforderlich, nehmen Sie Kontakt zur Commerzbank München auf. Sollten unsere Produkte gut verkaufbar sein, könnten wir Ihnen zukünftig weitere Bestellungen erteilen.

Freundliche Grüße

Feodor Burgmann

Образец оригинального письма приведен выше в пункте 1.

Пример 2. Модуль «Проведение переговоров и презентаций».

Цель модуля: овладение навыками ведения деловых переговоров и публичных выступлений.

Примерные задания:

1. Анализ сценария переговоров. *„Sehen Sie sich eine Videoaufzeichnung von Verhandlungen zwischen zwei Unternehmensvertretern an. Analysieren Sie das Video: Notieren Sie erfolgreiche Momente, Überzeugungstechniken usw“.*
2. Участие в ролевых играх. *„Spielen Sie eine Situation des Vertragsabschlusses „Käufer – Verkäufer“ durch. Verwenden Sie Argumente und Gegenargumente, die Sie zuvor aus den von der Lehrperson bereitgestellten Videomaterialien gesammelt haben“.*
3. Самостоятельная подготовка презентации. *„Analysieren Sie die Präsentationen der verschiedenen Produkte, die von der Lehrperson bereitgestellt worden sind: den Aufbau, die verwendeten Überzeugungsmittel, und bereiten Sie danach eine kurze Präsentation des Produkts Ihres Unternehmens vor“.*
4. Реакция на возражения покупателя. *„Stellen Sie sich eine Situation vor, in der ein Kunde während einer Verhandlung Einwände erhebt. Reagieren Sie auf die negativen Reaktionen des Gesprächspartners, indem Sie alternative Lösungen und günstige Konditionen anbieten“.*

ЗАДАНИЯ, ОСНОВАННЫЕ НА ПОИСКОВО-ПРОБЛЕМНОЙ МОДЕЛИ

Пример 1. Перевод контракта на поставку товаров.

Постановка проблемы: *„Sie erhalten einen originalen deutschen Vertrag über die Lieferung von Produkten, der rechtlich wichtige Bestimmungen und Produktspezifikationen enthält. Sie müssen den Text übersetzen und hinsichtlich möglicher Risiken und Rechtsfolgen für beide Vertragsparteien analysieren“.*

Этап 1. Сбор данных: *„Teilen Sie sich in Minigruppen auf. Jede Minigruppe erhält einen bestimmten Vertragsausschnitt zur Übersetzung und Primäranalyse. Sie müssen selbstständig die notwendige Referenzliteratur, Erläuterungen und Expertenkommentare zu den Vertragsbestimmungen finden“.*

Этап 2. Анализ данных: *„Analysieren Sie in den Minigruppen Ihre Vertragsfragmente, achten Sie dabei besonders auf die Nuancen der Formulierung, die rechtlichen Feinheiten und die potenziellen Fallstricke des Vertrags. Organisieren Sie anschließend eine allgemeine Diskussion, teilen Sie die Ergebnisse Ihrer Arbeit“.*

Этап 3. Выработка решений: *„Erstellen Sie in der Gruppe einen gemeinsamen Bericht zur Dokumentenanalyse, klären Sie Unklarheiten, erarbeiten Sie Verbesserungsvorschläge zur Formulierung, um Risiken zu minimieren“.*

Этап 4. Оценка результатов: *„Beantworten Sie die Fragen der Lehrperson“.* При оценке учитывается точность перевода, конструктивность предложений по доработке договора.

Пример 2. Организация виртуальной выставки-продажи автомобилей.

Постановка проблемы: *„Sie müssen eine virtuelle Ausstellung deutscher Autos organisieren und dabei die deutschen Websites der Automobilhersteller, deren Marketingdokumente und Pressemitteilungen nutzen. Sie müssen ein attraktives Angebot erstellen, einen Produktkatalog zusammenstellen und eine Werbekampagne vorbereiten“.*

Этап 1. Сбор данных: *„Teilen Sie sich in Minigruppen auf. Sammeln Sie notwendige Informationen über führende deutsche Marken (z. B. Mercedes-Benz, BMW, Audi), analysieren Sie deren Unternehmensseiten, Produktbewertungen und technische Fahrzeugdaten. Nutzen Sie die Links zu den offiziellen Websites einiger deutscher Automobilhersteller:*

<https://www.mercedes-benz.com/de/>

<https://www.bmw.de/de/index.html>

<https://www.audi.de/de/>

<https://www.volkswagen.de/de.html>“.

Этап 2. Анализ данных: *„Verarbeiten Sie in den Minigruppen die gesammelten Informationen und fassen Sie sie in einem einzigen Dokumentkatalog zusammen, der die Fahrzeugpalette, die Preispolitik und zusätzliche Dienstleistungen (Versicherung, Service) darstellt“.*

Этап 3. Выработка решений: *„Erstellen Sie in den Minigruppen eine Werbekampagne, um potenzielle Kunden anzulocken. Erstellen Sie Anzeigen und schreiben Sie Werbeslogans“.*

Этап 4. Оценка результатов: *„Präsentieren Sie der Gruppe Ihren Katalog und begleiten Sie ihn mit einer Werbekampagne. Beantworten Sie die Fragen und Kommentare der Gruppe“.* Проект оценивается по нескольким критериям: правильность составления текста, убедительность аргументов, оформление материалов.

ЗАДАНИЯ, ОСНОВАННЫЕ НА ПРОЕКТНОЙ МОДЕЛИ

Пример 1. Создание брошюры о сотрудничестве с зарубежной фирмой.

Постановка задачи: *„Sie müssen eine farbenfroh gestaltete Informationsbroschüre erstellen, die Partner aus dem Ausland für eine Zusammenarbeit mit Ihrem Unternehmen (deutsches Unternehmen) gewinnen soll“.*

Этап 1. Исследование рынка: *„Teilen Sie sich in Minigruppen auf. Sammeln und analysieren Sie Informationen über das ausgewählte deutsche Unternehmen (Firmenbeschreibung, Produkte/Dienstleistungen, Absatzmarkt)“.*

Этап 2. Планирование структуры буклета: *„Bestimmen Sie in den Minigruppen, welche Informationen in der Broschüre zu enthalten sind (Vorteile der Zusammenarbeit, Kontakte, Details)“.*

Этап 3. Создание текста: *„Verfassen Sie in den Minigruppen Texte für die Broschüre (Grußwort, Firmengeschichte, Kontaktinformationen, Einladung zur Zusammenarbeit)“.*

Этап 4. Графическое оформление: *„Wählen Sie Bildmaterialien (Logos, Fotos, Grafiken) aus und gestalten Sie die Broschüre in einem Grafikeditor“.*

Этап 5. Оценка результатов: *„Präsentieren Sie der Gruppe Ihre Broschüre und beantworten Sie ihre Fragen“.*

Пример 2. Организация виртуальной выставки инновационных продуктов.

Постановка задачи: *„Sie müssen einige innovative Produkte/Dienstleistungen eines deutschen Unternehmens auf einer virtuellen Ausstellung demonstrieren. Bereiten Sie dazu eine Präsentation vor“.*

Этап 1. Сбор информации: *„Teilen Sie sich in Minigruppen auf. Recherchieren und analysieren Sie Informationen über die ausgewählten Produkte (technische Eigenschaften, Zweck, Wettbewerbsvorteile)“.*

Этап 2. Подготовка материалов: *„Verfassen Sie in den Minigruppen Exponatbeschreibungen, erstellen Sie Skripte für Demonstrationsvideos und Präsentationen“.*

Этап 3. Организация экспозиции: *„Gestalten Sie in den Minigruppen Ihre virtuelle Ausstellung, wählen Sie passende Illustrationen und Produktlayouts aus“.*

Этап 4. Выступление: *„Führen Sie die virtuelle Präsentation durch“.*

Этап 5. Оценка результатов: *„Beantworten Sie die Fragen und Kommentare der Gruppe“.*

Выбор оптимальной модели интеграции аутентичных материалов зависит от ряда ключевых факторов, среди которых можно выделить следующие группы:

1. Особенности аудитории.

- Уровень владения языком. Студенты начального уровня лучше воспринимают модульную модель, поскольку каждый блок дает четкое представление о структуре и содержании материала. Более продвинутым группам рекомендуется проблемно-поисковая или проектная модель, стимулирующие самостоятельное мышление и умение анализировать сложную информацию.
- Профильная направленность обучающихся. Для экономического профиля больше подходит проектная модель, предполагающая создание собственных проектов с применением терминологии и контекста экономической сферы. Для юристов актуальны умения работать с контрактами и правовыми документами, поэтому с ними целесообразнее использовать модульную модель.

2. Целевые установки преподавателя.

- Фокусировка на развитии определенных навыков и умений. Если целью является развитие коммуникативных умений обсуждения ситуаций, оптимальным выбором становится проблемно-поисковая модель: она стимулирует дискуссию и принятие совместных решений.
- Акцент на усвоение обучающимися терминологии и стиля официального документа. Здесь предпочтительна модульная модель, позволяющая детально разбирать отдельные блоки аутентичной документации.

3. Условия образовательного учреждения.

- Технические возможности. Наличие современной техники и доступ к онлайн-ресурсам упрощают реализацию всех трех моделей. Однако при ограниченности технического оснащения целесообразнее выбирать модульную модель, менее зависимую от цифровых инструментов.
- Количество часов, выделяемых на дисциплину. Большее количество часов открывает пространство для экспериментирования с различными моделями. Ограниченное количество часов предполагает приоритет модульной модели, которая характеризуется большей концентрацией материала.

Данные критерии обеспечивают объективный выбор оптимальной модели с учетом интересов участников учебного процесса и организационно-педагогических условий образовательной среды.

Итак, применение трех базовых моделей – модульной, проблемно-поисковой и проектной – позволяет создать оптимальные условия для активизации когнитивной активности студентов, усиления их вовлеченности в учебный процесс и формирования устойчивых навыков самостоятельного использования иностранного языка в реальных профессиональных ситуациях. Важными факторами успешной работы с аутентичными материалами являются комплексный подход к созданию учебных материалов, ориентация на интерактивные и интенсивные формы обучения, а также поддержка преподавателя. Внедрение представленных моделей открывает новые перспективы для качественного улучшения подготовки специалистов в области делового общения на немецком языке.

1. **Дмитренко Т. А.** Современная технология профессиональной подготовки в языковом вузе // Проблемы современного образования. – 2017. – № 6. – С. 105–113. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennaya-tehnologiya-professionalnoy-podgotovki-v-yazykovom-vuze> (дата обращения: 04.06.2025).
2. **Мильруд Р.** Обучение языку в специальных целях: сущность, методика, рефлексия // Просвещение. Иностранные языки. – 2013. – URL: <https://iyazyki.prosv.ru/2013/05/english-special/> (дата обращения: 04.06.2025).
3. **Носонович Е. В.** Параметры аутентичного учебного текста // Иностр. языки в школе. – 1999. – № 1. – С. 11–18.
4. **Носонович Е. В.** Критерии содержательной аутентичности учебного текста // Иностр. языки в школе. – 1999. – № 2. – С. 6–12.
5. **Breen M. P.** Authenticity in the language classroom // Applied Linguistics. – 1985. – № 6. – P. 60–70.
6. **Hering A., Matussek M.** Geschäftskommunikation. Деловая переписка и переговоры по телефону. Учебное пособие. – К.: Методика, 2000.
7. **Ramsey G.** The question of authenticity // Zielsprache Englisch. – 1996. – № 3. – P. 22–25.

Бартош Дана Казимировна, доктор пед. наук, доцент, профессор кафедры русского языка как иностранного Института международных образовательных программ Московского государственного лингвистического университета, профессор кафедры русского языка Национального исследовательского университета МЭИ.

E-mail: bartosch@inbox.ru

Харламова Мария Витальевна, канд. пед. наук, доцент, директор Института дополнительного образования Московского финансово-юридического университета МФЮА.

E-mail: kharlamariya@yandex.ru



Литература



Сведения
об авторах

ГЕЙМИФИКАЦИЯ В ОБУЧЕНИИ ПРОИЗНОШЕНИЮ: ВОЗМОЖНОСТИ ЦИФРОВЫХ ИНСТРУМЕНТОВ ДЛЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ



Аннотация

В статье рассматриваются возможности геймификации и современных цифровых инструментов, включая чат-боты с элементами генеративного искусственного интеллекта, в обучении младших школьников английскому произношению. Отмечаются психолого-педагогические особенности данной возрастной группы, определяющие необходимость игровых и интерактивных подходов к формированию произносительной культуры. На основе анализа отечественной и зарубежной литературы, а также обобщения собственного практического опыта автора выделены критерии отбора цифровых ресурсов, приведены примеры их использования и оценена эффективность. Подчеркивается, что интеграция геймифицированных технологий в учебный процесс способствует повышению мотивации, созданию безопасной и увлекательной среды для языковой практики, улучшению качества звукопроизношения и развитию навыков саморегуляции у младших школьников.



Abstract

GAMIFICATION IN PRONUNCIATION TEACHING: OPPORTUNITIES OF DIGITAL TOOLS FOR PRIMARY SCHOOL STUDENTS

The article explores the potential of gamification and modern digital tools, including chatbots with generative artificial intelligence, in teaching English pronunciation to primary school students. The paper highlights the psychological and pedagogical characteristics of this age group, which determine the need for game-based and interactive approaches to developing pronunciation culture. Based on the analysis of domestic and international literature as well as the author's own practical experience, the study identifies criteria for selecting digital resources, provides examples of their application, and assesses their effectiveness. It is emphasized that the integration of gamified technologies into the educational process increases motivation, creates a safe and engaging environment for language practice, improves pronunciation quality, and fosters self-regulation skills in young learners.



Ключевые слова

геймификация, обучение произношению, младшие школьники, цифровые инструменты, чат-боты, искусственный интеллект, мотивация, английский язык



Keywords

gamification, pronunciation teaching, primary school students, digital tools, chatbots, artificial intelligence, motivation, English language

Введение. Формирование прочных произносительных навыков (произносительной культуры) является фундаментальной задачей обучения английскому языку в начальной школе [2]. Четкое произношение и понимание интонационных моделей – основа успешной устной коммуникации, предотвращающая возникновение языкового барьера уже на раннем этапе. Однако младшие школьники сталкиваются с типичными трудностями, в числе которых: неточное артикулирование звуков, отсутствие в родном языке некоторых звуков (например, [θ], [ð], а также различия между [w] и [v]), сложности с восприятием и воспроизведением ритмико-интонационных паттернов (мелодика вопроса, утверждения), а также общая нерешительность и страх ошибки при говорении.

Традиционные фонетические упражнения (изолированное повторение звуков, чтение транскрипции, хоровое проговаривание) нередко воспринимаются детьми как однообразные и монотонные, что существенно снижает мотивацию к их выполнению. В эпоху цифровизации и активного использования учениками мобильных устройств наблюдается закономерный рост интереса к геймифицированным подходам в образовании. Цифровые ресурсы, основанные на игровой механике, позволяют сделать процесс формирования произносительных навыков более увлекательным, а значит – и более результативным.

Особое внимание в последние годы привлекают современные чат-боты, включая решения с элементами искусственного интеллекта. Они способны выступать не только в роли интерактивных тренажеров, но и как динамичные игровые партнеры, предлагающие задания в формате соревнований, квестов или сюжетных миссий. Такой подход позволяет объединить тренировку произношения с элементами ролевой игры, мгновенной обратной связью и персонализацией процесса обучения.

Актуальность исследования обусловлена необходимостью поиска эффективных, мотивирующих и технологически современных методов обучения произношению в младшей школе. С одной стороны, требования образовательных стандартов предполагают формирование устойчивых произносительных навыков уже на начальном этапе обучения иностранному языку. С другой – дети этого возраста проявляют высокий интерес к цифровым играм и интерактивным форматам, что открывает широкие возможности для интеграции геймификации и цифровых ресурсов, включая чат-боты, в образовательный процесс.

Цель статьи – обзорно проанализировать потенциал геймификации и современных цифровых ресурсов, включая чат-боты с элементами ИИ, для повышения мотивации и эффективности формирования произносительных навыков у младших школьников на уроках английского языка в контексте требований современного образования.

Задачи исследования заключались в: обзорном анализе современных подходов к обучению младших школьников произношению; изучении потенциала геймификации и цифровых инструментов, включая чат-боты с элементами искусственного интеллекта; определении критериев отбора таких ресурсов для работы над произносительными навыками; а также в обобщении и оценке результатов их применения в собственной педагогической практике.

Методы. Нами были использованы такие методы, как анализ отечественной и зарубежной литературы по проблеме обучения произношению младших школьников и геймификации, а также обобщение собственного

педагогического опыта. Эмпирическая база включала наблюдения, анализ продуктов деятельности учащихся и апробацию мобильных приложений, он-лайн-платформ и чат-ботов с генеративным ИИ в учебном процессе.

Обзор литературы. В условиях цифровой трансформации образования исследователи все чаще ищут инновационные методы, повышающие мотивацию и эффективность обучения иностранному языку у младших школьников. Одним из перспективных направлений является геймификация, объединяющая образовательные и игровые элементы, а также цифровые инструменты. Эти подходы особенно важны для формирования иноязычной произносительной культуры.

Так, О. О. Корзун подчеркивает, что обучение произношению должно включать развитие произносительной культуры как части межкультурной компетенции [7], что особенно важно в геймифицированных методиках, создающих естественные условия для тренировки речи.

Преобразующую роль ИКТ в современном языковом образовании описывают Н. Н. Безденежных, С. В. Лазаревич и Д. С. Дорожкина, рассматривая их как средство повышения качества обучения, формирования информационной культуры и коммуникативной компетенции. Авторы отмечают, что интеграция ИКТ усиливает мотивацию и способствует самостоятельному освоению языка [3]. Развивая идею сочетания технологий с игровыми методиками, Н. Н. Безденежных, С. Е. Цветкова и А. В. Ерофеева анализируют опыт применения интерактивных программ в начальной школе (по их мнению, такие программы повышают вовлеченность и активность учеников), а также дают рекомендации по адаптации игр для формирования фонетических и произносительных навыков [4].

С. Е. Цветкова, Т. А. Перова и К. А. Ульянова систематизируют игровые методы развития иноязычной речи у младших школьников — от упражнений и имитационных игр до творческих заданий, легко интегрируемых в мобильные приложения и онлайн-платформы [5].

В. А. Пустоведова, С. Е. Тупикова и Н. О. Быкова рассматривают использование ИИ (платформа *Twee*, нейросеть *GigaChat*) для персонализации обучения. ИИ может анализировать устную речь и давать целевые рекомендации по произношению [8].

Шао Бо и М. Г. Петрова описывают технологию *Edutainment*, включающую языковые игры, викторины, веб-квесты, культурные мероприятия, что позволяет отрабатывать произношение в игровых ситуациях [9]. М. В. Василиженко, Е. А. Коротков и В. С. Мухаркина в более общем плане рассматривают геймификацию как способ повышения мотивации, приводят примеры языковых приложений и рекомендации по созданию интерактивной среды [10].

Исследование Джейсона Р. Рейчелса (*Jason R. Rachels*) детально описывает влияние мобильного приложения с элементами геймификации *Duolingo* на достижения в изучении иностранного языка учеников третьих и четвертых классов. Результаты показали, что использование приложения не уступает традиционному очному обучению, что свидетельствует о потенциале цифровых геймифицированных инструментов в образовательном процессе начальной школы.

Анализ работ показывает, что сочетание геймификации, цифровых инструментов и ИИ в обучении произношению младших школьников повышает мотивацию и способствует формированию устойчивой произносительной культуры.

Основная часть. Психолого-педагогические особенности младших школьников определяют необходимость особого подхода к обучению, особенно в сфере формирования произносительных навыков английского языка [11, с. 265]. В возрасте 6–10 лет игровая деятельность остается ведущей, что делает игровые формы обучения наиболее естественными и эффективными для поддержания познавательной активности. Доминирование наглядно-образного мышления в данном возрастном периоде требует активного использования визуальных и звуковых стимулов, анимации и ярких образов, которые не только способствуют легкому восприятию материала, но и обеспечивают его долговременное запоминание.

Для младших школьников характерна острая потребность в немедленной обратной связи и поощрении [12, с. 320], что идеально обеспечивается современными игровыми механиками: начислением баллов, присвоением виртуальных бейджей, переходом на новые уровни сложности. Эмоциональность и высокая подвижность детей этого возраста требуют коротких, динамичных заданий с быстрой сменой видов активности, что помогает удерживать внимание и предотвращает переутомление. Кроме того, для младших школьников характерна высокая степень любознательности и готовность к экспериментированию, что создает благоприятные условия для внедрения инновационных образовательных технологий.

Современные дети, растущие в условиях постоянного взаимодействия с цифровыми технологиями, представляют собой поколение «цифровых аборигенов», которые воспринимают инновационные решения естественнее и быстрее, чем традиционные методы обучения. Для них планшеты, смартфоны, интерактивные доски и виртуальные ассистенты являются привычными объектами окружающего мира. В результате цифровые ресурсы, включая мобильные приложения и чат-боты с элементами искусственного интеллекта, становятся для них не только средством развлечения, но и эффективным инструментом обучения. При этом использование технологий в игровой форме позволяет органично соединять привычную детям цифровую среду с образовательными задачами, создавая бесшовный переход между развлечением и обучением [9; 14].

Отметим, что геймификация, понимаемая как целенаправленное включение игровых элементов, механик и принципов в учебный процесс, открывает широкие возможности для повышения мотивации и эффективности обучения английскому произношению [10, с. 44]. Она выполняет несколько ключевых функций: снимает психологический барьер и страх совершения ошибки, характерный для изучения иностранного языка; побуждает к многократному повторению звуков и интонационных моделей без ощущения монотонности; создает положительную эмоциональную атмосферу, способствующую запоминанию; формирует внутреннюю мотивацию через систему достижений и прогресса. Особое значение в контексте формирования произносительных навыков приобретает адаптивность игровых элементов, позволяющая подстраивать сложность заданий под индивидуальный уровень каждого ученика, когда задание достаточно сложное, чтобы быть интересным, но не настолько трудное, чтобы вызвать отторжение.

Среди доступных и бесплатных или условно бесплатных цифровых инструментов особое место занимают мобильные приложения, онлайн-платформы и чат-боты с генеративным искусственным интеллектом.

Так, мобильные приложения типа «Учим Английский – *Studycat*» или *Elsa Speak* предоставляют возможность тренировать произношение с помощью

технологий распознавания речи, визуальных подсказок об артикуляции, интерактивных диалогов и анимированных заданий. *Lingokids* сочетает обучение произношению с развитием общих языковых навыков через игровые сценарии и музыкальные активности.

Онлайн-конструкторы *Wordwall* и *LearningApps* предоставляют возможность создавать индивидуализированные фонетические игры, адаптированные под конкретные потребности класса или отдельного ученика. Сервис *Kahoot!* позволяет организовывать командные или индивидуальные викторины с аудиовопросами, что развивает навыки аудирования параллельно с произносительными. Платформа *FluentU* интегрирует аутентичные видеоматериалы с интерактивными субтитрами и упражнениями на произношение.

На современном этапе особое внимание привлекают чат-боты с генеративным искусственным интеллектом и голосовым модулем [6] (например, *ChatGPT*, *Gemini*, *YandexGPT*) или специализированные языковые ИИ-ассистенты (типа *TalkPal* и *SpeakPal*). Эти инструменты трансформируют процесс обучения произношению, позволяя отрабатывать навыки в диалоговой форме с виртуальным собеседником, который способен адаптировать задания под уровень ребенка, предоставлять мгновенную обратную связь и поддерживать естественную беседу на интересующие ученика темы.

Преимущества чат-ботов с ИИ включают: персонализацию обучения через анализ индивидуальных потребностей; безграничное повторение заданий и коррекции; возможность практики в любое время без ограничений; создание безопасной среды для экспериментирования с языком; способность генерировать разнообразные диалоги; интеграцию культурного контекста в языковую практику и т. п. [6].

Табл. 1
Примеры цифровых инструментов для практики устного общения

Для наглядного сравнения возможностей различных цифровых ресурсов, использующих генеративный искусственный интеллект, в таблице 1 приведены ключевые характеристики популярных инструментов для практики устного общения.

Инструмент	Возрастная пригодность	Основной функционал	Наличие ИИ	Стоимость
Учим Английский – Studycat	6–10 лет	Игровые задания, анимация, фонетические тренажеры	Нет	Условно бесплатно
ELSA Speak	7+ лет	Тренировка произношения с анализом речи, визуальные подсказки об артикуляции	Да	Условно бесплатно, премиум
Lingokids	4–10 лет	Игры, песни, диалоги, задания на лексику и фонетику	Частично (анализ речи)	Условно бесплатно, подписка
Wordwall	6+ лет	Создание интерактивных фонетических игр	Нет	Бесплатно, премиум
LearningApps	6+ лет	Конструктор заданий: аудиовикторины, сопоставления, тренажеры	Нет	Бесплатно
Kahoot!	6+ лет	Викторины, командные аудиозадания, соревнования	Нет	Бесплатно, премиум
FluentU	8+ лет	Аутентичные видео, интерактивные субтитры, задания на произношение	Частично	Подписка
TalkPal	7+ лет	Голосовое взаимодействие с ИИ, диалоговые миссии, обратная связь	Да	Условно бесплатно
SpeakPal	7+ лет	Разговорная практика с ИИ, адаптивные задания	Да	Условно бесплатно
ChatGPT (с голосом)	7+ лет	Голосовой диалог с генеративным ИИ, индивидуальные сценарии	Да	Бесплатно, премиум

Практическая интеграция цифровых инструментов в процесс формирования произносительных навыков у младших школьников должна строиться на принципах доступности, игровой привлекательности и простоты реализации как в школьных условиях, так и дома [9; 10; 14]. Оптимальным решением становится использование комбинации мобильных приложений, онлайн-конструкторов и чат-ботов с генеративным искусственным интеллектом, что позволяет охватить разные форматы взаимодействия и каналы восприятия информации.

На уроке эффективной стартовой активностью может быть короткий фонетический челлендж с использованием *Kahoot!* или *Wordwall*. Учитель заранее загружает задания с аудиофрагментами и вариантами произношения. Ученики в формате мини-соревнования выбирают правильный вариант или повторяют за образцом. Результаты видны сразу, что повышает вовлеченность. После этого можно перейти к индивидуальной работе с приложением *ELSA Speak*: учащиеся выполняют задание на распознавание речи, получают визуальные подсказки об артикуляции и сразу исправляют ошибки. Такой подход сочетает групповую динамику и персональную коррекцию, что повышает эффективность усвоения материала.

Для домашней практики удобно использовать чат-боты с генеративным искусственным интеллектом (например *ChatGPT*, *Gemini*, *YandexGPT* и др.) с голосовым модулем. Учитель заранее подбирает или создает сценарий диалога или историю на изучаемую в соответствии с программой тему. Ребенок взаимодействует с ботом голосом, получает рекомендации или корректировку произношения, а также дополнительные вопросы, которые стимулируют спонтанную речь. Педагог может настроить задания так, чтобы бот использовал ключевые звуки и интонационные конструкции, над которыми идет работа. Дополнительно предлагается функция аудиодневника: ученик ежедневно записывает короткое высказывание по предложенной теме, а бот анализирует и выдает рекомендации. Далее учебный процесс обогащается игровыми элементами: начислением баллов, уровнями сложности, квестами или соревновательными режимами, которые поддерживают интерес и мотивацию детей.

В процессе учебной деятельности также можно использовать следующие практические кейсы:

- **«Фонетический квест»** на уроке. Учитель организует соревновательное задание с использованием платформ *Kahoot!* или *Wordwall*, где дети в игровой форме отрабатывают ключевые фонетические элементы.
- **«Разговорная миссия»** с чат-ботом дома. Учащийся взаимодействует с голосовым ИИ-ботом (например, *ChatGPT*), выполняет адаптированные диалоговые задания и получает персонализированную обратную связь по произношению.
- **«Соревнование по интонации»** в паре. Ученики разыгрывают мини-сценки, используя изученные интонационные конструкции, что способствует закреплению навыков в живом общении.

Комбинация традиционных упражнений и цифровых инструментов особенно важна для закрепления материала. Например, после диалога с ИИ-ботом ребенок может разыграть аналогичную сценку в паре с одноклассником на уроке, применяя уже отработанные интонации и звуки. Это создает естественный мост между виртуальной и реальной коммуникацией, а также усиливает мотивацию за счет применения в жизни, что соответствует коммуникативному подходу к освоению иностранного языка.

Важным условием успешного внедрения таких решений является минимальный технический порог: приложения и чат-боты должны запускаться на смартфонах или планшетах без необходимости сложной установки, иметь бесплатный базовый функционал и понятный интерфейс с крупными элементами и озвученными инструкциями. В школе рекомендуется подключать оборудование к проектору или интерактивной панели, чтобы весь класс мог участвовать в игровых заданиях. Дома достаточно смартфона и гарнитуры для повышения качества распознавания речи.

Таким образом, пошаговая интеграция доступных цифровых инструментов в учебный и внеурочный процесс позволяет сделать работу над произношением динамичной, персонализированной и увлекательной. Чат-боты с генеративным искусственным интеллектом при этом выполняют роль не только тренажеров, но и мотивирующих собеседников, способных адаптировать задания, удерживать интерес и создавать безопасную среду для языковых экспериментов младших школьников.

Отметим, что выбор цифрового ресурса для формирования произносительных навыков требует системного подхода и учета множества критериев. Прежде всего инструмент должен соответствовать возрастным и когнитивным особенностям детей 6–10 лет [11], что подразумевает интуитивно понятный интерфейс, крупные интерактивные элементы, яркую, но не перегруженную визуализацию, короткие инструкции и немедленную обратную связь [13].

Критерий безопасности включает защиту персональных данных, отсутствие рекламы и нежелательного контента, модерацию пользовательского контента в случае социальных функций, соответствие международным стандартам детской безопасности в интернете. Функциональные требования предполагают наличие технологий распознавания речи с достаточной точностью, возможности записи и воспроизведения собственной речи, а также визуализации звуков и артикуляции, прогрессивной системы сложности заданий.

Педагогическая ценность определяется соответствием образовательным стандартам, научной обоснованностью фонетических материалов, возможностью интеграции с учебной программой, наличием инструментов оценки прогресса. Технические параметры включают стабильность работы на различных устройствах, качество звукового воспроизведения, минимальные требования к интернет-соединению, регулярные обновления и техническую поддержку.

Практический опыт показывает, что наиболее эффективным является сбалансированное сочетание цифровых инструментов с традиционными методами обучения, создающее гибридную модель образования. Структура урока может включать традиционные формы работы / короткую игровую разминку [1] с использованием мобильного приложения или фонетического квеста на онлайн-платформе, что способствует созданию необходимого эмоционального настроя и служит средством активизации имеющихся знаний.

Основная часть урока строится с учетом принципа целесообразного чередования цифровых заданий с устными упражнениями, групповой работой и индивидуальными практическими активностями. Это обеспечивает разнообразие сенсорного опыта и предотвращает переутомление от экранного времени. Заключительная часть может включать рефлексию с использованием интерактивных опросов или создание аудиодневников с помощью мобильных приложений.

Домашние задания приобретают особую ценность при использовании чат-ботов с ИИ, которые могут предложить 3–5-минутные разговорные «миссии», адаптированные под изученный материал и интересы конкретного ребенка. Такой подход обеспечивает регулярную практику произношения в неформальной обстановке и поддерживает мотивацию через игровые элементы.

Система оценивания может быть дополнена цифровыми портфолио, где накапливаются аудиозаписи прогресса ученика, скриншоты достижений в приложениях, результаты выполнения заданий. Дополнительную мотивацию создает система накопительных бонусов — баллов, виртуальных звезд или цифровых стикеров, которые можно обменять на символические призы или привилегии в классе.

Апробация геймифицированных цифровых инструментов с целью формирования произносительных навыков у младших школьников демонстрирует значительное повышение мотивации детей к работе над произношением, увеличение времени самостоятельной практики, улучшение качества звукопроизношения и интонирования, развитие метакогнитивных навыков самооценки и саморегуляции.

Интеграция подобных инструментов в систему начального языкового образования делает процесс формирования произносительной культуры младших школьников более естественным, увлекательным и эффективным. Это формирует устойчивую положительную мотивацию к изучению английского языка, развивает цифровую грамотность и создает прочный фундамент для успешного освоения иностранного языка на последующих этапах обучения. Перспективы развития направления связаны с углублением персонализации обучения, развитием технологий виртуальной и дополненной реальности, созданием ИИ-тьюторов и интеграцией технологий для оценки эмоционального состояния и когнитивной нагрузки учащихся.

Заключение. На современном этапе цифровые ресурсы предлагают мощный инструментарий для решения ряда сложных задач развития произносительной культуры младших школьников. Геймифицированные цифровые ресурсы позволяют сделать обучение произношению наглядным и мотивирующим. Специально разработанные цифровые инструменты отвечают возрастным потребностям детей в игре, наглядности, предоставляют мгновенную обратную связь и поощрение, превращая процесс отработки произношения из рутинной в увлекательную деятельность. Дети начинают воспринимать исправное произношение как часть игры, а не как скучную задачу, что стимулирует частое повторение и автоматизацию звуков. В целом преимущества предлагаемых средств включают повышение мотивации, создание безопасной среды для практики, возможность многократного повторения и индивидуализации, а также доступ к аутентичному языковому материалу. Практический опыт показывает, что сочетание игровых упражнений, песен и интерактивных уроков заметно улучшает произносительные навыки младших школьников.

-
1. **Абдуллаева А. А.** Развитие фонетических навыков у младших школьников: ключевые этапы и подходы // Молодой ученый. – 2024. – № 32 (531). – С. 114–116. – URL: <https://moluch.ru/archive/531/117049/>.
 2. Федеральная рабочая программа по учебному предмету «Иностранный (английский) язык». – URL: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/08/03_ФРП-Английский-2-4-классы.pdf (дата обращения: 15.07.2025).



3. Безденежных Н. Н., Лазаревич С. В., Дорожкина Д. С. Роль информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) в языковом образовании // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 85 (3). – С. 26–29.
4. Безденежных Н. Н., Цветкова С. Е., Ерофеева А. В. Использование информационных технологий для обучения иностранному языку младших школьников // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 80 (4). – С. 26–29.
5. Цветкова С. Е., Перова Т. А., Ульянова К. А. Формирование умений и навыков продуктивной иноязычной речи у детей в начальной школе // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 80 (1). – С. 344–347.
6. Канивец Е. О. Инновационные подходы на уроках иностранного языка: искусственный интеллект в развитии устной речи младших школьников // Иностр. языки в школе. – 2025. – № 3. – С. 82–90.
7. Корзун О. О. Иноязычная произносительная культура как компонент межкультурной коммуникативной компетенции учащихся филологического профиля // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2017. – № 6–2 (72). – С. 177–180.
8. Пустоведова В. А., Тупилова С. Е., Быкова Н. О. Лингводидактический потенциал технологий искусственного интеллекта для обучения иностранным языкам (на примере естественно-научного профиля) // Иностр. языки в школе. – 2025. – № 5. – С. 70–75.
9. Шао Бо, Петрова М. Г. Интеграция игровой технологии «Edutainment» в обучение студентов вуза китайскому языку // Иностр. языки в школе. – 2025. – № 3. – С. 74–81.
10. Василищенко М. В., Коротков Е. А., Мухаркина В. С. Геймификация как современный метод обучения иностранным языкам // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2020. – № 2 (48). – С. 43–50.
11. Глухов В. П. Основы психолингвистики: учеб. пособие для студентов педвузов. – М.: АСТ: Астрель, 2005. – 351 с.
12. Шарычева М. Э. Психолого-педагогические особенности формирования мотивации младших школьников // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 75 (4). – С. 319–320.
13. Rachels J. R., Rockinson-Szapkiw A. J. The effects of a mobile gamification app on elementary students' Spanish achievement and self-efficacy // Computer assisted language learning. – 2017. – Vol. 31, № 1–2. – P. 72–89. – URL: <https://doi.org/10.1080/09588221.2017.1382536> (date of access: 02.08.2025).
14. Liu L. Impact of AI gamification on EFL learning outcomes and nonlinear dynamic motivation: comparing adaptive learning paths, conversational agents, and storytelling // Education and information technologies. – 2024. – Vol. 30. – P. 11299–11338. – URL: <https://doi.org/10.1007/s10639-024-13296-5> (date of access: 01.08.2025).



Сведения
об авторе

Канивец Евгения Олеговна, учитель английского языка ГБОУ «Школа № 1370»,
аспирант Института содержания и методов обучения.
E-mail: kanivets.eva@inbox.ru



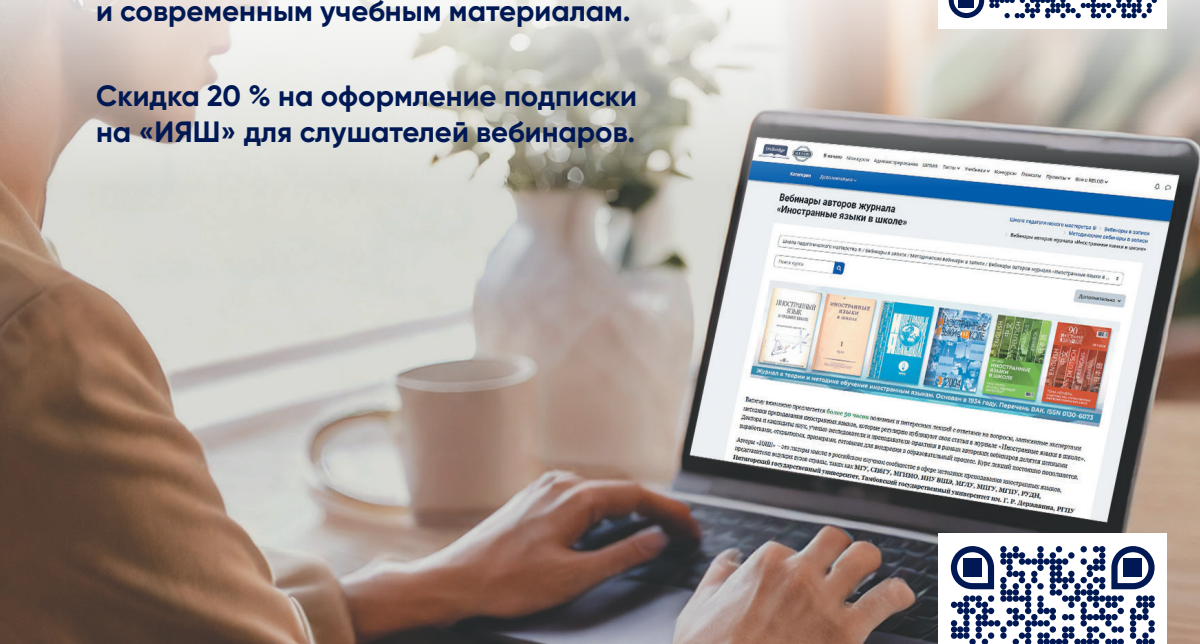
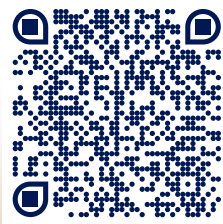
Присоединяйтесь к вебинарам авторов «ИЯШ» на LMS oxbridgeschool.ru

Ведущие эксперты в области преподавания иностранных языков, доктора и кандидаты наук, ученые-исследователи, преподаватели МГУ, СПбГУ, МГИМО, МГЛУ, МПГУ, МГПУ, РУДН, ВАВТ, МИСиС, ТГУ им. Г. Р. Державина и других ведущих вузов делятся проверенными методиками, готовыми к применению в учебном процессе.

Вебинары позволяют лучше понять современные подходы к обучению иностранным языкам и внедрить их в практику.

Более 50 часов вебинаров с ведущими экспертами в области преподавания иностранных языков по актуальным вопросам методики, исследованиям и современным учебным материалам.

Скидка 20 % на оформление подписки на «ИЯШ» для слушателей вебинаров.



Оформляйте подписку на электронную версию «ИЯШ»

Годовая подписка (10 номеров) дает не только скидку 15 % на стоимость каждого номера, но и бесплатный доступ к вебинарам.





RELOD

ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ

К новому 2025/26 учебному году

*Образовательная компания, издательство
и крупнейший поставщик иностранной литературы
с 1991 года*

relod-online.ru



КНИЖНЫЙ МАГАЗИН

Аутентичные учебники и книги для детей и взрослых

shop.relod.ru

ТЕСТИРОВАНИЕ

Определение и подтверждение уровня английского языка

selt.relod.ru

ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ

Курсы в Школе педагогического мастерства®

oxbridgeschool.ru

ВЕБИНАРЫ И КОНФЕРЕНЦИИ

Профессиональный рост и обмен опытом

events-relod.ru

«ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ В ШКОЛЕ»

Научно-методический журнал (ВАК), основан в 1934 году

iyash.ru

ИЗДАТЕЛЬСТВО RELOD

Авторские онлайн-курсы, учебно-методическая литература



shop.relod.ru