

Известия Южного федерального университета.
Филологические науки. 2022. Том 26, № 1
ОБРАЗОВАНИЕ

Научная статья

УДК 372.8

ББК 74

DOI 10.18522/1995-0640-2022-1-206-218

КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ ФОНЕТИЧЕСКОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИХ КОМПЛЕКСОВ ПО РКИ

**Оксана Витальевна Ширяева,
Зинаида Владимировна Режук,
Елена Александровна Скуратова**
Южный федеральный университет, Ростов-на-Дону, Россия

Аннотация. На основании анализа учебных пособий и опыта преподавания фонетики русского языка иностранным учащимся формулируются критерии оценки фонетической составляющей учебно-методических комплексов по русскому языку как иностранному. При оценке существующих пособий, а также проектировании учебных материалов необходимо учитывать как содержательные критерии (корректность и полноту описания работы артикуляторного аппарата, системность организации учебных материалов, наличие упражнений на развитие способности соотносить фонетический и графический облик слова, соотнесение с родным языком обучаемых), так и методические критерии (разнообразие и уровень сложности заданий, полноту методического обеспечения).

Ключевые слова: *фонетика РКИ, учебные пособия по фонетике, учебно-методический комплекс, оценка учебно-методического комплекса, проектирование учебно-методического комплекса*

Для цитирования: *Ширяева О.В., Режук З.В., Скуратова Е.А. Критерии оценки фонетической составляющей учебно-методических комплексов по РКИ // Известия ЮФУ. Филол. науки. 2022. № 1. С. 206 – 218.*

Original article

CRITERIA FOR ASSESSING THE PHONETIC COMPONENT OF EDUCATIONAL-METHODICAL COMPLEXES FOR RFL

Oksana V. Shiryayeva, Zinaida V. Rezhuk, Elena A. Skuratova
Southern Federal University, Rostov-on-Don, Russia

Abstract. The criteria for assessing the phonetic component of educational and methodological complexes in Russian as a foreign language are set out basing on the analysis of teaching aids and the experience of teaching phonetics of the Russian language to foreign students. When evaluating existing manuals as well as designing

teaching materials, it is necessary to take into account both substantive criteria (correctness and completeness of the description of the work of the articulatory apparatus, the systematic organization of educational materials, the presence of exercises to develop the ability to correlate the phonetic and graphic appearance of a word, correlation with the phonetic characteristics of the students' native language), and methodological criteria (variety and level of complexity of tasks, completeness of methodological support, allowing to work out various aspects of Russian phonetics, to consolidate skills and control the result).

Key words: *phonetics of Russian as a foreign language, textbooks on phonetics, educational-methodical complex, assessment of the educational-methodical complex, design of the educational-methodical complex*

For citation: *Shiryayeva O.V., Rezhuk Z.V., Skuranova E.A. Criteria for Assessing the Phonetic Component of Educational-Methodical Complexes for RFL // Proceedings of Southern Federal University. Philology. 2022. № 1. P. 206 – 218.*

Введение

Фонетическая составляющая играет важную часть в архитектонике любого общего учебного курса по русскому языку для иностранцев (РКИ). Обычно она вместе с базовой грамматикой и лексикой формирует его вводную часть, что обусловлено обязательностью владения фонетикой при освоении любого нового языка. Последнее не означает, что на более продвинутых этапах изучения РКИ фонетикой можно пренебречь, — скорее, меняются формы работы, акцент переносится на совершенствование и коррекцию навыков. Лишь в редких случаях фонетическая составляющая курса распределена по всему курсу, а в начало вынесена только ее базовая часть. Русская фонетика также может быть предметом самостоятельного учебного пособия, предназначенного для углубленного изучения либо коррекции имеющихся навыков, что важно, например, при работе с учащимися, приезжающими в Россию для совершенствования владения русским языком или повышения квалификации.

Поскольку от качества подачи материала и предлагаемого методического инструментария напрямую зависит эффективность преподавания, вопрос об оценке учебной литературы и ее критериях приобретает особую актуальность. С одной стороны, оценки заслуживают существующие учебные пособия, которые, как показывает анализ, далеко не всегда идеальны; с другой стороны, критерии такой оценки имеют «проектную» составляющую и могут учитываться при создании новых учебных пособий по РКИ.

Цель исследования заключается в эмпирическом выделении критериев, которым должно соответствовать учебное пособие по фонетике в преподавании РКИ.

Материалом для исследования послужили курсы русского языка для инофонов, преимущественно созданные в России. В процессе исследования были использованы как теоретические методы (анализ научной и учебной литературы), так и практические методы (наблюдение, обобщение педагогического опыта).

Исследование и его результаты

Проведенный анализ позволил сформулировать шесть критериев, которые должны использоваться при комплексной оценке фонетической составляющей учебных пособий:

- 1) корректность и полнота описания работы артикуляторного аппарата,
- 2) системность организации учебных материалов,
- 3) наличие упражнений на развитие способности соотносить фонетический и графический облик слова,
- 4) соотнесение с фонетическими особенностями родного языка обучаемых,
- 5) адекватный уровень сложности предлагаемых упражнений,
- 6) полнота методического обеспечения.

Эти критерии можно разделить на содержательные, касающиеся преимущественно теоретико-практического наполнения учебных материалов (критерии 1–4), и методические, касающиеся преимущественно организации процесса обучения и его обеспечения (критерии 5–6), хотя это деление довольно условно.

Рассмотрим каждый из критериев подробнее. Для этого обратимся к практическому и теоретическому аспектам преподавания РКИ, а также к анализу существующих учебных пособий.

1. Корректность и полнота описания работы артикуляторного аппарата. Некоторые авторы обращают внимание, что в отдельных аудиториях восприятие и различение на слух звуков русской речи не вызывает трудностей, тогда как произнесение этих звуков оказывается затрудненным [Вик, 2018, с. 309]. Это свидетельствует о том, что аудирование и фонация – это связанные, но в целом автономные аспекты владения языком. Именно поэтому акцент на работе артикуляторного аппарата в преподавании РКИ принципиален.

Неверность или неточность информации о русской фонетике в современных учебных пособиях по РКИ редки, но примеры ошибок все-таки имеются. Например, в учебнике С. И. Чернышова русский звук [ы] характеризуется как открытый [i] [Чернышов, 2009, с. 10], что в корне не верно, так как звук [i] и близкий ему звук [и] являются гласными переднего ряда, а звук [ы] – гласным заднего ряда. В учебнике «Впервые по-русски» находим следующую рекомендацию: «При произношении любого мягкого согласного положение всех частей речевого аппарата остается таким же, как при произношении соответствующего твердого согласного. К этой артикуляции прибавляется лишь поднятие средней части спинки языка к твердому небу, как при произношении [и]» [Царева, Будильцева, Мэн Ся, 2011, с. 47]. Неудовлетворительность этого описания состоит в том, что подъем средней части спинки языка является неощутимым моментом артикуляции и учащиеся не в состоянии его проконтролировать. При этом авторы опускают гораздо более важные признаки (продвижение всей массы языка вперед и напряжение уголков губ), которые, наоборот, поддаются контролю.

Особо следует остановиться на интонации. Для адекватного понимания устных высказываний на русском языке инофон должен уметь определять интонационную конструкцию (ИК), делить предложение на синтагмы и определять центр ИК, связывать конкретные ИК с их семантикой, целеполаганием (прагматикой) и эмоциональным наполнением высказывания; для адекватного общения он также должен быть способен выбрать правильную ИК и адекватно произнести предложение. По этой причине важным представляется наличие в учебных пособиях интонационной разметки в материалах упражнений. Читая текст, слушая его аудиозапись, повторяя по памяти, учащиеся могут следить за движением тона в своей и чужой речи. Хорошим примером в этом отношении может служить пособие И. Л. Муханова [Муханов, 2009], которое, правда, является специализированным, поскольку посвящено исключительно русской интонации.

Хотя ясность и доступность описаний с минимумом теоретичности являются преимуществом, в этом плане возможны исключения. Например, учебное пособие «По-русски – с хорошим произношением» [Бархударова, Панков, 2008] адресовано аудитории, владеющей концептуальным аппаратом лингвистики (студентам, магистрантам, стажерам, обучающимся по специальности «Филология»), а потому теоретическое изложение в нем уместно. Но в общем случае описания должны быть максимально простыми и ясными.

Хорошим дополнением к любому учебнику и учебному пособию, посвященному фонетике русского языка, является адресованный преподавателю материал, который содержит подробные описания артикуляции звуков и рекомендации по их постановке и корректировке. Положительным примером в этом отношении может служить пособие И. В. Одинцовой «Звуки. Ритмика. Интонация» [Одинцова, 2017].

2. Системность организации учебных материалов. Данное свойство присуще, например, курсу «Прогресс» [Соболева и др., 2015], в котором фонетике отведено шесть занятий. Введение новых сведений строго системно: от губных согласных авторы переходят к переднеязычным, затем – заднеязычным, от гласных заднего ряда образования – к гласным переднего ряда образования, от твердых согласных – к мягким, от ударных позиций – к безударным. Такая подача материала предполагает усвоение доминирующих дифференциальных признаков и способствует формированию системного представления о русской фонетике.

Заслуживающее положительной оценки пособие «По-русски – с хорошим произношением» [Бархударова, Панков, 2008] в этом отношении может служить примером построения, не совсем удачного в силу избыточной прямолинейности при реализации принципа системности. Оно делится на две части: в первой части (1–10 уроки) рассматриваются гласные звуки, во второй части (11–20 уроки) – согласные звуки. В итоге ряд тем не могут быть адекватно раскрыты: вряд ли возможно рассматривать редукцию гласных перед мягкими согласными до того, как будут рассмотрены мягкие согласные. Это отрицательно сказыва-

ется на последовательности подачи материала. Впрочем, в оправдание можно указать на то, что данное учебное пособие является коррективным и предназначено для подготовленных учащихся, владеющих русским языком на высоком уровне.

Системность учебных материалов проявляется также в возможности использования тех же языковых и речевых единиц при изучении как фонетики, так и грамматики и лексики. Справедливым кажется мнение, что любой цикл фонетических упражнений должен строиться по принципу укрупнения единиц, когда обучаемые переходят от звука к слогу, затем к слову, словосочетанию и фразе [Тарлышева, 2014, с. 95]. С одной стороны, это позволяет применить новые фонетические навыки в контексте, приближенном к реальному, с другой – затронуть в фонетических упражнениях грамматику и лексику, а также активизировать коммуникативное измерение. При этом, как правило, отдельные фонетические особенности русского языка нетрудно привязать к тем или иным грамматическим темам. Так, изучение родительного падежа интегрируется с фонетической информацией (процессы оглушения/озвончения последней согласной предлога, слитное произношение предлога с полнозначным словом). Именно по этому пути идут, например, авторы учебного пособия «Прогресс» [Соболева и др., 2015].

Выбор языкового материала для фонетических упражнений также должен быть хорошо мотивированным. В этом отношении показательным учебное пособие И. С. Миловановой [Милованова, 2005], адресованное учащимся, которые только приступают к изучению русского языка; в качестве материала в нем используются фольклорные произведения и детские стихи. Однако этот речевой материал предлагается исключительно в качестве материала для имитации, что не позволяет использовать его потенциал (особенно это касается загадок, пословиц и поговорок, которые всегда требуют комментария). На начальном этапе имело бы смысл использовать для упражнений более нейтральный и, самое главное, простой речевой материал, готовящий к овладению лексикой и грамматикой.

3. Наличие упражнений на развитие способности соотносить фонетический и графический облик слова. Данный критерий имеет самое непосредственное отношение к системности учебного пособия, однако по многим причинам должен быть выделен как самостоятельный. Прежде всего, в наши дни для знания языка владение его письменной формой обязательно, так как значительная часть создаваемых и получаемых нами сообщений являются письменными; игнорируя этот факт, мы остаемся в плену устаревшего представления о том, что знать язык – значит говорить на нем. Добавим, что любой язык с долгой историей обладает «нетривиальной» орфографией, в которой между звуковым и буквенным составом слова нет прямого соответствия в силу действия традиционного или фонологического принципов написания. Наконец, данный момент важен потому, что русское письмо является в значительной степени фонологическим. И учет письменного измерения русской

речи позволяет ввести в процесс обучения фонологическое измерение, на значимость которого указывал еще А.А. Реформатский [Реформатский, 1959].

Такой подход реализован, например, в учебнике «Впервые по-русски...» [Царева, Будильцева, Мэн Ся, 2011], что, по нашему мнению, является его сильной стороной. Это проявляется в использовании таких форм работы, как диктант (*Слушайте и пишите*), чтение в сочетании с диктантом (*Прочитайте слова и напишите их*). Авторы подходят к таким заданиям творчески, усложняя их путём дополнительных условий (*Читайте по два слова и пишите их по памяти*). Впрочем, упражнения не стоит излишне усложнять, поскольку, как будет показано далее, их сложность является причиной того, что обучаемые сосредоточиваются на требованиях упражнения, а не на изучаемом материале.

4. Соотнесение с фонетическими особенностями родного языка обучаемых. Требование формировать группы обучаемых на основании особенностей их языка с точки зрения преподавания РКИ является чрезвычайно важным инструментом, который позволяет решить целый комплекс проблем. Применительно к изучению фонетики русского языка ценность подхода заключается в том, что он открывает путь для соотнесения фонетических особенностей русского языка с особенностями родного языка аудитории (или другого известного ей языка). Отечественная традиция преподавания РКИ в этом отношении очень богата: этот момент последовательно учитывается с первой половины прошлого века, что нашло отражение в целом ряде учебных пособий [Шустикова, 2010]. Но в этом плане по-прежнему обнаруживаются лакуны. Так, Т.Г. Ткач указывает на отсутствие учебных пособий, ориентированных на персоязычную аудиторию [Ткач, 2010, с. 289].

Опыт показывает, что прямое сопоставление русских звуков со звуками родного языка обучаемых можно использовать лишь как «ориентировочное» средство в самом начале обучения, – в дальнейшем (а на самом деле, чем быстрее, тем лучше) преподаватель должен показать, чем русский язык *отличается* от известных аудитории языков. Подход, ограничивающийся общими соответствиями, несмотря на свою компактность, приводит лишь к консервации ошибок и недостатков произношения.

Однако основная сложность, с которой сталкивается любой преподаватель, – это широкое варьирование произносительных ошибок и недочетов, типичных для конкретной национальной аудитории. В качестве примера рассмотрим такой непростой для инофонов аспект, как противопоставление согласных по твердости/мягкости. Для норвежских студентов этот аспект в целом не составляет трудности за исключением пары [с]/[с'], звука [т'], а также звуков [л]/[л'] (сложности с произношением последней пары обусловлены тем, что ни один из трех вариантов звука [л], имеющих в норвежском языке, не совпадает с русскими) [Вик, 2018, с. 309–310]. Персоязычные иранские студенты, в родном языке которых согласные по твердости/мягкости не противопоставле-

ны, не различают их в речи, произнося одинаково слова *мыло* и *мило*, *брат* и *брать* [Мехтиханлы, 2017, с. 204; Ткач, 2010, с. 290–291]. Особую сложность представляет противопоставление согласных звуков по твердости/мягкости составляет для китайцев. Для их русской речи характерно не только смешение твердых и мягких согласных, но и ряд более специфичных дефектов (например, систематическое смешение звуков [т'] и [ч]) [Пристная, Самосенкова, Литвинова, 2012, с. 31–32]. Заслуживает внимания то, что при работе с китайскими студентами необходимо учитывать различия между диалектами китайского языка, так как трудности носителей разных диалектов при произношении русских звуков различаются [Логинова, Чжао Чжэ, 2016].

Впрочем, произносительные трудности, которые испытывают при освоении русского языка представители других культур, могут быть обобщены. Попытка такого обобщения была предпринята уже в классическом учебнике Е. А. Брызгуновой [Брызгунова, 1963]. М.Н. Шутова перечисляет зоны русской фонетики, вызывающие трудности у всех инофонов: противопоставления согласных по твердости/мягкости, глухости/звонкости, редукция гласных после твердых и мягких согласных, ударение, интонация [Шутова, 2017]. Тем не менее, это не отменяет необходимости индивидуализации состава упражнений с учетом родного языка аудитории.

Таким образом, в практике создания учебных пособий по фонетике русского языка для иностранцев соотнесение с родным языком чрезвычайно желательно, но не всегда реализуемо в силу практической невозможности иметь учебные пособия, которые учитывали бы особенности каждого языка. Необходимость работы в смешанных аудиториях, когда опора на фонетические особенности родного языка не будет понятной всем обучаемым, для преподавания РКИ типична. Наконец, преподавателю РКИ в силу специфики его деятельности приходится иметь дело именно со «смешанной аудиторией», — применение различных учебных пособий при работе с разными аудиториями чрезвычайно усложнило бы образовательный процесс, так как преподаватель к эффективной работе с конкретным пособием должен быть подготовлен. Это повышает необходимость более универсальных учебных материалов, которые допускали бы адаптацию к аудитории.

Требование соотнесения особенностей русской фонетики и фонетических особенностей родного языка оказывается трудно реализуемым уже в пособиях, ориентированных на закрытую, но неоднородную аудиторию. Например, в учебниках, ориентированных на жителей Европы, необходимо учитывать существенные различия между фонетикой и фонологией европейских языков. Решение могло бы заключаться в ссылках на особенности распространенных европейских языков (английского, немецкого, французского), однако такой способ подачи материала рискует оказаться излишне громоздким, и далеко не всякий европеец знаком с фонетическими особенностями не используемого им неродного европейского языка. По всей видимости, в контексте универсального

учебного пособия в большей степени уместен акцент на артикуляторном аспекте фонетики.

В то же время ориентация на особенности родного языка учащихся при объяснении нового материала – довольно распространенное явление. Хорошим примером такого подхода можно считать учебное пособие О.Н. Коротковой «По-русски – без акцента!», которое имеет два варианта, адресованных китайским и корейским учащимся, и позиционируется автором как корректировочный курс [Короткова, 2009, 2010]. Заслуживает внимания наличие в этом учебном пособии упражнений, направленных на отработку звуков, которые типично смешиваются в речи жителей Восточной Азии.

5. Адекватный уровень сложности предлагаемых упражнений.

В процессе преподавания РКИ преподаватель активизирует свою способность к творчеству, создавая новые типы заданий, сочетая различные типы работ и т. д. Однако стремление к необычности и оригинальности может быть излишним. Цель преподавания фонетики инофонам – формирование у них произносительных навыков, которые помогут им быть понятыми. Чрезмерное усложнение заданий, постоянная смена их типов определенно не способствуют сосредоточению на изучаемом языковом материале, поскольку отвлекают внимание с содержания задания на выполнение его требований. Однотипность, повторяемость заданий кажется положительным признаком учебного пособия, поскольку учащиеся довольно быстро привыкают к форме этих заданий и их форма перестает отвлекать их внимание.

С другой стороны, избыточное однообразие также не способствует увлекательности обучения. Например, учебник «Дорога в Россию» [Антонова и др., 2010] предлагает учащимся преимущественно один тип заданий (*Слушайте, читайте, повторяйте*), что не способствует повышению увлекательности изучения языка.

Разнообразие заданий можно обеспечить за счет регулярного чередования различных видов деятельности. Имитативные задания, предполагающие прослушивание и повторение, можно сочетать с диктантами и чтением вслух, моделированием реальных коммуникативных ситуаций. Перспективным представляется использование в обучении фонетических игр [Кульбашная, Чухлебова, 2018]. В современных условиях нетрудно дополнить курсы упражнениями, предполагающими запись речи учащихся с последующим прослушиванием этих записей.

Разнообразие также достигается за счет варьирования функциональной нагрузки заданий, т. е. роли, которая отводится им в образовательном процессе. В курсе «Прогресс» [Соболева и др., 2015] основы фонетики изучаются в ходе первых шести уроков, но фонетические задания после этой части курса не прекращаются, а используются в качестве «фонетической зарядки», позволяющей отработать навыки, которые нуждаются в формировании или закреплении. Это способствует не только общей «неоднородности» занятия, в ходе которого происходит переключение с одной темы или формы работы на другую, но и более

прочному закреплению пройденного материала посредством его повторной актуализации.

6. Полнота методического обеспечения. По-настоящему эффективным является учебное пособие, которое, во-первых, помогает отработать все значимые аспекты изучаемого предмета, во-вторых, качественно закрепить материал и, в-третьих, осуществить контроль усвоения.

Несмотря на то что инофоны разных национальностей испытывают различные трудности при овладении русской фонетикой, любое пособие должно включать упражнения на отработку всех особенностей звуковой системы русского языка. В результате этого потенциальная аудитория пособия увеличивается, а преподаватель, использующий это пособие, может привлекать его материалы для работы с разными аудиториями.

Не менее важным компонентом учебного пособия являются задания, которые помогают закрепить и обобщить пройденное, а также проверить усвоение материала. Сказанное касается не только упражнений, включаемых в занятия, и обобщающих заданий, но и контрольных работ, ведь контрольная работа — это не только инструмент, при помощи которого преподаватель убеждается, что учащиеся усвоили материал, но и инструмент активизации, закрепления и обобщения полученных знаний.

Так, в учебнике «Впервые по-русски» [Царева, Будильцева, Мэн Ся, 2011] учащимся предлагается итоговая контрольная работа, в которой проверяется овладение многими важными аспектами русской фонетики (позиционных чередований звуков, типов русской интонации и т. д.). По нашему мнению, эти задания являются слишком сложными, но этот момент вряд ли существенен в контексте обсуждаемой проблематики. Сам факт наличия итоговой контрольной работы выгодно выделяет данное учебное пособие на фоне некоторых других.

Другим положительным примером может служить учебное пособие И. Л. Муханова [Муханов, 2009]. Каждое занятие содержит три раздела, и последний раздел во всех случаях отведен под проверочные и контрольные задания; кроме того, последний раздел не несет новой информации и полностью состоит из коммуникативно-речевых заданий, направленных на закрепление пройденного материала. Подобную композицию со всеми основаниями можно считать образцовой.

К сожалению, имеются пособия, в которых закрепляющие и контрольные упражнения отсутствуют [Чернышов, 2009] (впрочем, их отсутствие можно оправдать тем, что данное пособие является ускоренным курсом). Учебник О. Н. Коротковой «По-русски – без акцента!» [Короткова, 2009, 2010], во многом являющийся образцовым, в отношении закрепления отдельных знаний и навыков имеет недостатки. Это не касается очень значительной части материала, которая качественно подается и закрепляется посредством хорошо продуманных упражнений. Мы имеем в виду позднее введение в последнем и предпоследнем уроках интонационных конструкций ИК-6 и ИК-7, которые в силу этого вряд ли будут усвоены. Новую информацию следует вводить как мож-

но раньше, посвящая последние занятия актуализации и закреплению материала. Этого можно достичь в том числе путем незначительного сокращения развивающих и закрепляющих упражнений в начальных занятиях, которые переносятся в последние занятия.

Заключение

Предложенные критерии применимы и к специализированным курсам фонетики русского языка для иностранцев, и к фонетическим разделам общих курсов. Реализация сформулированных требований в курсах небольшого объема (прежде всего, предназначенных для ускоренного обучения) оказывается затруднительной, поскольку в этом случае авторы вынужденно сокращают фонетическую составляющую. Тем не менее, даже в последней категории случаев стремление к максимальному соответствию учебных материалов предложенным критериям повысит продуманность отдельных заданий. В силу этого сформулированные критерии целесообразно использовать для контроля при проектировании учебных материалов.

Литература

Антонова В. Е. [и др.] Дорога в Россию: учебник русского языка (элементарный уровень). СПб.: Златоуст, 2010. 342 с.

Бархударова Е. Л., Панков Ф. И. По-русски – с хорошим произношением: практический курс русской звучащей речи: учеб. пособие для иностранных учащихся гуманитарных специальностей. М.: Русский язык. Курсы, 2008. 192 с.

Брызгунова Е.А. Практическая фонетика и интонация русского языка: пособие для преподавателей, занимающихся со студентами. М.: Изд-во Московского ун-та, 1963. 308 с.

Вик Н. О. Коррекция слухо-произносительных навыков у норвежцев, изучающих русский язык // Русистика. 2018. Т. 16, № 3. С. 305–321.

Короткова, О. Н. По-русски – без акцента!: корректировочный курс русской фонетики и интонации для говорящих на китайском языке. СПб.: Златоуст, 2009. 192 с.

Короткова, О. Н. По-русски – без акцента!: корректировочный курс русской фонетики и интонации для говорящих на корейском языке. СПб.: Златоуст, 2010. 200 с.

Кульбашная Е. В., Чухлебowa И. А. Фонетическая игра как разновидность интерактивных методов обучения иностранных военнослужащих русскому языку // Изв. Волгоградского гос. пед. ун-та. 2018. № 8 (131). С. 48–51.

Логинова И. М., Чжао Чжэ. Нарушение произношения русских согласных в речи северных и южных китайских учащихся // Русский язык за рубежом. 2016. № 6. С. 88–93.

Мехтиханлы С. Г. Формирование фонетических навыков у иранских студентов-русистов в процессе обучения РКИ // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. 2017. № 3. С. 203–208.

Милованова И. С. Фонетические игры и упражнения: русский язык как иностранный: начальный этап. Учеб. пособие для иностранцев, изучающих русский язык. М.: Флинта: Наука, 2005. 159 с.

Муханов И. Л. Интонация в практике русской диалогической речи. М.: Русский язык. Курсы, 2009. 176 с.

- Одинцова И. В. Звуки. Ритмика. Интонация. М.: ФЛИНТА, 2017. 368 с.
- Присная Л. Л., Самосенкова Т. В., Литвинова Т. Н. Лингвистические основы формирования фонетического навыка у китайских студентов в условиях профессионально ориентированного обучения // Научные ведомости Белгородского гос. ун-та. Гуманитарные науки. 2012. № 12 (131), вып. 14. С. 29–35.
- Реформатский А. А. Обучение произношению и фонология // Филол. науки. 1959. № 2. С. 145–156.
- Соболева Н. И. [и др.] Прогресс. Элементарный уровень: учебник русского языка. М.: РУДН, 2015. 275 с.
- Тарлышева Е. А. Фонетическая зарядка на занятиях по русскому языку как иностранному // Вестн. Дальвтуза. 2014. № 1. С. 94–98.
- Ткач Т. Г. Вокализм и консонантизм в аспекте РКИ: постановка проблемы // Научные ведомости БелГУ. Гуманитарные науки. 2010. № 18, вып. 7. С. 289–292.
- Царева Н. Ю., Будильцева М. Б., Мэн Ся. Впервые по-русски: вводный фонетико-грамматический курс русского языка для китайских студентов. М.: Русский язык. Курсы, 2011. 200 с.
- Чернышов С. И. Поехали! Русский язык для взрослых. Начальный курс. СПб.: Златоуст, 2009. 208 с.
- Шустикова Т. В. Методическая разработка вопросов формирования русского произношения иностранного учащегося в процессе создания лингвистической компетенции // Вестн. РУДН. Вопросы образования: языки и специальность. 2010. № 1. С. 29–37.
- Шутова М. Н. Корректировочный курс фонетики русского языка для иностранных студентов в Институте Пушкина // Русский язык за рубежом. 2017. № 3. С. 4–9.

References

- Antonova, V. E., Nakhabina, M. M., Safronova, M. V., Tolstykh, A. A (2010). *The Way to Russia. Russian language textbook (elementary level)*. Saint-Petersburg: Zlatoust. (In Russian).
- Barkhudarova E. L., Pankov F. I. (2008). *Speak Russian - with Good Pronunciation: A Practical Course of Russian Oral Speech*. Moscow: Russian Language. Courses. (In Russian).
- Bryzgunova E. A. (1963). *Practical Phonetics and Intonation of the Russian Language*. Moscow: Moscow University Publ. (In Russian).
- Chernyshov, S. I. (2009) *Let's go! Russian for adults. Initial course*. Moscow: RussianLanguage. Courses. (In Russian).
- Korotkova, O. N. (2009). *In Russian - without an accent! Correction rate of Russian phonetics and intonation for Chinese speakers*. Saint-Petersburg: Zlatoust. (In Russian).
- Korotkova, O. N. (2010). *In Russian - without an accent! Correction rate of Russian phonetics and intonation for Korean speakers*. Saint-Petersburg: Zlatoust. (In Russian).
- Kulbashnaya, E. V., Chukhlebova, I. A. (2018). Phonetic game as a kind of interactive methods of teaching Russian to foreign servicemen. *Izvestia of the Volgograd State Pedagogical University*, no. 8 (131), pp. 48-51. (In Russian).
- Loginova, I. M., Chao Che (2016). The problems of Chinese students in Russian pronunciation. *RussianLanguageAbroad*, no. 6, pp. 88-93. (In Russian).

Mehdikhani, S.Q. (2017). Formation of phonetic skills among Iranian students in the process of teaching Russian as a foreign language. *Current Issues in Philology and Pedagogical Linguistics*, no. 3, pp. 203-209. (In Russian).

Milovanova, I. S. (2005). *Phonetic games and exercises: Russian as a foreign language: Initial stage. Study guide for foreigners studying Russian*. Moscow: Flinta: NaukaPubl. (In Russian).

Mukhanov, I. L. (2009) *Intonation in the practice of Russian dialogical speech*. Moscow: Russian Language. Courses. (In Russian).

Odintsova, I. V. (2017) *Sounds. Rhythm. Intonation*. Moscow: FLINTA. (In Russian).

Prisnaya, L. L., Samosenkova, T.V., Litvinova, T.N. (2012) Chinese students in conditions of professionally oriented studying. *Belgorod State University Scientific bulletin. Philology. Journalism. Pedagogy. Psychology*, no. 12 (131), issue 14, pp. 29-35. (In Russian).

Reformatskii, A. A. (1959). Teaching pronunciation and phonology. *Philological Sciences. Scientific Essays of Higher Education*, no. 2, pp. 145-156. (In Russian).

Shoustikova, T.V. (2010). Methodical elaboration of the problems of formation of Russian pronunciation as a component of linguistic competence development. *Bulletin of People's Friendship University of Russia. Series: Problems of Education: Languages and Speciality*, no.1, pp. 29-37. (In Russian).

Shutova, M.N. (2017). Phonetic correction course for foreign students in Pushkin Institute. *Russian Language Abroad*.3, 4-9. (In Russian).

Soboleva, N. I., Volkov, S. U., Ivanova, A. S., Suchkova, G. A (2015). *Progress. Elementary level: textbook of the Russian language*. Moscow: RUDN University Publ. (In Russian).

Tarlysheva, E.A. (2014). Phonetic training at the lessons of Russian as a foreign language // *Herald of Dal'vtuz*, no. 1, pp. 94-98. (In Russian).

Tkach, T. G. (2010). Vowels and consonantism in the aspect of Russian as a foreign language: raising the problem. *Belgorod State University Scientific bulletin. Humanities. Philology. Journalism. Pedagogy. Psychology*, no. 18, issue 7, pp. 289-292. (In Russian).

Tsareva, N. Yu., Budil'tseva, M. B., Men Sya (2011). *For the first time in Russian: an introductory phonetic and grammatical course of the Russian language for Chinese students*. Moscow: Russian Language. Courses. (In Russian).

Wik, N. O. (2018). *Correcting perception and pronunciation competences of Norwegians studying Russian as a foreign language. Russian language studies*. December, no. 16 (3), pp. 305-321. (In Russian).

Сведения об авторах

Ширяева Оксана Витальевна – докт. филол. наук, профессор, кафедра русского языка как иностранного и методики его преподавания, Международный институт междисциплинарного образования и иберо-американских исследований, ovshirayeva@sfedu.ru

ORCID: 0000-0002-7846-2702

SPIN-код: 8485-7631

ResearcherID: AAE-7852-2020

Scopus ID: 572 116 664 20

Режук Зинаида Владимировна – канд. филол. наук, доцент, кафедра русского языка как иностранного и методики его преподавания, Международный институт междисциплинарного образования и иберо-американских исследований

zrezhuk@sfedu.ru

ORCID: 0000-0001-6150-6601

SPIN-код: 4594-6475

ResearcherID: AAY-4588-2020

РИНЦ AutorID: 914218

Скуратова Елена Александровна – старший преподаватель, кафедра русского языка как иностранного и методики его преподавания, Международный институт междисциплинарного образования и иберо-американских исследований

easkuratova@sfedu.ru

ORCID: 0000-0001-6068-924X

SPIN-код: 4710-6900

Information about the authors

Oksana V. Shiryayeva – grand Ph.D. of Philology, professor. International Institute for Interdisciplinary Education and Ibero-American Studies, Department of Russian as a Foreign Language and Teaching Methods.

Zinaida V. Rezhuk – Ph.D. of Philology, associate professor. International Institute for Interdisciplinary Education and Ibero-American Studies, Department of Russian as a Foreign Language and Teaching Methods.

Elena A. Skuratova – senior lecturer. International Institute for Interdisciplinary Education and Ibero-American Studies, Department of Russian as a Foreign Language and Teaching Methods. Southern Federal University

Статья поступила в редакцию 19.11.2021; одобрена после рецензирования 21.01.2022; принята к публикации 21.01.2022.

The article was submitted 19.11.2021; approved after reviewing 21.01.2022; accepted for publication 21.01.2022.