

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

В.В. Сафонова, А.Н. Колесникова, А.А. Любимова

ПАРАМЕТРЫ ОЦЕНИВАНИЯ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ФОНОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА КАК ЛИНГВА ФРАНКА¹

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования*

*«Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова»
119991, Москва, Ленинские горы, 1*

В статье рассмотрены лингводидактические термины «фонетическая компетенция», «фонологическая компетенция», «фонетико-фонологическая компетенция» и выработан рабочий термин для данного исследования. Авторы разграничивают требования к формированию и развитию фонологической компетенции у обучающихся лингвистических и нелингвистических специальностей вузов, а также к оцениванию продуктивных и рецептивных устно-произносительных навыков и устно-речевых умений в условиях распространения английского языка как лингва франка. В статье проанализированы три основных параметра оценивания уровня сформированности фонологической компетенции, предложенных в зарубежной литературе: “intelligibility”, “comprehensibility” и “accentedness”. Авторы определяют содержание терминов, прослеживают динамику изменения их интерпретации с момента появления в научном дискурсе и обсуждают их взаимосвязь друг с другом, отдельное внимание уделяя вопросу перевода данной терминологии на русский язык в отечественной научной литературе.

Сафонова Виктория Викторовна – доктор педагогических наук, профессор кафедры лингвистики, перевода и межкультурной коммуникации факультета иностранных языков и регионоведения МГУ имени М.В. Ломоносова (e-mail: eugroschool@mail.ru).

Колесникова Александра Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры лингвистики, перевода и межкультурной коммуникации факультета иностранных языков и регионоведения МГУ имени М.В. Ломоносова (e-mail: alex_wd@mail.ru).

Любимова Алина Андреевна – преподаватель кафедры лингвистики, перевода и межкультурной коммуникации факультета иностранных языков и регионоведения МГУ имени М.В. Ломоносова (e-mail: lingoxonia@gmail.com).

¹ Исследование выполнено при поддержке Междисциплинарной научно-образовательной школы Московского университета «Сохранение мирового культурно-исторического наследия».

Ключевые слова: английский язык как лингва франка; фонологическая компетенция; лингва франка; лингводидактика; произносительная норма; изучение языка как специальности; изучение языка в специальных целях.

Введение

Системный подход к формированию и развитию коммуникативной компетенции на иностранном языке в вузе предполагает создание методического инструментария, посредством которого обучающиеся в состоянии овладеть каждой из субкомпетенций, входящих в ее состав, в частности, это касается лингвистической, коммуникативно-прагматической, социокультурной, самообразовательной и информационно-коммуникационной компетенций. При этом, каждая из вышеупомянутых компетенций также представляет собой достаточно сложный лингводидактический конструкт, в котором присутствуют несколько компетентностных разновидностей. Так, в лингвистической субкомпетенции выделяются лексическая, грамматическая, семантическая, фонологическая, орфографическая и орфоэпическая компетенции². Фонологическая компетенция сопряжена с фонологическими и орфоэпическими требованиями (на каждом из общеевропейских уровней коммуникативного владения языком) к устному оформлению иноязычной речи пользователем языка. Попутно следует заметить, при описании рассматриваемой разновидности лингвистической компетенции используются несколько лингводидактических терминов, а именно: *фонетическая компетенция* [Хомутова, 2013; Примак, 2013], *фонологическая компетенция* [Лаврова, 2010], *фонетико-фонологическая компетенция* [Присная, 2008]. Однако, хотя преимущественно в отечественной методической литературе существуют различия в выборе термина для обозначения рассматриваемой разновидности лингвистической компетенции на ИЯ, тем не менее они практически отсутствуют в плане ее понятийного осмысления и лингводидактической трактовки, не говоря о том, что иногда эти термины используются как взаимозаменяемые³ [Примак, 2013: 210].

² Council of Europe. Common European Framework of Reference for languages: Learning, teaching, assessment, 2001; Council of Europe. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume, Council of Europe Publishing, Strasbourg, 2020.

³ «При формировании фонетико-фонологической компетенции особое внимание уделяется устранению интерференции со стороны русского языка» [Примак, 2013: 210]; «На этапе совершенствования фонетической компетенции желательно использовать упражнения...» [Примак, 2013: 211].

В предлагаемой статье используется термин «*фонологическая компетенция*», которая трактуется как *способность обучающихся фонологически корректно и коммуникативно приемлемо оформлять устную речь на ИЯ, обеспечивающую необходимую степень ее понятности и разборчивости в условиях межкультурного иноязычного общения, которая приобретается пользователями языка в процессе овладения фонологическими знаниями о звуковой системе изучаемого языка, его сегментных и суперсегментных единицах и их оперативном использовании в процессе овладения устно-производительными навыками и устно-речевыми умениями, необходимыми для осуществления коммуникативно-когнитивной деятельности на иностранном языке.*

В XX в. в теории и практике обучения ИЯ при проектировании задач овладения видами иноязычной речевой деятельности в языковом образовании достаточно длительное время доминировала методическая ориентированность на образованного носителя языка, социализированного в культурно-языковом сообществе/ах страны/стран, относящихся к внутреннему кругу Б. Качру⁴ [Качру, 1985] и овладевшего национальными литературными языковыми и речевыми формами. Все это, а также ряд геополитических факторов, обусловило тот факт, что в России, как и во многих других странах мира, при изучении английского языка (АЯ) как иностранного в центре лингводидактического внимания была первоначально британская модель речевого поведения носителя языка, а в последнем десятилетии двадцатого века в этой роли стала выступать и американская речевая модель.

Поскольку в отечественной теории и практике обучения АЯ предпочтение преимущественно отдавалось британской речевой модели, вузовские курсы по практической фонетике, а также практические курсы АЯ создавались с ориентацией на британские орфоэпические и акцентологические нормы, включая, естественно, произносительную норму Received Pronunciation (RP) [Хомутова, 2013]. В настоящее время при формировании фонологической компетенции на ИЯ неукоснительное методическое следование произ-

⁴ Согласно теории концентрических кругов Б. Качру, английский язык (АЯ) используется представителями трех разных групп: Inner Circle – внутренний круг; Outer Circle – внешний круг; Expanding Circle – расширяющийся круг). К внутреннему кругу принадлежат страны, в которых АЯ считается первым и официальным – Великобритания, США, Канада, Австралия и др. К внешнему кругу – страны, имеющие отношение к колониальному прошлому Британской Империи и использующие АЯ как второй официальный язык в обиходной жизни и гос. секторе (Индия, Малайзия, Сингапур). К расширяющемуся кругу относятся страны, где английский не имеет официального статуса и изучается как иностранный язык (большинство стран Европы, Россия, Турция, Япония и пр.).

носителем нормам носителя языка продолжает наблюдаться при обучении большинству мировых языков. Однако учитывая социокультурный статус АЯ как лингва франка (глобального языка международного общения) (АЯЛФ) [Прошина, 2015; McKay, 2002], для которого характерны плюрицентричность и наличие множества произносительных вариантов [Прошина, 2015], представляется уместным при обучении АЯ в вузе *четко разграничивать* методические задачи при формировании рецептивных и продуктивных умений на АЯ и соответственно внести изменения в содержание обучения произносительной стороне речи на АЯ, разграничивая тип обучающегося (студенты *лингвистических* или *нелингвистических* специальностей).

Говоря о формировании и развитии англоязычных устных рецептивных умений, следует подчеркнуть, что такими исследователями, как З.Г. Прошина, А.Н. Колесникова, П.С. Лучини специально обращается внимание преподавателей АЯ на необходимость ознакомления обучающихся с разными вариантами и акцентами АЯЛФ [Прошина, 2015; Колесникова, 2016; Luchini, 2017], что предполагает при формировании рецептивной культуры устной речи на АЯ вовлекать обучающихся в прослушивание иноязычных аудиозаписей, в производстве которых задействованы не только носители языка. Аудирование звучащих текстов, порожденных исключительно носителями языка, представляется неправомерным в контексте межкультурной компетентностной парадигмы современного языкового образования в университете, это не может подготовить обучающихся к международному общению в условиях плюрицентричности [Прошина, 2015: 21]. Иными словами, формирование и развитие у обучающихся разных субкомпетенций коммуникативной компетенции на АЯ, включая в том числе и фонологическую компетенцию, должны осуществляться с ориентацией на диалог культур и цивилизаций и способствовать «с одной стороны, развитию в сообществах социокультурного понимания принадлежности к разным культурным сообществам, а с другой – осознанию необходимости развития социокультурной готовности и способности к межкультурному общению с представителями разных культурных / культурно-языковых сообществ, каждый из которых видит в другом полноправного, уникального и вместе с тем дополняющего его и поэтому необходимого ему субъекта» [Сафонова, 2018: 22].

Что касается развития устно-речевых умений на АЯ, необходимых для эффективного участия выпускников вузов в межкультурной профессиональной и научно-образовательной коммуникации, то принятие решения в отношении методического выбора конкретной произносительной модели речевого поведения не может быть одно-

значным в разных образовательных контекстах современного языкового образования. Данное решение требует учета целого ряда гуманитарных и социально-педагогических факторов, включая степень и диапазон вовлеченности вуза в международное сотрудничество и геополитические характеристики последнего, направление и профиль подготовки специалиста в высшей школе, вариант и профиль изучения АЯ, компетентностные требования к выпускнику на соответствующем уровне университетского образования (которые отражены в нормативных образовательных документах), академические и профессиональные потребности обучающихся, методическую готовность преподавателей к обучению АЯ как языку глобального взаимодействия в поликультурном и многоязычном мире, наличие адекватного методического обеспечения процесса обучения АЯ с учетом его социокультурного статуса в современном мире.

С одной стороны, если речь идет о языковой подготовке студентов *лингвистических специальностей*, в том числе будущих преподавателей АЯ, то конечной целью развития ФК может являться овладение кодифицированной произносительной нормой образованного носителя языка (или максимальное приближение к ней по ряду фонологических характеристик), особенно если этого требует государственный образовательный стандарт или другие нормативные документы, которые нормативно регламентируют учебный процесс в рамках выбранной специальности. Например, образовательный стандарт МГУ имени М.В. Ломоносова по направлению подготовки «Лингвистика» четко указывает на необходимость использования «языковых норм в процессе коммуникации⁵» [ОС МГУ, 2015: 12]. И, как показало исследование фонологических предпочтений студентов, проведенное ранее на базе МГУ, университетскими обучающимися ожидается от преподавателей неукоснительное следование произносительной нормативности [Maslova, 2017].

С другой стороны, если речь идет об изучении АЯЛФ студентами *нелингвистических специальностей* с целью общения с представителями разных культур, не являющимися носителями языка, в центре внимания должны находиться вовсе не британская или американская модели речевого поведения. Согласно С. Маккей, обучение АЯЛФ должно быть основано на принципиально новом наборе требований, отличных от требований к произношению других иностранных языков [McKay, 2002]. Именно это понимание различий между иностранным языком и АЯЛФ, а также между

⁵ Образовательный стандарт Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова (ОС МГУ) 2015 г.

потребностями студентов лингвистических и нелингвистических специальностей, привело ученых к необходимости описания АЯЛФ как отдельной разновидности английского языка с опорой на эмпирические исследования, с целью выработки новых критериев оценивания степени сформированности ФК, допускающих определенный отход от строгого соблюдения всех характеристик произносительной нормы носителя АЯ. К этим критериям относят:

Параметры оценивания степени сформированности фонологической компетенции

Степень фонологической разборчивости речи (intelligibility)

Первоначально в общеевропейских рамочных компетенциях владения иностранным языком (CEFR, 2011) предлагалась только одна иллюстративная многоуровневая оценочная шкала для измерения уровня сформированности у пользователя языка фонологической компетенции⁶, которая была спроектирована с ориентацией на степень орфоэпической приближенности звуковой речи говорящего к произносительным нормам речевого поведения образованного носителя языка. При этом объектом контроля были преимущественно продуктивные произносительные и ритмико-интонационные навыки. Рецептивные слуховые навыки не оценивались, не говоря об их присутствии в иноязычных рецептивных умениях, хотя при раскрытии понятийного содержания термина «фонологическая компетенция» в рассматриваемом общеевропейском издании выделялись как продуктивные произносительные навыки, так и рецептивные аудитивные навыки, а также фонологические знания⁷. Если же обратиться к предложенным общеевропейским шкалам для оценивания уровня сформированности рецептивных умений воспринимать устную речь на ИЯ, то со всей очевидностью в них просматривается методическая ориентация на образованного носителя языка, например, это наиболее ярко высвечивается в иллюстративной оценочной шкале “Understanding Conversation between Native Speakers”⁸.

В 2020 г. в представленных дополнительных сопроводительных материалах к общеевропейским рамочным рекомендациям⁹ по языковому образованию был предложен качественно новый методиче-

⁶ Council of Europe. Common European Framework of Reference for languages: Learning, teaching, assessment, 2001. С. 117.

⁷ Там же. С. 116–117.

⁸ Там же. С. 66.

⁹ Council of Europe. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume, Council of Europe Publishing, Strasbourg, 2020.

ский инструментарий для оценивания уровня сформированности фонологической компетенции, включивший три оценочных шкалы (существенно измененный вариант шкалы “Overall Phonological Control”, новые шкалы “Sound Articulation” и “Prosodic Features”, детализирующие первую), при создании которого принималась во внимание необходимость методического ухода от абсолютизации произносительных и просодических норм речевого поведения носителя языка. В связи с этим в качестве одного из основных критериальных дескрипторов, посредством которого определяется уровень владения произносительной стороной иностранной речи, выступает фонологическая разборчивость речи как один из компонентов речевой понятности речи (speech intelligibility) для участников особенно межкультурной коммуникации, среди которых могут быть как носители языка, так и не-носители языка общения. Как было заявлено в сопроводительных материалах к общеевропейским рекомендациям в отношении языкового образования: “The phonology scale was the only CEFR illustrative descriptor scale for which a native speaker norm, albeit implicit, had been adopted. In an update, it appeared more appropriate to focus on intelligibility as the primary construct in phonological control”¹⁰. Более того, речевая понятность речи говорящего для слушающих была признана ключевым фактором для разграничения между разными уровнями владения фонологической компетенцией на ИЯ¹¹.

В контексте формирования и развития именно ФК на иностранном языке, термин “intelligibility” приобрел широкую известность благодаря работам М. Мунро и Т. Дервинг, которые определяют “intelligibility” как параметр, отражающий «насколько содержание высказывания было действительно понято» собеседником¹² [Munro, Derwing, 1995: 76]. Однако анализ работ О. Канг, Р. Томсон и М. Моран [Kang, Thomson, Moran, 2018] позволяет осознать, что термин “intelligibility” это не просто смысловая понятность иноязычного высказывания в процессе его аудирования. Используя метод транскрибирования для измерения рассматриваемого параметра речи, авторы доказали экспериментально, что для того, чтобы сообщение было охарактеризовано как “intelligible”, его корректное восприятие должно быть обусловлено корректным декодированием *каждого* отдельного слова в звуковом потоке [Kang, Thomson, Moran, 2018]. Попутно следует заметить, что в зарубежной научной литературе этот термин как параметр оценивания качества речи может получать

¹⁰ Там же. С. 243.

¹¹ Там же. С. 135.

¹² “the extent to which a speaker’s message is actually understood” (С. 76).

более узкую трактовку, например, в работах Р. Гуч, К. Сайто, Р. Листер [Gooch, Saito, Lyster, 2016], либо более широко интерпретироваться, как в работах К. Джеймса, Дж. Филд [James, 1998; Field, 2003].

В данной статье разделяется точка зрения К. Джеймса о том, что термин “intelligibility” обозначает параметр речи, позволяющий реципиенту в целом понять прямой смысл сообщения, его семантическое содержание, коммуникативное намерение говорящего [James, 1998]. Вместе с тем понятность и разборчивость речи для слушающего зависит в немалой степени от адекватности выбора говорящим произносительных и просодических средств оформления своего высказывания, способствующих, а не препятствующих речевому взаимодействию коммуникантов. Терминологическое словосочетание «разборчивость речи», соотносимое с термином “intelligibility”, может служить в качестве параметра оценивания уровня сформированности фонологической компетенции на АЯ/ИЯ, поскольку фонологическая разборчивость речи является одним из речевых условий обеспечения коммуникативного взаимодействия собеседников при устном общении, средний и высокий уровень ее проявления обеспечивается необходимым уровнем сформированности у говорящего устно-произносительных и ритмико-интонационных навыков как неотъемлемых элементов *фонологической компетенции*. Иными словами, в российской лингводидактике предлагается возможным трактовать англоязычный термин «intelligibility» как *степень фонологической разборчивости речи*. Традиционно фонология определяется как наука о системе языка, изучающая *смыслоразличительную* функцию звуковых элементов, а фонетика – как наука, посвященная материальной стороне звуков человеческой речи, непосредственной их артикуляции [Трубецкой, 1960]. В данной статье речь идет именно о фонологической, а не о фонетической разборчивости, так как уделяется внимание именно восприятию заложенного *смысла высказывания*, а не просто корректной артикуляции звуков. Однако вместе с тем встает вопрос о том, а что является «корректной» артикуляцией в контексте АЯЛФ? Именно лингводидактическое осмысление этого вопроса необходимо для понимания соотношения традиционно принятой артикуляционной нормативности речи носителя языка с региональными произносительными нормами представителей внешнего и расширяющегося круга пользователей английского языка, исходя из которого представляется возможным дать поуровневое описание и оценивание степени *фонологической разборчивости* речи современного пользователя английского языка, обеспечивающей коммуникативный контакт и взаимодействие в глобализированном мире. И в этом

плане представляются особенно ценными рекомендации Д. Дженкинса, разработанные на основе эмпирических исследований верного и неверного восприятия смысла высказываний собеседниками (использующими АЯЛФ) с последующим формированием «ядра лингва франка» (The Lingua Franca Core) [Jenkins, 2000]. В ходе ее исследований было установлено, какая именно реализация сегментных и супraseгментных единиц в английской речи обеспечивает фонологическую разборчивость англоязычного высказывания в процессе его устного восприятия собеседниками. Несмотря на то, что за последние 20 лет некоторые позиции в числе данных рекомендации не раз пересматривались, идея о том, что речевое поведение говорящих, использующих АЯЛФ, не всегда соответствует британской и американской произносительной норме, но тем не менее понятно реципиентам в условиях межкультурной коммуникации [Jenkins, 2000], до сих пор остается несомненно актуальной.

Англоязычный термин “intelligibility” представляет определенную трудность для передачи и трактовки понятийного содержания на русском языке в отечественной лингводидактике и соответственно наблюдается некоторое разночтение и понятийное расширение этого термина по сравнению с его трактовкой в англоязычных зарубежных исследованиях. Так, К.А. Мележик предлагает использовать в русском языке терминологическое словосочетание «доступность для понимания» [Мележик, 2016: 395], однако без детализации его понятийного содержания, уходя в рассмотрение совокупности факторов, которые влияют на степень понимания высказывания реципиентом (среди них такие, как социолингвистические факторы, знание социально-культурного контекста общения, общепринятые нормы коммуникации, паралингвистические и невербальные факторы) [Мележик, 2016: 395]. В результате К.А. Мележик выходит за рамки исходного понимания термина “intelligibility” Л. Смитом и С. Нельсоном [Smith, Nelson, 1985] как распознавание звуковой формы слова и высказывания (“word / utterance recognition”), обращаясь при этом не только к фонетическим, но и лексическим проявлениям отклонений от британской или американской языковой нормы, имеющих не только регионально нормативный, но и окказиональный характер [Олейник, 2019] и выдвигая положение о том, что роль фактора «доступность понимания» состоит в том, чтобы сформировать двойную лингвокультурную компетенцию, исходя из признания того, что в условиях межнациональной коммуникации на АЯЛФ необходимо ориентироваться не на нормы носителей АЯ, а на комфортную доступность для достижения понимания между ее участниками независимо от того, к какому варианту английского

языка они принадлежат [Олейник, 2019: 397–399]. Отсутствие детальной трактовки термина «доступность понимания» и понятийное расширение англоязычного термина “intelligibility” существенно препятствуют использованию этого русского термина в качестве лингводидактической опоры при описании параметров оценивания уровней владения фонологической компетенцией на АЯЛФ. В силу выше сказанного при дескриптивном шкалировании параметров оценивания именно фонологического аспекта речевого поведения не-носителя языка представляется нецелесообразным использовать терминологическое словосочетание «доступность для понимания» как аналога англоязычного термина “intelligibility”. Более предпочтительным видится использование термина «разборчивость речи» в качестве аналога термина “intelligibility”, предложенного А.В. Олейник [Олейник, 2019], хотя и требуется также его дополнительная лингводидактическая конкретизация. Таким образом, принимая во внимание существующие трактовки термина “intelligibility” в зарубежной научной литературе и терминологические способы его передачи в российских исследованиях, а также выявленную неоднозначность и многозначность рассмотренного термина при обозначении параметра оценивания английской речи и при определении степени сформированности именно фонологической компетенции не-носителя АЯ предлагается обозначать термин “intelligibility”, имея в виду, с одной стороны, фонологическую разборчивость речи говорящего, а с другой – степень фонологической разборчивости речи для реципиента как участника межкультурной коммуникации, в которой АЯ используется как лингва франка.

Простота восприятия речи (comprehensibility)

В качестве второго параметра оценивания сформированности ФК может выступать простота восприятия устной речи слушающим (“comprehensibility”), указывающая на степень усилий, которые должен предпринять слушающий для понимания высказывания, порожденного тем или иным говорящим. Англоязычный термин “comprehensibility”, в отличие от термина “intelligibility”, трактуется однозначно в зарубежной научной литературе [Munro, Derwing, 1995; Crowther, Trofimovich, Saito, Isaacs, 2015; Saito, Trofimovich, Isaacs, 2017; Sheppard, Elliott, Baese-Berk, 2017] (табл. 1). Рассмотрение данного термина в диахронии показало отсутствие существенного изменения его содержания с течением времени: все вышеупомянутые исследователи сходятся во мнении, что параметр “comprehensibility” отражает общее субъективное представление слушающего о ком-

муникативной эффективности говорящего, указывающее на то, насколько просто слушающему понимать иноязычную речь.

Таблица 1

Определение понятия “comprehensibility” в научной литературе

Источник	Определение
Munro, Derwing 1995, С. 74	“the listener’s perception of how easy or difficult it is to understand a given speech sample”
Crowther, Trofimovich, Saito, Isaacs, 2015, С. 2	“listeners’ perception of how easy or difficult it is for them to understand L2 speech”
Saito, Trofimovich, Isaacs, 2017, С. 4	“a broad measure of a speaker’s communicative effectiveness, referring to how easily listeners can understand L2 speech”
Sheppard, Elliott, Baese-Berk, 2017, С. 43	“the listeners’ perception of the ease or difficulty with which they can make out a speaker’s meaning”

Англоязычная речь пользователя АЯЛФ при общении может быть фонологически разборчивой, но одновременно субъективно простой или сложной для восприятия собеседниками, то есть для ее декодирования будет приложено больше или меньше усилий со стороны слушающего. Причем, оценивание англоязычной речи по данному параметру у пользователей АЯ представляется далеко не легко выполнимой методической задачей, поскольку процедура оценивания – предельно субъективна, что находит отражение в способах его измерения – чаще всего ученые используют шкалы Ликерта длиной 7–9 пунктов [Munro, Derwing, 1995]. В отечественной научной литературе для данного термина предлагается термин «понятность» [Олейник, 2019]. Однако поскольку термин “comprehensibility” в трактовке зарубежных исследователей все же не является бинарным конструктом (*понятно / непонятно*), представляется более точным предложить в лингводидактике терминологическое словосочетание «*простота восприятия речи*». Уместно трактовать данный термин именно как «простоту», а не «сложность» восприятия речи с целью избежать разночтения при количественном измерении данного параметра. В зарубежной литературе высокий уровень “comprehensibility” является положительным фактором, поэтому и в отечественной литературе следует предложить такой параметр, высокий показатель по которому будет восприниматься положительно.

Простота восприятия речи может зависеть, в частности, от ее скорости: при одинаковой степени фонологической разборчивости, более высокая скорость речи будет приводить к снижению простоты восприятия [Isaacs, Trofimovich, 2012]. Кроме того, количество пауз в речи [Kang, Rubin, Pickering, 2010] и постановка ударения [Isaacs, Trofimovich, 2012] также влияют на простоту восприятия. Следовательно, можно сделать вывод, что с точки зрения оценивания ФК, “comprehensibility” (простота восприятия речи) относится к супrasegmentному уровню языка, в то время как “intelligibility” (степень фонологической разборчивости речи) – к сегментному. Однако, простота восприятия речи определяется не только ее фонологическими характеристиками и частично зависит от оценки лексической и грамматической составляющих [Isaacs, Trofimovich, 2012], что, безусловно, должно быть учтено при проведении научных исследований, однако, не является ключевым при оценивании степени сформированности ФК.

Степень проявления иностранного акцента (accentedness)

В сопроводительных материалах к общеевропейским рамочным рекомендациям, относящихся к выделению дескрипторов и построению иллюстративных оценочных шкал для измерения уровня сформированности ФК помимо термина “intelligibility” использовался также термин “accentedness”¹³, обозначающий степень проявления иностранного акцента в речи говорящего на АЯ/ИЯ. Поддерживая общеевропейский подход к оцениванию ФК, предлагается рассматривать степень проявления иностранного акцента в речи пользователя АЯ как параметр оценивания уровня сформированности ФК обучающегося. Опираясь на анализ термина в диахронии, можно заключить, что от предыдущих двух параметров его отличает прямая связь с произносительной нормативностью и/или схожестью с нормативным речевым поведением носителя языка (табл. 2), так как при использовании этого параметра при оценивании уровня сформированности ФК в качестве эталона выступает именно *речь образованного носителя* английского языка, причем это касается как сегментного, так и супrasegmentного уровня [Kang, Rubin, Pickering, 2010].

¹³ Council of Europe. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume, Council of Europe Publishing, Strasbourg, 2020. С. 135.

Определение понятия “accentedness” в научной литературе

Источник	Определение
Munro, Derwing, 1995: 74	“A listener’s perception of how different a speaker’s accent is from that of the L1 community”
Munro, Derwing, & Morton, 2006: 112	“The degree to which the pronunciation of an utterance sounds different from an expected production pattern”
Levis, Sonsaat, Link, Barriuso, 2016: 7	“The amount of difference from the accent in a given locale”
Crowther, Saito, Trofimovich, Isaacs, 2015: 2	“Nativelikeness, which broadly refers to speakers’ ability to approximate speech patterns of the target-language community”
Kang, Thomson, Murphy, 2017	“The degree of difference between the pronunciation of an utterance and a listener’s internalized representation of it»
Luchini, 2017: 188	“The extent to which a listener judges L2 speech to differ from native speaker norms”

В своей работе “Suprasegmental Measures of Accentedness and Judgments of Language Learner Proficiency in Oral English” О. Канг, Д. Рубин, Л. Пикеринг [Kang, Rubin, Pickering, 2010] неоднократно отмечали, что в речи может наблюдаться иностранный акцент, но при этом она может быть относительно или полностью фонологически разборчивой и/или простой для восприятия, что подчеркивает важность достижения именно этих параметров при формировании ФК. По наблюдениям этих ученых, если речь характеризуется низкой разборчивостью и низкой простотой восприятия, в ней почти всегда будет присутствовать сильный иностранный акцент [Luchini, 2017]. Данная взаимосвязь между рассмотренными параметрами оценивания уровня сформированности ФК еще раз подчеркивает возможность отступления от стремления к строгому соблюдению характеристик нормированной произносительной модели АЯ в сторону первоочередного достижения фонологической разборчивости речи, если речь идет об обучении АЯЛФ как отдельной разновидности английского языка студентов неязыковых специальностей. Безусловно, при подготовке студентов лингвистических специальностей все три из вышеперечисленных параметров должны соблюдаться в равной степени.

Заключение

Итак, в данной работе авторы определили фонологическую компетенцию (ФК) как способность обучающихся фонологически кор-

ректно и коммуникативно приемлемо оформлять устную речь на ИЯ, обеспечивающую необходимую степень ее понятности и разборчивости в условиях межкультурного иноязычного общения, которая приобретается пользователями языка в процессе овладения фонологическими знаниями о звуковой системе изучаемого языка, его сегментных и суперсегментных единицах и их оперативном использовании в процессе овладения устно-произносительными навыками и устно-речевыми умениями, необходимыми для осуществления коммуникативно-когнитивной деятельности на иностранном языке. В статье предложены основные параметры оценивания уровня сформированности ФК с учетом фонологической вариативности английского языка, функционирующего как лингва франка в межкультурной коммуникации многоязычного и поликультурного мира. При этом, необходимо дифференцированно относиться к требованиям уровня сформированности ФК в рецептивном и продуктивном планах у вузовских обучающихся лингвистических и нелингвистических специальностей. При определении требований к степени *фонологической разборчивости, простоты восприятия и степени проявления иностранного акцента* в речи говорящего следует опираться, в первую очередь, на направление и профиль подготовки специалиста в высшей школе и соответствующие компетентностные требования к выпускнику, а также академические и профессиональные потребности обучающихся. Если речь идет о языковой подготовке студентов *лингвистических специальностей*, то конечной целью овладения ФК может являться максимальное приближение к норме носителя языка, в то время как если речь идет об изучении АЯЛФ студентами нелингвистических специальностей, в центре внимания должно находиться достижение фонологической разборчивости речи.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Колесникова А.Н. Модель оптимизации обучения практической фонетике в языковом вузе на базе мультимедийных технологий (английский язык): Дисс. ... канд. пед. наук. М., 2016.
2. Лаврова О.А. Совершенствование фонологической компетенции в процессе подготовки лингвистов: английский язык, языковой вуз, старший этап обучения: Дисс. ... канд. пед. наук. М., 2010.
3. Мележик К.А. Интерпретация смысла в межнациональной коммуникации на английском языке // Российский гуманитарный журнал. 2016. № 4. С. 394–402.
4. Олейник А.В. Английский язык как средство межкультурного общения: историческая ретроспектива и современные особенности (фонетический аспект) // Вестн. Моск. гос. лингв. ун-та. Гуманитарные науки. 2019. № 5. С. 110–123.
5. Примаков О.В. Фонетическая компетенция в межкультурной коммуникации // Актуальные вопросы современной науки. 2013. № 29. С. 204–212.

6. *Присняя Л.Л.* Фонетико-фонологическая компетенция и ее компонентный состав // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2008. № 70. С. 287–289.
7. *Прошина З.Г.* Терминологическая сумятица в новом лингвистическом ракурсе: метаязык контактной вариантологии // Вестник РУДН. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. 2015. № 1. С. 105–117.
8. *Сафонова В.В.* Философская бинарная оппозиция «диалог культура – не-диалог культур» в лингводидактическом рассмотрении // Преподаватель XXI век. 2018. № 1–2. С. 20–39.
9. *Трубецкой Н.С.* Основы фонологии. М., 1960.
10. *Хомутова А.А.* Фонетическая компетенция: структура, содержание // Вестник ЮУрГУ. Серия: Лингвистика. 2013. № 2. С. 71–76.
11. *Crowther D., Trofimovich P., Saito K., Isaacs T.* Second language comprehensibility revisited: investigating the effects of learner background // TESOL Quarterly. 2015. Vol. 49 (4). P. 814–837.
12. *Field J.* The fuzzy notion of ‘intelligibility’: A headache for pronunciation teachers and oral testers // IATEFL Special Interest Groups Newsletter. 2003. P. 35–38.
13. *Gooch R., Saito K., Lyster R.* Effects of recasts and prompts on L2 pronunciation development: Teaching English /a/ to Korean adult EFL learners // System. 2016. Vol. 60(C). P. 117–127.
14. *Isaacs T., Trofimovich P.* Deconstructing comprehensibility: Identifying the linguistic influences on listeners’ L2 comprehensibility ratings // Studies in Second Language Acquisition. 2012. Vol. 34. P. 475–505.
15. *James C.* Errors in language learning and use: exploring error analysis. L., 1998.
16. *Jenkins J.* The phonology of English as an international language: New models, new norms, new goals. Oxford, 2000.
17. *Kachru B.* Standards, codifications, and sociolinguistic realism: The English language in the outer circle // R. Quirk, H. Widdowson (Eds.), English 486 TESOL QUARTERLY in the world: Teaching and learning the language and literatures. Cambridge, England, 1985.
18. *Kang O., Rubin D., Pickering L.* Suprasegmental measures of accentedness and judgments of language learner proficiency in oral English // Modern Language Journal. 2010. Vol. 94. P. 554–566.
19. *Kang O., Thomson R.L., Murphy J.M.* The Routledge Handbook of Contemporary English Pronunciation. Taylor and Francis, 2017.
20. *Kang O., Thomson R., Moran M.* Empirical approaches to measuring the intelligibility of different varieties of English in predicting listener comprehension: Measuring intelligibility in varieties of English // Language Learning. 2018. Vol. 68(1). P. 115–146.
21. *Levis J.M., Sonsaat S., Link S., Barriuso T.A.* Native and Nonnative Teachers of L2 Pronunciation: Effects on Learner Performance. TESOL Quarterly, 2016.
22. *Luchini P.S.* Measurements for Accentedness, Pause and Nuclear Stress Placement in the EFL Context // Ilha do Desterro. 2017. Vol. 70(3). P. 185–200.
23. *Maslova A.* Perceptions of stakeholders towards the choice of pronunciation norms in language teacher education in Russia // Moscow University Young Researchers’ Journal. 2017. № 6.
24. *McKay S.* Teaching English as an international language: Rethinking goals and approaches. Oxford, 2002.
25. *Munro M., Derwing T.* Foreign accent, comprehensibility, and intelligibility in the speech of second language learners. Language Learning. 1995. Vol. 45(1). P. 73–97.
26. *Munro M., Derwing T., Morton S.L.* The mutual intelligibility of L2 speech // Studies in Second Language Acquisition. 2006. Vol. 28. P. 111–131.

27. *Saito K., Trofimovich P., Isaacs T.* Using listener judgments to investigate linguistic influences on L2 comprehensibility and accentedness: A validation and generalization study // *Applied Linguistics*. 2017. Vol. 38(4). P. 439–462.
28. *Sheppard B., Elliott N., Baese-Berk M.* Comprehensibility and intelligibility of international student speech: Comparing perceptions of university EAP instructors and content faculty // *Journal of English for Academic Purposes*. 2017. Vol. 26. P. 42–51.
29. *Smith L., Nelson C.* International intelligibility of English: Directions and resources // *World Englishes*. 1985. Vol. 4. P. 333–342.

**Victoria V. Safonova, Aleksandra A. Kolesnikova,
Alina A. Liubimova**

PARAMETERS USED FOR PHONOLOGICAL COMPETENCE ASSESSMENT IN THE ENGLISH AS A LINGUA FRANCA CONTEXT¹⁴

*Lomonosov Moscow State University
1 Leninskie Gory, Moscow, 119991*

The article explores the existing linguo-didactic terms “phonetic competence”, “phonological competence”, “phonetic-phonological competence” in Russian scientific literature and defines the phenomenon within this work. The authors draw a line between phonological competence development in university students of linguistic and non-linguistic majors, as well as between productive and receptive phonological skills development considering the status of English as a lingua franca. The article reviews the main parameters of phonological competence assessment outlined in academic literature – intelligibility, comprehensibility and accentedness – in diachrony in order to define their relationship and suggest their translations for using in the Russian academic literature.

Key words: English as a lingua franca; phonological competence; lingua franca; linguo-didactics; pronunciation norm; English as a major; English for specific purposes.

About the authors: *Victoria V. Safonova* – Dr.habil in Pedagogy, Professor, Faculty of Foreign Languages and Area Studies, Lomonosov Moscow State University (e-mail: euroschool@mail.ru); *Aleksandra A. Kolesnikova* – PhD in Pedagogy, Associate Professor, Faculty of Foreign Languages and Area Studies, Moscow State University (e-mail: alex_wd@mail.ru); *Alina A. Liubimova* – Lecturer, Faculty of Foreign Languages and Area Studies, Moscow State University (e-mail: lingoxonia@gmail.com).

¹⁴ This research has been supported by the Interdisciplinary Scientific and Educational School of Moscow University “Preservation of the World Cultural and Historical Heritage”.

REFERENCES

1. Kolesnikova A.N. 2016. *Model' optimizacii obuchenija prakticheskoj fonetike v jazykovom vuze na baze mul'timedijnyh tehnologij (anglijskij jazyk)* [Optimization model of teaching phonetics at a linguistic university via multimedia technologies (the English language)]. Cand. Sci. Thesis (Pedagogy)]. Moscow. (In Russ.)
2. Lavrova O.A. 2010. *Sovershenstvovanie fonologicheskoj kompetencii v processe podgotovki lingvistov: anglijskij jazyk, jazykovoju vuz, staršij jetap obuchenija: dis. ... kan. ped. nauk* [Mastering phonological competence in linguists: the English language, linguistic universities: Cand. Sci. Thesis (Pedagogy)]. Moscow. (In Russ.)
3. Melezhih K.A. 2016. Interpretacija smysla v mezhnacional'noj kommunikacii na anglijskom jazyke [Interpretation of meaning in transnational communication in lingua franca English]. *Liberal Arts in Russia*, vol. 5, no. 4, pp. 394–402. (In Russ.)
4. Olejnik A.V. 2019. Anglijskij jazyk kak sredstvo mezhkul'turnogo obshhenija: istoričeskaja retrospektiva i sovremennye osobennosti (fonetičeskij aspekt) [A historical retrospective and modern features of English as a means of intercultural communication (the phonetic aspect)]. *Moscow State Linguistic University Bulletin*, vol. 5, pp. 110–123. (In Russ.)
5. Primak O.V. 2013. Fonetičeskaja kompetencija v mezhkul'turnoj kommunikacii [Phonetic competence in intercultural communication]. *Aktual'nye voprosy sovremennoj nauki* [Topical questions in modern science], vol. 29, pp. 204–212. (In Russ.)
6. Prsnaja L.L. 2008. Fonetiko-fonologičeskaja kompetencija i ee komponentnyj sostav [Phonological competence and its components]. *Izvestija RGPU im. A.I. Gercena* [Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences], vol. 70, pp. 287–289. (In Russ.)
7. Proshina Z.G. 2015. Terminologičeskaja sumjatica v novom lingvističeskom rakurse: metajazyk kontaktoju variantologii [Terminological confusion in a new linguistic perspective: metalanguage of the English diversity studies]. *Vestnik, Semiotics and Semantics*, vol. 1, pp. 105–117. (In Russ.)
8. Safonova V.V. 2018. Filosojskaja binarnaja opozicija «dialog kul'tura – ne-dialog kul'tur» v lingvodidatičeskom rassmotrenii [Philosophical binary opposition “dialogue of cultures -non-dialogue of cultures” in linguodidactic review]. *Prepodavatel' XXI vek* [Lecturer XXI century], vol. 1–2, pp. 20–39. (In Russ.)
9. Trubetskoy N.S. 1960. *Osnovy fonologii* [The basics of phonology]. Moscow, Izdatel'stvo Inostrannoj Literatjury. (In Russ.)
10. Homutova A.A. 2013. Fonetičeskaja kompetencija: struktura, sodержanie [Phonetic competence: content and structure]. *Bulletin of the South Ural State University, Series “Linguistics”*, vol. 10, no. 2, pp. 71–76. (In Russ.)
11. Crowther D., Trofimovich P., Saito K., Isaacs T. 2015. Second language comprehensibility revisited: investigating the effects of learner background. *TESOL Quarterly*. Vol. 49, no. 4, pp. 814–837.
12. Field J. 2003. The fuzzy notion of ‘intelligibility’: A headache for pronunciation teachers and oral testers. *LATEFL Special Interest Groups Newsletter*, pp. 35–38.
13. Gooch R., Saito K., Lyster R. 2016. Effects of recasts and prompts on L2 pronunciation development: Teaching English /ɪ/ to Korean adult EFL learners. *System*, vol. 60(C), pp. 117–127.
14. Isaacs T., Trofimovich P. 2012. Deconstructing comprehensibility: Identifying the linguistic influences on listeners' L2 comprehensibility ratings. *Studies in Second Language Acquisition*, vol. 34, pp. 475–505.
15. James C. 1998. Errors in language learning and use: exploring error analysis. London, Longman.

16. Jenkins J. 2000. The phonology of English as an international language: New models, new norms, new goals. Oxford, Oxford University Press.
17. Kachru B. 1985. *Standards, codifications, and sociolinguistic realism: The English language in the outer circle*. In R. Quirk & H. Widdowson (Eds.), *English 486 TESOL QUARTERLY in the world: Teaching and learning the language and literatures*. Cambridge, England, Cambridge University Press.
18. Kang O., Rubin D., Pickering L. 2010. Suprasegmental measures of accentedness and judgments of language learner proficiency in oral English. *Modern Language Journal*. Vol. 94, pp. 554–566.
19. Kang O., Thomson R.I., Murphy J.M. 2017. *The Routledge Handbook of Contemporary English Pronunciation*. Taylor and Francis.
20. Kang O., Thomson R., Moran M. 2018. Empirical approaches to measuring the intelligibility of different varieties of English in predicting listener comprehension: Measuring intelligibility in varieties of English. *Language Learning*. Vol. 68(1), pp. 115–146.
21. Levis J.M., Sonsaat S., Link S., Barriuso T.A. 2016. Native and Nonnative Teachers of L2 Pronunciation: Effects on Learner Performance. *TESOL Quarterly*, vol. 50, no. 4, pp. 894–931.
22. Luchini P.S. 2017. Measurements for Accentedness, Pause and Nuclear Stress Placement in the EFL Context. *Ilha do Desterro*, vol. 70, no. 3, pp. 185–200.
23. Maslova A. 2017. Perceptions of stakeholders towards the choice of pronunciation norms in language teacher education in Russia. *Moscow University Young Researchers' Journal*, no. 6.
24. McKay S. 2002. *Teaching English as an international language: Rethinking goals and approaches*. Oxford, Oxford University Press.
25. Munro M., Derwing T. 1995. Foreign accent, comprehensibility, and intelligibility in the speech of second language learners. *Language Learning*, vol. 45(1), pp. 73–97.
26. Munro M., Derwing T., Morton, S.L. 2006. The mutual intelligibility of L2 speech. *Studies in Second Language Acquisition*, vol. 28, pp. 111–131.
27. Saito K., Trofimovich P., Isaacs T. 2017. Using listener judgments to investigate linguistic influences on L2 comprehensibility and accentedness: A validation and generalization study. *Applied Linguistics*. Vol. 38, no. 4, pp. 439–462.
28. Sheppard B., Elliott N., Baese-Berk M. 2017. Comprehensibility and intelligibility of international student speech: Comparing perceptions of university EAP instructors and content faculty. *Journal of English for Academic Purposes*. Vol. 26, pp. 42–51.
29. Smith L., Nelson C. 1985. International intelligibility of English: Directions and resources. *World Englishes*. Vol. 4, pp. 333–342.