

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

А.А. Маслова, А.Н. Колесникова

ТРЕБОВАНИЯ К ПРОИЗНОШЕНИЮ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА: НОРМАТИВНОСТЬ ИЛИ ФОНЕТИЧЕСКАЯ РАЗБОРЧИВОСТЬ?

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова»
119991, Москва, Ленинские горы, 1*

В статье представлены результаты исследования мнений студентов педагогического отделения факультета иностранных языков и регионоведения МГУ имени М.В. Ломоносова о произношении преподавателей английского языка. Целью работы было изучить взаимосвязь между понятиями фонетической разборчивости, простоты понимания речи и компетентности преподавателя английского языка, чтобы сделать выводы о необходимости модернизации преподавания практической фонетики английского языка на педагогических направлениях подготовки в языковых вузах в условиях распространения английского языка как лингва франка. С помощью опроса и полуструктурированного интервью были выявлены предпочтения будущих преподавателей. Результаты показали, что речь преподавателей, соблюдающих требования «ядра лингва франка», является значительно более фонетически разборчивой и простой для понимания. Данный результат подтверждает эффективность использования преподавания на основе методической модели «ядра лингва франка» для достижения фонетической разборчивости речи. Однако, преподаватели-носители были отмечены как значительно более профессионально компетентные, несмотря на более низкую фонетическую разборчивость и простоту понимания речи, что говорит о недостаточности использования «ядра лингва франка» в качестве модели преподавания фонетики в языковых вузах. Образ компетентного преподавателя прочно ассоциируется со схожестью произношения данного преподавателя с произношением носителя языка. Авторы делают вывод о том, что в данной ситуации упразднение модели носителя, предлагаемое международным сообществом для целей преподавания английского языка как лингва франка, не представ-

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

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).

ляется разумным, и предлагают в дальнейших исследованиях начать разработку новой модели, учитывающей международные требования к фонетической разборчивости речи и предпочтения обучающихся относительно нормативности речи преподавателя иностранного языка.

Ключевые слова: фонетика; произношение; педагогическое образование; преподаватель; английский язык.

Введение

В условиях распространения английского языка (АЯ) как лингва франка, главной целью обучения практической фонетике на современном этапе представляется уже не произносительная нормативность речи, а достижение объективной фонетической разборчивости речи (*intelligibility*), о чем говорят зарубежные исследователи в области обучения английскому языку как иностранному (EFL), языку международного общения (EIL) [Matsuda, 2012; Munro, Derwing, 1995; Seidlhofer, 2011], и о чем свидетельствует анализ динамики развития общеевропейских критериев оценки уровня владения иностранным языком (Common European Framework of Reference)¹, который выявил определенный переход от требований к подражанию носителям (*nativeness*) в продуцировании речи в сторону фонетической разборчивости устной речи. Данное изменение чаще всего объясняется именно особенностью использования АЯ в современном мире: сейчас это «глобальный язык» и «язык-посредник», значительная часть общения на котором происходит между *неносителями* [Прошина, 2018: 18]. В этих условиях выпускник языкового факультета сегодня должен быть готов к свободному общению в поликультурном академическом сообществе, не испытывая трудностей с восприятием иноязычной речи собеседника, демонстрируя уважительное отношение к иноязычному акценту как объективному социолингвистическому проявлению [Колесникова, Коренев, 2015; Сафонова, 2015].

Студенты педагогических направлений языковых вузов – будущие преподаватели – представляют собой уникальную группу изучающих иностранный язык, так как, с одной стороны, используют язык в профессиональном контексте, жестко регулируемом федеральными образовательными стандартами, которые декларируют нормативность в обучении иностранным языкам², а с другой – яв-

¹ Council of Europe. Common European Framework of Reference for languages: Learning, teaching, assessment. Companion Volume with New Descriptors. URL: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> (дата обращения: 20.03.2020).

² Образовательный стандарт Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова по направлению «Лингвистика». 2015. URL: <http://www.>

ляются полноправными членами международного сообщества, характеризующегося широчайшим разнообразием произносительных вариантов и отсутствием единой *верной* произносительной нормы [Seidlhofer, 2011]. Возникает важный вопрос о том, насколько возможно и желательно трансформировать сложившуюся традиционную модель обучения фонетике АЯ студентов педагогических программ подготовки в языковых вузах с учетом распространения АЯ как лингва франка, которое уже привело к изменению требований к владению иностранным языком в европейских образовательных документах³.

С целью ответить на данный вопрос и разрешить противоречие стоит обратиться к мнению участников образовательного процесса, т.е. самим студентам педагогических специальностей языковых вузов. Изучение взаимосвязи между понятиями фонетической разборчивости, простоты понимания речи и компетентности преподавателя АЯ позволит сделать выводы о необходимости и возможности модернизации преподавания практической фонетики АЯ в условиях распространения АЯ как лингва франка.

Описание исследования

Преподаватели. Восемь носителей АЯ и восемь русских участников, владеющих АЯ на уровне не ниже С1, были привлечены к исследованию (N=16). С целью минимизировать вокальные различия, участники были отобраны с учетом возраста и пола (M=22.7, SD=1.1; 10 женщин, 6 мужчин). Участники выступали в качестве «преподавателей» и записывали на аудио предложения из 18 слов с учетом определенных критериев: 1) запись каждого преподавателя длилась от 4.7 до 5.5 секунд и соответствовала скорости чтения 200 слов в минуту, так как именно данная скорость считается оптимальной для восприятия [Blau, 1990]; 2) все слова в записи входили в список 3500 самых популярных слов согласно The Corpus of Contemporary American English (COCA)⁴, так как именно данный порог соответствует уровню B2; 3) все слова содержали фонемы из «ядра лингва франка» – на данный момент самого эмпирически обоснованного списка фонем, правильное произнесение которых необходимо для достижения разборчивости речи (The Lingua Franca Core, LFC) [Jenkins, 2000]. Пример одной из записей можно видеть на рис. 1:

fl.msu.ru/students/035700_lingvistika_1.pdf (дата обращения: 20.03.2020).

³ Council of Europe. Common European Framework of Reference for languages: Learning, teaching, assessment. Companion Volume with New Descriptors. URL: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>

⁴ The Corpus of Contemporary American English (COCA), URL: <https://www.english-corpora.org/coca/>

Put your answer sheets on this table. Don't forget to sign them. You will receive your marks tomorrow.

/put/, /table/, /to/, /tomorrow/ – no aspiration of plosives

/put/ - vowel substitution - Russian [u] sound

/sheets/, /will/, /receive/ – vowel length confusion - [i] and [i:]

Рис. 1. Пример текста записи преподавателя

Участники-преподаватели были разделены на 4 группы для сравнения.

Группа 1 (NS, Non-LFC): преподаватели-носители, специально нарушающие пункты ядра лингва франка для достижения фонетической неразборчивой речи.

Группа 2 (NS, LFC): преподаватели-носители, следующие пунктам ядра лингва франка для достижения фонетической разборчивой речи.

Группа 3 (Rus, Non-LFC): русские преподаватели, специально нарушающие пункты ядра лингва франка для достижения фонетической неразборчивой речи.

Группа 4 (Rus, LFC): русские преподаватели, следующие пунктам ядра лингва франка для достижения фонетической разборчивой речи.

Респонденты. Целевой аудиторией данного исследования стали студенты бакалавриата педагогического отделения факультета иностранных языков и регионоведения МГУ имени М.В. Ломоносова. Для участия был отобран 51 студент (1–4 курс, $M=19.4$; $SD=1.2$; 94,2% женщины; 5,8% мужчины). Неравное гендерное распределение объясняется особенностью выбранной специальности. Минимальный уровень владения АЯ – В2 по шкале CEFR, так как именно данный уровень требуется от студентов для успешного поступления на факультет. Все участники эксперимента либо уже проходили, либо находились в процессе прохождения годового курса по практической фонетике на основе произносительной нормы Received Pronunciation.

Респондентам было предложено прослушать 16 описанных выше аудиозаписей и оценить речь преподавателей с использованием опросного листа (рис. 2). После первого прослушивания студентам предлагалось оценить, по шкале от 1 до 8, насколько профессионально компетентным является каждый из преподавателей в зависимости от их произношения. В инструкции к заданию уточнялось, что при ответе на данный вопрос следует руководствоваться исключительно особенностями произношения, а не другими профессиональными и личными характеристиками говорящих. После повторного прослушивания респонденты отвечали на второй вопрос о том, насколько легко было понять речь преподавателя. Третье

прослушивание представляло собой фрагмент уже дважды прослушанной записи, состоящий из 6 слов. Студентам предлагалось записать услышанный фрагмент.

Teacher 1

How would you rate this teacher's professional competence?

1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8
not very little little satisfactory fairly good good very good excellent
competent

How easy or difficult was it to understand the teacher?

1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8
extremely very easy easy quite easy slightly difficult difficult very difficult not understandable
easy

What did the teacher say? Please write down the sentence that you heard.

Рис. 2. Пример опросного листа для респондентов

Подготовка опросного листа была основана на достижениях зарубежных ученых в области качественных и количественных исследований [Cohen, Manion, Morriss, 2018; Schwarz, Knauper, Hippler, Noelle-Neumann, Clark, 1991], поэтому респондентам была предложена шкала из 8 пунктов, так как шкалы из 7 пунктов являются оптимальными с точки зрения длины [Guest, Bunce, Johnson, 2006], но в шкалах с нечетным количеством пунктов существует тенденция выбирать центральный пункт [Cohen, Manion, Morriss, 2018], что в нашем случае могло бы повлиять на надежность и валидность полученных результатов.

Для участия в интервью, из общего числа студентов 13 были выбраны случайным образом, так как минимальный размер выборки в 12 человек удовлетворяет критериям качественного исследования, основанного на интервью [Guest, Bunce, Johnson, 2006]. Выбранным студентам были заданы следующие вопросы:

1. На каком курсе и по какой программе вы обучаетесь?
2. У вас был курс по практической фонетике? Если да, то какую фонетическую норму вам преподавали?
3. Совпадает ли она с нормой, которую вы хотели бы изучать?
4. Как будущий преподаватель, вы бы хотели овладеть произношением, близким к произношению носителя языка? Почему?
5. Когда вы оценивали речь преподавателей в рамках первого вопроса о профессиональной компетентности, чем вы руководствовались?
6. По вашему мнению, должен ли преподаватель владеть произношением на уровне носителя?
7. Как бы вы отнеслись к преподавателю с разборчивым, но русским акцентом?

8. По вашему мнению, должен ли преподаватель избавиться от русского акцента, чтобы считаться компетентным преподавателем?

9. По вашему мнению, проще понимать речь носителя языка или русского преподавателя, говорящего на АЯ?

Результаты эксперимента

Полученные в ходе эксперимента данные были проанализированы с использованием программного обеспечения IBM SPSS v.25⁵. Переменные «компетентность» (competence) и «простота понимания» (comprehensibility) были рассмотрены как непрерывные. Переменная «фонетическая разборчивость» (intelligibility) могла принимать целые значения от 1 до 6 в зависимости от количества правильно транскрибированных участников слов. Верные ответы с орфографическими ошибками, не нарушающими понимания, были все равно засчитаны, как правильные. Результаты двух участников были исключены из анализа из-за неполноты данных. Итоговая группа участников, чьи ответы были проанализированы, составила 49 человек. Данные, полученные в ходе интервью, были транскрибированы на русском языке и кодированы на основе исходных вопросов, а также общих тем, выявленных исследователями в ответах. Так как интервью в данном исследовании являлось комплиментарным методом, только ответы, имеющие непосредственную важность для подтверждения количественных данных, будут описаны в данной статье.

Влияние фактора «носитель/неноситель языка» на компетентность, простоту понимания и фонетическую разборчивость

1) **Компетентность.** Для изучения влияния фактора «носитель/неноситель языка» на компетентность преподавателя с точки зрения респондентов, средний показатель «компетентности», данный каждым участником всем носителям языка (NS, $n_1=8$) был сравнен со средним показателем «компетентности», данным этим участником всем неносителям (преподавателям с русским акцентом разной степени выраженности) (Rus, $n_2=8$). Deskриптивные данные (табл. 1) и результаты критерия Шапиро-Уилка ($p=0.948$ (NS) и $p=0.398$ (Rus)), указали на нормальное распределение переменной «компетентности» для обеих групп, участвующих в сравнении, что позволило проведение t-теста Стьюдента.

Одновыборочный t-тест Стьюдента был использован, так как данные для обеих групп (NS и Rus) были предоставлены одной группой респондентов. Результаты t-теста показали, что оценки

⁵ IBM SPSS Statistics. URL: <https://www.ibm.com/support/pages/downloading-ibm-spss-statistics-25> (дата обращения: 20.03.2020)

«компетентности», данные группе носителей ($M=5.56$, $SD=1.01$), были значительно выше оценок, данных группе неносителей ($M=4.47$, $SD=0.93$); $t(48)=9.3$, $p<0.001$ (табл. 2).

Таблица 1

Дескриптивные данные по переменной «компетентность» для групп NS и Rus

	N	Min	Max	Mean	Std. Dev.	Skewness		Kurtosis	
						Stat.	Std. E.	Stat.	Std. E.
Comp_NS	49	3.13	7.88	5.56	1.01	-.104	.34	-.289	.668
Comp_Rus	49	2.63	6.75	4.47	0.93	-.101	.34	-.189	.668
Valid N	49								

Таблица 2

Результаты t-теста по переменной «компетентность» для групп NS и Rus

Pair 1	Comp_NS – Comp_Rus	Mean	Std. Dev.	Std. E. M	95% Conf. Int.		t	df	Sig. (2-tailed)
					Lower	Upper			
		1.09	.82	.11	.85	1.32	9.3	48	.000

Данные результаты были подтверждены развернутыми мнениями студентов, полученными в ходе интервью. Все участники интервью отметили, что следование модели носителя необходимо для получения статуса «компетентного» преподавателя, потому что «преподаватель должен владеть языком на высшем уровне» (инт. 3), произношение носителя является «правильным» или «стандартным» (инт. 1, 3, 5, 8, 11), русский акцент «неприятен» или «отвлекает» (инт. 6, 8, 12). Многие участники также отметили, что преподаватель является образцом для студентов, и именно поэтому его речь должна быть похожа на речь носителя (инт. 1, 3, 5, 6, 7, 8, 12). Некоторые студенты также отметили, что произношение «как у носителя» им нужно для того, чтобы «выделяться среди других» и «быть конкурентоспособным» (инт. 4, 8). Модель Received Pronunciation была отмечена, как предпочтительная, 12 из 13 студентов, потому что «ее преподавали в школе» (инт. 1, 2, 11) она «стандартная» (инт. 1, 3, 6, 7, 8, 11) и «красиво звучит» (2, 7, 12, 13). Таким образом, результаты в данном разделе четко указали на связь произношения, близкого к произношению носителя, с восприятием компетентности, что было подтверждено и количественными, и качественными данными.

2) **Простота понимания.** С целью определения влияния фактора «носитель/неноситель языка» на простоту понимания речи,

средний показатель «простоты понимания», данный каждым участником всем носителям языка, был сравнен со средним показателем «простоты понимания», данным этим участником всем неносителям (русским преподавателям). Deskриптивные данные (табл. 3) и результаты критерия Шапиро-Уилка ($p=0.714$ (NS) и $p=0.103$ (Rus)), так же, как и в первом тесте, указали на нормальное распределение переменной «простота понимания» для обеих групп, участвующих в сравнении, что позволило проведение t-теста Стьюдента.

Таблица 3

Deskриптивные данные по переменной «простота понимания» для групп NS и Rus

	N	Min	Max	Mean	Std. Dev.	Skewness		Kurtosis	
						Stat.	Std. E.	Stat.	Std. E.
Compreh_NS	49	1.00	5.75	3.49	1.00	-.048	.340	.19	.66
Compreh_Rus	49	1.00	4.50	2.52	.89	.479	.340	-.05	.66
Valid N	49								

Было установлено, что речь группы носителей ($M=3.49$, $SD=1.00$), была значительно сложнее для понимания, чем группа неносителей ($M=2.52$, $SD=0.89$); $t(48)=9.11$, $p<0.001$ (табл. 4).

Таблица 4

Результаты t-теста по переменной «простота понимания» для групп NS и Rus

Pair 1	Compreh_NS – Compreh_Rus	Mean	Std. Dev.	Std. E. M.	95% Conf. Int.		t	df	Sig. (2-tailed)
					Lower	Upper			
					.75	1.18			

Количественные данные были подтверждены результатами интервью. 9 из 13 опрошенных студентов отметили, что понимать русских преподавателей проще, чем носителей. Следующие причины были отмечены:

Инт. 3: *“Я думаю, что русских преподавателей проще понимать, так как мы привыкли к их акценту”*.

Инт. 6: *“Преподавателей с русским акцентом проще понимать, потому что они стараются, чтобы их поняли. Носители часто глотают звуки и смазывают слова”*.

Инт. 12: “Русских преподавателей проще понимать, потому что они делают те же ошибки, что и все русские люди”.

Не все опрошенные согласились с данной позицией. Двумя участниками было отмечено, что носителей понимать проще, так как русский акцент их «отвлекает» (инт. 8, 13). Один участник отметил, что то, кого проще понимать, зависит от предыдущего образования и ознакомленности с существующими акцентами (инт. 1).

Фонетическая разборчивость речи. Как было отмечено выше, «фонетическая разборчивость» речи оценивалась от 1 до 6 в зависимости от количества верно записанных слов после прослушивания отрывка аудиозаписи. Для каждого респондента было выявлено среднее количество слов, записанных правильно из записей носителей языка и неносителей языка (русских преподавателей). Данные по переменной «фонетической разборчивости» не были представлены нормальным распределением (критерий Шапиро-Уилка: $p=0.006(NS)$ и $p=0.000(Rus)$), поэтому t -тест Стьюдента был заменен критерием Уилкоксона, результаты которого представлены в табл. 6. Согласно результатам для участников данного эксперимента речь русских преподавателей ($M=5.62$; $SD=0.35$) была значительно более фонетически разборчивой ($Z=-6.09$; $p<0.001$), чем речь носителей языка ($M=4.57$; $SD=0.60$).

Таблица 5

Дескриптивные данные по переменной «фонетическая разборчивость» для групп NS и Rus

	N	Min	Max	Mean	Std. Dev.	Skewness		Kurtosis	
						Stat.	Std. E.	Stat.	Std. E.
Intel_NS	49	2.88	5.63	4.57	.60	-.92	.34	.63	.66
Intel_Rus	49	4.63	6.00	5.62	.35	-.84	.34	.08	.66
Valid N	49								

Таблица 6

Результаты критерия Уилкоксона по переменной «фонетическая разборчивость» для групп NS и Rus

Test Statistics ^a	
	Intel_Rus – Intel_NS
Z	-6.097 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)	.000
a. Wilcoxon Signed Ranks Test	
b. Based on negative ranks	

Влияние фактора соблюдения LFC на компетентность, простоту понимания и фонетическую разборчивость

1) **Компетентность.** Для изучения влияния фактора соблюдения LFC на компетентность преподавателя в глазах респондентов, средний показатель «компетентности», данный каждым участником всем LFC-говорящим (*LFC*, $n_1=8$) был сравнен со средним показателем «компетентности», данным этим участником всем не-LFC-говорящим (*Non-LFC*, $n_2=8$). Deskриптивные данные (табл. 7) и результаты критерия Шапиро-Уилка ($p=0.074$ (*LFC*) и $p=0.127$ (*Non-LFC*)), указали на нормальное распределение переменной «компетентность» для обеих групп, участвующих в сравнении, что позволило проведение t-теста Стьюдента.

Таблица 7

Deskриптивные данные по переменной «компетентность» для групп LFC и Non-LFC

	N	Min	Max	Mean	Std. Dev.	Skewness		Kurtosis	
						Stat.	Std. E.	Stat.	Std. E.
Comp_LFC	49	4.00	7.75	5.90	.98	-.33	.34	-.60	.66
Comp_non_LFC	49	2.38	6.50	4.17	.92	.43	.34	-.20	.66
Valid N	49								

Результаты t-теста показали, что оценки «компетентности», данные группе LFC-говорящих ($M=5.90$, $SD=0.98$), были значительно выше оценок, данных группе не-LFC-говорящих ($M=4.17$, $SD=0.92$); $t(48)=15.2$, $p<0.001$ (табл. 8).

Таблица 8

Результаты t-теста по переменной «компетентность» для групп LFC и Non-LFC

Pair 1	Mean	Std. Dev.	Std. E. M.	95% Conf. Int.		t	df	Sig. (2-tailed)
				Lower	Upper			
				Comp_LFC – Comp_non_LFC	1.73			

2) **Простота понимания.** Для определения влияния соблюдения LFC на простоту понимания речи, средний показатель «простоты понимания», данный каждым участником всем LFC-говорящим (*LFC*, $n_1=8$) был сравнен со средним показателем «простоты понимания», данным этим участником всем не-LFC-говорящим (*Non-LFC*, $n_2=8$). Deskриптивные данные (табл. 9) и результаты критерия Ша-

пиро-Уилка ($p=0.299$ (LFC) и $p=0.936$ (Non-LFC)) указали на возможность проведения t-теста Стьюдента.

Таблица 9

Дескриптивные данные по переменной «простота понимания»

	N	Min	Max	Mean	Std. D.	Skewness		Kurtosis	
						Stat.	Std. E.	Stat.	Std. E.
Compreh_LFC	49	1.00	4.25	2.50	.81	.30	.34	-.43	.66
Compreh_non_LFC	49	1.00	5.88	3.50	1.04	-.01	.34	.01	.66
Valid N (listwise)	49								

Было установлено, что речь группы LFC-говорящих ($M=2.50$, $SD=0.81$), была гораздо проще для понимания, чем речь группы не-LFC-говорящих ($M=3.50$, $SD=1.04$); $t(48)=-10.1$, $p<0.001$ (табл. 10).

Таблица 10

Результаты t-теста Стьюдента для переменной «простота понимания»

		Mean	Std. D.	Std. E. M.	95% Conf. Int.		t	df	Sig. (2-tailed)
					Lower	Upper			
					Pair 1	Compreh_LFC - Compreh_non_LFC			

3) **Фонетическая разборчивость речи.** Данные по переменной «фонетической разборчивости» не были представлены нормальным распределением (критерий Шапиро-Уилка: $p=0.000$ (LFC) и $p=0.418$ (Non-LFC)), поэтому t-тест Стьюдента был заменен критерием Уилкоксона, результаты которого представлены в табл. 12.

Таблица 11

Дескриптивные данные по переменной «фонетическая разборчивость»

	N	Min	Max	Mean	Std. D.	Skewness		Kurtosis	
						Sta	Std. E.	Stat	Std. E.
Intel_LFC	49	4.25	6.00	5.56	.46	-1.30	.34	1.22	.66
Intel_non_LFC	49	3.25	5.63	4.64	.49	-.46	.34	.61	.66
Valid N	49								

Результаты показали, что следование ядру лингва франка (LFC) привело к появлению статистически значимой разницы ($Z=-6.07$; $p<0.001$): речь LFC-говорящих ($M=5.56$; $SD=0.46$) была найдена значительно более фонетически разборчивой, чем речь не-LFC-говорящих ($M=4.64$; $SD=0.49$).

Результаты критерия Уилкоксона по переменной «фонетическая разборчивость» для групп LFC и Non-LFC

Test Statistics ^a	
	Intel_LFC - Intel_non_LFC
Z	-6.069 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)	.000
a. Wilcoxon Signed Ranks Test	
b. Based on negative ranks.	

Таким образом, было отмечено, что соблюдение LFC («ядра лингва франка») делает речь преподавателей более объективно разборчивой и простой для понимания, что подтверждает результаты предыдущих исследований данного вопроса [Osimk, 2009; Rahimi, Ruzrokh, 2018; Zoghbor, 2018]. Кроме того, полученные результаты представляют собой эмпирическое доказательство теории Дж. Дженкинс [Jenkins, 2000]. Следование LFC сделало речь преподавателей более разборчивой и простой для понимания, что говорит о возможности использования LFC в качестве необходимой «базы» для преподавания фонетики АЯ как иностранного. Ранее использование LFC критиковалось из-за отсутствия конкретных эмпирических данных [Walkinshaw, Oanh, 2014], однако результаты данного исследования очевидно указывают на преимущества преподавания фонетики на основе LFC.

Заключение

В соответствии с результатами данного исследования преподавание фонетики АЯ на основе модели ядра лингва франка (LFC) является достаточным для достижения фонетической разборчивости речи, необходимой для эффективного общения в международном академическом сообществе. Данная модель может быть использована в качестве основной для преподавания АЯ студентам нелингвистических специальностей, перед которыми не стоит цели овладения произносительной нормой иностранного языка. Однако результаты интервью и количественного анализа шкал компетентности указывают на необходимость использования модели *носителя* в преподавании фонетики студентам педагогических направлений подготовки. Преподавание на основе LFC отвечает *потребностям* будущих педагогов, но не их *предпочтениям* (иерархия потребностей, нужд и предпочтений И. Нэйшена и Д. Макалистера [Nation, Macalister, 2010]). По данным нашего исследования, образ компетентного преподавателя прочно ассоциируется со схожестью про-

изношения данного преподавателя с произношением носителя языка. В данной ситуации упразднение модели носителя не представляется разумным, так как это будет противоречить желаниям студентов, соблюдение которых является основой для устойчивой мотивации и достижения академического успеха [Brown, 2008].

Таким образом, в дальнейших исследованиях следует предложить новую комбинированную модель для подражания, объединяющую преимущества модели LFC и модели носителя, и удовлетворяющую как *потребностям* студентов педагогических специальностей, так и их *предпочтениям*.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Колесникова А.Н., Корнев А.А. Воспитание толерантности к акцентам иноязычной речи на уроках по фонетике в языковом вузе // Вестн. Моск. ун-та. Сер.19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2015. № 4. С. 138–147.
2. Прошина З.Г. Концепции глобализации английского языка // Человек: Образ и сущность. Гуманитарные аспекты. 2018. № 1–2. С. 12–30. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontseptsii-globalizatsii-angliyskogo-yazyka> (дата обращения: 20.03.2020).
3. Сафонова В.В. Полезные уроки общеевропейской международной интеграции и профессионального межкультурного общения в условиях исследовательской кооперации в журнале // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2015. № 4. С. 9–22.
4. Blau E. The effect of syntax, speed, and pauses on listening comprehension. TESOL Quarterly. 1990. Vol. 24. № 4. P. 746–753.
5. Brown A. Pronunciation and good language learners. In C. Griffiths (Ed.), *Lessons from good language learners* (P. 197–207). Cambridge: Cambridge University Press, 2008.
6. Cohen L., Manion L., Morriss K. *Research methods in education* (eighth ed.). L., England; N.Y., 2018.
7. Derwing T.M., Munro M.J. Second language accent and pronunciation teaching: A research-based approach // TESOL Quarterly. 2005. Vol. 39. № 3. P. 379–398.
8. Guest G., Bunce A., Johnson L. How many interviews are enough? An experiment with data saturation and variability // *Field Method*. 2006. Vol. 18. № 1. P. 59–82.
9. Jenkins J. *The phonology of English as an international language: New models, new norms, new goals*. Oxford, 2000.
10. Matsuda A. *Principles and practices of teaching English as an international language*. Bristol; Buffalo, 2012.
11. 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.
12. Nation I., Macalister J. *Language curriculum design (ESL and applied linguistics professional series)*. N.Y.; L., 2010.
13. Osimk R. Decoding sounds: An experimental approach to intelligibility in ELF // *Vienna English Working Papers*. 2009. Vol. 18. № 1. P. 64–89.
14. Rahimi M., Ruzrokh S. The impact of teaching Lingua Franca Core on English as a foreign language learners' intelligibility and attitudes towards English pronunciation // *Asian Englishes*. 2018. Vol. 18. № 2. P. 141–156.

15. Schwarz N., Knauper B., Hippler H., Noelle-Neumann E., Clark L. Rating scales: Numeric values may change the meaning of scale labels // *Public Opinion Quarterly*. 1991. Vol. 55. № 4. P. 570.
16. Seidlhofer B. *Understanding English as a lingua franca*. Oxford, 2011.
17. Wach A. Native-speaker and English as a lingua franca pronunciation norms: English majors' views // *Studies in Second Language Learning and Teaching*. 2001. Vol. 1. № 2. P. 247–266.
18. Walkinshaw I., Oanh, D.H. Native and non-native English language teachers: Student perceptions in Vietnam and Japan // *SAGE Open*. 2014.
19. Zoghbor W. Teaching English pronunciation to multi-dialect first language learners: The revival of the Lingua Franca Core (LFC) // *System*. 2018. Vol. 78. P. 1–14.

Alina A. Maslova, Aleksandra A. Kolesnikova

PRONUNCIATION STANDARDS FOR THE TEACHER OF ENGLISH: NEAR-NATIVENESS OR INTELLIGIBILITY?

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

This article presents an experiment which was aimed at determining the English Language Teaching (ELT) majors' views on the pronunciation of a competent English teacher. The relationship among intelligibility, comprehensibility and competence was explored in order to evaluate the necessity and possibility of updating the recommendations for teaching practical phonetics as a consequence of the spread of English as a lingua franca. A questionnaire and a semi-structured interview were used in order to collect quantitative and qualitative data respectively. The results revealed that English teachers who followed the Lingua Franca Core (LFC) were judged as significantly more intelligible and comprehensible to Russian ELT majors. This result proves the efficiency of LFC-based instruction if the goal is intelligibility. Native-sounding English teachers were rated as significantly more professionally competent despite their low intelligibility and comprehensibility, which supports the native-speaker bias previously described in scientific literature. The authors conclude that it is necessary to develop a new pronunciation model for the purposes of teaching phonetics to ELT majors, which would satisfy both their needs and desires by combining the LFC basis indispensable for intelligibility, with the features of native-speaker pronunciation, linked to the image of a competent professional.

Key words: phonetics; pronunciation; teacher education; teacher; English; language.

About the authors: *Alina A. Maslova* – Lecturer, Department of Linguistics, Translation and Intercultural Communication, Faculty of Foreign Languages and Area Studies, Lomonosov Moscow State University (e-mail: maslovalina@gmail.com); *Aleksandra A. Kolesnikova* – PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Linguistics, Translation and Intercultural Communication, Faculty of Foreign Languages and Area Studies, Lomonosov Moscow State University (e-mail: alex_wd@mail.ru).

REFERENCES

1. Kolesnikova A.N., Korenev A.A. 2015. Teaching Tolerance to Foreign Accents at Phonetics Lessons in Language Colleges. *Moscow State University Bulletin. Series 19: Linguistics and Intercultural Communication*, no. 4, pp. 138–147. (In Russ.)
2. Proshina Z.G. 2018. Conceptions of the English Language Globalisation. *Human Being: Image and Essence. Humanitarian Aspects*, no. 1–2, pp. 32–33. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontseptsii-globalizatsii-angliyskogo-yazyka> (accessed: 20.03.2020) (In Russ., abstract in Eng.)
3. Safonova V.V. 2015. Useful Lessons in Pan-European International Integration and Professional Intercultural Communication in the Context of Research Cooperation. *Moscow State University Bulletin. Series 19: Linguistics and Intercultural Communication*, no. 4, pp. 9–22. (In Russ.)
4. Blau E. 1990. The effect of syntax, speed, and pauses on listening comprehension. *TESOL Quarterly*, vol. 24, no. 4, pp. 746–753.
5. Brown A. 2008. *Pronunciation and good language learners*. In C. Griffiths (Ed.), *Lessons from good language learners* (pp. 197–207). Cambridge, Cambridge University Press.
6. Cohen L., Manion L., Morrison K. 2018. *Research Methods in Education* (Eighth ed.). L., England; N.Y.
7. Derwing T.M., Munro M.J. 2005. Second Language Accent and Pronunciation Teaching: A Research-based Approach. *TESOL Quarterly*, vol. 39, no. 3, pp. 379–398.
8. Guest G., Bunce A., Johnson L. 2006. How Many Interviews Are Enough? An Experiment with Data Saturation and Variability. *Field Method*, vol. 18, no. 1, pp. 59–82.
9. Jenkins J. 2000. *The Phonology of English as an International Language: New models, new norms, new goals*. Oxford, Oxford University Press.
10. Matsuda A. 2012. *Principles and Practices of Teaching English as an International Language*. Bristol; Buffalo, Multilingual Matters.
11. Munro M., Derwing T. 1995. Foreign Accent, Comprehensibility, and Intelligibility in the Speech of Second Language Learners. *Language Learning*, vol. 45, no. 1, pp. 73–97.
12. Nation I., Macalister J. 2010. *Language Curriculum Design (ESL and Applied Linguistics Professional Series)*. N.Y.; L.
13. Osimk R. 2009. Decoding Sounds: An Experimental Approach to Intelligibility in ELF. *Vienna English Working Papers*, vol. 18, no. 1, pp. 64–89.
14. Rahimi M., Ruzrokh S. 2018. The Impact of Teaching Lingua Franca Core on English as a Foreign Language Learners' Intelligibility and Attitudes towards English Pronunciation. *Asian Englishes*, vol. 18, no. 2, pp. 141–156.
15. Schwarz N., Knauper B., Hippler H., Noelle-Neumann E., Clark L. 1991. Rating Scales: Numeric Values May Change the Meaning of Scale Labels. *Public Opinion Quarterly*, vol. 55, no. 4, p. 570.
16. Seidlhofer B. 2011. *Understanding English as a Lingua Franca*. Oxford, Oxford University Press.
17. Wach A. 2001. Native-Speaker and English as a Lingua Franca Pronunciation Norms: English Majors' Views. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, vol. 1, no. 2, pp. 247–266.
18. Walkinshaw I., Oanh D.H. 2014. Native and Non-Native English Language Teachers: Student Perceptions in Vietnam and Japan. *SAGE Open*.
19. Zoghbor W. 2018. Teaching English Pronunciation to Multi-Dialect First Language Learners: The Revival of the Lingua Franca Core (LFC). *System*, vol. 78, pp. 1–14.