

УДК 378.1:81'342

О.Б. ТАРНОПОЛЬСЬКИЙ,

доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри прикладної лінгвістики та методики навчання іноземних мов Університету імені Альфреда Нобеля (м. Дніпро)

Н.А. ЧЕРНЯК,

старший викладачка кафедри прикладної лінгвістики та методики навчання іноземних мов Університету імені Альфреда Нобеля (м. Дніпро)

П.В. БРЕДБІЄР,

викладач кафедри прикладної лінгвістики та методики навчання іноземних мов Університету імені Альфреда Нобеля (м. Дніпро)

ВСТУПНІ/КОРИГУВАЛЬНІ ФОНЕТИЧНІ КУРСИ У ВИШІВСЬКОМУ НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Розглянуто проблему формування навичок іншомовної вимови у студентів ВНЗ (як немовних, так і мовних), які вивчають практичний курс іноземної мови. Короткі вступні/коригувальні фонетичні курси аналізуються як головна організаційна форма для відпрацювання таких навичок на самому початку вивчення іноземної мови у вишах. Обговорюються методичні засади, на яких подібні курси будуються. Продемонстровано необхідність використання аналітико-імітативного підходу в навчанні студентів іншомовної вимови, а також опертя на здебільшого імітаційні вправи у відпрацюванні відповідних навичок. З іншого боку, як перспектива подальших розробок постулюється можливість застосовувати для цього умовно-комунікативні та комунікативні вправи для навчання вже в такому курсі іншомовного спілкування на елементарному рівні.

Ключові слова: концентричне та концентроване навчання вимови, вступний/коригувальний фонетичний курс, аналітико-імітативний підхід у навчанні іншомовної вимови.

Постанова проблеми. У процесі вивчення іноземної мови як у немовних, так і в мовних вишах, формування навичок іншомовної вимови надзвичайно важливе для опанування студентами всіх видів мовленнєвої діяльності. Це не потребує окремих доказів, оскільки загально визнано, що навички адекватної вимови входять до базису, тобто до головних передумов, формування іншомовно-мовленнєвої комунікативної компетентності. З іншого боку, існує думка, що такі навички мають вже бути повністю сформованими у тих, хто навчається, ще до вступу не тільки до мовного, але й до немовно говишу (у шкільному мовному курсі). Теоретично це правильно, але на практиці більшість студентів вступають до немовних вишів із серйозними вадами в їх іншомовній вимові, які заважають їм в адекватному опануванні курсу іноземної мови. Навіть серед тих, хто вступив до мовних ВНЗ, нерідкісними є такі недоліки в іншомовній вимові, які неприпустимі з точки зору професійних вимог до майбутніх випускників.

Таким чином, хоча вважається, що абітурієнти вступають до вишу (мовного чи немовного) з рівнем володіння іноземною мовою не нижче B1 (за Загальноєвропейськими Рекомендаціями з мовної освіти [2]), а такий рівень не передбачає роботи над вимовою, оскільки відповідні навички вже мають бути повністю сформованими, працювати над іншомовними фонетичними явищами у вищій школі все ж таки доводиться. Важливо розробити оптимальний підхід до проведення зазначеної роботи, і саме його розробці присвячується ця стаття.

Її **метою** є аналіз теоретичних засад та практичних підходів до навчання іншомовної вимови у вишівських мовних курсах, так щоб у найкоротші терміни досягти найкращих результатів, не забираючи багато часу від тих видів мовленнєвого тренування та практики, які дійсно навчають повноцінній іншомовно-мовленнєвій комунікації, а не створюють лише її «вимовне підґрунтя».

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Говорячи про вимовні навички, що формуються у студентів, важливо визначитися, до якого рівня розвитку необхідно їх довести, тобто наскільки близькою має бути іншомовна вимова тих, хто навчаються, до вимови носіїв мови.

Цей рівень регулюється головним принципом навчання вимови, який був висунутий у літературі. Його найчастіше називають *принципом наближення* [4], або *апроксимації*. Сутність зазначеного принципу полягає у визнанні того, що при навчанні іноземної мови у середній школі або у ВНЗ формування в учнів або студентів іншомовної вимови, яка б повністю збігалася з вимовою освіченого носія мови, практично неможливе. Навіть у найкращих умовах і при найбільш ретельному відпрацюванні вимовних навичок у більшості випадків у тих, хто навчаються, залишиться більш або менш виражений іншомовний акцент. Звичайно, бувають і винятки, коли людина опановує іншомовну вимову, так що відрізнити її від вимови носія майже неможливо. Але такі випадки є саме винятками і досить рідкісними. Причина цього полягає в тому, що переважна більшість тих, хто вивчає іноземну мову, починають процес такого вивчення, коли їх мовленнєвий апарат вже є цілком сформованим на основі рідної мови, і тому вживання невластивих рідній мові звуків або інтонації (наприклад, вживання україномовними учнями або студентами міжзубних звуків в англійській або іспанській мовах, довгих звуків в англійській мові тощо) потребує постійної уваги, концентрації саме на цьому в процесі мовлення. А така концентрація не є можливою, оскільки заважає викладенню власної думки у спілкуванні. У результати подібні звуки або інтонація найчастіше неусвідомлено вимовляються за моделями, що є ближчими до рідної мови, породжуючи відповідний характерний акцент.

Але цей акцент (якщо йдеться тільки про акцент, що відрізняє іноземця від носія мови і не пов'язаний з таким спотворенням вимови слів, фраз, інтонаційного малюнка останніх, яке робить мовлення незрозумілим) не є неприпустимим, оскільки здебільшого не заважає нормальному перебігу іншомовної комунікації. Тому принцип наближення, або апроксимації, передбачає, що *мінімальний припустимий рівень розвитку навичок вимови* у тих, хто вивчає іноземну мову, має бути таким, щоб їх вимова жодною мірою не заважала носію вивчуваної мови або неносію, який нею володіє, розуміти сказане. Для тих, хто вивчає мову, також має бути цілком зрозумілим (з точки зору вимови) мовлення її носіїв, а також тих неносіїв, мовлення яких (знов-таки, з точки зору вимови) є цілком адекватним і доступним для розуміння, незважаючи на акцентні особливості. Нижче цього мінімального рівня опускатися не можна, тому що, інакше, нормальне усне мовлення (як у плані продукції, так і в плані рецепції) того, хто вивчає/вивчав курс іноземної мови, стане неможливим.

Бажаним є й підйом розглянутого вище рівня, і така можливість цілком залежить від умов навчання: кількості навчальних годин, обсягу мовленнєвої практики та тренування тощо. Відповідно до цих умов у немовному ВНЗ студенти далеко не завжди спроможні піднятися вище мінімального рівня сформованості та навичок вимови, тобто того, що прийнято називати рівнем *зрозумілості* (*intelligibility* або *comprehensibility*) мовлення з точки зору вимови мовця. З іншого боку, в мовному виші вихід якомога далі за межі мінімального рівня, тобто максимальне наближення до вимови освіченого носія мови, є обов'язковим, тому що умови навчання це дозволяють (хоча і тут у переважній більшості випадків не варто розраховувати на ліквідацію акценту рідної мови у тих, хто навчаються).

Наступне питання, яке потребує аналізу для розробки методики навчання вимови у ВНЗ і яке було добре висвітлене в літературі, це питання про *методичну типологію* дібраного для навчання фонетичного матеріалу. Сучасна методика розрізняє три типи іншомовного фонетичного матеріалу, який уводиться у навчальному процесі [3]:

1. Фонема або інтонаційні явища, які повністю або більшою мірою збігаються з аналогічними фонетичними явищами у рідній мові. Наприклад, звук, який передає літера «а» у французькій та іспанських мовах, фактично той же, що передається літерою «а» в українській мові. Вимова англійського звука «b» (альвеолярна фонема) дещо відрізняється від

вимови українського звука «б», але різниця не є значущою, так що коли носій української мови, розмовляючи англійською, буде вимовляти англійський «b», як український «б», то це буде сприйматися носіями англійської мови лише як демонстрація акцентних особливостей мовця, але жодних труднощів розуміння не викликатиме. Тому таким і подібним до них фонетичним явищам зовсім не потрібно приділяти уваги в навчальному процесі з іноземних мов у немовному виші, і навіть у мовному виші вони потребують мінімальної уваги без скільки-небудь значних витрат часу на відпрацювання несуттєвої різниці між аналогічними фонетичними явищами в рідній та іноземній мовах.

2. Фонеми або інтонаційні явища, які, з одного боку, схожі з певними фонетичними явищами рідної мови, а з іншого боку, суттєво від них відрізняються. Наприклад, російськомовна інтонація розповідного речення, коли вона використовується в англійськомовному розповідному реченні, може бути сприйнята носієм англійської мови як інтонація незадоволення або навіть роздратування. Французькі фонеми, що передаються літерами «é, ê, è», відрізняються в плані вимови від української фонем «е», хоча до деякої міри з нею схожі, і ця різниця служить для розрізнення значень французьких слів. Те саме стосується довгого звука «i:» в англійській мові порівняно з українським коротким «і». Усі такі фонетичні явища є найскладнішими для опанування студентами саме з причини їх часткової схожості з відповідними фонетичними явищами рідної мови, що викликає інтерференцію, тобто негативний вплив на засвоєння з боку рідної мови. Тому відпрацювання саме подібних фонетичних явищ вимагає найбільшої уваги та зусиль з боку як викладача, так і студентів.

3. Фонетичні явища, для яких у рідній мові зовсім немає аналогів, наприклад, подвійне «rr» в іспанській мові або звуки, які передає буквосполучення «th» в англійській мові. Ці явища можуть бути простішими для опанування ніж ті, що належать до попереднього типу, оскільки не виникає інтерференції з боку рідної мови, але все ж таки вони досить складні і потребують багато уваги та зусиль для адекватного оволодіння.

Таким чином, наведена методична типологія іншомовних фонетичних явищ дозволяє, на основі зіставлення з рідною мовою, точно визначити, якої уваги та зусиль потребує опанування того чи іншого з них. Але вона не здатна вказати методичні шляхи та підходи для досягнення такого опанування. Обговорення таких шляхів є основним матеріалом цієї статті.

Виклад основного матеріалу. Існують два загальних підходи до навчання вимови: *концентричний та концентрований*.

Згідно з першим підходом (концентричним) навчання вимови продовжується протягом усього мовного курсу, займаючи деякий час чи не на кожному занятті. Наприклад, на початку більшості занять може проводитися дуже короткий (декілька хвилин) фонетичний тренінг для покращання та вдосконалення вимовних навичок, на кожній наступній стадії навчання проводиться більш поглиблена робота над опануванням нюансів вимови певних фонем, інтонаційних моделей висловлювань тощо.

Концентрований підхід передбачає впровадження так званого *вступного фонетичного курсу* на самому початку вивчення іноземної мови. Він зазвичай є вельми коротким: 36–40 академічних годин аудиторної роботи, тобто в умовах ВНЗ, це складає 18–20 здвоєних занять, які продовжуються не довше двох з половиною – трьох місяців. Метою вступного фонетичного курсу є формування (протягом періоду його проходження) у тих, хто навчаються, усіх базових вимовних навичок, що регулюють як вимову звуків у зв'язному мовленні, так і інтонацію цього мовлення. Після завершення вступного фонетичного курсу подальше удосконалення вимови покладається на мовленнєву практику (аудіювання та говоріння), у якій мимовільно закріплюються та доопрацьовуються сформовані у тому курсі навички. Так поступово ліквідуються фонетичні вади, які залишилися у студентів. Таким чином, після вступного фонетичного курсу робота над вимовою проводиться здебільшого мимовільно, підсвідомо через практику в спілкуванні без суттєвого фокусування уваги на фонетичних явищах та без їх цілеспрямованого відпрацювання.

Це жодною мірою не означає, що викладач, після завершення студентами вступного фонетичного курсу, не повинен звертати жодної уваги на їх іншомовну вимову. Будь-які серйозні недоліки (тобто такі, які виходять за межі того, що допускає принцип апроксимації), які властиві іншомовній вимові когось зі студентів, мають викликати нагальні коригуючі дії з боку викладача: пояснення, індивідуальні завдання на відпрацювання певних фоне-

тичних явищ тощо. Але такі дії повинні проводитися як індивідуальна робота зі студентами, оскільки практика свідчить, що після вступного фонетичного курсу вимова більшості з них відповідає вимогам принципу апроксимації. Скільки-небудь серйозні вади спостерігаються лише у дуже невеликої кількості тих, хто навчаються, і саме з ними слід проводити цілеспрямовану індивідуальну роботу з удосконалення іншомовної вимови, а не з усіма студентами, які здебільшого зовсім її не потребують.

Сказане у попередньому абзаці є лише однією з причин, чому в сучасній методиці рекомендується використовувати саме концентрований (на основі вступних фонетичних курсів), а не концентричний підхід до навчання іншомовної вимови. Серед інших і, мабуть, більш суттєвих причин необхідно назвати такі:

1. «Оволодіння звуками та інтонаційними моделями іноземної мови є необхідною передумовою розвитку умінь спілкування у всіх видах мовленнєвої діяльності» [3, с. 90]. Тому забезпечити таке оволодіння у достатньо повному обсязі, тобто створити зазначену передумову, необхідно на самому початку навчання іноземної мови, ще до того, як почалася серйозна робота з розвитку комунікативних умінь. Достатньо інтенсивний та компактний вступний фонетичний курс, у якому вся навчальна діяльність присвячена відпрацюванню вимовних навичок, може це забезпечити, а концентричне, розтягнуте на роки, навчання вимови з повільним відпрацюванням таких навичок по декілька хвилин на майже кожному занятті – ні. Тому останній шлях є неприйнятним з точки зору комунікативних цілей навчання.

2. Він неприйнятний ще й тому, що тренування вимовних навичок на кожному занятті протягом усіх років навчання іноземної мови відбирає час у мовленнєвої практики в спілкуванні саме в той період, коли така практика вже може й повинна проводитися найбільш інтенсивно. На самому ж ранньому етапі навчання мові, коли можливості для організації суто мовленнєвої практики тих, хто навчаються, ще мінімальні, відпрацювання фонетики у вступному фонетичному курсі ніяк не може стати на заваді розвитку їх іншомовно-мовленнєвої комунікативної компетентності через практику в іншомовній комунікації.

3. Нарешті, навчання вимови здебільшого відбувається через досить монотонні імітаційні вправи. Їх використання протягом дуже обмеженого періоду на самому початку вивчення іноземної мови дорослими, як правило, не занадто знижує їх навчальну мотивацію, оскільки вони усвідомлюють необхідність подібних навчальних дій для опанування іноземної вимови. Але якщо виконання таких вправ розтягується на роки, суттєве зниження навчальної мотивації стане неминучим, оскільки ті, хто навчаються, перестануть вбачати користь некомунікативної роботи над вимовою для розвитку їх іншомовних комунікативних здібностей.

4. Не можна також не брати до уваги той факт, що, виходячи з наведеного вище положення про фактичну неможливість повністю ліквідувати акцент у того, хто вивчає іноземну мову, через деякий і досить короткий час після початку роботи над вимовою, її подальше удосконалення стає неймовірно складним, якщо взагалі можливим. Тому розтягування на роки процесу виконання відповідних вправ, може розглядатися просто як безглузда навчальна робота, що не приносить жодної практичної користі.

Таким чином, навчання вимови має проводитися головним чином у межах коротких та інтенсивних вступних фонетичних курсів і саме у зв'язку з ними слід розглядати побудову і організацію такого навчання, відповідні вправи тощо. Але перш ніж переходити до такого розгляду, необхідно зробити два зауваження.

По-перше, не слід плутати вступний фонетичний курс з так званим *вступним коригувальним фонетичним курсом*, який доволі часто використовується у першому семестрі першого року навчання у мовному ВНЗ. Різниця між ними полягає в тому, що вступний фонетичний курс впроваджується на самому початку мовного курсу, коли ті, хто навчаються, ще зовсім не володіють іноземною мовою і у них потрібно сформулювати базові вимовні навички як основу для подальшого проходження мовного курсу в цілому. Вступний коригувальний фонетичний курс впроваджується у мовному виші для студентів, які щойно до нього вступили і мають досить високий вихідний рівень володіння вивчуваною мовою, – не нижче ніж B1, а інколи і B2 [2], тому що з нижчим вихідним рівнем опанування мови вступ до мовного ВНЗ зазвичай є просто неможливим. Але дуже часто такі студенти мають деякі

вади у своїй іншомовній вимові, які неприпустимі у мовному навчальному закладі, і саме для їх ліквідації служить вступний коригувальний фонетичний курс. З іншого боку, цей курс найчастіше не розрахований на суттєво більші витрати навчального часу ніж звичайний фонетичний курс, і з суто методичної точки зору його побудова та методика організації навчальної роботи в ньому, вправи, що використовуються, цілком аналогічні. Тому все, що стосується вступних фонетичних курсів, можна екстраполювати на вступні коригувальні фонетичні курси для мовних вишів.

По-друге, навіть у немовному ВНЗ вступний фонетичний курс не завжди є потрібним. Якщо студенти вступають до вишу з вихідним рівнем іншомовної підготовки, який вимагається від випускника загальноосвітньої школи (приблизно на рівні B1 за Загальноєвропейськими Рекомендаціями з мовної освіти [2]), то, безумовно, їх вимовні навички вже є такими, що роблять іншомовне мовлення того, хто навчається, повністю зрозумілим з точки зору вимови як для носіїв мови, так і для неносіїв, які володіють нею. Це означає досягнення студентами *рівня зрозумілості* мовлення у фонетичному плані ще до вступу до вишу (досягнення раніше вказаного рівня *comprehensibility* або *intelligibility* мовлення з точки зору його вимовних характеристик). Для немовного вишу вищий рівень найчастіше і не потрібний, так що, якщо він є у студентів із самого початку навчання у мовному курсі, то немає потреби проводити в ньому цілеспрямоване навчання фонетики (а відповідно, немає потреби і у вступному фонетичному курсі). Звичайно, це не позбавляє викладача необхідності звертати увагу на досить серйозні недоліки у вимові окремих студентів і відпрацьовувати з ними відповідні фонетичні явища за допомогою індивідуальних завдань, не залучаючи до цієї роботи всю академічну групу (див. про такий підхід вище).

Проте найчастіше подібні недоліки зустрічаються у багатьох студентів в академічній групі. У цьому випадку в середніх спеціальних навчальних закладах рекомендується на самому початку мовного курсу проводити *коригувальний фонетичний курс* на 10-12 годин, щоб цілеспрямовано ці вади ліквідувати [5, с.129]. Такий підхід є цілком прийнятним і для немовного ВНЗ і, мабуть, саме цим шляхом доцільно йти у переважній більшості випадків.

Крім того, нерідко мають місце і ситуації, коли в немовному ВНЗ цілі студентські групи потрібно навчати іноземної мови із самого початку, оскільки ті, хто навчаються, з різних причин не вивчали її раніше або вивчали давно і практично забули. Тут без вступного фонетичного курсу обійтися взагалі неможливо. Але і вступний фонетичний курс для таких же вишів, і вступний коригувальний фонетичний курс для мовного вишу будуються на абсолютно однакових засадах і розрізняються хіба що кількістю відведених на них навчальних годин. Тому аналізуючи подібні курси, доцільно всі їх об'єднати під єдиною назвою: «*вступні/коригувальні фонетичні курси для вишівського навчання іноземної мови*».

Розробляючи їх, потрібно чітко визначитися, якому з двох існуючих підходів до навчання вимови віддати перевагу. Оскільки формування вимовних навичок досягається в основному за допомогою імітаційних вправ, то два підходи до навчання вимови – це суто *імітаційний підхід* та *аналітико-імітаційний підхід*.

Перший з них передбачає, що вимовні навички формуються виключно через імітацію правильної вимови без будь-яких пояснень з боку викладача. Такий підхід вважається найкращим, коли йдеться про навчання іншомовної вимови маленьких дітей, оскільки їхні імітаційні здібності є дуже розвинутими, а здібності аналітичні, навпаки, ще не настільки сильні, щоб стати корисними в навчальному процесі. Для дорослих же саме аналітико-імітаційний підхід є найбільш прийнятним [1], оскільки без аналізу і повного розуміння їм дуже важко оволодіти новими діями та перевести їх на рівень неусвідомлених операцій, тобто вимовних навичок.

Саме з вищезазначених засад доцільно виходити, організуючи навчання студентів іншомовної вимови у вишівських мовних курсах.

Висновки та перспективи подальших розробок. Усе викладене дає підстави для висновку, що у більшості випадків, навчаючи іноземної мови як у немовних, так і у мовних вишах, неможливо обійтися без коротких (від 10–12 до 36–40 навчальних годин) вступних/коригувальних фонетичних курсів, які проводяться на самому початку загального курсу іноземної мови і служать для базового розв'язання усіх проблем з набуттям адекватної іншо-

мовної вимови тими, хто навчаються. З методичної точки зору такі короткі вступні/коригувальні фонетичні курси мають будуватися на основі аналітико-імітативного підходу, а вимовні навички студентів у них не можуть формуватися інакше як за допомогою численних вправ імітаційного характеру. Подібні вправи зазвичай є некомунікативними, але не виключені можливості надання принаймні частині з них комунікативного або принаймні умовно-комунікативного характеру, що значно підвищить їх ефективність у плані навчання іншомовної комунікації і привабливість для студентів. Це створить можливість навчати вже у вступному/коригувальному курсі навичок та вмінь іншомовного спілкування на елементарному рівні. Саме у розробці умовно-комунікативних або комунікативних вправ для навчання студентів іншомовної вимови у вступних/коригувальних фонетичних курсах полягає перспектива подальших розробок у цьому напрямі.

Список використаних джерел

1. Бернштейн С.И. Вопросы обучения произношению применительно к обучению русскому языку иностранцев / С.И. Бернштейн // Общая методика обучения иностранным языкам. Хрестоматия. – Москва: Русский язык, 1991. – С. 271–274.
2. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Наук. ред. українського видання С.Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
3. Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах. Підручник / [Л.С. Панова, І.Ф. Андрійко, С.В. Тезікова та ін.]. – Київ: Академія, 2010. – 328 с.
4. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / [Н.И. Гез, М.В. Ляховицкий, А.А. Миролюбов и др.]. – Москва: Высшая школа, 1982. – 374 с.
5. Общая методика преподавания иностранных языков в средних специальных учебных заведениях: учеб. пособие / под ред. А.А. Миролюбова и А.В. Парахиной. – Москва: Высшая школа, 1978. – 264 с.

References

1. Bernshtein, S.I. (1991). *Voprosy obucheniiia proiznosheniuiu primenitelno k obucheniiu russkomu yazyku inostrantsev* [The questions of teaching pronunciation in relation to the teaching of Russian to foreigners]. *Obshchaia metodika obucheniiia inostrannym yazykam. Khrestomatiiia* [General methodology of teaching foreign languages. Reader]. Moscow, Russkii yazyk Publ., pp. 271–274 (in Russian).
2. S.Yu. Nikolaev (Ed.). (2003). *Zahalnoevropeiski Rekomendatsii z movnoi osvity: vyvcheniia, vykladannia, otsiniuvannia* [European Recommendations on Language Education: Study, Teaching, and Evaluation]. Kyiv, Lenvit Publ., 273 p. (In Ukrainian).
3. Panova, L.S., Andriiko, I.F., Tezikova, S.V. & ect. (2010). *Metodyka navchannia inozemnykh mov u zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladakh* [Methodology of teaching foreign languages in general educational institutions]. Kyiv, Akademiia Publ., 328 p. (In Ukrainian).
4. Hez, N.I., Liakhovitskii, M.V., Miroliubov, A.A. & ect. (1982). *Metodika obucheniiia inostrannym yazykam v srednei shkole* [Methodology of teaching foreign languages in high school]. Moscow, Vysshiaia shkola Publ., 374 p. (In Russian).
5. In A.A. Miroliubov & A.V. Parakhina (Eds.). (1978). *Obshchaia metodika prepodavaniia inostrannykh yazykov v srednikh spetsialnykh uchebnykh zavedeniiakh* [General methods of teaching foreign languages in secondary specialized educational institutions]. Moscow, Vysshiaia shkola Publ., 264 p. (In Russian).

Рассмотрена проблема формирования навыков иноязычного произношения у студентов вузов (как неязыковых, так и языковых), изучающих практический курс иностранного языка. Короткие вводные/коррективные фонетические курсы анализируются как основная организационная форма отработки таких навыков в самом начале изучения иностранного языка в вузах. Обсуждаются методические основы, на которых строятся подобные курсы. Продемонстрирована необходимость использования аналитико-имитативного подхода в обучении студентов иноязычному произношению, а также опоры главным образом на имитационные упражнения в отработке соответствующих

навыков. С другой стороны, в качестве перспективы дальнейших разработок постулируется возможность применять для этого условно-коммуникативные и коммуникативные упражнения для обучения уже в данном курсе иноязычному общению на элементарном уровне.

Ключевые слова: концентрическое и концентрированное обучение произношению, вводный/коррективный фонетический курс, аналитико-имитативный подход в обучении иноязычному произношению.

The article considers the issue of developing students' foreign language pronunciation skills when they are learning that language in higher school (both non-linguistic and linguistic) practical courses. Short introductory/corrective phonetical courses taught at the very beginning of general language courses at higher schools are analyzed as the principal organizational form for forming such skills. The methodological foundations of designing those courses are discussed. The necessity of using the analytical-imitative approach in teaching foreign language pronunciation is demonstrated, as well as the necessity of mostly imitative exercises for developing students' relevant skills. On the other hand, as the prospect for further studies, an opportunity is postulated for using provisional-communicative and communicative exercises for teaching students' pronunciation skills with the aim of developing learners' elementary communicative skills even in introductory/corrective phonetic courses.

Key words: concentric and concentrated teaching of pronunciation, introductory/corrective phonetical course, analytical-imitative approach in teaching foreign language pronunciation.

Одержано 3.01.2018.