

УДК 37.013

DOI: 10.34670/AR.2022.25.43.053

Формирование аудитивных навыков у студентов-востоковедов на начальном этапе обучения японскому языку

Буракова Анна Александровна

Старший преподаватель кафедры востоковедения,
аспирант кафедры иностранных языков и перевода,
Уральский федеральный университет,
620002, Российская Федерация, Екатеринбург, ул. Мира, 19;
e-mail: a.a.burakova@urfu.ru

Аннотация

Данная статья посвящена вопросу формирования аудитивных навыков на начальном этапе обучения японскому языку. Актуальность исследования подтверждается тем фактом, что в российских и японских учебниках для начинающих отсутствуют задания на восприятие японского музыкального ударения. В практической части исследования нами был проведен эксперимент, в котором приняли участие 24 студента Уральского федерального университета им. Б.Н. Ельцина направления 58.03.01 «Востоковедение и африканистика», приступившие к изучению японского языка в сентябре 2021 г. Студенты опытной группы начали изучение японского языка по вводно-фонетическому курсу, разработанному А.А. Бураковой. Результаты, продемонстрированные участниками опытной группы, доказывают положительное влияние на формирование аудитивных навыков на начальном этапе обучения японскому языку. По результатам исследования формирования навыка восприятия японского музыкального ударения среди студентов мы можем сделать вывод, что задания, разработанные на формирование навыка восприятия музыкального ударения в рамках вводно-фонетического курса, оказали положительное влияние на восприятие музыкального ударения на начальном этапе обучения японскому языку и могут быть рекомендованы к использованию на занятиях преподавателями японского языка.

Для цитирования в научных исследованиях

Буракова А.А. Формирование аудитивных навыков у студентов-востоковедов на начальном этапе обучения японскому языку // Педагогический журнал. 2022. Т. 12. № 1А. С. 460-469. DOI: 10.34670/AR.2022.25.43.053

Ключевые слова

Аудитивные навыки, японский язык, востоковедение, компетенция, обучение.

Введение

Согласно ФГОС ВО, введенному приказом Минобрнауки России от 18 августа 2020 г. № 1051 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 58.03.01 «Востоковедение и африканистика», выпускник бакалавриата по направлению «Востоковедение и африканистика» со знанием японского языка должен уметь свободно коммуницировать устно и письменно на самые различные темы.

Основная часть

Исследованию вопросов иноязычной коммуникативной компетенции посвящены работы Л.И. Корнеевой, Г.Г. Школьников, Н.В. Щегловой, Ф.М. Литвинко и др. Иноязычная коммуникативная компетенция определяется Г.Г. Школьниковым как «стремление осуществлять и реализовывать иноязычное межличностное и межкультурное общение с носителями языка» [Школьников, 2017, 52]. Н.В. Щеглова формулирует определение иноязычной коммуникативной компетенции как «совокупность знаний, навыков и умений, которые позволяют студентам приобщиться к этнокультурным ценностям страны изучаемого языка и практически пользоваться иностранным языком в ситуациях межкультурного взаимопонимания и познания» [Щеглова, 2011, 106]. Л.И. Корнеева подчеркивает, что иноязычная коммуникативная компетенция «не является личностной характеристикой человека, ее сформированность проявляется в процессе целенаправленного обучения иностранному языку» [Корнеева, 2006, 113]. Вслед за Ф.М. Литвинко под иноязычной коммуникативной компетенцией мы будем понимать «совокупность знаний о системе языка и его единицах, их построении и функционировании в речи, о способах формулирования мыслей на изучаемом языке и понимания суждений других, о национально-культурных особенностях носителей изучаемого языка, о специфике различных типов дискурсов; это способность изучающего язык его средствами осуществлять общение в различных видах речевой деятельности в соответствии с решаемыми коммуникативными задачами, понимать, интерпретировать и порождать связные высказывания» [Литвинко, 2009].

В работах Е.Н. Солововой [Соловова, 2002], Н.А. Любимовой [Любимова, 2016], Л.Р. Гайнутдиновой [Гайнутдинова, 2017], аудитивные навыки рассматриваются как часть слухопроизносительных навыков, представляющих собой автоматизированные слуховые операции, направленные на узнавание и различение единиц изучаемого языка.

Формирование слухопроизносительных навыков иностранного языка начинается с перцепции или восприятия, реализуемого на уровне формирования образа и уровне сличения образа с эталоном, в результате чего происходит узнавание. И.А. Зимняя отмечает, что сформированный акустический эталон является залогом умения воспринимать звук нового языка [цит. по Щепилова, 2005, 189]. Б.В. Беляев уточняет, что кроме создания эталона необходимо сформировать навык дифференцирования звуков как при восприятии чужой устной речи, так и при собственном говорении [Беляев, 1965, 136]. Так, например, при изучении японского языка необходимо различать долготу и краткость гласных и согласных звуков, которые несут смысловозначительную нагрузку. О том, что данные качества звука представляют особую трудность для русскоговорящих студентов и о важности формирования навыка дифференциации в своей работе, посвященной обучению пониманию иностранной речи

на слух, упоминает М.Л. Вайсбурд [Вайсбурд, 1965, 14]. О необходимости развивать в процессе обучения иностранному языку не только навыки воспроизведения, но и навыки распознавания иноязычной речи говорит и Г.Н. Межецкая [Межецкая, 2016, 79].

В отечественных учебниках и самоучителях по японскому языку достаточно полно представлена информация о долготе гласных и согласных звуков или т. н. «тяжелых морях», правилах их записи. Тем не менее, описание японского произношения в большинстве самоучителей ограничивается постулатом, что «в японском языке нет ударения, все слоги произносить следует ровным тоном». Подробная информация о типах акцентуации японского языка представлена в учебниках Л.Н. Нечаевой «Японский язык для начинающих», а также в учебнике «Читаем, пишем, говорим по-японски» Е.В. Струговой и Н.С. Шефтелевич, однако, к сожалению, упражнения, направленные на формирование навыка различения на слух музыкального ударения, не представлены. Отсутствуют они и в аутентичных учебно-методических комплексах по японскому языку для иностранных учащихся, таких как «Минна-но Нихонго», «Гэнки», «Нихонго се:хо» и т.д.

Поэтому А.А. Бураковой был разработан вводно-фонетический курс по японскому языку, состоящий из 7 уроков, рассчитанный на 14 академических часов. Первый урок содержит основные сведения о речевом аппарате и фонетике японского языка. В уроках 2-6 рассмотрены по 2 ряда знаков фонетических азбук хирагана и катакана, 7 урок посвящен теме мягких согласных. В каждом из уроков 2-7 представлены правила чтения долгих гласных и согласных звуков, особенности чтения согласного [n] в позициях перед согласными [n, p, b, m] и в конце слова. Также каждый урок содержит упражнения на различение типа тонизации представленных лексических единиц: выбор слова с отличным музыкальным ударением, выбор верного графического обозначения акцентуации в соответствии с прозвучавшим словом. После выполнения заданий работа продолжалась с опорой на печатные материалы со словами из упражнения с указанной акцентуацией и переводом на русский язык.

Все аудиоматериалы начитаны носителями языка. С целью минимизации возможных рисков возникновения психологической боязни аудирования речи представителя противоположного пола своего преподавателя, задания были начитаны представителями обоих полов. Оба носителя языка являются профессиональными преподавателями японского языка для иностранных студентов, сдавшими Japanese Language Teaching Competency Test и прошедшие обучение в Институте японского языка Японского Фонда (Япония, Урава).

В исследовании приняли участие 24 студента очной формы обучения УрФУ им. Б.Н. Ельцина по направлению подготовки 58.03.01 «Востоковедение и африканистика», приступившие к изучению японского языка в сентябре 2021 года.

В ходе предварительной работы студенты были распределены на две группы: опытную (ЭГ) и контрольную (КГ) по 12 человек в каждой. Студенты опытной группы начали освоение японского языка по материалам вводно-фонетического курса, разработанного автором.

Материалом исследования послужили задания, представленные в уроке 0 учебника 「1日10分の発音練習」 («Итинити дзюппун-но хацуон рэнсю:»). Данный учебник был выбран по следующим параметрам: 1. наличие упражнений на восприятие японского музыкального ударения, тяжелых мор; 2. аутентичность аудиозаписей, записанных носителями Токийского диалекта японского языка. Кроме того, ни одна из групп не занималась по данному учебному пособию, поэтому ни у одной из групп не было преимуществ перед другой.

Учащиеся обеих групп были проинструктированы выполнить задания на различение тяжелых мор, понижения высоты тона. Перед выполнением задания студентам было

предложено прослушать примеры с использованием тяжелых мор, а также упражнения, в которых происходит понижение тона (atamadaka-gata, nakadaka-gata) и в которых понижение высоты тона не происходит (odaka-gata, heiban-gata).

Первое задание состояло из 30 аудиофайлов, прослушав которые, необходимо было отметить наличие тяжелых мор, т. е. долгих гласных, согласных звуков, а также согласного [N]. Ниже в таблице представлено количество верных ответов, данных студентами контрольной и опытной групп. Жирным шрифтом выделено большее количество верных ответов в каждом из заданий.

Таблица 1 - Количество верных ответов на задание 1

№	КГ	ЭГ	№	КГ	ЭГ	№	КГ	ЭГ
1)	7	12	11)	11	10	21)	12	10
2)	1	1	12)	10	10	22)	10	11
3)	11	12	13)	12	10	23)	10	11
4)	12	11	14)	10	11	24)	11	12
5)	9	7	15)	9	10	25)	8	11
6)	10	11	16)	9	7	26)	10	10
7)	10	10	17)	11	11	27)	7	9
8)	7	9	18)	10	11	28)	9	6
9)	8	7	19)	9	10	29)	8	12
10)	4	3	20)	10	12	30)	11	10

Из 30 заданий студенты экспериментальной группы выполнили с лучшими результатами 15. Пять заданий были выполнены контрольной и опытной группами с одинаковым результатом и 10 заданий из 30 студенты контрольной группы выполнили с лучшим результатом.



Рисунок 1 - Результаты выполнения задания 1

Как видно из Рис. 1 среднее количество правильных ответов в контрольной группе составило 23, а опытной группе – 24.16, то есть 76.67% и 80.56% соответственно.

Второе задание состояло из 30 аудиофайлов, прослушав которые, необходимо было отметить, произошло ли понижение высоты тона до глагольной связки です. Ниже в таблице представлено количество верных ответов, данных студентами контрольной и опытной групп.

Таблица 2 - Количество верных ответов на задание 2

№	КГ	ЭГ	№	КГ	ЭГ	№	КГ	ЭГ
1)	5	8	11)	7	9	21)	9	9

№	КГ	ЭГ	№	КГ	ЭГ	№	КГ	ЭГ
2)	6	7	12)	6	11	22)	10	7
3)	10	9	13)	6	9	23)	6	8
4)	8	12	14)	6	10	24)	7	9
5)	9	9	15)	7	9	25)	5	11
6)	9	9	16)	8	8	26)	8	10
7)	7	10	17)	7	7	27)	8	10
8)	8	10	18)	7	8	28)	8	9
9)	5	9	19)	6	8	29)	8	9
10)	9	9	20)	6	6	30)	7	9

Из 30 заданий студенты опытной группы выполнили с лучшими результатами 21. Семь заданий были выполнены контрольной и опытной группами с одинаковым результатом и только 2 задания из 30 студенты контрольной группы выполнили с лучшим результатом.



Рисунок 2 - Результаты выполнения задания 2

Как видно из Рис. 2 среднее количество правильных ответов в контрольной группе составило 18.16, а опытной группе – 22.33, то есть 60.56% и 74.44% соответственно.

Третье задание также состояло из 30 аудиофайлов, прослушав которые, необходимо было определить на слух, произошло ли понижение тона на «тяжелых» морях.

Минимальной сегментной единицей японского языка является мора. Выделяют два вида мор: легкие и тяжелые. Легкие моры представляют из себя гласные и слоги открытого типа; как правило, при их продуцировании у обучающихся не возникает затруднений. Так называемые тяжелые или специальные моры – это моры, «содержащие в себе геменированный согласный, долгий гласный звуки, а также назальный /N/. Несмотря на то, что специальных мор в японском языке всего три, исследование К. Тамаока и С. Макиока показало, что они являются достаточно частотными [Тамаока et al., 2014, 31].

Таблица 3 - Количество верных ответов на задание 3

№	КГ	ЭГ	№	КГ	ЭГ	№	КГ	ЭГ
1)	10	10	11)	9	12	21)	6	11
2)	9	11	12)	8	10	22)	2	9
3)	8	7	13)	2	7	23)	6	9
4)	7	6	14)	5	7	24)	9	12
5)	10	8	15)	4	6	25)	4	4
6)	3	5	16)	12	12	26)	6	7
7)	10	4	17)	10	10	27)	11	10

№	КГ	ЭГ	№	КГ	ЭГ	№	КГ	ЭГ
8)	10	9	18)	10	5	28)	9	7
9)	4	5	19)	2	6	29)	5	10
10)	8	11	20)	10	10	30)	11	7

В третьем задании на дифференциацию тяжелых мор из 30 заданий студенты опытной группы выполнили с лучшими результатами 14. Пять заданий были выполнены контрольной и опытной группами с одинаковым результатом и 9 заданий из 30 студенты контрольной группы выполнили с лучшим результатом.



Рисунок 3 - Результаты выполнения задания 3

Как видно из Рис. 3 среднее количество правильных ответов в контрольной группе составило 18.33, а опытной группе – 20.58, то есть 61.11% и 68.61% соответственно.

Таблица 4 - Количество верных ответов на 3 задания студентов КГ и ЭГ

	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10	C11	C12
КГ	68	59	62	62	53	63	62	48	63	51	59	64
ЭГ	68	71	65	67	61	60	78	46	79	57	75	78



Рисунок 4 - Результаты выполнения трех заданий

Как видно из Рис. 4 среднее количество правильных ответов в контрольной группе составило 19.83, а опытной группе – 22.36, то есть 66.11% и 74.54% соответственно.

Исходные данные для анализа имеют нормальное распределение согласно W критерию Шапиро-Уилка, соответственно, для расчета достоверности различий между полученными

результатами могут быть применены параметрические критерии, такие как t-критерий Стьюдента.

Проведем расчет достоверности различий по t-критерию Стьюдента:

1. Вычислим средние арифметические величины верных ответов (\bar{X}) для экспериментальной и контрольной групп по следующей формуле:

$$\bar{X} = \frac{\sum_{i=1}^n X_i}{n}, \quad (1)$$

где X_i – количество верных ответов определенного ученика в группе;

n – общее количество учеников в группе.

Подставив в формулу значения таблицы 1 получим:

$$\begin{aligned} \bar{X}_k &= \frac{68+59+\dots+64}{12} \approx 59,50; \\ \bar{X}_э &= \frac{64+68+\dots+78}{12} \approx 67,08. \end{aligned}$$

Таким образом, среднеарифметическая величина верных ответов в экспериментальной группе ($\bar{X}_э = 67,08$) оказалась выше, чем в контрольной группе ($\bar{X}_k = 59,50$).

2. Для подтверждения статистической достоверности различий между полученными величинами, принимая во внимание объем выборки ($n < 30$), вычислим среднее квадратическое отклонение (σ) по следующей формуле:

$$\sigma = \sqrt{\frac{\sum_{i=1}^n (X_i - \bar{X})^2}{n-1}}, \quad (2)$$

Подставив в формулу (2) значения таблицы 1 получим:

$$\begin{aligned} \sigma_k &= \sqrt{\frac{383,00}{12-1}} \approx 5,90; \\ \sigma_э &= \sqrt{\frac{1096,92}{12-1}} \approx 9,98. \end{aligned}$$

3. Следующим шагом вычислим стандартную ошибку среднего арифметического значения (m) по следующей формуле:

$$m = \frac{\sigma}{\sqrt{n-1}}, \text{ когда } n < 30 \text{ и}$$

$$m = \frac{\sigma}{\sqrt{n}}, \text{ когда } n \geq 30 \quad (3)$$

Для рассматриваемой выборки используем первую формулу (3):

$$\begin{aligned} m_k &= \frac{5,90}{\sqrt{12-1}} \approx 1,77; \\ m_э &= \frac{9,98}{\sqrt{12-1}} \approx 3,00. \end{aligned}$$

4. Вычислим среднюю ошибку разности по формуле:

$$t = \frac{\bar{X}_э - \bar{X}_k}{\sqrt{m_э^2 + m_k^2}} \quad (4)$$

Подставив в формулу ранее полученные значения получим:

$$t = \frac{67,08 - 59,50}{\sqrt{1,77^2 + 3,00^2}} \approx 2,17.$$

5. По таблице граничных значений t-критерия Стьюдента для 5% уровня значимости в зависимости от числа степеней свободы определим достоверность различий. Для этого полученное в предыдущем пункте значение t сравним с граничным при пятипроцентном уровне значимости $t_{0,05}$ для числа степеней свободы $f = n_э + n_к - 2$ ($n_э, n_к$ количество учеников в экспериментальной и контрольной группах соответственно), равного 22. Для числа степеней свободы 22 граничное значение $t_{0,05}$ согласно таблице равно 2,07. Вычисленное значение t , равное 2,17 оказалось больше граничного значения $t_{0,05}$, равного 2,07, что соответствует достоверности различий результатов экспериментальной и контрольной групп.

Таким образом, расчеты по t-критерию Стьюдента подтвердили достоверность различий между экспериментальной и контрольной группами.

Со вторым заданием на тяжелые моря обе группы показали несколько худший результат по сравнению с заданием 1. Мы связываем это со следующим: 1) отсутствие полного тождества звуковых единиц русского и японского языков [9, с. 50], 2) в русском языке долгота гласного и согласного звуков не играет смыслоразличительной роли, 3) в первые месяцы изучения японского языка обучающимися еще не в полной мере осознано различие между слогом в русском языке и морой в японском языке, 4) обучающиеся подгоняют под устойчивые шаблоны слышания русского языка восприятие пока непривычных для них звуков японского языка.

Заключение

По результатам исследования формирования навыка восприятия японского музыкального ударения среди студентов мы можем сделать вывод, что задания, разработанные на формирование навыка восприятия музыкального ударения в рамках вводно-фонетического курса, оказали положительное влияние на восприятие музыкального ударения на начальном этапе обучения японскому языку и могут быть рекомендованы к использованию на занятиях преподавателями японского языка.

Библиография

1. Беляев Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. М.: Просвещение, 1965. 229 с.
2. Вайсбурд М.Л. Обучение учащихся средней школы пониманию иностранной речи на слух. На материале английского языка. М.: Просвещение, 1965. 79 с.
3. Гайнутдинова Л.Р. Особенности механизма формирования слухопроизносительных навыков учащихся // Актуальные проблемы романо-германской филологии и преподавания европейских языков в школе и вузе. 2017. № 4. С. 145-150.
4. Корнеева Л.И. Ключевые компетенции в многоуровневом образовании: языковая составляющая // Вестник УГТУ-УПИ. Серия: экономика и управление. 2006. №. 7. С. 111-115.
5. Литвинко Ф.М. Коммуникативная компетенция как методическое понятие // Коммуникативная компетенция: принципы, методы, приемы формирования. Мн., 2009. Вып. 9. 102 с.
6. Любимова Н.А. Фонетическая база языка и фонетические навыки: психолингвистический и лингводидактический аспекты // Русский язык как иностранный и методика его преподавания. 2016. № 27. С. 38-45.
7. Межецкая Г.Н. Фонетическая интерференция в речи студентов неязыковых специальностей при изучении второго иностранного языка // Взаимодействие языков и культур: исследования выпускников и потенциальных участников программ Фулбрайта. Череповец, 2016. С. 76-82.
8. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам. М.: Просвещение, 2002. 239 с.

9. Черепко В.В. Сопоставительно-типологическое описание сегментной фонетики русского и японского языков в целях выявления звуковой интерференции в русской речи японцев: дис. ... канд. филол. наук. М., 2018. 332 с.
10. Школьников Г.Г. Иноязычная коммуникативная компетенция с позиций отечественных и зарубежных исследователей // Актуальные вопросы лингводидактики и межкультурной коммуникации. Чебоксары, 2017. С. 52-56.
11. Щеглова Н.В. Формирование коммуникативной компетенции в процессе обучения иностранным языкам // Историческая и социально-образовательная мысль. 2011. № 4 (9). С. 105-107.
12. Щепилова А.В. Теория и методика обучения французскому языку как второму иностранному. М.: ВЛАДОС, 2005. 245 с.
13. Tamaoka K. et al. Is pitch accent necessary for comprehension by native Japanese speakers? An ERP investigation // Journal of Neurolinguistics. 2014. Vol. 27. P. 31-40.

Formation of auditory skills in oriental students at the initial stage of teaching Japanese

Anna A. Burakova

Senior Lecturer of the Department of Oriental Studies,
Postgraduate of the Department of Foreign Languages and Translation,
Ural Federal University,
620002, 19, Mira str., Yekaterinburg, Russian Federation;
e-mail: a.a.burakova@urfu.ru

Abstract

This article is devoted to the formation of auditory skills at the initial stage of teaching the Japanese language. The relevance of the study is confirmed by the fact that in Russian and Japanese textbooks for beginners there are no tasks for the perception of Japanese musical stress. In the practical part of the study, we conducted an experiment in which 24 students of the Ural Federal University named after I.I. B.N. Yeltsin, directions 58.03.01 "Oriental and African studies", which began studying the Japanese language in September 2021. The students of the experimental group began studying the Japanese language according to the introductory phonetic course developed by A.A. Burakova. The results demonstrated by the participants of the experimental group prove a positive impact on the formation of auditory skills at the initial stage of learning the Japanese language. According to the results of the study of the formation of the skill of perception of Japanese musical stress among students, we can conclude that the tasks developed for the formation of the skill of perception of musical stress in the framework of the introductory phonetic course had a positive effect on the perception of musical stress at the initial stage of learning Japanese and can be recommended for use in the classroom by Japanese teachers.

For citation

Burakova A.A. (2022) Formirovanie auditivnykh navykov u studentov-vostokovedov na nachal'nom etape obucheniya yaponskomu yazyku [Formation of auditory skills in oriental students at the initial stage of teaching Japanese]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 12 (1A), pp. 460-469. DOI: 10.34670/AR.2022.25.43.053

Keywords

Auditory skills, Japanese language, Oriental studies, competence, training.

References

1. Belyaev B.V. (1965) *Ocherki po psikhologii obucheniya inostrannym yazykam* [Essays on the psychology of teaching foreign languages]. Moscow: Prosveshchenie Publ.
2. Cherepko V.V. (2018) *Sopostavitel'no-tipologicheskoe opisaniye segmentnoi fonetiki russkogo i yaponskogo yazykov v tselyakh vyavleniya zvukovoi interferentsii v russkoi rechi yaponsev. Doct. Dis.* [Comparative-typological description of the segmental phonetics of the Russian and Japanese languages in order to identify sound interference in the Russian speech of the Japanese. Doct. Dis.]. Moscow.
3. Gainutdinova L.R. (2017) Osobennosti mekhanizma formirovaniya slukhoproiznositel'nykh navykov uchashchikhsya [Peculiarities of the mechanism of formation of auditory pronunciation skills of students]. *Aktual'nye problemy romano-germanskoi filologii i prepodavaniya evropeiskikh yazykov v shkole i vuze* [Actual problems of Romano-Germanic philology and teaching European languages at school and university], 4, pp. 145-150.
4. Korneeva L.I. (2006) Klyuchevye kompetentsii v mnogourovnevnom obrazovanii: yazykovaya sostavlyayushchaya [Key competencies in multilevel education: language component]. *Vestnik UGTU-UPI. Seriya: ekonomika i upravlenie* [Bulletin of the Ural State Technical University. Series: Economics and Management], 7, pp. 111-115.
5. Litvinko F.M. (2009) Kommunikativnaya kompetentsiya kak metodicheskoe ponyatie [Communicative competence as a methodological concept]. In: *Kommunikativnaya kompetentsiya: printsipy, metody, priemy formirovaniya* [Communicative competence: principles, methods, methods of formation]. Minsk. Is. 9.
6. Lyubimova N.A. (2016) Foneticheskaya baza yazyka i foneticheskie navyki: psikholingvisticheskii i lingvodidakticheskii aspekty [Phonetic base of the language and phonetic skills: psycholinguistic and linguo-didactic aspects]. *Russkii yazyk kak inostrannyi i metodika ego prepodavaniya* [Russian language as a foreign language and methods of teaching it], 27, pp. 38-45.
7. Mezhtetskaya G.N. (2016) Foneticheskaya interferentsiya v rechi studentov neyazykovykh spetsial'nostei pri izuchenii vtorogo inostrannogo yazyka [Phonetic interference in the speech of students of non-linguistic specialties in the study of a second foreign language]. In: *Vzaimodeistvie yazykov i kul'tur: issledovaniya vypusnikov i potentsial'nykh uchastnikov programm Fulbraita* [Interaction of languages and cultures: studies of graduates and potential participants in Fulbright programs]. Cherepovets.
8. Shcheglova N.V. (2011) Formirovaniye kommunikativnoi kompetentsii v protsesse obucheniya inostrannym yazykam [Formation of communicative competence in the process of teaching foreign languages]. *Istoricheskaya i sotsial'no-obrazovatel'naya mysl'* [Historical and socio-educational thought], 4 (9), pp. 105-107.
9. Shchepilova A.V. (2005) *Teoriya i metodika obucheniya frantsuzskomu yazyku kak vtoromu inostrannomu* [Theory and methods of teaching French as a second foreign language]. Moscow: VLADOS Publ.
10. Shkol'nikov G.G. (2017) Inoyazychnaya kommunikativnaya kompetentsiya s pozitsii otechestvennykh i zarubezhnykh issledovatelei [Foreign language communicative competence from the standpoint of domestic and foreign researchers]. In: *Aktual'nye voprosy lingvodidaktiki i mezhkul'turnoi kommunikatsii* [Topical issues of linguodidactics and intercultural communication]. Cheboksary.
11. Solovova E.N. (2002) *Metodika obucheniya inostrannym yazykam* [Methods of teaching foreign languages]. Moscow: Prosveshchenie Publ.
12. Tamaoka K. et al. (2014) Is pitch accent necessary for comprehension by native Japanese speakers? An ERP investigation. *Journal of Neurolinguistics*, 27, pp. 31-40.
13. Vaisburd M.L. (1965) *Obuchenie uchashchikhsya srednei shkoly ponimaniyu inostrannoi rechi na slukh. Na materiale angliiskogo yazyka* [Teaching secondary school students to understand foreign speech by ear. Based on the English language]. Moscow: Prosveshchenie Publ.