

METHODS OF TEACHING RUSSIAN LITERARY PRONUNCIATION IN TURKIC-SPEAKING AUDIENCES: EVOLUTION, PERIODS (LATE 19th – EARLY 21st CENTURIES)

Mahanbet DZHUSUPOV

Doctor of Philology, Professor

Uzbekistan State World Languages University

Tashkent, Uzbekistan

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЛИТЕРАТУРНОМУ ПРОИЗНОШЕНИЮ В ТЮРКОЯЗЫЧНОЙ АУДИТОРИИ: ЭВОЛЮЦИЯ, ПЕРИОДЫ (КОНЕЦ XIX – НАЧАЛО XXI В.)

Маханбет ДЖУСУПОВ

Доктор филологических наук, профессор

Узбекский государственный университет мировых языков

Ташкент, Узбекистан

TURKIY TILLI AUDITORIYADA RUS ADABIY TALAFFUZINI O'RGATISH METODIKASI: EVOLYUTSIYA, DAVRLAR (XIX ASRNING OXIRI – XXI ASRNING BOSHLARI)

Mahanbet DJUSUPOV

Filologiya fanlari doktori, professor

O'zbekiston davlat jahon tillari universiteti

Toshkent, O'zbekiston mah.dzhusupov@mail.ru ORCID: 0000-0002-2934-2333

For citation (iqtibos keltirish uchun, для цитирования):

Джусупов М. Методика обучения русскому литературному произношению в тюркоязычной аудитории: эволюция, периоды (конец XIX – начало XXI в.).// O'zbekistonda xorijiy tillar. — 2025. — 11-jild, № 3. — B. 193-211.

<https://doi.org/10.36078/1751036797>

Received: April 17, 2025

Accepted: June 17, 2025

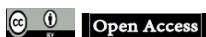
Published: June 20, 2025

Copyright © 2025 by author(s).

This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY 4.0).

<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Abstract. This article examines the pressing issue of the evolution of teaching Russian literary pronunciation to Turkic language speakers from both diachronic and synchronic perspectives. Currently, Russian language instruction in the CIS is not centrally regulated (unlike during the Soviet era, when Moscow held this authority). The teaching methodology has transitioned from a monocentric to a polycentric approach, with each CIS country now determining its own curriculum and scope for Russian language education in schools and universities. However, the content of Russian for educational purposes remains monocentric, adhering to a single literary standard. This sociolinguistic situation in the CIS necessitates a reevaluation of traditional Russian language teaching methodologies, particularly in terms of literary pronunciation. This reevaluation should consider the accentual-phonemic characteristics of the Russian language and the vowel harmony system inherent to Turkic languages, especially within the context of the shrinking social role of Russian alongside dominant state languages. This research aims to establish linguistically contrastive and didactic foundations for developing methodological recommendations to enhance the teaching of Russian literary pronunciation to Turkic language speakers. This approach takes into account the specific features of linguistic and methodological concepts from both diachronic and synchronic perspectives. The study proposes that



teaching literary pronunciation should build upon past experiences and adapt to the contemporary multilingual and multicultural environment of Turkic-speaking republics, where Russian remains a compulsory subject in general education. The history of teaching Russian pronunciation to non-native speakers (both before and after 1917) can be categorized into four distinct periods. The four scientifically-grounded methodological concepts developed during these periods have played a positive role in shaping the overall methodology of teaching Russian in the Soviet republics and the modern CIS. This research holds theoretical significance by identifying and describing the scientific basis of these four methodological concepts. It further explores the potential for their synthesis and refinement within contemporary polycentric contexts. The practical implications of this study lie in its potential to inform the creation of exercise systems for philology students. These systems would benefit from incorporating the specific features of teaching Russian pronunciation within an environment where a state (native) language holds a dominant position. Future research could explore the development of teaching materials focused on Russian literary pronunciation for Turkic language speakers, specifically addressing the polycentric nature of modern Russian language teaching methodologies. The methods employed in this research include intralingual and interlingual comparisons, minimal pair analysis, and others. These methods facilitate deeper scientific analysis and contribute to obtaining relevant scientific and methodological results.

Keywords: history of teaching Russian pronunciation; four periods; methodology; native and non-native languages; similarities and differences; interference.

Аннотация. В статье рассматривается актуальная проблема эволюции обучения русскому литературному произношению тюркофонов в диахроническом и синхроническом аспектах. В настоящее время в СНГ преподавание русского языка не регулируется из одного центра (как это было в СССР: из Москвы). Методика преподавания его из моноцентрического варианта перешло в полицентрический (каждая страна СНГ сама определяет содержание и объём его преподавания в школе и вузе). При этом содержание русского языка для цели обучения остается моноцентрическим: внедряется в процесс обучения в одном литературном варианте. Создавшаяся в СНГ социолингвистическая ситуация предполагает пересмотр традиционных методик обучения русскому языку в целом и литературному произношению в частности с учетом акцентофонемных (русский язык) и сингармофонемных (тюркские языки) особенностей звуковых систем в условиях сужения социальных функций русского языка на фоне функционирующих государственных языков. Цель исследования – создать лингвоконтрастивные и лингводидактические основы разработки методических рекомендаций по совершенствованию обучения русскому литературному произношению тюркофонов с учётом особенностей лингвометодических концепций в диахроническом и синхроническом аспектах. Обучение литературному произношению предлагается строить, опираясь на опыт прошлого и его совершенствования в условиях полиязычной и поликультурной ситуации в тюркоязычных республиках, в которых русский язык является обязательной общеобразовательной дисциплиной в школе, вузе. История

обучения русскому произношению (до и после 1917 года) в инофонии состоит из 4 периодов. Выработанные в эти периоды четыре научно-методических концепций (методики) обучения произношению инофонов сыграли положительную роль в формировании общей методики обучения русскому языку в республиках СССР и современного СНГ. Теоретическое значение работы объясняется выявлением и описанием научных основ формирования четырех научно-методических концепций по обучению русскому произношению в инофонной среде, в возможности их синтеза и совершенствования в современных полицентрических условиях. Практическое значение работы заключается в возможности создания системы упражнений для студентов-филологов с учетом синтезирования особенностей обучения русскому произношению в условиях доминирования государственного (родного) языка. Перспективы работы заключаются в возможности создания учебного пособия по обучению литературному произношению тюркофонов в условиях полицентричности методики обучения русскому языку. В работе использованы методы внутриязыкового и межязыкового сравнения, противопоставления минимальных пар и др., способствовавшие углублению научного анализа, получению соответствующих научно-методических результатов.

Ключевые слова: история обучения русскому произношению; четыре периода; методика; родной и неродной языки; сходства и различия; интерференция.

Annotatsiya. Maqolada turkiy xalqlarning rus adabiy talaffuzini diaxron va sinxron aspektda o'rgatish evolyutsiyasining dolzarb muammosi ko'rib chiqildi. Hozirgi kunda MDHda rus tilini o'qitish bir markazdan (SSSRdagi kabi: Moskvadan) tartibga solinmaydi. Uni o'qitish metodikasi monosentrik variantdan polisentrik variantga o'tdi (MDHning har bir mamlakati uni maktab va oliy ta'lim muassasasida o'qitish mazmuni va hajmini o'zi belgilaydi). Shu bilan birga, ta'lim maqsadi uchun rus tili mazmuni monosentrik bo'lib qoladi: ta'lim jarayoniga bitta adabiy variantda kiritiladi. MDHda yuzaga kelgan sotsiolingvistik vaziyat amaldagi davlat tillari fonida rus tilining ijtimoiy funksiyalari torayishi sharoitida tovush tizimlarining aksent-fonem (rus tili) va singarmofonem (turkiy tillar) xususiyatlarini hisobga olgan holda umuman rus tilini va adabiy talaffuzni o'qitishning an'anaviy metodikalarini qayta ko'rib chiqishni taqozo etadi. Tadqiqotning maqsadi – turkiy xalqlarga rus adabiy talaffuzini o'rgatishni takomillashtirish bo'yicha uslubiy tavsiyalarni ishlab chiqish uchun lingvometodik konsepsiyalarning diaxronik va sinxronik jihatlarini hisobga olgan holda lingvokontrastiv va lingvodidaktik asoslarni yaratishdan iborat. Adabiy talaffuzga o'rgatishni maktabda, oliy ta'lim muassasasida rus tili majburiy umumta'lim fani bo'lgan turkiy tilli respublikalardagi ko'p tilli va ko'p madaniyatli vaziyat sharoitida o'tmish tajribasiga va uni takomillashtirishga tayangan holda tashkil etish taklif etiladi. Inofoniyada rus talaffuzini o'rgatish tarixi (1917-yilgacha va undan keyin) 4 davrdan iborat. Bu davrlarda ishlab chiqilgan inofonlar talaffuzini o'rgatishning to'rtta ilmiy-metodik konsepsiyasi (metodikasi) SSSR va hozirgi MDH respublikalarida rus tilini o'qitishning umumiy metodikasini shakllantirishda ijobiy rol o'ynadi. Ishning nazariy ahamiyati inofon muhitida rus tili talaffuzini o'rgatish bo'yicha to'rtta ilmiy-metodik konsepsiyani shakllantirishning ilmiy asoslarini aniqlash va tavsiflash, ularni zamonaviy polisentrik sharoitlarda sintez qilish va takomillashtirish

imkoniyatlari bilan izohlanadi. Tadqiqot natijalarining amaliy ahamiyati davlat (ona) tili ustuvorligi sharoitida rus tili talaffuzini o'rgatishning o'ziga xos xususiyatlarini sintez qilishni hisobga olgan holda filolog-talabalar uchun mashqlar tizimini yaratish mumkinligi bilan izohlanadi. Ishning istiqbollari rus tilini o'qitish metodikasining polisentrikligi sharoitida turkofonlarning adabiy talaffuzini o'rgatish bo'yicha o'quv qo'llanmasini yaratish imkoniyatidan iborat. Ishda ilmiy tahlilni chuqurlashtirish, tegishli ilmiy-uslubiy natijalar olish imkonini beruvchi ichki til va tillararo taqqoslash, minimal juftliklarni qarama-qarshi qo'yish va boshqa usullardan foydalanilgan.

Kalit so'zlar: rus tili talaffuzini o'rgatish tarixi; to'rt davr; metodika; ona va xorijiy tillar; o'xshashliklar va farqlar; interferensiya.

Введение

Обучение неродному языку — многосторонний, общелингвистический, лингвотипологический, лингвоконтрастивный, лингводидактический и методический процесс. Овладение индивидом и социумом литературным произношением неродного языка во многом зависит от социолингвистической ситуации в регионе и межкультурных связей, которые способствуют формированию особенностей языков в полиэтническом мире, что серьезно сказывается на степени социальной востребованности неродного языка. Изучение или неизучение неродного языка как дисциплины в школе и вузе прежде всего зависит от языковой политики государства. Именно содержание языковой политики государства позволяет или не позволяет изучать неродной язык.

Неродной язык, представленный Госстандартом образования, изучается, но при этом имеет большое значение его образовательный статус (обязательная дисциплина или дисциплина по выбору). Русский язык в центральноазиатских республиках СНГ является обязательной общеобразовательной дисциплиной для изучения в школе и в вузе, включающей темы от звукового строя до стилистики.

Овладение неродным языком начинается с овладения произношением звуков, звукосочетаний, слов, сочетаний слов, которые в процессе речи реализуются в более крупных языковых единицах — предложениях, фразах. Эволюция методики обучения русскому литературному произношению инофонов в пространстве и времени (конец XIX в. — по наст.вр.) характеризуется четырьмя периодами, которые базируются на сочетании одинаковых и разных научных лингвистических и лингвометодических воззрений [Джусупов 1991]. Конечной целью каждой научной концепции, начиная от содержания работ дореволюционных русистов-методистов [см.: Алтынсарин 1879, 1957: 184–225], далее продолжающейся научной методической концепцией Е.Д. Поливанова и др. [Поливанов 1935, 1968], а также фонологических теорий, и прежде всего, Московской фонологической школы [Реформатский 1970] является лингводидактическое описание звукового строя русского языка для целей обучения, предполагающей и преодоление

речевой интерференции. Результаты исследования на основе положений фонологических теорий дали возможность и монолингвистически, и билингвистически научно обоснованно представить русскую звуковую систему в разных инофонных аудиториях с учетом их фонологической специфики. Например, тюркской сингармофонологии [см.: Байтурсынов 1914, 1992; Х. Досмухамедов 1925, 1991; Джусупов 1991], которая серьезно отличается от русской акцентофонологической системы. Такой подход продолжает совершенствоваться с позиции равнозначного сопоставительного анализа и описания материала родного и изучаемого (русского) языков и вводит коррективы в содержание принципа учета родного языка в процессе обучения неродному языку [Краснокутская 2020]. Это способствует порождению более глубокого и широкого лингводидактического описания [о лингводидактике см.: Шанский, 1969; Азимов, Щукин 1990; Щукин 2007; Шаклеин 2008] языкового материала русского языка как в целях общей методики, так и в целях частной и специальной методики обучения неродному языку, что углубляет и расширяет представление о методе обучения в целом в дидактике и в частности лингводидактике [Московкин 2020].

Цель исследования — создать лингвоконтрастивные и лингводидактические основы для разработки методических рекомендаций по совершенствованию обучения русскому литературному произношению студентов-тюркофонов с учетом особенностей лингвометодических концепций четырех эволюционных периодов в диахроническом и синхроническом аспектах. Задачи исследования: изучение лингвотеоретических и лингвометодических основ обучения русскому произношению в хронологическом аспекте; создание лингвотеоретических и лингвометодических основ для разработки рекомендаций по совершенствованию методики обучения русскому литературному произношению в новых социолингвистических условиях.

Методы и материалы

Для достижения поставленной цели использовались методы анализа научной литературы по истории обучения русскому литературному произношению и фонетике, сопоставительный метод, метод наблюдения за русской устной речью тюркоязычных студентов Узбекского государственного университета мировых языков. *Материалом* данной работы послужили исследования по обучению русскому литературному произношению в диахронии и синхронии, сопоставительные исследования материала русского и тюркских языков по формированию билингвизма, учебники и учебные пособия по русскому языку для тюркоязычной аудитории, орфоэпические словари.

Результаты

В истории обучения русскому литературному произношению инофонов наблюдается четыре этапа и четыре периода

лингвометодики: 1 период (конец XIX в. и первые годы советской власти). Методика обучения произношению на основе постановки артикулирования звуков русского языка, отсутствующих в родном языке обучающихся. 2 период (1920–1950 гг.). Методика обучения произношению на основе учёта специфики структуры слога и слова. 3 период (1960–1990 гг.). Методика обучения произношению на основе учёта теории корреляции звуков. 4 период (конец XX в. по наст.вр.). Методика обучения произношению на основе учёта динамических доминант родной и неродной артикуляционных баз. Учёт их особенностей и их синтез позволит разработать методические рекомендации по совершенствованию обучения русскому литературному произношению тюркофонов и на их основе создать динамическую систему учебно-языковых заданий по совершенствованию у инофонов русскоязычных произносительных умений и навыков.

Обсуждение

Общая, частная и специальная методика обучения языку, речевая интерференция и смысловое выдвижение

Общая методика обучения неродному языку предполагает обучение представителей целой семьи языков (например, русскому языку представителей всех тюркских языков). Она строится на основе выявления, анализа и описания общих свойств родственных языков (в нашем случае тюркских), опираясь на которые создается система учебно-языковых заданий, которая приемлема для обучения и тюрков-кыпчаков, и тюрков-огузов, и тюрков-карлуков.

Частная методика обучения неродному языку предполагает обучение учащихся-инофонов конкретного национального контингента (например, методика преподавания русского языка для казахской, или узбекской, или киргизской аудитории). Эта методика вбирает в себя и общие тюркоязычные особенности и особенности конкретного (одного) тюркского языка. В настоящее время в СНГ доминирует эта методика обучения русскому языку (частная методика) в условиях иноязычной аудитории, основы которой были серьезно заложены в научно-методической системе бывшего СССР.

Специальная методика обучения неродному языку предполагает обучение конкретному уровню языка (фонетике и фонологии, или лексике, или морфологии, или синтаксису и т.д.), а также языку специальности (техническому языку, юридической терминологии, медицинской лексике и т.д.). И частная методика, и специальная методика обучения неродному языку берут своё начало с методики обучения русскому языку в условиях инофонии в период СССР. В настоящее время специальная методика обучения отдельным аспектам неродного (русского, английского, китайского и др.) языка успешно развивается в тюркоязычных республиках Центральной Азии (Казахстан, Узбекистан, Киргизия).

Обучение русскому литературному произношению — это специальная методика.

Обучение фонетике, фонологии и литературному произношению — это постановка, коррекция и совершенствование, их совокупность характеризует все этапы обучения — школьный, вузовский [Бельдиян1980]. Совершенствование и коррекция — продвинутый этап обучения. Главная особенность заключается в использовании методов и приемов обучения в иной последовательности, соответствующей целям и задачам обучения на данном периоде, поэтому на разных периодах обучения на первый план выдвигаются разные цели и задачи, что требует иных комбинаций методов и приемов. Таким образом, постановка, коррекция и совершенствование произношения — составные части методики обучения литературному произношению. В школе и в вузе осуществляется процесс обучения произношению, но с разными целями и задачами, то есть существует прикладная наука — методика обучения, а постановка, коррекция и совершенствование — ее аспекты. Осуществляется это на основе норм русской орфоэпии, представленных в орфоэпических словарях, в собственно научных и в учебно-научных исследованиях [Коленчук, Касаткин, Касаткина 2018; Аванесов 1984].

Обучение русскому литературному произношению (постановка, коррекция и совершенствование), овладение артикуляционной базой и сознательное усвоение звукового строя русского языка являются основой формирования русского языкового мышления. Человек, чувствующий, что его произношение окружающие хорошо понимают, больше внимания уделяет смыслу высказывания, его логическому построению. Совершенное владение произношением позволяет индивиду передать стилистические тонкости языка, которые связаны и с областью фоностилистики, и с восприятием образности. Несовершенное владение вторым языком, т. е. при субординативном (подчинительном) билингвизме, индивид допускает ошибки — речевую интерференцию [Поливанов 1935, 1968; Щерба 1963; Джусупов 2021, 2022], что может изменить смысловое выдвижение в высказывании. Это касается и уровня владения звуковой стороной изучаемого неродного (русского) языка. Например, инофон произносит: Он *сиел* на стул. Слушающий будет удивлен (такой же инофон) и будет думать о том, как правильно понять: Он *сел* на стул или Он *сиел* (проглотил) стул. Но ведь он знает, что стул нельзя съесть. В данном случае налицо разное смысловое выдвижение говорящим, которое приводит (или может привести) к восприятию слушающим иного смысла в высказывании. Итак, девиация, аномалия порождают речевую интерференцию (и наоборот). Это нередко способствует порождению и выдвижению другого (ошибочного) смысла в речи, что затрудняет, усложняет процесс взаимопонимания [о теории выдвижения см.: Джусупов 2016, 2018].

Методика обучения русскому литературному произношению: развитие, периоды

В эволюционном процессе методики обучения русскому литературному произношению тюркофонов выделяется четыре

периода, которые имеют сходства и различия в объёме языкового материала, в его лингвоконтрастивном, лингводидактическом описании и в методике введения в учебный процесс.

Первый период. Методика обучения произношению на основе постановки артикулирования звуков русского языка, отсутствующих в родном языке обучающихся. Он связан с деятельностью специалистов дореволюционного времени (конец XIX в. и первые годы советский власти) [см.: Алтынсарин 1879, 1957: 184-225], которые определяли различия родного и неродного языков, и методику обучения русскому произношению строили на основе, как правило, отработки звуков, отсутствующих в родном языке. Для этого следовало описать звуковой строй родного (тюркского) языка обучающихся как в теоретических, так и в практических целях. Сопоставительный анализ монологично описанных двух звуковых систем (например, казахского и русского) определял эквивалентные и неэквивалентные фонемы. Например, в исконно казахских словах отсутствуют такие фонемы русского языка, как: согласные /ц/, /ч/, /ш'/:, /в/, /в'/, а также все другие парные мягкие согласные /т'/, /б'/, /г'/, /с'/, /п'/, /р'/, /м'/, /д'/, /к'/, /л'/, /д'/, /н'/; гласные переднего ряда, передающиеся специальными буквами <ё>, <я>, <ю>. В процессе обучения русскому языку в целом и его звуковому и буквенному строю первоначально большое внимание уделялось обучению изолированного произношения таких звуков (то есть не в сочетании с другими звуками) и в составе слога односложного слова, дальше и в составе многосложного слова. Доминировало обучение заучиванию звуков в изолированном произношении. При этом обучению произношению звуков, характерных обоим языкам, уделялось меньше внимания, так как считалось, что, например, для казахских (или другой национальности) учащихся артикуляция схожих (или эквивалентных) звуков была уже выработана в процессе речепроизводства на родном языке. Но при этом уделялось достаточное пристальное внимание на обучение графическому (буквенному) выражению звуков русского языка (то есть соотношению фонемы и буквы), так как родное письмо было на основе арабской графики (в отличие от кириллографического русского письма). Итак, на этом периоде обучения русскому языку и литературному произношению тюркоязычных учащихся методика была в большей степени монопольной (обучение, прежде всего, звукам, отсутствующим в родном языке). Считалось, что, если обучающийся овладел произношением звуков, не имеющих эквивалентов в родном языке, то будет обеспечено правильное произношение всех звуков русского языка и их сочетаний. Вопрос же обучения произношению позиционных разновидностей схожих фонем, по всей видимости, имел имплицитную форму учета. Таким образом, обучение русскому языку в целом и русскому литературному произношению в частности тюркоязычных учащихся, а следовательно, и формированию умений и навыков межкультурной коммуникации на русском языке имеет 150-летнюю историю, но системное и полиаспектное, научно обоснованное обучение начинается с принятием закона о всеобщем обязательном школьном образовании

после 1917 года, что охватывает уже второй, третий и четвертый периоды развития исследуемой научной проблемы.

Второй период. Методика обучения русскому литературному произношению на основе учёта специфики, структуры слога и слова русского и неродного языков. Этот период (1920–1950-е гг.) связан с трудами Е. Д. Поливанова, который выдвинул положение о том, что при обучении неродному произношению одним из главных принципов является учет особенностей звуковой структуры слога и слова в родном и изучаемом языках [Поливанов 1935, 1968]. Лингвометодическая концепция Е. Д. Поливанова строилась на основе учета синтагматических свойств фонем и их позиционных разновидностей, так как реализация фонемы в потоке речи зависит от степени сочетаемости или несочетаемости каждой фонемы с другими фонемами, что выражается в составе слога или слова. Структура слога в русском и в тюркских языках имеет серьёзные различия.

1) В русском языке в структуре слога как в инициальной, так и в финальной позициях сочетаются от 2 до 5 согласных звуков: стол, строй, встроить, порт, быстр; ми-ни-стерств.

2) В структуре многосложного слова русского языка многочленные консонантные сочетания характерны всем позициям слова — инициальной, медиальной, финальной: а) в инициале: строящий, стройка, встроить; б) в медиале: по-ста-вить, по-строить; в) в финале: ор-кестр, ми-ни-стерств.

3) В тюркских языках сочетание согласных звуков имеет свои особенности, которые серьезно отличаются от качества и количества консонантных комбинаций русского языка. В структуре слога и слова возможно сочетание двух согласных как в медиале, так и в финале: а) в инициале слога и слова в тюркских языках не встречаются сочетания согласных; б) в финале слога встречаются сочетание из 2 согласных в последовательности — сонорной плюс глухой. Их в казахском языке 12: мэрт (щедрый, решительный), карт (старец), қарқ (звукоподражательное слово — громкий, глухой, неприятный звук) и т.д.; в) в составе слова в медиальной позиции на стыке слогов встречаются сочетания согласных из трех звуков: первые два обязательно завершают предыдущий слог, а третий согласный звук относится к последующему слогу: карт-пен, (со старцем), қырқ-тан (с сорока) [Джусупов 1991].

Итак, синтагматические свойства структуры слога русского и тюркских языков имеют существенные различия. Эти различия (многочленность и разнообразность консонантных сочетаний в составе слога и слова русского языка) порождают звуковую интерференцию в русской речи тюркофона, так как это уже связано не с изолированным произношением согласного звука, а с его произношением в разных позициях слога и слова в условиях синтагматической специфики каждой фонемы в отдельности и в совокупности специфик всех фонем в составе сочетания.

Теоретическая основа, предложенная Е. Д. Поливановым, методики обучения русскому литературному произношению в тюркоязычной аудитории (и не только в тюркоязычной), явилась

перспективной, так как она предполагает направленность обучения на учет динамических свойств русской и родной звучащей речи, базируясь на парадигматических и синтагматических особенностях как каждой фонемы, так и всей звуковой системы изучаемого и родного языков. На наш взгляд, в последующие периоды обучения русскому литературному произношению инофонов, их методики включали в свои системы этот динамический аспект обучения произношению, в котором учитывались особенности русскоязычной артикуляционной деятельности при произношении консонантно насыщенных слогов и слов.

Третий период. Методика обучения произношению на основе теории корреляции звуков. Этот период (1960–1990 гг.) связан с трудами представителей Московской фонологической школы, и прежде всего А. А. Реформатского, которые выдвинули принцип обучения произношению на основе теории корреляции [Реформатский 1970]. Этот период в истории методики обучения русскому литературному произношению инофонов, также как и второй период, характеризуется продвинутостью в сторону динамического аспекта языка. Теория корреляции предполагает противопоставление звуков по твердости/мягкости, по переднеязычности/непереднеязычности, по среднеязычности/ заднеязычности, огубленности/ неогубленности и т.д., что непосредственно связано и с изолированным произношением звуков и с произношением их в процессе говорения в целом, т.е. она предполагает учёт того, что корреляция звуков реализуется и воспринимается прежде всего в процессе устной речевой деятельности. Эта методика охватывает и аспект работы артикуляционной базы, которую инофон должен настроить на артикулирование звуков неродного языка, так как они характеризуются коррелятивными, а следовательно, артикуляционными противопоставлениями (т – т', с – с', д – б, т – п; и др.).

Коррелятивные пары по твердости и мягкости согласных русского языка имеют аналоги в тюркских языках, но они неравнозначны по своим функциям. Мягкие согласные русского языка сочетаются и с твердыми согласными, и с несмягчающими гласными во всех позициях в составе слога и слова (*мат* — *мать*, *кон* — *конь*, *мал* — *мал*, *мол* — *мел*, *коньки* — *санки*, *большой*, *грудь*, *грудь*, *грудной* и др.). В тюркских языках есть мягкие согласные (традиционно их называют еще и полумягкими или слово *мягкие* берут в кавычки «мягкие»). В тюркских языках такие согласные являются сингармомягкими. Сингармомягкость или сингармотвёрдость звука диктуется универсальным законом сингармонизма тюркских языков: в сингармомягком слове все звуки сингармомягкие, в сингармотвёрдом слове все звуки сингармотвёрдые. Например: сингармотвёрдость: *барады* (пойдёт); сингармомягкость: *береди* (даст) [Байтурсинов 1914, 1992; Джусупов 1991].

Противопоставление по принципу корреляции по месту образования (язычные) в тюркских языках имеет специфику, которая нехарактерна для русского языка. Например, в русском языке:

переднеязычный — среднеязычный, переднеязычный — заднеязычный (т — j, н — j; т — к, н — к, ...); в казахском языке: переднеязычный — глубокозаднеязычный (т — к, д — ғ, ...); переднеязычный — гортанный (т — h, с — h, д — h, ...). Эти две корреляции звуков казахского и других тюркских языков являются источниками более сложной, более типичной, более устойчивой фонетико-фонологической интерференции в русской речи тюркофона.

Разработанные представителями Московской фонологической школы принцип позиции, согласно которой фонема — класс (совокупность) позиционных разновидностей (инвариант, вариация, вариант), принцип корреляции способствовали теоретическому углублённому, расширенному анализу и описанию звукового строя не только русского языка, но и других языков бывшего СССР, развитию сопоставительного изучения звуковых систем, а также формированию серьёзной научно обоснованной методики обучения русской фонетике и фонологии, литературному произношению учащихся инофонной аудитории. Такой подход способствовал предвидению предполагаемой фонетико-фонологической интерференции на основе сопоставительного исследования двух звуковых систем и построению соответствующей системы учебно-языковых заданий по её преодолению. Принцип корреляции в русском языкознании на фонологическом уровне открыл дорогу к совершенствованию коррелятивной системы учебно-научной типологии упражнений [Реформатский, 1970: 505-515; Бельдиян, 1988; Джусупов, 1991].

Четвертый период. Методика обучения русскому произношению на основе учёта динамических доминант родной и неродной артикуляционных баз (конец XX и начало XXI века). В этот период разрабатывается методика обучения произношению на основе учета особенностей динамических доминант родной и неродной артикуляционных баз. В каждой семье языков и в каждом языке отдельно наблюдаются динамические доминанты артикуляционных баз, которые при овладении обучающимися неродным языком, с одной стороны, могут способствовать более быстрому овладению его произносительными нормами, а, с другой стороны, — «тормозить», т. е. быть источником речевой интерференции.

Для русского и тюркских (например, казахской, узбекской) артикуляционных баз общей артикуляционной доминантой является, прежде всего, переднеязычная артикуляция, на основе которой в обоих языках образуется наибольшее количество согласных звуков. Итак, передняя часть языка и у русского, и у тюрка является активной, наиболее много работающей. Это способствует более быстрому овладению произношением твёрдых согласных звуков (кроме [в], [ф], [ц]) русского языка в тюркоязычной аудитории и — наоборот. Но при этом она также является источником речевой интерференции, так как русские мягкие переднеязычные согласные нехарактерны казахскому языку, а сингармония мягкие переднеязычные согласные казахского языка не характерны русскому языку. Таким

образом, схожие артикуляционные доминанты двух языков не являются полным гарантом быстрого овладения звуками и их сочетаниями, образующимися на основе этих артикуляционных доминант в родном и русском языках.

Для русской артикуляционной базы одной из нехарактерных артикуляционных доминант является глубокозадняязвучная и гортанная артикуляционные доминанты казахского языка ([к], [ґ], [h]). У казахофона глубокая задняя часть языка активно работающая, а также область гортани, что нехарактерно для русофона. У русофона глубокая задняя часть языка не осуществляет фонемообразовательной артикуляционной работы, она "бездействует": в той части языка и в гортани звуки не образуются, поэтому глубокозадняязвучных и гортанных фонем в русском языке нет. Такая артикуляционная доминанта тюркских языков, также как и губно-зубная артикуляционная доминанта русского языка, порождает речевую интерференцию.

Итак, все четыре периода обучения русскому литературному произношению функционировали на основе фонематических теорий, каждая из которых стала серьезной основой для формирования и совершенствования методики обучения русскому литературному произношению и в целом методики обучения русскому языку. Взаимосвязь и взаимообусловленность периодов и соответствующих методик обучения русскому произношению была и есть как в эксплицитной, так и в имплицитной форме. Эта взаимосвязь и взаимообусловленность является продуктивной. Она показала положительное воздействие и на совершенствование методики обучения литературному произношению тюркских языков (казахский, узбекский, ...) как в тюркоязычной (в родной), так и в русскоязычной аудитории.

Обучение русскому литературному произношению в тюркоязычной аудитории в настоящее время осуществляется и в синтезе особенностей методик четырех периодов, и каждой по отдельности, что зависит от уровня владения русским языком тюркофонами, целей и задач обучения профессиональной направленности образования, социолингвистической ситуации русского языка (широко распространен, менее распространен, присутствие или отсутствие естественной русскоязычной среды в том или ином тюркоязычном регионе) и т. д. В результате изучения и анализа эволюционной периодизации обучения русскому литературному произношению с охватом соответствующих методических доминант предлагаются рекомендации с образцами учебно-языковых заданий следующего характера.

I. На первом периоде обучения русскому литературному произношению (конец XIX – начало XX в.) главное внимание уделялось постановке произношения звуков, отсутствующих в родном языке тюркофонов (И. Алтынсарин и др.).

Предлагается на первый план выдвинуть обучение произношению звуков, которые характерны и родному, и русскому языку как изолированно, так и на материале односложных, а потом и

двусложных слов, в которых нет качественной редукции гласных, мягких согласных, сочетаний согласных. Это будет способствовать формированию психологической уверенности, что он (тюркофон) может овладеть русским языком. Такой подход соответствует и правилу дидактики: от простого к сложному. Этот языковой материал русского языка тюркофон правильно произнесёт, так как это соответствует особенностям русского языка.

Задание №1. Произнесите звуки русского языка, которые есть и в родном языке: [б], [к], [т], [м]; [а], [о], [у].

Задание № 2. Прочитайте слова русского языка и переведите их на родной язык. *Дом, сам, лук, дым, жук.*

Задание № 3. Произнесите слова русского языка, разделив на слоги и слитно. Приведите примеры слов из родного языка, схожих по звучанию. *Ма-ма, па-па, ба-ран, ды-ра, го-ры, ду-ша.*

После такой работы над русским литературным произношением предлагаются задания на изолированное произношение звуков русского языка, которые отсутствуют в родном языке. Это [в], [в'], [ф], [ф'], [ц], [ч'] и все другие мягкие согласные.

Задание № 4. Произнесите звуки русского языка в составе слога и слова, которых нет в родном языке: [в], [ф], [ц]. *Вот, фон, цирк.*

Задание № 5. Произнесите мягкие согласные русского языка изолированно и в слове: [т'], [м'], [п'], [с'], [л']. *Мир, тир, люк; пить, лить, петь, пять.*

Задание № 6. Запишите своё произношение этих слов в звукозаписывающий аппарат. Прослушайте, определите произносительные ошибки. Произнесите ещё раз. Сравните с образцовым произношением диктора (преподавателя).

II. На втором этапе обучения русскому литературному произношению (1920–1950 гг.) предлагалось обучать на основе учёта особенностей звуковой структуры слога и слова (Е. Д. Поливанов и др.)

Предлагается последовательное обучение произношению на основе этой концепции, учитывая степень консонантной загруженности слога, односложного и многосложного слова русского языка, что будет соответствовать правилам дидактики от простого к сложному, от известного к неизвестному. Последовательность подачи материала следующая:

а) задания на произношение односложных слов без сочетаний согласных; б) задания на произношение односложных слов с сочетанием согласных; в) задание на произношение односложных, двусложных и многосложных слов с двумя сочетаниями согласных.

Задание 7. Произнесите слова с сочетаниями согласных. Сочетание согласных произнесите слитно (без паузы между согласными звуками).

а) произнесите слова с сочетаниями согласных в конце слова: *порт, торт, даст, пуск.* Произношение слов с двучленными сочетаниями согласных в конце слова не порождают произносительные ошибки (структура: сонорный+глухой), так как

они характерны и тюркским языкам. Другие консонантные структуры в конце слова порождают речевую интерференцию.

б) Произнесите слова с сочетаниями согласных в начале слова: *стол, стул, гром, сроки, страх, спрос*.

Сочетания согласных в начале слова порождают речевую интерференцию, так как они не характерны тюркским языкам. Поэтому произношение таких слов нужно отрабатывать регулярно по ходу занятий.

в) Произнесите слова с двумя или тремя сочетаниями согласных во всех позициях слова: *спорт, старт, страх, острый, вздох*.

Слова с двучленными и многочленными сочетаниями согласных во всех позициях слова порождают речевую интерференцию, которая является типичной, устойчивой и высокочастотной. Поэтому её преодолению следует уделять внимание регулярно как при работе со словом, предложением, так и при работе с текстом.

III. На третьем периоде обучения русскому литературному произношению (1960–1990) (А. А. Реформатский и другие представители теории Московской фонологической школы) главное внимание уделялось обучению на основе теории корреляции звуков (т – т', д – д', л – л', н – н', ...).

Предлагается этот метод обучения русскому произношению использовать: а) и в процессе обучения на основе произношения прежде всего звуков русского языка, не имеющих эквивалентов в тюркском языке (1-й период); б) и в процессе обучения произношению на основе учёта структуры слога и слова русского и родного языка (2-й период); в) и в процессе обучения произношению на основе динамических доминант родной, русской артикуляционных баз (4-й период).

Объясняется это тем, что корреляции звуков (например, по твёрдости/мягкости и др.) т – т', л – л', н – н', д – т, к – г, ... охватывают всю звуковую систему, а следовательно, и все уровни языка, и межуровневую стилистику, в которых функционируют лексические единицы со звуковыми корреляциями (мол — моль, гол — голь, вес — весь, мат — мать; сам — там, дом — ком, лом — дом, дым — дом...).

Задание №8. а) Произнесите слова русского языка, значения которых отличаются одним звуком. Составьте с этими словами предложения, чтобы значения слов чётко различались.

Мат — мать, вес — весь, тень — день, дом — том, том — там.

б) Запишите своё произношение в звукозаписывающий аппарат. Определите, какие произносительные ошибки вы допустили. Произнесите слова ещё раз. Сравните своё произношение с образцовым произношением диктора (преподавателя).

Задание №9. Запишите микротекст. Определите в нём и выпишите:

а) Слова, различающиеся корреляцией согласных по твёрдости/мягкости; б) Слова, различающиеся корреляцией гласных по лабиализованности/ нелабиализованности; в) Составьте с этими

словами предложения, чтобы значения слов чётко различались и запишите в тетради; г) Прочитайте микротекст.

Вес его тела был тяжёлый. Он его нёс на спине и весь пропотел и устал. Их дом был в другом краю аула. Дым от горящей сухой травы мешал ему хорошо видеть ночную дорогу и ровно дышать.

Предложенные рекомендации и образцы видов заданий для постановки русского литературного произношения в тюркоязычной аудитории могут варьироваться в зависимости от ситуации обучения, уровня владения аудиторией русским литературным произношением, особенностей социолингвистической ситуации и т. д. Учёт их, на наш взгляд, является обязательным аспектом обучения, так как цели и задачи обучения, уровень педагогического мастерства преподавателя вносят свои коррективы как в целом на процесс обучения неродному (русскому) языку, так и конкретно на процесс обучения литературному произношению.

Заключение

Русский язык в тюркоязычных республиках СНГ (Казахстан, Узбекистан, Киргизия...), как обязательная общеобразовательная дисциплина для изучения в школе и в вузе, не регулируется с одного центра, как это было в СССР. Каждая республика сама создает учебники и учебные пособия, начиная с обучения звуковому строю и литературному произношению русского языка.

В настоящее время, когда социальные функции русского языка во многих регионах бывшего СССР стали сужаться, что является естественным процессом, так как государственным языком каждой страны СНГ стал язык государствообразующей нации (казахский, узбекский, киргизский и т.д.). Тем не менее в полиязыковом пространстве этих государств русский язык занимает высокое место, в сравнении с другими языками (английский, французский, немецкий, испанский, китайский,...), которые изучаются в школе как дисциплина — иностранный язык и по выбору.

Функционирование русского языка как неродного в школьной и вузовской образовательной системе центральноазиатских тюркоязычных республик и в персоязычном Таджикистане в настоящее время находится в периоде некоторого конкурентного состояния с функционированием иностранных языков дальнего зарубежья (прежде всего английского языка). Этой конкуренции не было в этих республиках до распада СССР. Их образовательный статус — иностранный язык (дисциплина по выбору). Русский язык в период СССР и в настоящее время — обязательная общеобразовательная дисциплина в школе и в вузе. Факт усиления социолингвистической ситуации английского языка в регионе Евразии, углубление и расширение социальных функции государственных языков в республиках, обновлённое видение понятия и анализа билингвизма, описания соответствующего сопоставительного аспекта родного и русского языков, ставят перед

лингводиактами и методистами проблему о необходимости инновационного совершенствования как учебных материалов, так и подготовку учительских кадров для школы и вуза с учётом успехов прошлого и настоящего в синтезе с новонаправленными тенденциями в методике обучения неродному языку в целом и русскому языку в частности.

Лингвоконтрастивное описание материала русского языка с материалом государственного языка каждой республики СНГ, лингводидактическая реализация результатов сопоставительного исследования, предназначенных для каждой национальной аудитории и собственно методическое введение учебно-языкового материала в учебные заведения в современном полицентрическом (а не моноцентрическом) образовательном процессе русского языка в тюркоязычной аудитории будет способствовать сохранению социальных функций русского языка как языка в большом объёме, выполняющего функции межнационального общения в Евразии. Основой этого, прежде всего, является овладение инофонами произносительными нормами русского литературного языка. При этом в учебниках по русскому языку для тюркофонов СНГ (и не только для тюркофонов) на основе результатов лингвоконтрастивного анализа должны быть учтены особенности родного языка обучающихся на всех уровнях системы образования (дошкольного, школьного, вузовского), начало которому было заложено еще в последней четверти XIX века, а в XX веке это получило своё системное, многовекторное исследование и внедрение в условиях формирования казахско-русского, узбекско-русского, киргизско-русского, ... билингвизма. Такой подход к обучению неродному (русскому) языку (учёт эволюционных аспектов в его разных периодах) способствует более осознанному формированию и развитию представлений о методах и методиках обучения русскому языку как среди обучающихся, так и среди обучающихся в пространстве времени и территории.

Создавшаяся социолингвистическая ситуация русского языка в СНГ способствует формированию новых билингвистических и лингвокультурных особенностей, которые предполагают сопоставительный, лингводидактический и собственно методический пересмотр теории и практики обучения русской звуковой системе, литературному произношению (а также и другим уровням русского языка) в новых (или в обновленных) условиях межъязыковой и межкультурной коммуникации, что предполагает переосмысление некоторых методологических аспектов лингвометодики изучаемого и родного языков.

Использованная литература

- Аванесов Р.И. Русское литературное произношение. — Москва: Просвещение, 3-е изд., доп. и перераб. 1984. — 384 с.
Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков). — Санкт-Петербург: Златоуст, 1999. — 472 с.

- Алтынсарин И. Начальное руководство к обучению казахов русскому языку // Алтынсарин И. Избранные произведения. —Алма-Ата: (1879), 1957. — С. 184-225.
- Байтұрсынов А. Тіл тағылымы (қазақ тілі мен оқу-ағартуға қатысты еңбектері). —Алматы: Ана тілі, 1992. — 447 б.
- Бельдиян В.М. Научно-методические проблемы обучения фонетике современного русского языка студентов национальных групп: Опыт системного анализа. — Ташкент: Фан, 1980. — 148 с.
- Джаксыбаева В.А. Лингводидактические основы обучения учащихся русскому литературному произношению в условиях диалектов узбекского языка Южного Казахстана (5-7 классы). Автореф. дисс. на соиск. уч. степ. канд. пед. наук. — Алматы: 2010. — 27 с.
- Джусупов М. Звуковые системы русского и казахского языка. Слог. Интерференция. Обучение произношению. — Ташкент: Фан, 1991. — 240 с.
- Джусупов М. Переход с кириллицы на латиницу и проблема лингвографической интерференции в русской речи тюркофона // Вестник РУДН. Серия: Русистика. — Москва: 2022. Т.20, №3. — С.312-329.
- Джусупов М. Речевая интерференция как результат двуединого отрицательного воздействия// Вестник РУДН. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. — Москва: 2021. Т.12. №1. — С.23-41.
- Джусупов Н.М. Теория выдвижения в лингвистических исследованиях: истоки, тенденции, вопросы интерпретации// Вестник РУДН. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. — Москва: 2016. №2. — С.41-50.
- Джусупов Н.М. Языковая девиация как особый тип выдвижения: общелингвистические и лингвостилистические аспекты// Вестник КГУ им. Ш.Уалиханова, Серия филологическая, 2018. №1 (2). С. 54-58.
- Досмухедалы Х. Закон сингармонизма в кайсак-киргизском языке//Аламан, Алматы: Ана тілі, 1991. — С.81-99. (Ташкент, 1925)
- Каленчук М.Л., Касаткин Л.Л., Касаткина Р.Ф. Большой орфоэпический словарь русского языка. 2-ое изд. — Москва: АСТ-Пресс, Школа, 2018. — 1078 с.
- Краснокутская Н.В. Реализация принципа учета родного языка в учебниках русского языка для иностранцев// Вестник РУДН. Серия: Русистика. 2020. Т. 18. № 3. — С. 342-358.
- Московкин Л.В. Развитие представлений о методе обучения в дидактике и лингводидактике// Вестник РУДН. Серия: Русистика. 2020. Т. 18. № 3. — С. 295-314.
- Поливанов Е. Д. Опыт частной методики преподавания русского языка узбекам. — Ташкент: (1935), 1968. — 128 с.
- Реформатский А.А. Из истории отечественной фонологии. Очерк. Хрестоматия. — Москва: 1970. — 528 с.
- Реформатский А.А. Фонология на службе обучения произношению неродного языка// Реформатский А.А. Из истории отечественной фонологии. Очерк. Хрестоматия. — Москва: 1970. — С. 505-515.

- Шаклеин В.М. Русская лингводидактика: история и современность. — Москва: изд. РУДН, 2008. — 209 с.
- Шанский Н.М. О некоторых актуальных вопросах методики русского языка как науки // Проблемы совершенствования содержания и методов обучения русскому языку в 4-8 классах. Москва: Педагогика, 1969. — С. 9-14.
- Щерба Л. В. Фонетика французского языка. Изд. 7. — Москва: Высшая школа, 1963. — 309 с.
- Щукин А.Н. Лингводидактический энциклопедический словарь: более 2000 единиц. — Москва: Астрель: АСТ: Хранитель, 2007. — 747 с.

References

- Avanesov R.I. (1984). *Russian literary pronunciation*. Moscow: Prosveshchenije publ., 3rd ed., add. and reworked. (In Russ.)
- Azimov, E.G., Shukin, A.N. (1999). *New dictionary of methodological terms and concepts (theory and practice of teaching)*. Saint-Petersburg: Zlatoust. (In Russ.)
- Altynsarin, I. (1879, 1957). *Initial guide to teaching Kazakhs the Russian language*, Altynsarin I. Selected works, Alma-Ata. (pp. 184–225) (In Russ.)
- Bajtursynov A. (1992). *Knowledge of language (works devoted to Kazakh language and reading)*. Almaty: Ana tili, (In Kazakh)
- Bel'dijan, D.M. (1980). *Scientific and methodological foundations of teaching the phonetics of the modern Russian language to students of national groups: Experience in systems analysis*. Tashkent: Fan, (In Russ.)
- Dzhaksybaeva V.A. (2010). *Linguodidactic foundations for teaching Russian literary pronunciation to students in the conditions of dialects of the Uzbek language of South Kazakhstan (grades 5-7)*. Abstract of a dissertation for the degree of Candidate of Pedagogical Sciences. Almaty, (In Russ.)
- Dzhusupov, M. (2022). *Transition from cyrillic to latin and the problem of linguographic interference in Russian speech of Turkophone*. Bulletin of RUDN University. Series: Russian Studies. Moscow: 2022. Vol.20, No.3. pp.312–329. (In Russ.)
- Dzhusupov, M. (1991). *Sound systems of the Russian and Kazakh languages. Syllable. Interference. Learning pronunciation*. Tashkent: Fan (In Russ.)
- Dzhusupov M. (2021). *Speech interference as a result of dual negative influence* // Vestnik RUDN. Bulletin of RUDN University. Series: Theory of language. Semiotics. Semantics. Moscow: 2021. Vol.12. No.1. pp. 23–41. (In Russ.)
- Dzhusupov, N. M. (2016). *The theory of nomination in linguistic research: sources, trends, issues of interpretation*. Bulletin of RUDN University. Seriya: Teoriya yazika. Semiotika. Semantika. No.1 (2) (pp. 41–50) (In Russ.)
- Dzhusupov, N.M. (2018). *Linguistic deviation as a special type of promotion: general linguistic and linguistic and stylistic aspects*. Bulletin

- of the KSU named after Sh. Ualikhanov. Philological series. No.1 (2) (pp. 54–58) (In Russ.)
- Dosmuhameduly, Kh. (1991). *The law of vowel harmony in the Kaysak-Kyrgyz language* // Alaman, Almaty: Ana tili (p. 81-99) (In Kazakh)
- Kalenchuk, M.L., Kasatkin, L.L., Kasatkina, R.F. (2018). *Big orthoepic dictionary of the Russian language*. 2nd ed. Moscow: AST-Press, Shkola (1078) (In Russ.)
- Krasnokutskaya, N.V. (2020). *Implementation of the principle of taking into account the native language in Russian language textbooks for foreigners* // Bulletin of RUDN University. Series: Russian studies. Vol. 18. (3) (pp. 342-358) (In Russ.)
- Moskovkin, L.V. (2020) *Development of ideas about the teaching method in didactics and linguodidactics*// Bulletin of RUDN University. Series: Russian studies. V. 18. №3 (p. 295-314) (In Russ.)
- Polivanov, E.D. (1935). *The experience of particular methodology of teaching the Russian language to Uzbeks*. Tashkent: Gos.izd-vo UzSSR publ. (128) (In Russ.)
- Reformatsky, A.A. (1970) *From the history of Russian phonology. An essay*. Textbook. Moscow: (528) (In Russ.)
- Reformatsky, A.A. (1970) *Phonology in the service of teaching pronunciation of a non-native language*// Reformatsky A.A. From the history of Russian phonology. An essay. A textbook. Moscow (pp. 505-515) (In Russ.)
- Shaklein, V.M. (2008). *Russian linguodidactics: History and modernity*. Moscow: RUDN University. (209) (In Russ.)
- Shanskiy, N.N. (1969) *On some topical issues of the methodology of the Russian language as a science* // Problems of improving the content and methods of teaching the Russian language in grades 4-8. Moscow: «Pedagogika» (p. 9-14) (In Russ.)
- Shcherba, L.V. (1963). *Phonetics of the French Language*. 7th ed. Moscow: Vysshaya Shkola. (309) (In Russ.)
- Shukin, A.N. (2007). *Lingvodidakticheskij jenciklopedicheskij slovar'*, (Linguodidactic and encyclopedic dictionary). Moscow: Astrel: AST: Hranitel (747) (In Russ.)