

УДК 378.1

ПРОБЛЕМЫ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ И ТРАНСФЕРЕНЦИИ В ОБУЧЕНИИ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ КАК ВТОРОМУ ИНОСТРАННОМУ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

СПИРИДОВСКАЯ Любовь Алексеевна,кандидат педагогических наук, доцент кафедры немецкого языка
Воронежский государственный педагогический университет

АННОТАЦИЯ. Настоящая статья посвящена проблемам обучения второму иностранному языку студентов языкового факультета педагогического вуза. В фокусе внимания находятся проблемы положительного и отрицательного влияния одного иностранного языка на другой при билингвальном обучении. Эти процессы рассматриваются на примере преподавания немецкого языка после английского на факультете иностранных языков. Подчёркивается роль принципа интенсификации и сопоставительного принципа в билингвальном обучении.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: второй иностранный язык, билингвальное обучение, интерференция, трансференция, принцип интенсификации, сопоставительный принцип.

PROBLEMS OF INTERFERENCE AND TRANSFERENCE IN TEACHING GERMAN AS A SECOND FOREIGN LANGUAGE TO STUDENTS OF PEDAGOGICAL UNIVERSITIES

SPIRIDOVSKAYA L.A.,Cand. Pedag. Sci., Docent of the Department of German Language,
Voronezh State Pedagogical University

ABSTRACT. The article is devoted to the second foreign language teaching issues to students of language departments of pedagogical universities. The emphasis is placed on the mechanisms of positive and negative influence of one foreign language on another in the process of bilingual education. These processes are based on teaching German after English at the Faculty of Foreign Languages. The role of the intensification principle and comparative principle is also accentuated.

KEY WORDS: second foreign language, bilingual education, interference, transference, intensification principle, comparative principle.

В данной статье речь пойдёт о преподавании немецкого языка как второго иностранного студентам факультета иностранных языков, обучающимся по профилям «Английский язык», «Немецкий язык» в рамках направления «Педагогическое образование». Изучение двух иностранных языков отвечает требованиям современного многоязычия, обеспечивает выпускникам педагогических вузов конкурентные преимущества на рынке труда, открывает им новые возможности и горизонты.

Кроме перечисленных факторов **актуальность** проведённого автором исследования определяется ещё и тем, что учащиеся школ должны изучать согласно требованиям ФГОС два иностранных языка.

В большинстве школ г. Воронежа и Воронежской области в качестве второго иностранного языка (2 ИЯ) изучается немецкий язык. В мире немецкий язык как иностранный изучают около 15-20 миллионов человек, три четверти из которых в школах, одна четверть – в высших учебных заведениях и образовательных учреждениях для взрослых. Около 150 миллионов человек говорят на немецком языке как иностранном, преимущественно в Европе. По числу изучающих немецкий язык (2,3 миллиона человек) Россия среди прочих стран занимает второе место после Польши. Поддерживает преподавание немецкого языка как иностранного

Институт имени Гёте, 143 представительства которого находятся в 93 странах.

Интересен тот факт, что немецкий язык для большинства изучающих не является первым иностранным языком. Только 30% учат немецкий язык как первый иностранный. Всё чаще немецкий язык изучается как второй или третий иностранный язык. Этот процесс имеет свою специфику и отличается от процесса изучения первого иностранного языка, что чрезвычайно важно для дидактики и методики преподавания ИЯ.

В процессе изучения немецкого языка после английского образуется трилингвизм, в рамках которого возникает вопрос о месте второго иностранного языка в субординации трёх языков: родного, первого иностранного языка и 2 ИЯ. Возникает также вопрос о том, является ли 2 ИЯ во взаимоотношениях с родным языком первичным или вторичным языковым кодом.

При взаимодействии двух германских языков – в нашем случае английского и немецкого – обнаруживается как положительное (трансференция), так и отрицательное влияние (интерференция) первого иностранного языка на 2 ИЯ. Оно проявляется по-разному на разных уровнях и разных этапах обучения.

Целью данной публикации является раскрытие процессов интерференции и трансференции в изучении немецкого языка после английского, а также выявление возможностей предотвращения отрицательного воздействия и, напротив, расширения сфе-

© Спиридовская Л.А., 2019

Информация для связи с авторами: laspid@mail.ru

ры положительного переноса в обучении двум германским языкам.

По мнению А.А. Миролюбова, «основными психическими процессами, которые определяют особенности овладения вторым иностранным языком, являются, во-первых, формирование металингвистического сознания личности, во-вторых, расширение сферы использования такого психологического механизма, как перенос» [1, с. 408]. Металингвистическое сознание предполагает наличие способности личности к абстрактно-логическим операциям с несколькими языковыми системами, что является результатом овладения несколькими языками и отличает билингва от монолингва.

Наличие металингвистического сознания обеспечивает возможность постоянного сравнения и сопоставления характерных особенностей нескольких иностранных языков и является так называемой интеллектуальной стимуляцией. Изучение нескольких иностранных языков улучшает уровень владения родным языком за счет четкого осознания языковых форм, способствует обобщению лингвистических явлений, овладению новыми формами выражения понятий. Л.В. Щерба считал, что человек, который изучает второй иностранный язык, может позволить себе «большую абстракцию», чем тот, кто впервые столкнулся с изучением иностранного языка [2, с. 141].

В билингвальном обучении важно помнить о таком явлении, как языковой перенос. Эта психолингвистическая закономерность обнаруживается с самого начала обучения иностранному языку. Под переносом понимается воздействие родного или первого изученного языка на овладение другим иностранным языком. Он связан со сложными скрытыми механизмами человеческого сознания, ведущими психическими процессами, задействованными в овладении ИЯ. Перенос позволяет человеку применять в иноязычной речевой деятельности те языковые явления, которые ему уже известны из прошлого лингвистического и речевого опыта, но в новых или относительно новых контекстах, опираясь при этом на механизмы перекомбинирования и создания новых лексических или грамматических связей.

На сегодняшней день вопрос о том, какой именно из изученных ранее языков (родной язык или первый иностранный язык) служит источником непроизвольного переноса, является актуальным и вызывает ряд споров.

Мы придерживаемся точки зрения Б.А. Лапидуса, который провел обширное экспериментальное исследование с целью установления того, какой из ранее изученных языков является источником непроизвольного переноса при обучении явлениям второго иностранного языка. В результате проведенного эксперимента было доказано, что преобладающее влияние оказывает не родной, а первый иностранный язык за счет предрасположенности к использованию в речевой деятельности на неродном языке [3].

При изучении иностранного языка очень важно дифференцировать процесс отрицательного и положительного переноса. Влияние прошлого лингвистического опыта на изучаемый иностранный язык может быть как положительным, облегчающим формирование новых языковых навыков и речевых умений, так и отрицательным, затрудняющим усвоение новых знаний, умений и навыков. Отрицательное влияние родного или уже изученного ино-

странного языка на другой язык принято называть интерференцией.

Ж. Багана утверждает, что «сущность процесса интерференции состоит в том, что человек, усваивающий неродной язык, бессознательно переносит систему действующих правил, программу речевого поведения, закрепленного в родном языке, на изучаемый» [4, с. 41]. По мнению Э. Хаугена, интерференция представляет собой «отклонение от норм языка, проявляющееся в речи двуязычных носителей в результате знакомства с другими языками» [5, с. 67]. В качестве базового нами рассматривается определение У. Вайнрайха, который считает, что интерференция – это «те случаи отклонения от норм любого из языков, которые происходят в речи двуязычных в результате того, что они знают больше языков, чем один, т. е. вследствие языкового контакта» [6, с. 21].

Е.М. Верещагин полагает, что «перенос, возникающий вследствие отрицательного воздействия родного языка на изучаемый иностранный язык, охватывает все лингвистические уровни языка (фонетический, лексический, грамматический), но в разной степени, и не может не влиять в целом на развитие речевой деятельности на иностранном языке. Это внутренний и ненаблюдаемый процесс убилингва, который выражается в его речи в зримых отклонениях от норм одного или более языков» [7, с. 8].

Для более полного понимания процессов интерференции необходимо рассмотреть ее особенности на всех уровнях языка.

Говоря об интерференции на фонетическом уровне, нельзя не отметить точку зрения И. Лехисте, которая утверждает, что «интерференция, как на фонетическом, так и на фонологическом уровне происходит при расхождении фонемного запаса в контактирующих языках» [8, с. 13]. Похожую точку зрения высказывает Ж. Багана, отмечая, что «интерференция происходит в точках различия определенных фонем, которые существуют в родном и иностранном языке» [4, с. 4].

Материалом нашего исследования послужили трудности и ошибки в речи студентов факультета иностранных языков, изучающих немецкий язык после английского. Среди наиболее типичных ошибок, которые вызваны отрицательным переносом в области фонетики при изучении немецкого языка после английского, следует отметить неверное произнесение отдельных звуков по аналогии их звучания в английском языке:

- произнесение /e:/ вместо /i:/ (das Meer, leer);
- произнесение /o:/ вместо /u:/ (das Boot);
- произнесение /a/ вместо /æ/ (an, der Mann, das Land);
- произнесение /a/ вместо /ei/ (frei, klein);
- произнесение /z/ вместо /s/ (so, sehen, sauber);
- произнесение /v/ вместо /w/ (Wald, Wetter, Wasser)

На фонетическом уровне частотными в речи студентов профилей «Английский язык», «Немецкий язык» являются также следующие ошибки как результат интерференции со стороны первого иностранного языка:

- отсутствие твердого приступа произнесения гласных звуков или дифтонгов в начале корня или префикса (ist, anders, erinnern);
- несоблюдение закона оглушения в конце слова или слога (und, absagen, der Abend, klug);

- ошибки постановки ударения в изученных ранее в английском языке словах интернационального характера (не Republik, а republic; не Artikel, а article; не Moment, а moment);

- нарушение артикуляции в произнесении лабиализованных звуков (gut, über, die Übung).

Для предотвращения и устранения интерференции фонетического характера необходимо проводить дифференцированные артикуляционные упражнения. При этом следует обращать внимание на отличия в артикуляционном укладе носителей немецкого и английского языка, развивая у обучаемых фонологический слух. Большое количество фонетических ошибок интерферирующего свойства можно объяснить наличием так называемого «фонологического сита», когда изучающий иностранный язык как бы просеивает, то есть воспринимает иноязычную речь сквозь фонологическую систему другого языка. Между тем именно ошибки фонетического характера вызывают коммуникативные помехи и являются причиной акцента.

На грамматическом уровне также часто встречается наличие отрицательного влияния одного германского языка на другой. У. Вайнрайх считает, что грамматическая интерференция появляется, «когда правила расстановки, согласования, выбора или обязательного изменения грамматических единиц, входящих в систему одного языка, применяются к примерно таким же цепочкам элементов другого языка» [6, с. 36].

Наиболее типичной ошибкой морфологического характера является употребление в прошедшем времени Perfekt вспомогательного глагола «haben» вместо «sein». В английском языке в аналогичном времени Past Perfect используется только вспомогательный глагол «to have». При изучении немецкого языка важно усвоить, что с глаголами движения и глаголами изменения состояния используется вспомогательный глагол «sein». Рекомендуется отрабатывать три основные формы глагола сразу с соответствующим вспомогательным глаголом, например: gehen – ging – ist gegangen; umziehen – zog um – ist umgezogen.

Интерференцией объясняются также ошибки в управлении глаголов немецкого языка (to wait for / warten auf; answer the questions / antworten auf; to be interested in / sich interessieren für). Различия в глагольном управлении в немецком и английском языках вызывают значительные трудности у студентов и требуют тщательной отработки, так как прямой связи между знанием и навыком правильного употребления языкового явления нет. Для преодоления интерференции в глагольном управлении следует дидактически грамотно выстроить комплекс необходимых для формирования этого навыка упражнений.

При правильном выборе определённого или неопределённого артикля студентам-билингвам помогает владение языковыми системами двух германских языков, однако в отдельных случаях существуют отличия в употреблении артикля, незнание которых может привести к ошибкам. Например, именная часть составного именного сказуемого, выражающая профессию, вербализуется в немецком языке именем существительным **без артикля** в отличие от английского языка (Er ist Lehrer. Meine Schwester ist Ärztin. / He is a teacher. My sister is a doctor). Студенты, изучающие немецкий после английского,

переносят правила употребления артикля из 1 ИЯ во 2 ИЯ.

На синтаксическом уровне ошибки интерферирующего характера в речи студентов объясняются наличием фиксированного порядка слов в немецком языке в отличие от английского (Today he has time. / Heute hat er Zeit.). Как правило, трудности у студентов вызывает также наличие рамочной конструкции в немецком языке (The children have drunk milk / Die Kinder haben Milch getrunken; I have read a good book today / Ich habe heute ein gutes Buch gelesen). Для снятия интерференции следует прибегать среди прочих и к игровым приёмам. Например, можно включить в учебный процесс игровой персонаж «Klappertopp», дидактическая функция которого заключается в том, чтобы наглядно демонстрировать порядок слов в немецком предложении, «обнимая» левой и правой вербальными скрепами середину предложения. Для изучающих немецкий язык после английского трудность представляет также фиксированное месторасположение спрягаемой части составного глагольного сказуемого в конце придаточного предложения. Именно этим объясняется необходимость проведения большого количества как языковых, так и условно-речевых упражнений при работе над грамматической темой «Придаточное предложение в немецком языке».

Особый интерес при билингвальном обучении вызывает явление лексической интерференции. Под этим понимается «двустороннее (в плане выражения и в плане содержания) сближение лексических единиц одного или разных языков, обусловленное их фонетическим и вытекающим из него семантическим употреблением, и приводящее к непроизвольному нарушению языковой нормы» [4, с. 44]. Чаще всего ошибки допускаются в использовании схожих по звучанию и правописанию немецких и английских слов.

Наиболее типичным примером лексической интерференции является употребление английской лексической единицы also (*также*) вместо немецкой auch (*также*) по схожести написания с немецким also (*итак*). При изучении двух германских языков зачастую допускаются ошибки в употреблении глаголов похожего написания и звучания bekommen (получать) и become (становиться). Можно составить целый список так называемых ложных друзей переводчика, в основе неправильного употребления которых лежит лексическая интерференция: die Art / art (способ / искусство), das Rat / rat (совет / крыса), das Gift / gift (яд / подарок), das Kind / kind (ребёнок / вид), fast / fast (почти / быстро) и так далее. Неправильный выбор слова в результате лексической интерференции может приводить к коммуникативным помехам в межкультурной коммуникации, недопониманию в общении с носителями языка. Случаи лексической интерференции обычно вызывают интерес у студентов, развивают у них чувство языка и интуиции в оперировании двумя языковыми системами.

Кроме отрицательного переноса существует также и перенос положительный. Его называют трансференцией или транспозицией. Наиболее точно определение данного явления было сформулировано Н.В. Баграмовой. «Трансференция – это языковой перенос, при котором воздействующий язык не вызывает в изучаемом языке нарушений нормы, но стимулирует уже существующие в нем закономерности» [9, с. 22].

Положительный перенос проявляется на разных уровнях. В первую очередь он характерен для самой речемыслительной деятельности. Общеизвестен тот факт, что чем больше языков знает человек, тем легче и быстрее он усваивает другие иностранные языки. Это объясняется тем, что у билингва более развиты речемыслительные механизмы, психические процессы (мышление, память, запоминание, восприятие), процессы декодирования и рецептивных видах речевой деятельности и кодирования информации в репродуктивных видах речевой деятельности. Трансференции подлежат способности к пониманию текстов и созданию собственных речевых продуктов, а также к речевой практике. Трансференция имеет место и на лингвистическом уровне. Сходные языковые явления переносятся из первого ИЯ во 2ИЯ, что ускоряет процесс билингвального обучения. Положительный перенос осуществляется в том числе на уровне общеучебных умений и универсальных учебных действий, которыми студент или школьник овладел в процессе изучения первого ИЯ. Наконец, положительный перенос возможен и на социокультурном уровне. Полученные социокультурные знания, знания реалий, особенностей коммуникативного поведения носителей той или иной культуры также могут стать объектами трансференции, особенно при изучении близких культур.

Степень проявления интерференции и трансференции обусловлена несколькими причинами. Во-первых, их интенсивность зависит от того, каков уровень филологического кругозора и образованности у обучаемого в родном языке. Во-вторых, определяющим является уровень сформированности знаний, умений и навыков (ЗУН) в первом ИЯ. Низкий уровень ЗУН в первом ИЯ может тормозить явления трансференции. В-третьих, определённую роль может сыграть временной интервал, который отделяет овладение 2 ИЯ от изучения первого ИЯ.

Под языковым переносом понимают вмешательство элементов одной языковой системы в другую непосредственно при языковом контакте. Положительный перенос обеспечивает ускорение изучения иностранного языка, так как у билингва формируется некий «общий языковой фонд» лингвистических представлений.

Как отмечает Л.Н. Ястребова, опыт обучения немецкому языку на базе английского наглядно демонстрирует, что эффективному овладению вторым иностранным языком, а именно немецким, способствуют следующие языковые черты:

- «генетическая близость немецкого и английского языков;
- латинская письменность;
- аналогичные грамматические явления, близкие по структуре и семантике;
- наличие общего пласта лексики германского происхождения;
- сходные речевые модели, которые изучаются на начальном этапе» [10, с. 76].

Так, при изучении немецкого как 2 ИЯ после английского очевидными становятся сходства в лексическом составе двух германских языков: *lernen / learn* (учиться), *kommen / come* (приходить), *sprechen / speak* (говорить), *das Buch / book* (книга), *der Wind / wind* (ветер), *der Sommer / summer* (лето), *der Freund / friend* (друг) и так далее.

На грамматическом уровне также обнаруживается много общих лингвистических представлений:

наличие артикля, отсутствие категории вида у глаголов в германских языках, наличие сильных и слабых глаголов, образование некоторых глагольных временных форм, закономерности употребления основной формы глагола с частицей «zu / to» и без неё и др.

При билингвальном обучении важным является предупреждение и предотвращение явления отрицательного переноса с целью исключения препятствий при изучении 2 ИЯ. С другой стороны, необходимо развивать положительный перенос путем сопоставления сходных языковых явлений. Принципиально важно, что обучение и овладение разными иностранными языками происходит не изолированно, а стремится к интеграции, объединяя в одну языковую сеть уже известные и новые знания о языке. Изучаемые языки и культуры не хранятся в нашем сознании в каких-то изолированных ментальных нишах, а скорее совместно формируют коммуникативную компетенцию, в которой реализуются все знания и языковой опыт билингвов.

В преподавании 2 ИЯ наряду с традиционными дидактическими и методическими принципами реализуются специфические принципы, учитывающие особенности билингвального обучения. Наиболее существенные из них предполагают следующее:

1. Когнитивное обучение и учение – сравнение и сопоставление

Этот принцип базируется на осознанном сравнении разных языков. При билингвальном обучении независимо от воли и желания обучаемых идёт постоянный процесс сравнения двух иностранных языков, стихийно или осознанно осуществляется процесс выявления сходств и различий между языками. Активный поиск сходств и различий, формулирование и обсуждение гипотез и предположений делает обучаемого исследователем и формирует в его сознании собственный языковой мир. А.А. Миролюбов подчёркивает, что «сопоставления с первым иностранным языком происходят гораздо чаще, чем происходили сопоставления первого иностранного языка с языком родным» [1, с. 414-415].

2. Понимание как основа изучения языка – от понимания к высказыванию

Этот принцип является основой изучения ИЯ. А если это так, то процесс понимания должен быть основополагающим и обеспечивать переход к высказыванию собственных мыслей и дискуссии.

3. Учёт содержания обучения

Согласно этому принципу в обучении ИЯ необходимо учитывать возраст обучаемых. Предлагаемые учебные материалы должны быть разработаны с учётом познавательных интересов учащихся, интересующих их страноведческих тем, позволяющих проводить межкультурное сравнение.

4. Учёт содержания текстов

Этот принцип основывается на том факте, что мир изучаемого языка передаётся через тексты и разного рода СМИ. Параллельная работа над сходными по содержанию текстами при обучении 1 ИЯ и последующим языкам является особым инструментом в билингвальном обучении.

5. Принцип экономии и интенсификации в обучении 2 ИЯ

Данный принцип предполагает увеличение объёма учебной информации за счёт экономии времени на основе положительного переноса из первого иностранного языка. По мнению А.А. Миролюбова и А.В. Щепиловой, «опыт изучения первого иностранного языка позволяет значительно сократить и

ускорить овладение вторым иностранным за счет общности учебных процедур, схожести лингвистических явлений и возрастания познавательных способностей обучаемых» [1, с. 413].

При изучении 2 ИЯ необходимо учитывать, что у обучаемых уже сформированы общеучебные умения, есть определённый арсенал универсальных учебных действий. Студенты-билингвы уже владеют различными когнитивными, метакогнитивными и социальными стратегиями, которыми можно пользоваться с первых занятий 2 ИЯ.

Б.А. Лapidус предлагает для более успешной борьбы с интерференцией, которая в условиях сходных языков является особенно трудно преодолимой, в курсе второго иностранного языка использовать межъязыковые сопоставления с источником интерференции и «межъязыковые контрастирующие упражнения». Как и многие другие исследователи, Б.А. Лapidус обращает внимание на необходимость интенсификации процесса обучения, целесообразность отбора наиболее эффективных и экономичных упражнений [4].

Таким образом, сравнения нескольких языков – это чрезвычайно важная характеристика процесса обучения второму иностранному языку. Восприятие качественных и количественных отличий в овладении первым и последующими иностранными языками определяется различными факторами, среди которых особенно значимы следующие:

1) нейрофизиологические факторы (природные языковые способности, возраст);

2) внешние факторы (окружение обучаемого, способ и объём прилагаемых со стороны индивидуума усилий);

3) эмоциональные факторы (мотивация, оценивание собственного уровня, воспринимаемая дистанция между языками, отношение к языкам и изучаемым культурам, индивидуальный жизненный опыт);

4) когнитивные факторы (языковое сознание, металингвистическое сознание, стратегии обучения, индивидуальный опыт обучения);

5) специфические факторы, связанные с иностранными языками (индивидуальный опыт в изучении ИЯ, стратегии изучения ИЯ, интерлингвальный опыт в изучении предыдущих языков).

Сопоставление разных языков позволяет выявить сходства и различия между ними, предвосхитить интерферирующее воздействие одного языка на другой и в случае выявленных сходств интенсифицировать процесс обучения 2 ИЯ. Преподавателю необходимо фокусировать внимание обучаемых на этих сравнениях, выстраивать учебный процесс, учитывая их. Следует принимать во внимание как лингвистический, так и речевой опыт студентов для наибольшей эффективности межъязыковых сопоставлений в процессе формирования их иноязычной коммуникативной компетенции, а также развития металингвистического сознания обучаемых.

Современное понимание многоязычия предполагает, что наши мысли не привязаны к какому-либо определённому языку. Напротив, многоязычие открывает нашу духовную свободу, позволяет нам освободиться от плена каких-либо конкретных представлений одного языка. Важно понять, что согласно концепции многоязычия на первый план выходит не язык как некий лингвистический код, а

сам человек как личность, овладевающая иным языком и использующая его в своей речевой деятельности. Многоязычие – это способность индивида здесь и сейчас использовать два и более иностранных языка как средство коммуникации и без каких-либо проблем переключаться с одного языка на другой, если этого требует ситуация [11 с. 45].

В методическую концепцию современных аутентичных средств обучения немецкому языку как иностранному интегрируются идеи многоязычия, позволяющие обучающимся реализовать уже имеющиеся у них компетенции. Такие учебные пособия, как: „Deutsch.com“ (Hueber), „Deutsch ist easy“ (Hueber) или „Planet“ (Langenscheidt) учитывают аспект многоязычия при работе на контрастивной основе над лексикой, словообразованием, грамматическими явлениями. Понимание необходимости выстраивания «мостов» в билингвальном обучении касается и отечественных учебников. Первый учебник немецкого языка как 2 ИЯ для школьников под редакцией И.Л. Бим так и назывался „Brücken. Deutsch nach Englisch“, обеспечивая с самого первого урока ускорение изучения немецкого языка за счёт сходств с английским, в особенности в плане лексик.

С точки зрения речевой тематики, содержания текстов, межкультурных ситуаций современные учебники предлагают материал в поддержку концепции многоязычия, иллюстрирующий преимущества знания нескольких иностранных языков. Так, аутентичный учебник „Studio d“ (Cornelson), по которому согласно рабочей программе осуществляется обучение немецкому языку как 2 ИЯ на факультете иностранных языков ВГПУ, включает тему „Sprachen und Biografien“. В рамках этой темы студенты обсуждают высказывание президента Института имени Гёте Ютты Лимбах „Englisch ist ein Muss, Deutsch ist ein Plus“. В поисках истины они высказывают разные точки зрения от радикальной „English only“ до прагматичных (дадим их в переводе) «Все люди должны знать несколько иностранных языков», «Знание двух иностранных языков – уже необходимость», «Большинство из нас учило английский в качестве первого иностранного, но немецкий язык даёт нам большие преимущества, особенно в профессии» и так далее. В качестве импульса к иноязычному общению студентам предлагаются тексты с интригующими заголовками о проблемах многоязычия в современном мире „Europa – traditionell mehrsprachig“, „Englisch – Problem oder Lernhilfe?“, „Schluss mit Denglisch!“ (Denglisch – «смесь» английского и немецкого языков, возникающая из-за злоупотребления английскими заимствованиями).

Обсуждение перечисленных проблем в стенах вуза важно ещё и потому, что современное поколение учителей иностранных языков призвано внедрять в школе концепцию многоязычия, развивать личность ребёнка за счёт изучения как минимум двух иностранных языков. Уже в процессе овладения вторым профилем у студентов факультета иностранных языков не только формируются собственное металингвистическое сознание и иноязычная коммуникативная компетенция, но и способность и готовность к внедрению билингвального обучения в школе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Миролюбов, А.А. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность [Текст] / А.А. Миролюбов ; под ред. А.А. Миролюбова. – Обнинск: Титул, 2010. – 464 с.
2. Щерба, Л.В. Преподавание иностранного языка в средней школе. Общие вопросы методики [Текст] / Л.В. Щерба. – Изд. 2-е. – М.: Высшая школа, 1974. – 101 с.
3. Лapidус, Б.А. Обучение второму иностранному языку как специальности [Текст] / Б.А. Лapidус. – М.: Высшая школа, 1980. – 173 с.
4. Багана, Ж. Контактная лингвистика: взаимодействие языков и билингвизм : монография [Электронный ресурс] / Ж. Багана, Е.В. Хапилина. – М.: Флинта: Наука, 2010. – 128 с. – Режим доступа: https://biblioclub.ru/index.php?page=book_view_red&book_id=57636.
5. Хауген, Э. Языковой контакт [Текст] / Э. Хауген // Новое в лингвистике. – 1972. – №6. – С. 61-80.
6. Вайнрайх, У. Языковые контакты. Состояние и проблемы исследования [Текст] / У. Вайнрайх. – Киев: Школа, 2000. – 246 с.
7. Верещагин, Е.М. Психологическая и методическая характеристика двуязычия (билингвизма) [Электронный ресурс] / Е.М. Верещагин. – М.: Берлин, 2014. – 162 с. – Режим доступа: https://biblioclub.ru/index.php?page=book_view_red&book_id=252566.
8. Lehiste, I. Lectures on language contact / I. Lehistе. – Cambridge, Massachusetts, 1988. – 119 p.
9. Баграмова, Н.В. Лингвометодические основы обучения лексической стороне устной речи на английском языке как втором иностранном в педагогическом вузе: автореф. дис. ... д. пед. н. [Текст] / Н.В. Баграмова. – СПб., 1993. – 36 с.
10. Ястребова, Л.Н. Принципы обучения второму иностранному языку как специальности в языковом вузе [Текст] / Л.Н. Ястребова // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2014. – № 8 (149). – С. 75-79.
11. Hahn N., Schöler M. Deutsch als Fremd-, Zweit- und Tertiärsprache: drei verschiedene Sprachen? /N. Hahn. Quo vadis DaF/DaZ in Russland und in Deutschland? Materialien der deutsch-russischen Winterschule in Woronesch 25.02.– 01.03.2013. (Deutschlandjahr in Russland 2012 /2013)/ Hrsg. von O.P. Bilezkaja; N. Hahn. – Woronesch: Verlag „Nauka-Junipress“, 2013. S.21-49.