

Научная статья

УДК 378

DOI 10.52070/2500-3488_2023_3_848_22



Специфика второго иностранного языка как учебной дисциплины в лингвистическом вузе

В. А. Горина

*Московский государственный лингвистический университет, Москва, Россия
gorina-va@yandex.ru*

Аннотация. В статье анализируется обучение второму иностранному языку в лингвистическом вузе и обращается внимание на специфические характеристики данного курса. С точки зрения автора, основная специфика овладения вторым иностранным языком, в сравнении с первым иностранным, связана с изменяющимся характером межъязыкового взаимодействия, в ходе которого участвуют не две, а три языковые системы. В этих условиях основная задача методики преподавания второго иностранного языка состоит в выявлении и учете особенностей, вытекающих из закономерностей взаимодействия трех лингвокультур, участвующих в коммуникации.

Ключевые слова: второй иностранный язык, межъязыковое взаимодействие, влияние первого иностранного языка, активизация языковых явлений, модель языкового сознания, взаимодействие лингвокультур

Для цитирования: Горина В. А. Специфика второго иностранного языка как учебной дисциплины в лингвистическом вузе // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2023. Вып. 3 (848). С. 22–29. DOI 10.52070/2500-3488_2023_3_848_22

Original Article

The Specifics of the Second Foreign Language as an Academic Discipline in a Linguistic University

Valentina A. Gorina

*Moscow State Linguistic University, Moscow, Russia
gorina-va@yandex.ru*

Abstract. The article focuses on teaching a second foreign language in a linguistic university and draws attention to the specific characteristics of this course. From the author's point of view, the main specificity of mastering a second foreign language, in comparison with the first foreign language, is associated with the changing nature of interlanguage interaction, during which not two, but three language systems participate. In these conditions, the main task of the methodology of teaching a second foreign language is to identify and take into account the specific features arising from the patterns of interaction of the three linguistic cultures involved in communication.

Keywords: second foreign language, interlanguage interaction, influence of the first foreign language, linguistic phenomena activation, model of linguistic consciousness, interaction of linguistic cultures

For citation: Gorina, V. A. (2023) The specifics of the second foreign language as an academic discipline in a linguistic university. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 3(848), 22–29. 10.52070/2500-3488_2023_3_848_22

ВВЕДЕНИЕ

Учебная дисциплина, ориентированная на практическое овладение вторым иностранным языком, является обязательным компонентом обучения в лингвистическом вузе и реализуется в соответствии с Рабочими программами, разработанными на основе требований федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 45.03.02 «Лингвистика» [Рабочая программа дисциплины Б1.О.02.10... 2021; Рабочая программа дисциплины Б1.В.01.02... 2022].

Наименование учебной дисциплины «Второй иностранный язык» связывается, как правило, с тем, в какой очередности данный язык изучается после родного, т. е. в какой последовательности он поступает в языковую «матрицу» обучающегося. В последние годы, однако, деление языков на «первый» и «второй» в сфере вузовского лингвистического образования является в определенной степени условным, поскольку нередко студенты, поступающие в университет с высоким уровнем владения одним иностранным языком (например, английским), приступают к изучению «с нуля» другого иностранного языка. В рамках такого переконструирования новый язык студентов рассматривается в качестве первого иностранного, а вторым иностранным становится английский язык.

Вместе с тем в традиционной теории и практике обучения иностранным языкам обычно принято исходить из того, что первым иностранным языком для студента является тот язык, который входит в языковую «корзину» *первым после его родного языка*. Последующие изучаемые языки при этом обозначаются как второй, третий и т. д. Исходя из этого, методическое обоснование учебного процесса по усвоению второго иностранного языка называют, как правило, методикой преподавания второго иностранного языка.

Настоящее исследование основывается на этой общепринятой традиции и рассматривает проблемы, связанные с преподаванием второго иностранного языка, сквозь призму его изучения на базе родного и уже усвоенного первого иностранного.

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ВТОРОГО ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА КАК САМОСТОЯТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ ЛИНГВОДИДАКТИКИ

Основателем раздела методики, которая занимается проблематикой второго иностранного языка, является Б. А. Лapidус, посвятивший свою научную

деятельность разработке теоретических и практических проблем преподавания второго иностранного языка в вузе. В своих работах Б. А. Лapidус выдвигал идею о том, что при изучении второго иностранного языка наличие третьего компонента в языковой матрице обучающегося существенно изменяет картину межязыкового взаимодействия, в результате которого процесс усвоения второго иностранного языка претерпевает существенные трансформации в сравнении с процессом усвоения первого иностранного [Лapidус, 1980].

Ситуация, возникающая в ходе столкновения трех языковых систем, характеризуется целым рядом особенностей, которые оказывают влияние как на сам процесс овладения данной учебной дисциплиной, так и на его результаты.

В нашем исследовании основным объектом анализа является установление тех параметров процесса овладения вторым иностранным языком и тех его характеристик, которые в условиях преподавания этой учебной дисциплины могут рассматриваться как *специфические относительно параметров обучения первому иностранному языку*.

Как известно, общая трудоемкость всего курса обучения второму иностранному языку в лингвистическом вузе по данному направлению (Лингвистика, уровень бакалавриата) насчитывает 1800 часов, или 50 зачетных единиц, что значительно меньше в сравнении с соответствующим количеством учебного времени, отводимого программой на усвоение первого иностранного языка, общая трудоемкость которого составляет 2808 часов (78 зачетных единиц). Разница выглядит тем более существенной, что первый иностранный язык предварительно изучается в течение целого ряда лет в средней школе, в то время как обучение второму иностранному языку в вузе начинается, как правило, с «нуля».

Вместе с этим на завершающем этапе требования вузовской Программы к уровню сформированности коммуникативной компетенции в первом и во втором иностранном языках максимально сближаются: обучение как первому, так и второму иностранному языку, завершается государственной аттестацией в формате выпускной квалификационной работы (ВКР). Выполнение выпускного исследования и его презентация осуществляются на том иностранном языке (первом или втором), который выбирает сам студент в зависимости от своих научных интересов и предпочтений. Это свидетельствует о достижении сопоставимого уровня овладения первым и вторым иностранными языками как в практическом, так и теоретическом плане.

Представляется, что в условиях ограниченного времени и высоких финальных требований достижение целей, поставленных в курсе второго иностранного языка при его изучении в лингвистическом вузе, может быть успешно реализовано лишь при использовании специально разработанной методики, отличающейся по ряду параметров от методики преподавания данного языка как первого иностранного.

Вслед за Б. А. Лapidусом, мы полагаем, что особенности, возникающие в процессе овладения вторым иностранным языком, обуславливают необходимость построения *самостоятельной* методики, специфика которой вытекает из факта *взаимодействия трех языковых систем*. Проникновение третьего компонента в языковую матрицу обучающегося по-новому конструирует языковое пространство и существенно изменяет характер взаимодействия языков в парадигме триязычия.

Это означает, что основная задача методики обучения второму иностранному языку связана с необходимостью установления факторов, которые, возникая в процессе межъязыкового взаимодействия, оказывают существенное влияние – как позитивное, так и негативное – на процесс усвоения данного языка.

Среди комплекса лингводидактических проблем, связанных с определением характера взаимодействия трех языковых систем, особую важность приобретает вопрос о том, какой из контактирующих языков – родной или первый иностранный – оказывает наибольшее влияние на процесс овладения вторым иностранным языком, т. е. какой из этих языков является источником межъязыкового переноса.

Если при овладении первым иностранным языком источником межъязыкового переноса является *a priori* родной язык обучающихся, то при усвоении второго иностранного языка, когда взаимодействуют не две, а три языковые системы, ответ на этот вопрос не всегда является однозначным. Противоречивость мнений при установлении языка-источника переноса в условиях обучения второму иностранному языку привела к необходимости решать данную проблему экспериментально [Горина, 1976]. Результаты, полученные в ходе проведения экспериментального исследования, направленного на установление языка-источника переноса, позволяют сделать следующие выводы:

1. В условиях обучения второму иностранному языку *преобладающее влияние оказывает первый иностранный язык*, который по сравнению с родным языком может рассматриваться в качестве основного источника межъязыкового переноса.

2. В реальных условиях обучения второму иностранному языку взаимодействие трех языков нередко носит *вероятностный* характер. Это означает, что в речи студентов на втором иностранном языке могут встречаться построения, сделанные в результате влияния как первого иностранного языка, так и родного.

Очевидно, что вероятностный характер взаимодействия языков в процессе становления речи на втором иностранном языке, зависимость этого взаимодействия от целого ряда факторов, таких как непрочность некоторых речевых навыков в первом иностранном языке, индивидуальные особенности студентов, степень сложности языкового материала – все это затрудняет прогнозирование устойчивого проявления влияния языка-источника переноса и вынесение методических рекомендаций.

Однако, исходя из того факта, что в процессе овладения вторым иностранным языком источником межъязыкового переноса является *главным образом первый иностранный язык*, мы считаем необходимым строить методику преподавания второго иностранного языка, ориентируясь в основном на преобладающее влияние первого иностранного языка, т. е. *иначе*, чем это делается в курсе данного языка, изучаемого в качестве первого иностранного. Такой подход дает основание рассматривать методику преподавания второго иностранного языка в качестве самостоятельного раздела лингводидактики.

Изменение источника межъязыкового переноса накладывает отпечаток на различные аспекты образовательного процесса и его методического обеспечения. В этих условиях представляется возможным сформулировать некоторые методические рекомендации, которые могут быть использованы при построении курса второго иностранного языка как учебной дисциплины и прежде всего ее лингвистического компонента в сравнении с первым иностранным языком.

Так, презентация и последующая активизация нового языкового материала должны осуществляться с учетом доминирующего влияния (*как положительного, так и отрицательного*) *первого иностранного языка*. Такой подход, базирующийся на результатах лингвистического сопоставления трех контактирующих языковых систем, позволяет избежать целого ряда трудностей, связанных с интерференцией при овладении несовпадающими явлениями, или же использовать эффект положительного переноса при их совпадении.

2. При отборе и подготовке языкового материала для использования в учебном процессе следует конкретизировать некоторые уже

существующие критерии. В частности, один из методических критериев, а именно – *критерий легкости* – должен быть уточнен с точки зрения того, какие явления следует считать более легкими.

В рассматриваемых условиях более легкими для усвоения представляются те лексико-грамматические явления второго иностранного языка, которые *совпадают с первым иностранным языком*. Они требуют минимальной активизации, и для их усвоения часто бывает достаточно ссылки на сходство с первым иностранным языком. Напротив, те явления, которые не имеют совпадающих коррелятов в первом иностранном языке, расцениваются как более сложные, требующие для своего усвоения использования большего объема тренировочных упражнений.

3. По-иную, чем в курсе первого иностранного языка, должны рассматриваться вопросы, связанные с *выбором способов активизации* лексико-грамматических явлений. Результаты межъязыкового сопоставления позволяют выделить три основные категории языкового материала, которые должны активизироваться иначе, чем их соответствия в первом иностранном языке.

Первую группу образуют те явления второго иностранного языка, которые *не совпадают с первым иностранным языком* при совпадении с коррелирующими явлениями родного языка.

Вследствие преобладающего отрицательно-го влияния первого иностранного языка явления данной группы представляют собой значительную трудность для усвоения и должны отрабатываться в *специальных упражнениях*.

Однако в методике обучения первому иностранному языку целенаправленная отработка явлений этой категории в силу их совпадения с родным языком, как правило, не предусматривается. Преподавателю, имеющему опыт преподавания данного языка лишь как первого иностранного, перечень таких явлений во втором иностранном языке приходится устанавливать эмпирически, путем накопления практического опыта, что не является самым эффективным способом.

Вторую группу составляют те лексико-грамматические единицы, которые не имеют аналогии ни в родном, ни в первом иностранном языке.

Необходимость отработки явлений этой группы не является для преподавателя чем-то принципиально новым или неожиданным, поскольку они подвергаются целенаправленной активизации и в процессе усвоения данного языка как первого иностранного. Однако следует учитывать тот факт, что интерферирующее влияние первого иностранного языка в данном случае является преобладающим, поэтому отработку этих явлений следует

организовывать, прежде всего принимая во внимание такое влияние.

Третья группа включает в себя явления второго иностранного языка, *совпадающие с первым иностранным языком, но не имеющие аналогии в родном языке*.

Сопоставительный анализ, проведенный на материале первого и второго иностранных языков, свидетельствует о большом количестве лексико-грамматических явлений второго иностранного языка, сходных со своими коррелятами в первом иностранном. Явления, принадлежащие к данной группе, обычно не требуют целенаправленной активизации в силу положительного переноса из первого иностранного языка. Нередко их корректное усвоение происходит в результате использования лишь одной «магической» ссылки: «как в английском», однако полностью исключать их активизацию нельзя. Совпадая по значению и употреблению, такие явления часто отличаются своей особой формой, требующей обязательной отработки в соответствии с нормативными правилами произношения и орфографии, принятыми во втором иностранном языке.

В этих обстоятельствах следует говорить о том, что активизация явлений данной группы может осуществляться *побочно, т. е. одновременно с усвоением других явлений*. Такие способы активизации в ходе изучения второго иностранного языка рассматриваются как специфичные.

К числу специфичных способов активизации, т. е. тех, которые реализуются с опорой на первый иностранный язык, могут быть отнесены и такие задания, как учебный перевод с первого иностранного языка, реферирование на втором иностранном языке письменных или устных текстов, предъявляемых на первом иностранном языке и т. д.

4. Поскольку процесс усвоения лексико-грамматических явлений, совпадающих в обоих иностранных языках, является менее трудоемким и затратным с точки зрения предпринимаемых усилий, то рациональная организация их изучения может приводить к *существенной экономии учебного времени*. Вследствие этого появляется возможность *расширения объема языкового материала*, подлежащего активному усвоению, т. е. продуктивному использованию в речевой деятельности на втором иностранном языке.

Закономерности межъязыкового взаимодействия, возникающие в ходе языкового контакта в условиях триязычия, проявляются не только на лингвистическом уровне изучаемого языка. Они находят свое отражение и на других его уровнях – *когнитивном, культурологическом, социолингвистическом, психолингвистическом* – и оказывают

значимое влияние на процесс овладения вторым иностранным языком.

В этой связи возникает необходимость рассмотрения группы факторов, связанных с одним из разделов когнитивной лингвистики, в частности, с концепцией *вторичной языковой личности*. С позиций когнитивной лингвистики идея познания человека и социума через познание языка лежит в основе понятия «языковая личность». Язык тесно связан с сознанием человека, его мышлением, его духовной и практической деятельностью. При этом каждый язык категоризирует мир по-своему, порождая уникальную языковую личность человека и создавая неповторимость языкового сознания нации.

В ходе изучения иностранного языка (как первого, так и последующих) взаимодействуют не только разные языковые системы, но и разные модели языкового сознания, разные системы мировидения, разные «картины мира», свойственные носителям контактирующих языков. Это означает, что с усвоением каждого последующего языка конструируется соответствующая *модель языковой личности*, отличная от предшествующей. И если при овладении первым иностранным языком такое взаимодействие затрагивает два языка и, соответственно, две картины мира, то в условиях изучения второго иностранного языка сопряжению, взаимодействию подвергаются уже не две, а три лингвистические системы, охватывающее как уровень языкового, так и уровень когнитивного сознания.

Результатом такого взаимодействия становится последовательное формирование *новой модели языкового сознания*, создание новой картины мира, отличной от сформированных ранее. При этом важно иметь в виду, что в ходе овладения вторым иностранным языком вторичная языковая личность формируется под влиянием языковых личностей, образованных на основе и родного языка, и первого иностранного.

Последовательное подключение языкового сознания обучающихся к иной системе мировидения, свойственной носителям изучаемой лингвокультуры, и своеобразие этой системы должны находить свое практическое отражение в методике преподавания второго иностранного языка.

Результатом становления новой картины мира и конструирования на ее основе вторичной языковой личности является возникновение и новой *системы знаний о культуре* страны изучаемого языка. Создание иной лингвокультуры, отличной от лингвокультуры родного и первого иностранного языка, лежит в основе формирования межкультурной компетенции студентов, их готовности к межкультурному иноязычному общению на втором иностранном языке.

Столкновение с иными нормами и формами поведения может приводить к коммуникативным неудачам. В практической ситуации общения участники межкультурного взаимодействия зачастую используют языковые и поведенческие системы, характерные для уже знакомой культуры – родной или иной другой. Преодолеть возникающие межкультурные барьеры, понять чужую культуру, увидеть сходства, различия или конфликт культур, осознать специфику своей собственной культуры можно лишь в результате *сопоставления* уже известной культуры с иным способом мировидения.

Возможность сравнивать определенные явления культуры носителей различных языков реализуется, как правило, путем использования принципов *межкультурной компаративистики*. Известны многочисленные исследования, направленные на сопоставление корреспондирующих сегментов культуры носителей двух языков, тогда как попытки осуществления межкультурного сопоставительного анализа на уровне трех языков до сих пор являются достаточно редкими.

В то же время несомненной является важность их сопоставления в контексте методики преподавания второго иностранного языка. Мы полагаем, что последующие лингводидактические исследования могут быть посвящены контрастивному анализу цивилизационных фактов *трех лингвокультур*.

Помимо лингвистического и культурологического аспектов, важным компонентом межкультурной коммуникативной компетенции является ее *социолингвистическая* составляющая. Владение социолингвистической компетенцией предполагает способность пользоваться всем комплексом знаний, связанных с социальной характеристикой речевого контакта, который предполагает как умение корректно выбрать регистр высказывания в зависимости от общественного и культурного статуса собеседника, так и владение определенными нормами поведения (общественными и этическими), характерными для культурного социума носителей данного языка.

В ходе овладения вторым иностранным языком участник коммуникации должен научиться применять на практике как основные правила социального поведения, так и языковые средства их выражения, принятые в данном обществе. С этой точки зрения, развитие социолингвистической компетенции студентов и обоснованный отбор языковых средств, необходимых для ее обеспечения, является одной из значимых задач методики обучения второму иностранному языку.

Ряд других факторов, оказывающих влияние на формирование специфики овладения вторым

иностранным языком, лежит в плоскости *психолингвистики и психологии*.

В частности, в процессе усвоения второго иностранного языка происходит определенная трансформация психолингвистических характеристик индивида, связанных с функционированием механизма порождения речевого высказывания (способность к вероятностному программированию высказывания собеседника, способность к осуществлению обратной связи, способность к самоконтролю и т. д.).

В ходе овладения вторым иностранным языком многие уже имеющиеся характеристики индивида, связанные с деятельностью этого психологического механизма по мере приобретения им опыта в иноязычной деятельности, имеют тенденцию к совершенствованию и способствуют тем самым более эффективному формированию коммуникативной компетенции в изучаемом языке.

Свое дальнейшее развитие в условиях изучения второго иностранного языка получает и такой психологический фактор как *готовность студентов строить свое речевое высказывание на иностранном языке*. Как известно, при изучении первого иностранного языка эта готовность формируется с большими усилиями, поскольку приходится впервые преодолевать психологический барьер, связанный с опасением не понять собеседника, сделать ошибку или неправильно сформулировать свой ответ и т. п. В процессе же усвоения второго иностранного языка, благодаря уже сложившемуся опыту в иноязычной речевой деятельности на первом иностранном языке, эти психологические препятствия в значительной степени сглаживаются или полностью исчезают.

С позиций психологических закономерностей, характеризующих процесс обучения второму иностранному языку, следует также отметить и такой фактор, как повышение общего уровня сформированности *специальных учебных умений*, т. е. *умений «учить» иностранный язык*, что при усвоении данной учебной дисциплины, безусловно, играет свою положительную роль.

Немаловажное значение в условиях овладения вторым иностранным языком приобретает и такой психологический фактор, как мотивация. Психологическая мотивация студентов часто изменяется в связи с осознанием того, что усвоение еще одного иностранного языка расширяет возможности их будущей профессиональной деятельности, ведет к их большей востребованности на рынке труда и к успешности карьерного роста.

Таким образом, можно констатировать, что в ходе изучения второго иностранного языка происходит не столько возникновение новых, сколько

развитие и дальнейшее совершенствование уже имеющихся психолингвистических характеристик индивида, оказывающих *позитивное* влияние на процесс овладения новым видом деятельности. Методика обучения второму иностранному языку должна опираться на эти психологические и психолингвистические преимущества, проявляющиеся в виде более высокого уровня функционирования механизмов восприятия и порождения речевого высказывания, более осознанного подхода к овладению языком в профессиональных целях, повышения готовности учащихся пользоваться учебными умениями и полагаться на уже приобретенный опыт взаимодействия с иностранным языком.

ВЫВОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Представляется, что результаты выполненного исследования дают основания для формулирования следующих основных выводов:

1. Процесс овладения вторым иностранным языком, в сравнении с языком, изучаемым в качестве первого иностранного, обладает определенной спецификой, которая связана прежде всего с тем фактом, что в ходе его усвоения взаимодействуют не две, а три языковые системы.

2. В основе межъязыкового взаимодействия в условиях контакта трех лингвосистем лежит психолингвистический механизм переноса, который по-иному форматирует межъязыковое пространство и видоизменяет источник переноса.

3. В процессе овладения вторым иностранным языком главным источником межъязыкового переноса (как положительного, так и отрицательного) является преимущественно первый иностранный язык.

4. Вместе с тем в ходе иноязычной коммуникации на втором иностранном языке может проявляться и влияние родного языка студентов, т. е. взаимодействие трех лингвистических систем носит вероятностный характер при доминирующем влиянии первого иностранного.

5. Необходимым условием построения рациональной методики обучения второму иностранному языку является учет результатов межъязыкового взаимодействия, основанный на предварительном сопоставлении трех контактирующих лингвосистем, проводимом в методических целях.

6. Степень и характер совпадения или несовпадения явлений второго иностранного языка с их коррелятами в первом иностранном дает основание для использования дифференцированного подхода при выборе способов активизации лексико-грамматического материала:

целенаправленная, адресная активизация для несовпадающих явлений или побочная, не прямая активизация для усвоения явлений совпадающих. Способы активизации, которые в ходе изучения второго иностранного языка реализуются с учетом и опорой на первый иностранный язык, квалифицируются как специфичные для данных условий.

7. Специфика усвоения второго иностранного языка, происходящая из закономерностей взаимодействия трех языковых систем, проявляется не только на лингвистическом уровне. Она находит свое отражение и на других уровнях формируемой межкультурной коммуникативной компетенции, в частности, на когнитивном, культурологическом, социолингвистическом и психолингвистическом уровнях.

8. Успешное овладение межкультурной коммуникативной компетенцией предполагает формирование новой языковой личности. При усвоении второго иностранного языка формирующаяся модель языковой личности подвергается воздействию моделей, характерных для носителей родного и первого иностранного языка, при доминирующем влиянии той системы мировидения, которая свойственна носителям первого иностранного.

9. Изучение любого иностранного языка должно осуществляться в тесном единстве с изучением культуры народов, говорящих на этом языке. В условиях овладения вторым иностранным языком установление явлений и концептов, по-разному соотносящихся в контактирующих лингвокультурах, предполагает проведение трехстороннего контрастивного анализа, реализация которого является одной из задач лингводидактических исследований в этой области.

10. Многочисленные совпадения, проявляющиеся на лингвистическом, культурологическом,

социологическом уровнях контактирующих иностранных языков, и их использование в ходе изучения второго иностранного языка делают учебный процесс более компактным и экономичным. Такой подход позволяет предусмотреть увеличение общего объема учебного материала и приблизить его к объему материала, изучаемого в курсе первого иностранного языка.

11. В процессе изучения второго иностранного языка позитивное влияние оказывает действие ряда психологических факторов (осознанная мотивация, расширение лингвистического опыта, возрастающее умение учить иностранный язык и т. д.). Эти факторы создают благоприятные возможности для эффективного формирования иноязычной коммуникативной компетенции в рамках триязычия.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Методика преподавания второго иностранного языка, являясь самостоятельным разделом лингводидактики, призвана формулировать и учитывать на практике весь комплекс разноплановых проблем и факторов, специфичных для обучения данной дисциплине в контексте триязычия. Представляется, что в условиях формирования межкультурной коммуникативной компетенции во втором иностранном языке организация учебного процесса должна осуществляться на основе обязательного учета закономерностей межъязыкового и межкультурного взаимодействия трех лингвосистем, участвующих в коммуникации, что позволит обеспечить достижение результатов, предусмотренных Программой данного курса в лингвистическом вузе.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Рабочая Программа дисциплины Б1.О.02.10 «Практический курс второго иностранного языка». М., 2021.
2. Рабочая Программа дисциплины Б1.В.01.02 «Практикум по культуре речевого общения (второй иностранный язык)». М., 2022.
3. Лapidус Б. А. Обучение второму иностранному языку как специальности. М. : Высшая школа, 1980. 173 с.
4. Горина В.А. Основные проблемы методики обучения грамматике 2-го иностранного языка (французский язык при первом иностранном английском): дис. канд. филол. наук. М., 1976.

REFERENCES

1. Rabotchaya programa distsiplini Б1.О.02.10 «Prakticheskiy kurs 2-go inostranogo yazika» = Working Programme of Discipline Б1.О.02.10 «Practical Course of Second Foreign Language». Moscow, 2021. (In Russ).
2. Rabotchaya programa distsiplini Б1.В.01.02 «Praktikum po kulture retchevogo obscheniya (vtoroi inostraniy yazik)» = Working Programme of Discipline Б1.В.01.02 «Practice on the culture of speech communication (second foreign language)». Moscow, 2021. (In Russ).
3. Lapidus, B. A. (1980). Obuchenie vtoromu inostrannomu yazyku kak special'nosti = Teaching a second foreign language as a specialty. Moscow: Vischaya shkola. (In Russ.).

4. Gorina, V. A. (1976). Osnovniye problemi metodiki obucheniya grammatike 2-go inostranogo yazika (frantsuzski yazik pri pervom inostranom angliyskom) = Main problems in teaching 2nd foreign language grammar (French having English as the first foreign language): PhD in Philology. Moscow. (In Russ).

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Горина Валентина Александровна

кандидат педагогических наук, доцент

доцент кафедры второго иностранного языка

Института иностранных языков им. М. Тореца

Московского государственного лингвистического университета

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Gorina Valentina Aleksandrovna

PhD (Pedagogy), Associate Professor

Associate Professor of the Department of Second Language

of the Maurice Thorez Institute of Foreign Languages

Moscow State Linguistic University

Статья поступила в редакцию
одобрена после рецензирования
принята к публикации

19.12.2022
15.01.2023
15.05.2023

The article was submitted
approved after reviewing
accepted for publication