

Научная статья

УДК 372.881.1

DOI 10.52070/2500-3488_2023_3_848_37



Опыт методического взаимодействия преподавателей первого и второго иностранных языков, нацеленного на формирование лингвокультурологической компетенции у обучающихся

Д. А. Демина¹, Д. А. Фурсова²

^{1,2}Московский государственный лингвистический университет, Москва, Россия

¹dasha_k@mail.ru

²da_fursova@mail.ru

Аннотация. Авторы предлагают внедрение в учебный процесс преподавания первого и второго иностранных языков модели методического взаимодействия преподавателей первого и второго иностранных языков, которая ориентирована на формирование лингвокультурологической компетенции и основывается на общности преподаваемых дисциплин, целей и задач, тематического планирования и подхода к работе с языковым материалом, а также на тесном взаимодействии преподавателей. В статье описан опыт подобного сотрудничества.

Ключевые слова: лингводидактика, лингвокультурологическая компетенция, языковая толерантность, инклюзивный язык

Для цитирования: Демина Д. А., Фурсова Д. А. Опыт методического взаимодействия преподавателей первого и второго иностранных языков, нацеленного на формирование лингвокультурологической компетенции у обучающихся // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2023. Вып. 3 (848). С. 37–44. DOI 10.52070/2500-3488_2023_3_848_37

Original article

Developing Student Intercultural Competence Through Methodological Collaboration Between Foreign Language Tutors

Darya A. Demina¹, Darya A. Fursova²

^{1,2}Moscow State Linguistic University, Moscow, Russia

¹dasha_k@mail.ru

²da_fursova@mail.ru

Abstract. The authors suggest introducing a shared approach into the foreign languages teaching process. The proposed approach is aimed at the development of intercultural competence and is based on common goals and objectives, thematic planning of taught disciplines, as well as a shared language-teaching approach. Such collaboration is possible due to close partnership between foreign language tutors. The article describes the experience of this collaboration.

Keywords: linguodidactics, linguoculturological competence, linguistic tolerance, inclusive language

For citation: Demina, D. A., Fursova, D. A. (2023). Developing student intercultural competence through methodological collaboration between foreign language tutors. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 3(848), 37–44. 10.52070/2500-3488_2023_3_848_37

ВВЕДЕНИЕ

Формирование *лингвокультурологической компетенции* является важной частью подготовки студентов магистратуры по профилю подготовки «Межъязыковая и межкультурная коммуникация: теория и практика». В отечественной лингводидактической школе *лингвокультурологическая компетенция* рассмотрена достаточно широко в работах Н. Ф. Алефиренко, Н. Д. Арутюновой, В. В. Воробьева, Л. А. Городецкой, Е. А. Дортман, Ю. С. Степанова и др. В. В. Воробьев понимает под лингвокультурой отражение культуры в языке – иными словами, языковую картину мира [Воробьев, 2006]. Н. Ф. Алефиренко под лингвокультурологической компетенцией понимает умение распознавать и адекватно интерпретировать культурную коннотацию [Алефиренко, 2013].

Не останавливаясь подробно на аспектных различиях в дефинициях лингвокультурологической компетенции, мы будем опираться на определение, данное В. Н. Телия, рассматривающей *лингвокультурологическую компетенцию* как способность воспринимать и верно интерпретировать в категориях культурного кода факты действительности и языковые знаки [Телия, 1993].

В данной работе предлагается лингводидактическая модель взаимодействия преподавателей первого и второго ИЯ, которая учитывает специфику обучения нескольким иностранным языкам одновременно, как это происходит в Московском государственном лингвистическом университете. Предлагаемая лингводидактическая модель основана на сравнительном анализе нескольких лингвокультур и формировании лингвокультурологической компетенции в рамках двуязычия или многоязычия. На занятиях по первому и второму ИЯ предлагается модель совместной работы студентов, организованной преподавателями, на примере содержательных компонентов изучаемых тем. Такая работа проводится на занятиях как по первому, так и по второму ИЯ в рамках совместно выбранной преподавателями темы, затем обучающиеся могут самостоятельно проводить сопоставительный анализ лингвистического и лингвокультурологического материала в рамках изучаемой темы, а также последующих учебных тем и в процессе последующей профессиональной деятельности.

Такой подход позволяет углубить и расширить знания об изучаемых явлениях, предметах и понятиях, узнать иную точку зрения, выработать собственное отношение к процессам, происходящим в изучаемых и родной лингвокультурах.

ОРГАНИЗАЦИЯ МЕТОДИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Под *методическим взаимодействием* мы понимаем осуществление образовательной деятельности по коллегиально выработанной модели, основывающейся на общности преподаваемых дисциплин, целей и задач, тематического планирования и подхода к работе с языковым материалом. При этом предполагается, что информационное образовательное пространство, формируемое таким образом, будет взаимообогащаться за счет использования информационных ресурсов на обоих иностранных языках.

Методический опыт, описываемый в данной статье, был получен в результате совместной работы преподавателей в рамках курса «Практикум по межкультурной коммуникации» на первом (немецкий) и втором (английский) иностранных языках.

В качестве *общей* была выбрана емкая и актуальная тема «Инклюзивный язык», в рамках которой были выделены следующие подтемы:

- идиомы, вышедшие из употребления как нарушающие принцип инклюзивности в языке;
- культурные стереотипы, мешающие социуму стать инклюзивным, и их репрезентация в языке;
- государственная политика в области инклюзивного языка¹.

При работе с лексикой мы делали акцент на понимании лексических единиц не как отдельных слов, а как различных конвенционально закрепленных лексико-грамматических конструкций – такой подход разделяют как отечественные, так и зарубежные методисты [Кобленц, 1935; Lewis, 1993; Воробьев, 2006]. При рассмотрении темы «Инклюзивный язык» идиоматичность и конвенциональность используемых выражений становится особенно важной, поскольку все остальные, потенциально возможные с лингвистической точки зрения, варианты являются табуированными с точки зрения языковой инклюзии.

РАБОТА С ИДИОМАМИ НА ДВУХ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКАХ

Выбор идиом как иллюстративного материала детерминирован следующими критериями и принципами:

- целостность: существование идиомы в языке в качестве неделимой лексической единицы [Lewis, 1993];
- аутентичность: введение большого количества идиом, устойчивых выражений и фразеологизмов не только расширяет представление

¹Описание работы с данным материалом не вошло в статью.

обучающихся о языке, но придает их речи на иностранном языке большую аутентичность [Lewis, 1993];

– допустимость: использование идиомы в границах спектра допустимости [там же]. Знание идиом подразумевает верное употребление данной лексической единицы в допустимом контексте (то есть использование идиомы в соответствии со спектром допустимости), и лишь в этом случае является показателем высокого уровня владения иностранным языком;

– национальная специфичность: при отборе содержания учебного материала рекомендуется ориентироваться не столько на его частотность, сколько на материал, «выполняющий роль национально-специфического индикатора» [Халеева, 1990];

– репрезентативность: идиома содержит репрезентацию языкового менталитета [Радбиль, 2013], специфики языковой картины мира;

– социокультурная обусловленность: современные социокультурные и политические процессы, связанные с идеей инклюзивности, находят отражение и в языке: в частности, некоторые идиомы подвергаются культурному «остракизму», действию культуры отмены. Следовательно, для того, чтобы усвоить допустимые контексты употребления таких идиом, необходимо понять и суть изменений, происходящих в обществе.

В английском языке в рамках подтемы «Идиомы, нарушающие принцип инклюзивности языка» в качестве примера приведем следующие идиомы:

Wearing the pants in the family / relationship (досл. 'носить штаны', т. е. «быть главным» / «доминировать в отношениях»); *selling ice to eskimos* (досл. 'продавать лед эскимосам'; ср. *продать снег чукче зимой*); *always a bridesmaid, never a bride* (досл. 'вечная подружка невесты и никогда невеста'; 'быть все время в шаге от успеха'; 'быть все время на вторых ролях'); *pleased as Punch* (досл. 'доволен как Панч'¹, 'доволен, как слон'); *to call a spade a spade* (досл. 'называть лопату лопатой' / 'называть пики пиками'²; 'называть вещи своими именами'); *master bedroom*³ – *хозяйская спальня*; *takes the cake* – *особо отли-*

читься; *piece of cake*⁴ (досл. 'кусочек пирога'; 'проще простого'; 'легче легкого'); *low man on the totem pole*⁵ (досл. 'человек, расположенный ниже всех на тотемном столбе' «наименее значимый в группе»; «человек наименьшего ранга»); *tumbo-jumbo* – *бессмысленное бормотание, туманные речи; колдовство* и др.

Представленные идиомы нарушают принцип инклюзии в языке по разным основаниям: гендерная дискриминация (*wearing the pants in the family / relationship*; *always a bridesmaid, never a bride*), этническая или расовая дискриминация (*selling ice to eskimos*; *cakewalk / takes the cake / piece of cake*; *master bedroom*, *to call a spade a spade*), религиозная дискриминация (*tumbo-jumbo*; *low man on the totem pole*), пропаганда агрессии по отношению к другим (*pleased as a Punch*).

В немецком языке в качестве примеров мы выбрали следующие идиомы, выделяющие людей по половому, национальному и подобным признакам: *das schöne / schwache Geschlecht* (прекрасный / слабый пол), *polnische Wirtschaft* (досл. 'польская экономика': стереотип, описывающий польскую экономику как неэффективную и неорганизованную); *sich auf Französisch verabschieden* (досл. 'прощаться по-французски', ср. с рус. прощаться / уходить по-английски); *angeben wie zehn nackte Neger* (досл. 'хвастаться как десять голых негров', т. е. сильно хвастаться); *fluchen wie ein Türke* (досл. 'ругаться как турок', ср. с рус. ругаться как сапожник); *scharf wie tausend Russen* (досл. 'острый (крутой) как тысяча русских', т. е. очень крутой, потрясающий); *voll wie hundert (tausend) Russen* (досл. 'полный как сотня (тысяча) русских', т. е. сильно пьяный); *wie die Hottentotten hausen* (досл. 'жить как готтентоты (народ в Африке)', т. е. жить очень бедно, в стесненных обстоятельствах); *Milchmädchenrechnung* (досл. 'счет молочницы', т. е. опрометчивый расчет, необоснованные надежды).

⁴Данная идиома, так же как *cakewalk*, связана с периодом легализованного рабства в южных штатах США. Во время праздников хозяева плантаций устраивали для рабов конкурс танца, победителю полагался кусок пирога. Танец *cakewalk* был издевательской пародией на хозяев, которые не понимали этого (из архива Библиотеки Конгресса США Comedy Cake Walk – YouTube). Простота победы в конкурсе зафиксирована в идиоме *a piece of cake*. Данная идиома нарушает инклюзивность, поскольку консервирует в языке неприязнь между различными группами населения по классовому и расовому признакам.

⁵В данном случае наблюдается сразу несколько причин для маргинализации идиомы. Во-первых, проводятся параллели с предметами религиозного культа народов Западного побережья Северной Америки. Кроме того, в идиоме заложено неверное понимание иерархии – внизу на тотемном столбе располагалось наиболее значимое изображение, поскольку оно было на уровне глаз. Также сама идея репрезентации жесткой иерархии для некоторых является недостаточно инклюзивной.

¹В некоторых случаях понять причину маргинализации идиомы можно только, узнав этимологию. Панч – персонаж кукольного театра в Англии, который радуется, доставив проблемы другому. Панч – то, что в современной английской лингвокультуре описывается словом *абьюзер*).

²В данном случае маргинализация идиомы основывается не на значении, а на определенном историческом периоде, в котором слово *spade* употреблялось как уничижительное по отношению к выходцам из Африки. В 60-х годах XX века в Америке активно действовала банда, состоящая в основном из афроамериканцев, *Black Spades* (Черные пики)

³Слово *master* рекомендовано к исключению из языка, поскольку вызывает стойкие ассоциации с периодом рабовладения в США. Инклюзивным вариантом при этом считается *primary bedroom*.

Некоторые из идиом существуют в языке в течение настолько длительного временного периода, что их изначальное значение уже утеряно (*cakewalk / takes the cake / piece of cake*). Немецкий пример: *Hipp Hipp Hurra!* Предположительно «Hipp» восходит к латинскому сокращению *H.E.P. – Microsolyma Est Perdita – Иерусалим разрушен*. Данный возглас длительное время использовался как антисемитский, затем данное значение было утеряно. Этимологии подобного рода тесно связаны с лингвокультурологическими знаниями, расширяет кругозор студентов об истории и культуре страны изучаемого языка. Идиома становится своего рода концентратом лингвистических и экстралингвистических фактов – лингвокультуремой. Согласно В. В. Воробьеву, лингвокультурема – это «диалектическое единство лингвистического и экстралингвистического содержания» [Воробьев, 2006, с. 44–45]. Процесс маргинализации идиом становится частью лингвокультуры. Таким образом, для развития лингвокультурологической компетенции необходима постоянная работа с публикациями, разъясняющими причину, по которой следует избегать такого рода идиом и устойчивых выражений в рамках культуры изучаемого

ИЯ; важно отслеживание внесенных изменений в тексты книг, названий брендов, продуктов и т. д.

Следует также отметить, что с лингводидактической точки зрения работа с маргинализированными идиомами является своего рода парадоксом, поскольку обучающимся необходимо осуществить следующие операции: выучить идиому и уяснить контексты ее использования (лингвистическая компетенция), а затем запомнить, что использование данной идиомы табуировано, и следует искать конвенционально допустимые эквиваленты (лингвокультурологическая компетенция). На наш взгляд, крайне важно разделять эти два этапа. Примеры поэтапной работы с идиомами отражены в таблицах 1 и 2.

На первом этапе – знакомство с идиомой – студентам предлагается расширить представление о табуированной идиоме: найти эквиваленты на всех изучаемых языках и на родном языке, узнать больше об этимологии идиомы; проанализировать разницу между идиомами (выявить и описать различные способы репрезентации одной и той же идеи в разных лингвокультурах); сформулировать причины, по которым идиома стала табуированной.

Таблица 1

ЗНАКОМСТВО С ИДИОМАМИ

Идиома на ИЯ 1 + контекст использования	Идиома на ИЯ 2 + контекст использования	Эквивалент на родном языке	Комментарий обучающихся
wie ein Heide / Landsknecht / Bierkutscher (язычник / наемник / пивовоз) fluchen / schimpfen	swear like a sailor (матрос)	ругаться как сапожник / извозчик	во всех языках в качестве отрицательного «эталона», с которым сравнивается интенсивность употребления обсценной лексики, выбрана та или иная профессия, репрезентация стереотипа о профессии в языке дискриминирует представителей профессии; можно предположить, что в разных странах представители разных профессий представляли собой некий «агрессивный класс» / можно говорить о социокультурной специфике профессии
das kommt mir spanisch vor	It's all Greek to me	как китайская грамота	в качестве «эталона» непонятности во всех языках выбран другой язык, очевидно, являющийся максимально чужеродным с точки зрения лингвокультуры: для немецкого языка – испанский, для английского – греческий, для русского – китайский. Английская идиома является заимствованием из латыни, что объясняет выбор лингвокультуры для сравнения. Выбор испанского в качестве чужеродной лингвокультуры для немецкого мотивирован лингвокультурным конфликтом между испанцем Карлом V и его подданными. Выбор китайской грамоты для русского языка также имеет исторические корни и восходит ко временам Ивана IV.
(zu Hause, daheim) die Hosen anhaben	wearing the pants in the family	мужик / командир в юбке	В немецком и английском языках репрезентация доминирования происходит через предмет мужской одежды (букв. «женщина в брюках» – сильная женщина; из чего можно предположить, что мужчина в юбке будет расцениваться как слабая личность). В русском языке, напротив, юбка остается как маркер гендера, однако сила личности репрезентируется через «смену пола» (мужик в юбке)

ПОИСК ДОПУСТИМЫХ ЭКВИВАЛЕНТОВ ДЛЯ ТАБУИРОВАННЫХ ИДИОМ

Контекст использования табуированной идиомы ИЯ 1 + замена	Контекст использования табуированной идиомы ИЯ 2 + замена	Контекст использования эквивалентной табуированной идиомы на РЯ
Ist es im Vorstand des Kreisverbandes der Arbeiterwohlfahrt niemandem spanisch vorgekommen, wenn Aufträge öfters zufällig an diejenigen Bewerber gegangen sind, die vorher Geld gespendet hatten? [Fränkischer Tag, 09.10.2021] Вариант замены: seltsam vorkommen.	It's all Greek, or they speak too quickly, or they all talk at once until the volume becomes nearly oppressive. [The Guardian, 23.05.2004] Вариант замены: It's all unintelligible to me.	Но всему этому надо научиться, ведь пожилые люди никогда не сидели за компьютером, и информационные технологии для них – китайская грамота. [Информационное общество, 2014]
Am Damenlauf beteiligten sich viele Vertreterinnen des schönen Geschlechts, und es gelang Fräulein Rosa Sigrist, den ersten Preis zu erringen. Berliner Tageblatt (Morgen-Ausgabe), 04.03.1909 Вариант замены: Frauen.	People may have forgotten what a big deal it was when women started to "wear the pants in the family" along with the men. [The New Yorker, 13.01.2002] Вариант замены: dominate in the family	Правда, Надежда Филаретовна казалась ему не такой: она была прямая, решительная, твердая в слове, недаром же деловой мир величал ее «мужик в юбке».

В таблице 1 представлен один из способов работы с идиомами. Особенно важной является последняя графа, в которую студентам предлагалось вносить свои размышления о различиях между идиомами. Несмотря на то, что таблица – лаконичный формат представления информации, для ее заполнения студентам необходимо провести серьезную и достаточно объемную исследовательскую работу. Подобный шаблон может быть использован для первичного знакомства с идиомами, а также как самостоятельная работа по разделу. Форма работы с шаблоном возможна как групповая, так и индивидуальная.

Таблица 2 отражает второй этап работы с идиомами как часть формирования лингвокультурологической компетенции. Обучающимся предлагается найти конвенционально разрешенный способ выразить мысль. Формируется устойчивый лингвокультурный образец – альтернатива табуированной идиоме. Работа происходит со всеми иностранными языками, а также с родным языком. Поскольку лексическая единица существует не изолированно, а в контексте, важно предлагать обучающимся подобрать подходящие контексты употребления. Оптимальным способом поиска контекстов является работа с корпусом и (или) составление собственного небольшого корпуса при работе с текстами. Данная работа также возможна в индивидуальной и групповой форме, однако групповая, на наш взгляд, является предпочтительной.

Представленный выше пример работы с идиомами, табуированными в инклюзивном языке, является своего рода алгоритмом формирования лингвокультурологической компетенции. Сформированность лингвокультурологической компетенции предполагает, что обучающийся не только понимает значение идиомы, но и способен найти ей эквивалентную замену, не нарушив существующих в данной лингвокультуре ценностных установок.

Работу можно расширить, предложив обучающимся провести дебаты и обсудить, какие идиомы должны быть табуированы и исключены из языка, а какие не должны быть; и должны ли быть исключены из лингвокультуры сами идеи.

СОВМЕСТНАЯ РАБОТА С НАГЛЯДНЫМ МАТЕРИАЛОМ

К основным принципам дидактики относится принцип наглядности, и работа с аутентичными аудио- и видеоматериалами является сегодня неотъемлемой частью занятий по иностранному языку. Однако часто такая работа носит формальный или неэффективный характер. При работе с аудио- и видеоматериалами особое внимание мы уделили формированию у обучающихся умения вычленения лексических единиц из речи, воспринимаемой на слух. При этом в ходе совместного проекта по формированию лингвокультурологической

компетенции обучающимся предлагалось выявлять лексические единицы с учетом разных контекстов их использования.

Работа на практикуме по межкультурной коммуникации (английский и немецкий язык) строится на материале видеозаписей нескольких социальных экспериментов. Подобный выбор был сделан ввиду соответствия ряду критериев: наличие интересной и дискуссионной информации, наличие полезных лексических единиц, наличие информации, расширяющей лингвокультурологическую компетенцию. Рассмотрим приемы работы с аутентичным видеоматериалом на примере двух записей – на немецком и на английском языках.

Видео на английском языке. *Don't Put People in Boxes*¹ – запись социального эксперимента, демонстрирующего, каким образом стереотипы осложняют реализацию идеи инклюзивного общества на практике. Работа с видеозаписью была организована как групповая, однако каждый студент отвечал за свою часть работы. Необходимо было записать лексические единицы по теме, использованные в видео, а также подобрать лексические единицы для описания происходящего, включая действия, эмоциональное состояние и реакции участников эксперимента.

При кажущейся простоте последнего задания (небольшая длительность видеозаписи, отсутствие чрезмерной информационной насыщенности ролика) студентам необходимо было учитывать лингвокультурологическую компоненту: участники эксперимента – представители разных этнических и религиозных групп, обладающих различными антропометрическими характеристиками. Обучающиеся допустили много ошибок не лингвистического, а именно лингвокультурологического характера, в том числе в сфере инклюзивного языка: например, *overweight* вместо *body-positive*, *old* вместо *aged*, *housewife* вместо *homemaker* и т. д. Между тем эти студенты легко находили ошибки подобного рода в речи, как устной, так и письменной. Этот факт является демонстрацией того, что наличие теоретических знаний и умения выявить нарушение инклюзии в языке не является достаточным свидетельством сформированности лингвокультурологической компетентности: необходимо также развивать продуктивные навыки и уметь избегать подобных ошибок в собственной речи.

На занятии по немецкому языку использовался ролик «Wie reagieren Deutsche, wenn sie diskriminiert werden» («Как реагируют немцы, когда они подвергаются дискриминации»²).

В ролике идет речь о том, как с дискриминацией сталкиваются граждане Германии с нетипичной для немцев внешностью, а затем приводится ряд ситуаций, когда с подобной дискриминацией сталкиваются немцы «с типичной, привычной внешностью»: их расспрашивают, откуда они родом, почему у них такие странные имена, не пускают в клуб из-за внешности или по причине того, что немцы много пьют. Позже всем участникам эксперимента разъясняют замысел и выслушивают их мнение, эмоции. Участники, обескураженные происходящим, горячо выражают свои эмоции и признают роль подобных экспериментов, которые помогают лучше понять ощущения людей, подвергающихся подобной дискриминации в повседневной жизни.

С первой частью задания обучающиеся успешно справились и отметили лексические единицы и выражения, относящиеся к теме: *Diskriminierung* wird Alltag (дискриминация становится обычным явлением), *Deutsche unerwünscht* (немцам вход воспрещен), *die sogenannten Biodeutsche* (так называемые биологические немцы – данное понятие, как весьма спорное, потребовало отдельных подробных разъяснений), *Personen mit Migrationshintergrund werden ausgegrenzt* (людей мигрантского происхождения подвергают изоляции), *man kann nichts zu seiner Herkunft* (происхождение невозможно изменить), *Kartoffel* (картошка – обидное или шуточное прозвище для немцев).

Однако при описании содержания эксперимента и во время дискуссии по материалам видеосюжета студенты сами совершили ошибки и использовали «нетолерантную» лексику: *farbig* (цветной), *dunkelhäutig* (темнокожий), *Rasse* (имея в виду принадлежность человека к определенной группе, что недопустимо в современном немецком языке), *Afrikaner* (африканец – о немецком чернокожем гражданине). Мы намеренно не исправляли обучающихся во время дискуссии, просто фиксировали неуместный выбор лексики. Уже после дискуссии преподаватель озвучил допущенные обучающимися ошибки, объяснил, в чем кроется ошибка, затем были подобраны варианты замены, например: *in afrikanischer Herkunft* (африканского происхождения), *schwarz* (черный – как противоположность белому, такое определение считается допустимым, в отличие от слов «цветной», «темнокожий», «желтый»).

Продолжением работы с маргинализированными или табуированными идиомами в первом и втором иностранном языках может стать задание исследовательского характера. Например, можно предложить обучающимся найти информацию о том, известно ли англичанам о табуированных идиомах в немецком, и наоборот: знают

¹URL: <https://www.youtube.com/watch?v=zRwt25M5nGw>

²URL: <https://www.youtube.com/watch?v=H0EofKLOYyo>

ли немцы о таких идиомах в английском языке. Для специалиста в области межкультурной коммуникации данное знание может стать частью профессиональной эрудиции и внести свой вклад в формирование лингвокультурологической компетенции.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Представленный в данной статье опыт методического взаимодействия преподавателей первого и второго ИЯ на примере выбранной нами темы *Инклюзивный язык* наглядно демонстрирует обучающимся лингвокультурные различия между странами изучаемых языков, а также и родной страной. Специалист в области межкультурной коммуникации должен понимать важность подобных различий, а кроме того, должен уметь прогнозировать и реконструировать причину нарушений межкультурной коммуникации, основанных на незнании данных различий участниками коммуникации. Важной частью нашей работы является обучение студентов алгоритму выявления и поиска информации, имеющей лингвокультурную значимость. При этом мы предостерегаем обучающихся от переноса правил и норм лингвокультуры изучаемого языка в родную лингвокультуру. Так, например, изучающие немецкий язык нередко переносят в родной язык правила «толерантного обращения» к аудитории, которые требуют внимания ко всем категориям

слушателей. И если раньше эти правила распространялись на слушателей женского и мужского пола, то сейчас в немецкой лингвокультуре необходимо также упомянуть слушателей «иного» пола. При общении с немецкоязычной аудиторией важно следовать этому правилу, однако оно неуместно в родной культуре.

В статье описан фрагмент совместной работы преподавателей первого и второго ИЯ, направленной на формирование лингвокультурологической компетенции у магистров, обучающихся по направлению «Межъязыковая и межкультурная коммуникация: теория и практика». Однако модель, которую мы предлагаем, может быть применена на всех уровнях обучения в преподавании различных языковых дисциплин. Знакомство обучающихся с многоаспектностью и сложностью любой лингвокультуры, демонстрация связей и способов взаимодействия разных лингвокультур между собой – важная задача преподавателей при работе по предлагаемой модели. Сформированная лингвокультурологическая компетенция позволит обучающимся видеть язык не как нечто изолированное, а как часть человеческой культуры и человеческого бытия, а работа в условиях многоязычия поможет увидеть и понять взаимосвязь различных культур, общие и отличные черты, научиться предвидеть и избегать возможные конфликтные ситуации, понимать источник разногласий и причину нарушения коммуникации, а также решать подобные конфликты.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Воробьев В. В. Лингвокультурология: учебное пособие. М.: Изд-во РУДН, 2006.
2. Алефиренко Н. Ф. Лингвокультурология: ценностно-смысловое пространство языка: учебное пособие. 3-е изд. М.: Флинта : Наука, 2013.
3. Телия В. Н. Культурно-национальные коннотации фразеологизмов: От мировидения к миропониманию // Славянское языкознание: докл. рос. делегации. М., 1993.
4. Кобленц Н. С., Строганский И. О преподавании иностранного языка по синтетическому методу: метод. зап.-ска : Инструкция по практической разработке стандартов. М.: МАИ, 1935.
5. Lewis M. The Lexical Approach: The State of ELT and a Way Forward. Hove: Language Teaching Publications. 1994. Vol. 1. Number 2.
6. Халеева И. И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчиков): автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 1990. URL: <https://viewer.rsl.ru/ru/rsl01000069654?page=25&rotate=0&theme=white>
7. Радбиль Т. Б. Основы изучения языкового менталитета: учебное пособие. 3-е изд., стереотип. М. : Флинта : Наука, 2013.

REFERENCES

1. Vorob'ev, V. V. (2006). Lingvokul'turologiya: Uchebnoe posobie = Linguacultural studies: Study Guide. Moscow: People's Friendship University of Russia (RUDN) (In Russ.)
2. Alefirenko, N. F. (2013). Lingvokul'turologiya: cennostno-smyslovoe prostranstvo yazyka: Uchebnoe posobie = Linguacultural studies: valuable and semantic space of the language. Moscow: Flinta (In Russ.)
3. Teliya, V. N. (1993). Kul'turno-nacional'nye konnotacii frazeologizmov: Ot miro videniya k miroponimaniyu // Slavyanskoe yazykoznanie: dokl. ros. delegacii = National cultural connotations of idioms: from watching the world to understanding the world // Slavic linguistics: Russian delegation's report. (In Russ.)

4. Koblenc, N. S. (1935) O prepodavanii inostrannogo yazyka po sinteticheskomu metodu: Metod.zapiska; Instrukciya po prakticheskoj razrabotke standartov = On the syntactic method of teaching foreign languages. Moscow. (In Russ.)
5. Lewis, M. (1993). The Lexical Approach: The State of ELT and a Way Forward. // Language Teaching Publications.
6. Haleeva, I. I. (1990) Osnovy teorii obucheniya ponimaniyu inoyazychnoj rechi (podgotovka perevodchikov) = The foundations of training in foreign language listening comprehension: abstract of Senior Doctorate in Pedagogics. URL: <https://viewer.rsl.ru/ru/rsl01000069654?page=25&rotate=0&theme=white> (In Russ.)
7. Radbil', T. B. (2013). Osnovi izucheniya yazykovogo mentaliteta = The foundations of language mentality theory. Text book. Moscow: Flinta (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Демина Дарья Аркадьевна

кандидат педагогических наук, доцент
заведующая кафедрой второго иностранного языка
Института иностранных языков им. М. Тореза
Московского государственного лингвистического университета

Фурсова Дарья Аветисовна

кандидат культурологии
старший преподаватель кафедры второго иностранного языка
Института иностранных языков им. М. Тореза
Московского государственного лингвистического университета

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Demina Darya Arkad'evna

PhD (Pedagogy)
Head of the Department of the Second Foreign Language
of the Maurice Thorez Institute of Foreign Languages
Moscow State Linguistic University

Fursova Darya Avetisovna

PhD (Culturology)
Senior Lecturer at the Department of the Second Foreign Language
of the Maurice Thorez Institute of Foreign Languages
Moscow State Linguistic University

Статья поступила в редакцию одобрена после рецензирования принята к публикации	18.02.2023	The article was submitted approved after reviewing accepted for publication
	15.03.2023	
	15.05.2023	