

КОМПЕНСАТОРНАЯ РОЛЬ ПЕРВОГО ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ДИСЦИПЛИНЕ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК ВТОРОЙ»



Аннотация

В статье анализируются трудности преподавания второго иностранного языка в неязыковом вузе и способы их разрешения на основе интегрированного предметно-языкового подхода, предполагающего корреляцию фонетического, грамматического и лексического контента первого и второго иностранных языков. Авторы выявляют положительные и отрицательные стороны интерференции двух иностранных языков (английского как первого иностранного языка и вторых европейских языков: испанского, немецкого и французского), проводят сопоставительный анализ языковых явлений каждого из вторых иностранных языков с английским языком, классифицируя их как совпадающие полностью, совпадающие частично и полностью отличные друг от друга. В ходе эксперимента акцент был сделан на специфических характеристиках вторых языков, а полные совпадения усваивались обучающимися легко и быстро, что, в результате, доказало безусловную компенсаторную роль первого иностранного языка в овладении вторыми иностранными языками.



Abstract

COMPENSATORY ROLE OF THE FIRST FOREIGN LANGUAGE IN THE ACADEMIC DISCIPLINE 'SECOND FOREIGN LANGUAGE'

The article analyzes the difficulties of teaching a second foreign language in a non-linguistic university and ways to resolve them based on an integrated subject-linguistic approach that involves the correlation of phonetic, grammatical and lexical content of the first and second foreign languages. The authors identify the positive and negative aspects of the interference of two foreign languages (English as the first foreign language and three second European languages: Spanish, German and French), conduct a comparative analysis of the linguistic phenomena of each of the second foreign languages with English, classifying them as completely coinciding, coinciding partly and completely different from each other. During the experiment, the emphasis was placed on the specific characteristics of the second languages, and students acquired complete matches easily and quickly, which, as a result, proved the unconditional compensatory role of the first foreign language in mastering second foreign languages.



Ключевые слова

иностранный язык второй, языковая интерференция, фасилитаторы, компенсаторная роль, металингвистическая осведомленность, интегрированный предметно-языковой подход



Keywords

the second foreign language, language interference, facilitators, compensatory role, metalinguistic awareness, integrated subject-language approach

Долгие годы российские школьники и студенты изучали в обязательном порядке один из европейских языков, преимущественно английский как язык международного общения, постепенно и вполне закономерно вытеснивший из образовательных программ другие, традиционные для русской культуры, европейские языки: немецкий и французский. Точнее, уже с 1990-ых годов, английский язык стал доминирующим в сетке расписания российских общеобразовательных школ, оставив позади немецкий и французский языки. Английский язык стал обязательной школьной дисциплиной. По результатам ЕГЭ 2021 года 102 000 школьников писали экзамен по английскому языку, 1713 – по немецкому, 907 человек – по французскому, 209 – по китайскому и 171 – по испанскому [1]. Факты говорят о том, что российское образование продолжает основываться на идее, что английский язык остается франка лингва. Следовательно, при поступлении в высшее учебное заведение абитуриент по умолчанию должен владеть необходимым и определенным объемом знаний английского языка.

Однако в последнее время, когда глобализация открыла границы многих государств, и люди получили возможность свободно и быстро перемещаться из одной страны в другую либо в поисках работы, либо с туристическими целями, в России возрос интерес к другим иностранным языкам, и не только европейским. Таким образом, при сохранившемся первенстве английского языка, в средних общеобразовательных школах появляется дисциплина «Иностранный язык второй». В высших учебных заведениях на факультетах, где специфика будущей профессии предполагает международные контакты, в дополнение к английскому языку вводится дисциплина «Иностранный язык второй».

Например, в Российском экономическом университете имени Г.В. Плеханова на факультете гостинично-ресторанной, туристической и спортивной индустрии (ГРТСИ) кафедра иностранных языков №2 предлагает студентам-балаврам в рамках дисциплины «Иностранный язык второй» выбор одного из трех европейских языков: испанского, немецкого и французского. Обучение начинается с освоения языковой базы и заканчивается приобретением навыков владения языком для профессионального общения.

В ходе реализации первоначально разработанных программ дисциплины «Иностранный язык второй» преподаватели столкнулись с некоторыми трудностями в усвоении обучающимися запланированного языкового материала. Уже на начальном этапе преподавания вторых иностранных языков наблюдались растерянность и настороженность, так как «многие студенты испытывают чувство языковой тревожности или страха говорения на иностранном языке» [8, с. 33].

Для достижения цели обучения, сформулированной Федеральным государственным стандартом высшего образования (ФГОС ВО) как «способность осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном (-ых) языке (-ах)»¹, в условиях ограниченного количества часов, выделенных на дисциплину «Иностранный язык второй» (10 зачетных единиц, из них 120 часов аудиторных занятий) и «Иностранный язык второй профессионального общения» (4 зачетные единицы, из них 40 часов аудиторных занятий)², необходимо было разрешить вышеназванные проблемы у обучающихся с помощью дидактических средств [16, с. 114], опирающихся на приобретенный студентами опыт при изучении английского языка.

Для проведения и апробации данного эксперимента на кафедре иностранных

¹ ФГОС ВО «Гостиничное дело». 2018. [Федеральный государственный стандарт высшего образования «Гостиничное дело»]. http://fgosvo.ru/uploads/files/FGOS%20VO%203++/Bak/430303_B_3_30062017

² Учебные планы ГРТСИ. 2021. <http://www.rea.ru>

языков №2 была создана рабочая группа преподавателей, владеющих одним из вышеназванных вторых языков и английским языком. Их знания профильной специальности и применение на практике «рамочного» подхода к языковой подготовке, необходимой для выполнения трудовых функций средствами иностранного языка [7, с. 148], позволили конкретизировать и сделать языковой контент дисциплины более доступным для обучающихся. Кроме того, данные компетенции преподавателей обеспечили интенсификацию учебного процесса на основе интегрированного предметно-языкового подхода, при котором в ходе изучения базового иностранного языка студенты овладевают одновременно и профессиональным иностранным языком [12, с. 22]. Не исключалась и упомянутая Н.В. Барышниковым методология лингводидактического плюрализма, как «методически оправданная комбинаторика обучающих действий», нацеленная «на смелые эксперименты в области методических решений, обеспечивающих реализацию целей, предусмотренных ФГОС» [5, с. 7–8].

Анализ научных исследований, касающихся изучения двух и более иностранных языков, выявил проблему их интерференции. Еще в 1988 году Т.С. Балишвили отметил, что «языковая интерференция может существовать лишь при условии контакта двух языковых систем» [4, с. 70]. А.Ш. Цавкаева добавляет, что «механизм интерференции при трехязычии, естественно, сложнее, чем при двуязычии» [13, с. 87]. Т.С. Балишвили также делает вывод о том, что межъязыковая интерференция не является гомогенным явлением, а представляет собой гетерогенное явление, в состав которой входят две основные составляющие – положительная и отрицательная интерференция [4, с. 218]. Положительная роль интерференции проявляется в создании интонационного рисунка высказывания (мелодии фраз) в европейских языках [9], но даже при сходстве языковых кодов, существует необходимость тренировать их и доводить до автоматизма [17]. Отрицательное влияние интерференция оказывает на языки, близкие по своей типологии. Например, в английском языке 60% корней слов – французские заимствования, поэтому обучающиеся часто произносят английские слова по правилам французского языка, что в результате сбивает с толку слушателя и затрудняет коммуникацию. Напротив, «чем дальше отстоят друг от друга языки в типологической и генеалогической классификациях, тем меньше вероятность проявления интерференции» [2]. Отмечая вслед за Ж. Бартолотти и В. Мариан безусловную трудность изучения нового иностранного языка [14], ученые предлагают опираться на знания как родного, так и первого иностранного языков. Эффективным способом борьбы с грамматической интерференцией является использование фасилитаторов. Применительно к методике обучения, определение фасилитатора выглядит следующим образом: «грамматическая конструкция родного языка учащегося, наиболее приближенная к эквивалентной грамматической иноязычной конструкции, служащая ее наглядной иллюстрацией с целью обеспечить учащемуся опору для понимания и запоминания грамматических явлений иностранного языка» [10, с. 319].

Следовательно, перед экспериментаторами встала задача теоретически изучить степень влияния полученных в школе и в вузе знаний английского языка на усвоение второго иностранного языка и использовать этот опыт на практике. Согласно исследованиям в области когнитивной психологии, обучение – это не воздействие на обучаемого извне, а внутренний умственный процесс самого обучающегося, ведущий к изменениям в его системе знаний, убеждений, отношений и поведения. Таким образом, происходит реструктуризация имеющихся у студентов ментальных схем и их адаптация к новой информации. Более того, при интерактивных формах обучения опора на предшествующее

знание повышает мотивацию обучающихся. Роль преподавателя заключается в создании педагогических условий, запускающих такие когнитивные процессы, которые ведут к достижению запланированных учебных результатов. Итак, для того чтобы обратная связь с обучающимися удовлетворяла дидактическим требованиям, необходимо учитывать уже имеющийся у них опыт, на который будут накладываться новые знания [18, с. 5].

В результате сравнительного анализа аспектов (фонетики, лексики, грамматики, морфологии, синтаксиса) второго иностранного и английского языков, были выявлены три показателя сложности усвоения учебного материала: полное соответствие двух языков, частичное их соответствие и полное отличие. Полное соответствие позволило бы преподавателю предъявлять новый материал, ссылаясь на аналоги в английском языке и экономя тем самым аудиторное время. При частичном соответствии аналогии присутствуют, но со специфическими нюансами, на которых нужно делать особый акцент. Наибольшее внимание должно уделяться языковым явлениям, полностью отличным от английского языка. Данные показатели отражены в рабочих программах, было пересмотрено и обновлено содержание дисциплин «Иностранный язык второй» и «Иностранный язык второй профессионального общения».

На кафедре были разработаны профессионально-ориентированные учебники и учебные пособия для вторых иностранных языков, которые коррелировали с темами на английском языке и в сокращенной форме соблюдали преемственность профессионального лексического контента. Уже издан учебник испанского языка: «Испанский язык для изучающих туризм и гостиничное дело (В-1 и В-2)» [6]. РЭУ имени Г. В. Плеханова выпустил учебные пособия по немецкому языку «Немецкий язык. Базовый курс второго иностранного языка» [11] и французскому языку «Французский язык для профессиональных целей» [3].

ЭКСПЕРИМЕНТ

К началу изучения второго иностранного языка оказалось очевидным, что учащиеся уже владеют необходимыми терминами для понимания и осмысления грамматических систем и лексических конструкций. К тому же генетическое сходство вторых языков с английским (романо-германская языковая группа) предоставляет широкие возможности для проведения сопоставительного анализа их грамматического строя и лексических конструкций с целью поиска аналогов или различий.

На первом занятии вторым иностранным языком, учитывая аналитический характер всех четырех европейских языков и их некоторое сходство в грамматических структурах, студентам был предложен перевод на английский язык типичных фраз, не являющихся кальками русских аналогов, например, таких как: отсутствие глагола-связки в русском варианте, и обязательный глагол в английском языке: *Я студент. Моя мама врач*; отсутствие подлежащего в русском варианте и наличие формального подлежащего в английском языке: *В гостинице есть ресторан и кафетерий* и т.д. Эти конструкции являются фасилитаторами при построении аналогичных фраз на вторых иностранных языках.

ИСПАНСКИЙ ЯЗЫК

Благодаря **полному соответствию** интонационных конструкций повествовательного, вопросительного и восклицательного предложений в английском и испанском языках снимается психологическая напряженность первого знакомства с новым предметом. Аналогично с английским языком работает

артикуляционный аппарат при произношении пяти гласных звуков, звука [ch], подобно английскому слову *chase*, и репрезентанты [e] кастильского варианта испанского, как в английском слове *length*.

Англицизмы представляют собой великое подспорье в процессе обучения. Например: *He reads comics. – Lee comics. = Lee tebeos*. Образование множественного числа существительных происходит так же, как в английском языке. Системы времен глаголов двух языков очень похожи, а навыки по согласованию времен в изъявительном наклонении можно смело переносить с английского языка. Модальные глаголы легче осваиваются, чем английские. Нет таких тонкостей разграничения, как у глаголов *must/might*. Инверсия также характерна для испанского, например: *La buena que sea no me gustará nunca*. Степени сравнения прилагательных и наречий в обоих языках аналогичны: *es mejor = is better; habla más que yo = he speaks more than me*. Неопределенные местоимения в обоих языках употребляются одинаково: *give me something = dame algo*.

Частичные соответствия играют двоякую роль. Каноническое ударение в словах в испанском и английском в корне не совпадают, но так называемые слова *llanas* и *esdrújulas*, типа *álbum – número*, дают исключения. Некоторые дифтонги в этих языках похожи: *coin – coila; toil – doile*. Непохожие создают дополнительные трудности. Лексический разряд интернациональных слов, безусловно, снимает семантические трудности, но приводит к частым ошибкам в силу выработанных произносительных и письменных навыков. К примеру, английские слова *club, profesor, hospital, hotel* часто произносятся и пишутся с ошибками, «на английский манер». Инфинитив в английском употребляется с частицей *to* в то время, как в испанском его показателями считаются конечные *-ar, -er, -ir*. Но при изучении испанского инфинитива много времени не требуется, чтобы изучить сложный инфинитив. Правила и навыки употребления артиклей в английском языке способствуют их быстрому освоению в испанском, но есть и некоторые различия. Например, употребление определенного артикля с абстрактными существительными. А вот опущение артикля (нулевой артикль) при отрицании – одинаковое явление. Пассивный залог в испанском сложнее понимается, чем в английском ввиду того, что существуют два глагола «быть». *The book was written by Ana Rodrigo. The book was written. / El libro fue escrito por Ana Rodrigo. El libro está escrito*. Но пассивный залог в испанском не столь узурпаторский, как в английском. Его заменяет другая лексико-синтаксическая конструкция: *El libro lo escribió Ana Rodrigo*.

Полное отличие языковых явлений требует большего внимания, временных затрат и усилий и со стороны обучающегося, и со стороны обучающего. Произносительная норма согласных звуков [t], [h], [j], [v], [b], [p], [rr], [ll], [ñ] в обоих языках не совпадает. Флективность испанского языка проявляется при согласовании прилагательных, притяжательных местоимений и порядковых числительных с существительными. Глагольные формы также согласуются с личными местоимениями, система которых значительно отличается от английской. Повелительное и сослагательное наклонение испанского – это сверхтрудности для обучающихся, они трудоемки. А сослагательное наклонение, без какой-либо опоры, вообще малопонятно. Даже наличие двух форм на *-ra* и на *-se* в прошедшем времени субхунтива вызывает недоумение всегда и у всех изучающих этот язык. Из-за двухвариантного локуса отрицательных местоимений в предложении в испанском часто у обучающихся возникает вопрос о справедливости использования двойного отрицания. *Nothing happened. – No pasó nada / Nada pasó*. Указательные местоимения и наречия – это отдельная статья грамматики испанского языка. Сравните

просто примеры: *this – that / este – ese-aquel*. Место личных местоимений-дополнений вообще отдельная тема, но она усугубляется трудностями их использования с разными частями речи. Безусловно, английский язык очень помогает в выработке многих компетенций при обучении испанскому языку, но строй испанского языка в целом не позволяет считать английский язык мощным фасилитатором.

НЕМЕЦКИЙ ЯЗЫК

Мелодика и интонация повествовательного высказывания давались студентам с легкостью, поскольку полностью совпадают в немецком и английском языках: интонация сопровождается понижением основного тона. Инфинитив в английском и немецком языках имеет схожий грамматический строй. В обоих языках прослеживается практически полная схожесть в употреблении инфинитива с или без частицы *zu* \to. **Полное соответствие** также прослеживается в системе образования трех основных форм глаголов: инфинитив, прошедшее время (*Past Simple* в английском и *Präteritum* в немецком языках), причастие (*Participle II* в английском и *Partizip II* в немецком языках соответственно). Пассивный залог в немецком образуется по аналогичной схеме, что и в английском языке, то есть с помощью вспомогательного глагола *werden* в немецком языке и *to be* в английском, соответственно. Поэтому в изучении этой грамматической конструкции проблем не наблюдается. Учащиеся интуитивно понимают, как нужно выстраивать конструкцию. Степени сравнения прилагательных как в немецком, так и в английском языке, образуются идентичным образом, то есть имеют три степени сравнения: положительную, сравнительную и превосходную.

Флективность глагольных форм **частично совпадает** в немецком и английском языках. В немецком языке глаголы при спряжении сочетаются во всех лицах и числах, в то время как в английском языке глагол изменяется только в третьем лице единственного числа в настоящем простом времени (*Present Simple*). Наличие артиклей в обоих языках делает их освоение доступным, несмотря на определенные отличия. Например, немецкие артикли изменяются по падежам. Конструкция повелительного наклонения в обоих языках частично совпадает: императивное высказывание начинается с глагола, подлежащее отсутствует (в немецком языке во 2 лице единственного и множественного числа). Различие заключается в том, что при образовании вежливой формы повелительного наклонения в немецком языке добавляется подлежащее *Sie*, а также происходит изменение глагольных форм, трансформация корневых гласных у сильных глаголов. Эти аспекты могут вызвать некоторые трудности для восприятия этой темы. Согласование времен в немецком также присутствует, но не в таком широком диапазоне, как в английском языке. Модальные глаголы имеют идентичные аналоги в английском языке. Системы времен глаголов очень похожи. Но существуют и отличия. В немецком языке, например, отсутствуют времена группы *Continuous*. Также отсутствует система вспомогательных глаголов при построении вопросительных и отрицательных предложений.

Что же касается вопросительных предложений, то здесь прослеживается **полное отличие**: в английском языке мелодия понижается к концу предложения, в то время как в немецком языке интонация резко повышается в конце предложения. Произношение некоторых согласных звуков создало некоторые проблемы, так как многие звуки английского языка не встречаются в немецком. Например, произношение согласных *[t]*, *[h]*, *[j]*, *[v]*, *[w]* полностью отличается в обоих языках. Примером может служить английский звук *[ə]*, например, в слове *truth*: в немецком языке он не встречается. Говоря об отличиях в обоих языках, стоит упомянуть о таком языковом явлении как «ложные друзья переводчика».

Сравним: *bekommen* — получать (нем. яз.); *become* — становиться (англ. яз.); *der Gift* — подарок, дар (нем. яз.). Флективность немецкого языка прослеживается при согласовании прилагательных, притяжательных местоимений и порядковых числительных с существительными в зависимости от падежа и числа. В английском языке подобное явление отсутствует. Поэтому наибольшее внимание уделялось именно согласованию в лице, числе и падеже при склонении имен прилагательных. Сослагательное наклонение является одной из самых сложных и громоздких тем при изучении немецкого языка. Существует две формы сослагательного наклонения *Konjunktiv I* и *II*. Форма *Konjunktiv II* в целом аналогична по своему семантическому значению и употреблению как в русском, так и в английском языках. *Konjunktiv I* служит для дословной передачи чужой речи, сохраняя при этом полную дистанцированность говорящего от сообщаемых фактов. Аналога же *Konjunktiv I* в английском языке не существует, что создает трудности в изучении и понимании. Указательные местоимения — это довольно сложная тема в немецком языке. Наиболее часто употребляемые в немецкой грамматике следующие указательные местоимения: *der, die, das, dieser, dieses, diese*, причем местоимения *der, die, das* могут выступать в качестве подлежащего. Кроме того, указательные местоимения склоняются по родам, числам и падежам. В английском языке есть только две формы указательных местоимений: *this/these, that/those*. Порядок слов в немецком языке имеет фиксированный порядок, но он не настолько строгий, как в английском языке. Единственное условие (если говорить о простом повествовательном предложении) — глагол должен занимать второе место в предложении. В то время как в английском языке все члены предложения имеют конкретное место в предложении. Например: *Nancy has decorated the house today. Peter hat das Haus heute geschmückt. / Das Haus hat Peter heute geschmückt. / Heute hat Peter das Haus geschmückt.*

ФРАНЦУЗСКИЙ ЯЗЫК

Полное соответствие двух языков помогло студентам соблюдать вопросительную интонацию и прямой порядок слов при составлении предложений. Не требовалось заучивание интернациональной лексики и слов французского происхождения, имеющих одинаковое значение в обоих языках, например *«I'm sure = je suis sûr»* («Я уверен»). Правила употребления определенного и неопределенного артиклей также студентам были уже знакомы. Им не составило труда образовывать множественное число имен существительных путем добавления окончания «s». Наличие разветвленной системы времен французского языка, конструкции с модальными глаголами, согласование времен и сослагательное наклонение не представлялись студентам чем-то новым.

Указывая на **частичные соответствия** в английском и французском языках, преподаватели заметили возросший интерес к предмету, так как сначала предъявлялся знакомый материал. Так, буквосочетание «au», звучащее как [o], запоминалось легче других буквосочетаний при напоминании английского слова «because». Однако необходимо было усваивать, что тот же звук [o], выражается сочетанием букв «eau», что не соответствует английскому слову «beauty». Готовность обучающихся связывать конечные непронизносимые согласные «s» и «t» с первой гласной следующего слова (явление «liaison») объяснялась существованием в английском языке явления «linking r». При сравнении французских слов с английскими словами французского (латинского) происхождения, которые приобрели новое или дополнительное значение, например: *clear — чистый ≠ clair — светлый; realize — 1) представлять себе; 2) осуществлять, ≠ réaliser — осуществлять*, данная лексика запоминалась быстрее. Составляя вопросительные предложения, студенты усвоили инверсию, благодаря влиянию английского языка — «do you speak French?», хотя во французском языке она иная: меняются местами глагол

и местоимение–подлежащее: «*Parlez-vous anglais?*» и, более того, она факультативна и нежелательна в разговорной речи. Для выработки навыка у обучающихся ставить имя прилагательное после определяемого существительного во французском языке в отличие от английского языка потребовалось некоторое время. Однако наиболее употребляемые французские прилагательные: *bon, beau, jeune, vieux, grand, petit, nouveau*, стоят именно перед существительными, в этом случае у студентов ошибок не было. Английский язык помог и в усвоении степеней сравнения имен прилагательных. В качестве образца были продемонстрированы частицы «*more*» и «*the most*» как аналоги «*plus*» и «*le plus*».

Большое внимание уделялось явлениям в новом языке, которые **полностью отличаются** от явлений в английском языке. Например, ударению на последнем слоге; непроизносимым согласным и гласному «е» на конце слов; наличию категории рода имен прилагательных и «ложным друзьям переводчика».

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Эксперимент проводился на протяжении двух лет в курсе дисциплины «Иностранный язык второй», и преподаватели констатировали положительную динамику в усвоении всех трех языков. На основании данных исследований был сделан вывод, что полное соответствие двух языков позволило рационально распланировать учебное время и уделить больше внимания отличительным признакам нового языка. Стало очевидным, что, приступая к изучению второго иностранного языка (после английского), студенты уже обладают так называемой металингвистической осведомленностью (*metalinguistic awareness*) [15], то есть осознанной способностью воспринимать язык как объект изучения. Это и обращение к терминам категориального аппарата, усвоенного при изучении английского языка, и перенесение их в сферу второго языка; и усвоение полных соответствий с английским языком, в результате чего преподавателям не приходилось долго объяснять, казалось бы, новый материал, тем самым, они выигрывали время для более трудоемких форм и видов работы.

На частичные соответствия с английским языком обращалось особое внимание, подчеркивались особенности и колорит вторых иностранных языков, у обучающихся возрастал интерес к предмету и уверенность в его дальнейшем освоении.

Таким образом, данный экспериментальный сопоставительный подход дал синергетический эффект: знание одного иностранного языка помогло в обретении металингвистической осведомленности и перенесло ее автоматически на второй иностранный язык. Как результат, студенты быстро научились читать, легче понимали содержание текстов, меньше трудностей испытывали при переводе и преодолели психологический барьер в выполнении продуктивных коммуникативных заданий.

Безусловно, английский язык на шаг приоткрывает двери в изучение испанского, немецкого и французского языков. Многие навыки, приобретенные в английском, можно смело переносить на эти языки и сосредоточиться только на трудной специфике каждого из них.

1. Агранович М. Л. Опрос: Большинство учеников хотят углубленно изучать иностранный язык в школе // Российская Газета от 18.06.2021 – URL: <https://rg.ru/2021/06/18/opros-bolshinstvo-uchenikov-hotiat-uglublenno-izuchat-inostrannyj-iazyk-v-shkole.html>
2. Ананьина М. А. К вопросу об особенностях языковой интерференции // *Lingua mobilis*. – № 1 (47). – 2014. – С. 50–54. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-ob-osobennostyah-yazykovoy-interferentsii>



Литература

3. Анзина Т. И. Французский язык для профессиональных целей: Учебное пособие. – М.: ФГБОУ ВО «РЭУ им. Г. В. Плеханова», 2017. – 100 с.
4. Балишвили Т. С. Интерференция как проблема двуязычия. – Тбилиси. – 1988. – 213 с.
5. Барышников Н. В. Насущные вопросы методики обучения иностранным языкам как науки // Иностр. языки в школе. – 2022. – № 2. – С. 4–12.
6. Демирчян Л. С. Испанский язык для изучающих туризм и гостиничное дело (B1 – B2) [Текст]: Учебное пособие для СПО. – М.: Юрайт, 2020. – 204 с.
7. Иноземцева К. М., Труфанова Н. О., Крупченко А. К. Модель повышения квалификации преподавателя иностранного языка технического вуза // Высшее образование в России. – 2019. – Т. 28. – № 1. – С. 147–158.
8. Карсанти Т., Козаренко О. М. Эмоциональный дискомфорт учащихся на занятиях по иностранному языку и поиск путей его устранения с учетом современных реалий // Иностранные языки в школе. – 2021. – № 9. – С. 31–40.
9. Кубланова М. М. Языковая интерференция на уровне интонации: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04. – Москва, 2003. – 171 с. – URL: <https://cheloveknauka.com/yazykovaya-interferentsiya-na-urovne-intonatsii>
10. Савельева О. Е. Фацилитаторы как способ преодоления межъязыковой интерференции при обучении английской грамматике // Известия Смоленского государственного университета. – 2016. – № 4. – С. 506–512.
11. Стрижова Е. В. Немецкий язык (базовый курс второго иностранного языка): Учебное пособие. – М.: ФГБОУ ВО «РЭУ им. Г. В. Плеханова», 2021. – 208 с.
12. Сысоев П. В. Подготовка педагогических кадров к реализации предметно-языкового интегрированного обучения в вузе // Высшее образование в России. – 2021. – Т. 30. – № 5. – С. 21–31.
13. Цавкаева А. Ш. Интерференция родного и русского языка при изучении английского языка в условиях национально-русского двуязычия // Иностр. языки в школе. – 2012. – № 3. – С. 87–90.
14. Bartolotti J., Marian V. (2012). Language Learning and Control in Monolinguals and Bilinguals. – Cognitive Science. – 2011. – Pp. 1129–1147 – URL: <https://bilingualism.northwestern.edu/wpcontent/uploads/2012/07/LanguageLearningandControl>
15. Bialystok E., Ryan E. B. Towards a Definition of Metalinguistic Skill. – Merrill-Palmer Quarterly. – Vol. 31. – No. 3. – 1985. – 229–251 p.
16. Cuq J.-P., Gruca I. Cours de didactique du français langue étrangère et seconde. – Nouvelle édition, maison d'édition: PUG. Collection: didactique. – 2017. – 482 p.
17. Domínguez Vázquez M. J. En torno al concepto de interferencia. – Universidad Santiago de Compostela Pub. – 2001. – URL: <https://webs.ucm.es/info/circulo/no5/dominguez.htm>
18. Parmentier J.-F., Vicens Q. Enseigner dans le supérieur. Méthodologie et pédagogies actives Collection: La Boîte à Outils du professeur. – Dunod édition. – 2019. – 192 p.



Сведения
об авторах

Анзина Татьяна Игоревна, канд. пед. наук, доцент. Российский экономический университет им. Г. В. Плеханова.

E-mail: anzina.ti@rea.ru

Седова Татьяна Викторовна, канд. филол. наук, доцент. Российский экономический университет им. Г. В. Плеханова.

E-mail: paratania@mail.ru

Стрижова Екатерина Валентиновна, старший преподаватель. Российский экономический университет им. Г. В. Плеханова.

E-mail: strizhova.ev@rea.ru