ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ   
УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ  
 МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ им. М.В.ЛОМОНОСОВА (МГУ)

На правах рукописи

Базина Наталья Владимировна

Социокультурные аспекты формирования аудиовизуальных умений в условиях изучения немецкого языка как второго иностранного

(специализированный вуз, направление подготовки 42.03.02)

13.00.02

Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук

Научный руководитель:   
док. пед. наук. проф. Сафонова В.В.

Москва 2014

Оглавление

[Введение 4](#_Toc401687891)

[Глава первая. Общетеоретические основы развития профессиональной иноязычной компетенции будущих журналистов-международников средствами второго иностранного языка 19](#_Toc401687892)

[1.1 Цели иноязычной подготовки студентов специализированных вузов в контексте компетентностного подхода. 19](#_Toc401687893)

[1.2 Роль социокультурной компетенции журналиста-международника в структуре его профессиональной компетенции. 36](#_Toc401687894)

[1.3 Вербальные и невербальные средства коммуникации в дидактическом рассмотрении. 55](#_Toc401687895)

[Глава вторая. Проблемы развития культуры восприятия телетекста в неязыковом вузе 70](#_Toc401687896)

[2.1. Роль и место аудирования и аудиовизуальной рецепции в межкультурном общении 70](#_Toc401687897)

[2.2 Лингводидактическое описание вариативности телетекстов 98](#_Toc401687898)

[2.3 Коммуникативная функция передач как основа дидактической типологизации медиатекстов. 115](#_Toc401687899)

[2.4 Основные принципы и критерии отбора материалов для использования в учебных целях 121](#_Toc401687900)

[Глава третья. Комплекс заданий для развития умений аудиовизуальной рецепции в контексте компетентностного подхода. 135](#_Toc401687901)

[3.1. Методические основы создания комплекса культуроведчески-ориентированных заданий на материале немецкого телевидения. 135](#_Toc401687902)

[3.2 Экспериментальная апробация предложенного комплекса культуроведчески-ориентированных заданий на материалах немецкого телевидения. 161](#_Toc401687903)

[Заключение 179](#_Toc401687904)

[Список литературы 181](#_Toc401687905)

Приложение…………………………………………………………………………..198

# Введение

Экономические изменения, произошедшие в нашей стране и во всем мире в последние годы, оказали существенное влияние на требования, предъявляемые к выпускникам высших учебных заведений. Рост конкуренции на рынке труда предъявляет более жесткие требования к потенциальным сотрудникам: в новых условиях становится недостаточным владение одним иностранным языком, и выпускники вузов, владеющие двумя и более иностранными языками, являются более конкурентоспособными, шансов найти интересную и перспективную работу у них становится гораздо больше. Таким образом, студенты заинтересованы в изучении второго иностранного языка в неязыковых вузах, и современные университеты должны адекватно реагировать на эту тенденцию и отвечать на появившиеся новые запросы студентов.

В условиях специализированных вузов, готовящих специалистов в таких областях, как экономика, юриспруденция, международные отношения, журналистика, изучение второго иностранного языка давно стало нормой. При этом в условиях доминирования английского языка как языка международного общения, немецкий язык все чаще изучается как второй иностранный язык. Экономические связи России и Германии на протяжении многих лет остаются наиболее тесными, и продолжают стремительно развиваться. Согласно статистике Министерства экономического и торговли Российской Федерации Германия занимает третье место по объему товарооборота, следуя за Китаем и Нидерландами, существенно опережая такие страны, как Великобритания и США [149]. В таблице 1 представлены сравнительные данные товарооборота России с другими странами на основании статистики МЭРТ РФ.

**Таблица1**. Товарооборот России с другими странами (в процентах)

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Страна** | **2011** | **2012** |
| Китай | 10,6 | 10,5 |
| Нидерланды | 8,2 | 9,9 |
| Германия | 7,9 | 8,7 |
| США | 2,9 | 4,1 |
| Великобритания | 2,5 | 2,3 |
| Швейцария | 1,7 | 1,8 |
| Австрия | 0,5 | 0,5 |

Однако, несмотря на то, что Германия была и остается одним из ведущих партнеров России в экономическом сотрудничестве, число школьников, изучающих немецкий язык как иностранный, постоянно сокращается [7].

Тесные экономические, политические и культурные связи с Германией и другими немецкоязычными странами определяют востребованность специалистов, владеющих немецким языком, а меньшее количество аудиторных часов, отводимых на изучение второго иностранного языка, и высокие требования к уровню подготовки выпускников специализированных вузов требуют поиска новых подходов к обучению немецкому языку как второму и созданию эффективной методики преподавания. До сих пор, проблема обучения немецкому языку как второму иностранному на базе английского языка была мало исследована с учетом потребностей специализированных вузов, поскольку изучение второго иностранного языка всегда являлась прерогативой языковых вузов и факультетов. В силу этого основные исследования процесса обучения второму иностранному выполнены либо с ориентацией на потребности общеобразовательной школы (Барышников Н.В. (1998), Коротенкова В.В. (1998), Чичерина Н.Н. (1999), Бим И.Л. (2001), Шацкова М.Л., Чинарева О.А. (2003)), либо для вузов и факультетов иностранных языков (Баграмова Н.В. (1988, 1993), Воеводина И.В. (2009), Голованова Е.К. (1984), Еремина Л.Я. (2005), Лопарева Т.А. (2006)). Всего за последние 10 лет было проведено более 60 исследований в области обучения немецкому языку, основной акцент в работах делался на вопросы обучения немецкому языку в языковых вузах и на языковых факультетах (около 42%), проблемам изучения немецкого языка в неязыковых вузах посвящены около 35% работ, в оставшихся 11% работ рассматривались особенности учебного процесса в условиях школы. Однако всего 10% исследований были проведены по проблемам обучения немецкому языку как второму, и все они выполнены с учетом особенностей подготовки специалистов в вузах и на факультетах иностранных языков.

Федеральным государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования (ФГОС ВПО нового поколения) по направлению подготовки 42.03.02 «Журналистика» делается упор на переход от накапливания теоретических знаний в область практического применения полученных знаний и умений. В настоящее время требования к подготовке специалистов рассматриваются в терминах профессиональных компетенций, необходимых будущим журналистам для успешного и эффективного осуществления профессиональной деятельности. Таким образом, компетентностный подход в образовании утвержден нормативными актами.

Однако, несмотря на требования к формированию различных компетенций выпускников высшей школы, ФГОС ВПОС не ставит в качестве основной цели изучения иностранного языка в нелингвистическом вузе подготовку выпускников к осуществлению профессиональной деятельности в условиях межкультурного общения. В силу этого возникает противоречие между нормативными актами и реальной потребностью студентов в языковой подготовке, с целью реализации приобретенных профессиональных компетенций в условиях межкультурного взаимодействия.

В последнее время большое внимание уделяется развитию умений студентов работать с возратающими потоками вербальной и визуальной информации. В условиях глобализации в т.ч. и информационного пространства, возникает необходимость в развитии этих умений и средствами иностранного языка, например, немецкого как второго иностранного. Согласно исследованиям, немецкий язык занимает третье место среди Интернет-языков мира, после английского и русского.[[1]](#footnote-1) В настоящее время существует возможность ежедневного просмотра фильмов, видео, спектаклей, а также интерактивных газет и журналов, он-лайн версий крупных печатных изданий и телеканалов на иностранном языке определяет необходимость включения в содержание обучения аутентичных видеоматериалов и развитие умений аудиовизуальной рецепции. Несмотря на то, что еще в 2001 году в общеевропейских документах, в частности „Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assesment“ (CEFR), аудиовизуальная рецепция была выделена в отдельный вид речевой деятельности, до сих пор проблема развития умений аудиовизуальной рецепции недостаточно исследована в теоретическом и практическом плане. Немецкие дидакты (B. Biechele (1998, 2000), I. Schwertdfeger (1989)), предложили в своих работах рассматривать аудиовизуальную рецепцию в качестве одной из разновидностей рецептивной речевой деятельности, который необходимо развивать и совершенствовать наравне с таким видом речевой деятельности как аудирование. Среди отечественных исследователей необходимо отметить диссертационное исследование Н. Ф.Мещановой (2004), в котором была раскрыта проблема обучения культуры восприятия аутентичного англоязычного видеотекста, автором были выявлены различия в процессах аудирования и аудиовизуальной рецепции, а также дано определение аутентичного иноязычного телетекста, однако данное исследование было проведено с ориентацией на потребности средней школы. В работе В. В. Сафоновой (2010) дано обоснование необходимости включения обучения умениям аудиовизуальной рецепции наравне с обучением аудированию в содержание обучения иностранному языку, описаны поуровневые требования к владению умениями аудиовизуальной рецепции, предложены методические решения развития умений аудирования и аудиовиузальной рецепции при обучении русскому как иностранному языку.

Обучение аудированию иноязычных аутентичных текстов является хорошо изученной проблемой в дидактическом контексте средней школы и языковых школ и факультетов, в последнее время эта проблема исследуется в условиях неязыковых вузов и факультетов (Иванова Л. И. (1997), Абрамовская Н. Ю. (2001), Обдалова О. А. (2001), Тимина С. В. (2003), Яковлева В. А. (2003), Гаврилова А. В. (2006), Михина А.Э. (2009)). Некоторые авторы предлагают использовать видеоматериалы (художественные и видеофильмы) для работы над развитием различных видов речевой деятельности (аудирования и говорения), при этом видеоряду отводится вспомогательная роль. (Жоглина Г. Г. (1998), Баранова М. В. (2001), Сунцова Е. Н. (2005), Кирилина Н. Ю. (2006), Плеханова М. В. (2006)). Предложенные авторами идеи и модели работы с аутентичными видеоматериалами несомненно имеют высокую методическую ценность, однако представляется необходимым продолжить изучение проблемы использования аутентичных видеоматериалов в учебных целях, исследуя такие вопросы как:

* специфика развития аудиовизуальной рецепции средствами немецкого языка на базе английского;
* формирование профессиональных компетенций журналиста в процессе обучения умениям аудиовизуальной рецепции;
* необходимость создания комплекса культуроведчески-ориентированных заданий для обучения аудиовизуальной рецепции средствами немецкого языка в условиях специализированного вуза.

Согласно принятому в 2009 году Федеральному государственному стандарту высшего профессионального образования по направлению подготовки 42.03.02 «Журналистика» (квалификация «бакалавр») (далее ФГОС ВПО) выпускники должны обладать среди прочих следующими компетенциями:

а) общекультурными компетенциями:

* готовность уважительно и бережно относиться к историческому наследию и культурным традициям, толерантно воспринимать социальные и культурные различия, руководствоваться ими в профессиональной деятельности (ОК-1);
* культура мышления, способность к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей ее достижения, умение логически верно, аргументированно и ясно строить устную и письменную речь (ОК-4);
* готовность к социальному взаимодействию на основе принятых в обществе моральных и правовых норм, уважение к человеческой личности, толерантность к другой культуре; способность руководствоваться морально-правовыми нормами в профессиональной деятельности (ОК-6);

б) профессиональными:

* общепрофессиональные компетенции:
* понимание сущности журналистской профессии как социальной, информационной, творческой, ее базовых характеристик, социальных ролей журналиста, качеств личности, необходимых для ответственного выполнения профессиональных функций (ПК-4);
* базовые знания в различных сферах жизни общества (экономика, политика, право, культура, экология, наука, образование, здравоохранение), которые являются объектом освещения в СМИ и с которыми связано тематическое содержание публикаций (ПК-10);
* знание принципов работы с источниками информации и методов ее сбора (интервью, наблюдения, работы с документами), селекции, проверки и анализа, а также методов прецезионной (точной) журналистики (ПК-23);
* знание иностранного языка и умение применять его в связи с профессиональными задачами (ПК-31);
* журналистская авторская деятельность:
* выбирать и формулировать актуальную тему материала, сформировать замысел (или сделать сценарную разработку), определять дальнейший ход работы (ПК-39);
* собирать необходимую информацию (работать с источниками информации, применять разные методы), осуществлять ее проверку, селекцию и анализ (ПК-40)
* оперативно готовить материал с использованием различных знаковых систем (вербальной, фото-, аудио-, видео-, графической) в зависимости от типа СМИ, в различных жанрах, форматах для размещения на различных мультимедийных платформах - печатных, вещательных, онлайновых, мобильных (ПК-41).

Проведенный анализ учебных программ учебной дисциплины «Немецкий язык как второй иностранный» различных вузов (МГИМО (У), Новгородского государственного университета, Воронежского государственного университета, Томского политехнического университета и др.) показал, что методика развития указанных компетенций до сих пор не разработана, в т.ч. и в процессе обучения аудиовизуальной рецепции средствами немецкого языка.

Кроме того, до настоящего момента остается недостаточно исследованной проблема построения комплекса заданий для работы над развитием умений аудиовизуализации на основе материалов немецкого телевидения.

Все это определило противоречия между активным использованием видеоматериалов на занятиях по немецкому языку и отсутствием научно-обоснованной системы построения заданий к имеющимся материалам, которые бы позволили подготовить студентов, обучающихся по специальности 42.03.02 «Журналистика», к осуществлению профессиональной деятельности в условиях межкультурной коммуникации.

Вышеперечисленные причины позволили определить тему «Социокультурные аспекты формирования аудиовизуальных умений в условиях изучения немецкого языка как второго иностранного» как **актуальную,** поскольку разработка конкретной методики работы с аутентичными видеоматериалами, направленной на развитие комплекса социокультурных умений будущих журналистов-международников, спосбствует более эффективной профессиональной подготовке студентов в условиях специализированного вуза в условиях ограниченной сетки часов.

**Гипотеза** исследования заключается в том, что для развития умений аудиовизуальной рецепции в условиях изучения немецкого языка как второго иностранного на базе английского необходимо методическое обеспечение аутентичных видеоматериалов комплексом социокультурных заданий, который бы учитывал следующие факторы:

* необходимость подготовки будущих журналистов-международников к осуществлению профессиональной деятельности в условиях межкультурной коммуникации на немецком языке с носителями языка;
* учет особенностей аудиовизуальной рецепции на современном этапе развития средств массовой информации как одной из характеристик современного бытия человека и его профессиональной деятельности;
* диагностику развития умений и стратегий осуществления аудиовизуальной рецепции социокультурно-маркированной информации немецкоязычного телетекста.

**Объектом** исследования является процесс аудиовизуальной рецепции немецких аутентичных телетекстов и способы развития умений аудиовизуальной рецепции средствами немецкого языка как второго иностранного.

**Предметом** исследования выступает методика развития умений аудиовизуализации как основы успешной межкультурной профессиональной коммуникации студентов, обучающихся по специальности 42.03.02, изучающих немецкий язык в качестве второго иностранного и владеющих немецким языком на уровне B1 в соответствии с европейской шкалой уровня владения иностранным языком.

**Цель** исследования заключается в разработке эффективного научно-обоснованного комплекса заданий к материалам немецкоязычного телевидения, нацеленного на развитие аудиовизуальных умений в условии обучения немецкому языку как второму иностранному и использование этих умений в профессиональных целях

Для достижения поставленной цели необходимо было решить следующие **задачи**:

* изучить место коммуникативной иноязычной компетенции и, в частности, социокультурной компетенции в структуре профессиональной компетенции журналиста-международника;
* определить требования к личностным и профессиональным качествам журналиста-международника, необходимым для осуществления профессиональной деятельности в условиях межкультурной коммуникации;
* провести лингводидактический анализ немецкоязычного телетекста;
* определить принципы и критерии отбора аутентичных немецкоязычных видеоматериалов для использования их на занятиях по немецкому языку как второму иностранному;
* разработать и апробировать комплекс заданий к немецкоязычным телепередачам для развития умений аудиовизуальной рецепции и подготовки студентов к межкультурной коммуникации.

Для решения поставленных задач были использованы следующие методы научного исследования:

* изучение и анализ литературы в области педагогики, психологии, методики обучения иностранным языкам, исследований медиатекстов, культурологии, лингвистики по теме диссертационного исследования;
* анализ государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования, современных учебных программ неязыковых вузов, готовящих студентов по специальности 42.03.02 «Журналистика» и сходных с ней;
* лингводидактический анализ текста немецкоязычных телепередач;
* психолого-педагогические методы исследования (собеседование, тестирование, анкетирование);
* проведение опытного обучения студентов факультета «Международная Журналистика» с ис­пользованием предложенного комплекса заданий с целью развития умений аудиовизуализации на материале немецкоязычного телевидения.

Методологическую основу исследования составили труды: **в области пси­холого-педагогической науки** (Выготский Л. С., Леонтьев А. А., Зимняя И. А., Гальперин П. Я., Thomas A. и др.), **концептуальные подходы к проблемам обу­чению иностранным языкам: коммуникативно-ориентированные подходы** (Шатилов С. Ф., Бим И. Л.), **личностно-деятельностный подход** (Выготский Л. С., Гальперин П. Я., Зимняя И. А., Леонтьев А. А.), **компетентностный подход** (Зимняя И. А., Хуторской А. В., Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen: lernen, lehren, bewerten, J.A. van Ek, Piepho H.-J., Schmenk, B.), **культуроведчески-ориен­тированные подходы к обучению** **ИЯ** (Сафонова В. В., Сысоев П. Д, Верещагин Е. М., Костомаров В. Г., Фурманова В. П., Krumm H.-J., Kaikkonen P., Neuner G., Hofstede G.).

Теоретической основой послужили положения, разработанные в отечест­венных и зарубежных трудах **по теории и методике обучения ИЯ** (работы Бим И. Л., 1977; Ляховицкого М. В., 1981; Вятютнева М. Н.,1984; Гез Н. И., 1985; Шатилова С. Ф., 1986, Сафоновой В. В., 1987, 1991, 1992, 1996, 2001; Мильруда Р. П., 2001; Щепиловой А. В., 2003; Гальсковой Н. Д., Гез Н. И., 2006; Миролюбова А. А., 2010; Piepho H.-E., 1974, 1979, 2003; Ek J.A. van, 1987; Stang H.-D.,1990; Neuner G., 1994; House J., 1996; Tschirner E., 2001; Roche J., 2005), **по теории и методике обучения аудированию и аудиовизуальной рецепции** (труды Лурье А. С., 1963; Ляховицкого М. В., 1981; Елухиной Н. В., 1989, 1996; Жоглиной Г. Г., 1996; Сафо­новой В.В. 2010; Brandi M.-L., 1996; Dahlhaus B., 1994; Lonergan J., 1987; Biechele B. 1988, 2000; Schwerdtfeger I.C., 1989; Marx N., 2005 и др.), **по теории и методике обучения второму иностранному языку и обучения иностранному языку в условиях неязыкового вуза** (работы Головановой Е. К., 1984; Баграмовой Н. В. 1988, 1993; Чичериной Н. Н., 1997, 1999; Барышникова Н. В., 1998; Коротенковой В. В., 1998; Бим И. Л., 2001, 2008; Писаренко В. И., 2002; Шацковой М. Л., Чинаревой О.А., 2003; Яковлевой В. А., 2003; Ереминой Л. Я., 2005; Сунцовой Е. Н., 2005; Гавриловой А. В., 2006; Лопаревой Т. А., 2006; Плехановой М. В., 2006; Мыльцевой Н. А., 2007; Титовой О. А., 2008; Воеводиной И. В., 2009; Михиной А. В., 2009; Париловой Н. А., 2010), **по социокультурным, культуроведческим и лингвострановедческим основам обучения иностранным языкам** (работы Верещагина Е. М. и Костомарова В. Г., 1983, 2005; Сафоновой В. В. 1992, 1996, 2001, 2004; 2010, Ратмайер Р., 2003; Прохорова Ю. Е., 2006; Караулова Ю. Н., 2007; 2008; Hymes D., 1974; Mendelsohn M. K., 1989; Kaikkonen, P., 1991; Neuner G., 1993, 1994; Hofstede, G., 1994; House J., 1996; Harden Th., 2001; Schmidt R., 2001; Schwerdtfeger I.C., 2001; Adamczak-Krysztofowicz S., 2003; Camerer R., 2007; Legutke M.K., 2008); **по проблемам профессиональной подготовки журналистов** (Романова Е., 2006; Мельник Г.С., 2008), **по теории массовой коммуникации и медиатекста** (Богомолова Н. Н., 2002; Добросклонская Т. Г., 2005; Соколова И. Н., 2006; Леонтьев А. А., 2008; Чичерина Н. В., 2008).

**Научная новизна** исследования состоит в предложенной научно-обосно­ванной методике формирования и развития умений аудиовизуальной рецепции на материале немецкого телевидения, построенной с учетом:

* современного компетентностного подхода в образовании;
* особенностей обучения немецкому языку как второму иностранному в специа­лизированном вузе;
* уровня подготовки студентов, соответствующего уровню А2 в немецком языке, с ориентацией на достижение уровня В1, и основываясь на уровне В2 в английском языке (при обозначении уровней сформированности у студентов коммуникативной компетенции используется европейская шкала),
* требований к подготовке студентов, обучающихся по специальности 42.03.02 «Журналистика», для осуществления профессиональной деятельности в усло­виях межкультурной коммуникации.

**Теоретическая значимость** работы заключается в том, что:

* выявлены и уточнены профессиональные компетенции журналиста-междуна­родника, которые формируются в процессе обучения немецкому языку;
* уточнены аудиовизуальные умения на различных уровнях европейской шкалы владения немецким языком с учетом профессионально-ориентированного обучения;
* предложена методика лингводидактического анализа немецкоязычного телетекста;
* выделены принципы построения комплекса заданий для развития умений адиовизуальной рецепции на основе социокультурного подхода к обучению немецкому языку как второму иностранному;
* предложена научно-обоснованная методика развития аудиовизуальных умений на материале немецкого телевидения.

Апробация работы осуществлялась в 2009-2012 годах на факультете Международной Журналистики Московского Государственного Института Международных Отношений (Университете) МИД РФ. Основные положения диссертации отражены в 9 публикациях. Основные результаты исследования были представлены в выступлениях автора и обсуждены на:

* Международных конференциях: «14. Deutschleherer Tagung» (Jena, июль-август 2009), «Информационно-коммуникационные технологии в лингвистике, лингводидактике и межкультурной коммуникации» (Москва, МГУ, июнь, 2010), «Учитель, Ученик, Учебник» (МГУ, ноябрь 2013).
* Межвузовских семинарах: «Лингвострановедение: методы анализа, технология обучения» (Москва, МГИМО (У), июнь 2008, 2009, 2010), «Обучение иностранным языкам: от профессионализации к профессонализму/ Информационные технологии в профессиональной языковой подготовке» (Москва, МГИМО (У), 2009),.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Подготовка студентов, обучающихся по специальности 42.02.03 «Журналистика», к профессиональной деятельности в условиях межкультурной коммуникации на немецком языке должна предусматривать овладение умениями аудиовизуальной рецепции как одной из составляющих их профессиональной компетенции.
2. Методика развития аудиовизуальных умений будет эффективной, если она строится на основе учета:

* специфики аудиовизуальной рецепции как одной из разновидностей рецептивных видов речевой деятельности;
* особенностей использования аутентичных материалов немецкоязычного телевидения для развития умений аудиовизуальной рецепции средствами немецкого языка как второго иностранного;
* следующих критериев отбора материала в учебных целях:
* коммуникативная ценность материала и степень его аутентичности, соответствующие уровню владения немецким языком и обеспечивающие прогрессию к последующим уровням;
* информационно-образовательная и социокультурнуая ценность и типы передаваемой информации, которые обеспечивают развитие иноязычной коммуникативной компетенции от уровня к уровню;
* дидактическая целесообразность выбора видеотекста[138];
* адекватность целям, задачам и содержанию обучения немецкому языку как второму иностранному в специализированном вузе на соответствующем этапе;
* дидактическая ценность видеоматериала для развития профессиональной компетенции журналиста-международника средствами иностранного языка;
* дидактический потенциал для проектно-познавательной деятельности студентов.

1. Развитию умений аудиовизуальной рецепции в условиях обучения немецкому языку как второму иностранному в специализированном вузе способствует комплекс культуроведчески-ориентированных заданий проблемного характера, которые включают в себя:

* перцептивно-аксиологические задания: наблюдение за различными реалиями, встречающимися в фильме, особенностями поведения людей в ситуациях бытового общения;
* когнитивные лингвокультуроведческие задания с социолингвистической и лингвострановедческой доминантой: развитие социокультурной наблюдательности, знакомство с реалиями немецкого быта, сравнение социокультурных явлений немецкоязычных стран с Россией и другими странами;
* когнитивные культуроведчески-познавательные задания: поиск необходимой информации в профессиональных и бытовых целях в сети Интернет по указанным ссылкам или ключевым словам; извлечение информации, необходимой для профессиональных и бытовых целей, из предложенных изображений;
* задания перцептивно-прагматического характера и интерактивные коммуникативно-прагматические задания: подготовка презентаций в PowerPoint, видеороликов, статей по теме видеофильмов с учетом социокультурных особенностей России и стран изучаемого языка; создание правил, аналогичных описанным в фильме, для туристов и студентов, приезжающих в Россию из немецкоговорящих стран, с учетом социокультурного разнообразия, как России, так и стран изучаемого языка..

Поставленные задачи определили структуру диссертации. Содержание работы изложено на 234 страницах и состоит из введения, трех глав, выводов по каждой главе, заключения, библиографии и приложения.

Во введении обосновывается актуальность выбранной темы, научная новизна, теоретическая значимость и практическая ценность работы, формулируется гипотеза исследования, его цели и задачи, указывается методология и теоретическая база, методы, использованные в процессе работы над диссертацией, и определяются основные положения, выносимые на защиту.

В первой главе анализируется реализация компетентностного подхода к обучению иностранным языкам в специализированном вузе, определяется место социокульутрной компетенции в структуре профессиональной компетенции журналиста-международника, анализируется место второго иностранного языка в программах и учебных планах различных вузов.

Во второй главе исследуется процесс аудиовизуальной рецепции, его особенности и отличия от аудирования, дается лингводидактический анализ немецкоязычного телетекста, описывают принципы и критерии отбора аутентичного телематериала для использования в учебных целях.

В третьей главе рассматриваются методические проблемы развития умений аудиовизуализации на материале немецкоязычного телевидения, описываются принципы построения системы заданий к видеоматериалам, типы заданий, а также результаты апробации работы.

В заключении подводятся основные итоги проведенного исследования, формулируются выводы, намечаются направления дальнейшего использования результатов проведенного исследования.

Приложение содержит: таблицы, материалы анкетирования, срезовых работ, материалы пособия к передаче «Галилео» „Bus, Bahn, U-Bahn – was ist erlaubt und was ist verboten“.

# Глава первая. Общетеоретические основы развития профессиональной иноязычной компетенции будущих журналистов-международников средствами второго иностранного языка

## 1.1 Цели иноязычной подготовки студентов специализированных вузов в контексте компетентностного подхода.

Радикальные изменения, произошедшие в российском обществе за последние 20 лет, не могли не отразиться на образовании, в частности на высшей школе. Падение железного занавеса, демократические преобразования в стране, изменения во внешней политике государства способствовали открытию границ, расширению международных контактов и как следствие, возросла потребность в специалистах, владеющих иностранным языком. В настоящее время владение английским языком рассматривается большинством работодателей как непременное условие профессиональной подготовки квалифицированного специалиста. Вместе с тем, многие работодатели требуют, чтобы потенциальный работник владел не только одним языком, поэтому в последнее время увеличился интерес к изучению других иностранных языков, среди которых немецкий находится на одном из первых мест. В методическом плане проблема обучения второму иностранному языку в условиях специализированного вуза представляется исследованной недостаточно глубоко, поскольку изучение двух иностранных языков долгое время входило в программы только языковых вузов и факультетов.

В настоящее время федеральными государственными стандартами высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) обязательное изучение второго иностранного языка также предусматривается лишь на языковых факультетах и в языковых вузах, неязыковые факультеты и вузы имеют возможность ввести изучение второго иностранного языка в качестве предмета по выбору. Необходимо отметить, что существует группа неязыковых вузов, в которых изучение двух иностранных языков предусмотрено учебными планами и является обязательным, к ним можно отнести Высшую школу экономики, МГИМО (У), Академию ФСБ, Дипломатическую Академию, Всероссийскую Академию Внешней Торговли и ряд других вузов. В этой группе вузов изучение иностранных языков всегда имело прикладную направленность, поскольку вузы готовят специалистов в области экономики, юриспруденции, дипломатии и журналистики для работы в международной среде. Для выпускников названных вузов иностранный язык является не специальностью, как для филологов, преподавателей иностранного языка или переводчиков, а средством, инструментом осуществления профессиональной деятельности. Требования к подготовке выпускников вузов, в которых изучаются два иностранных языка, соответствуют уровням В2-С1 по общеевропейской классификации уровня владения ИЯ. Количество аудиторных часов, отводимых на изучения первого и второго иностранного языков в специализированных вузах сопоставимо с количеством часов, выделяемых на изучение иностранных языков в лингвистических вузах и факультетах. (340-360 часов год).

Поскольку английский язык, как язык международного общения, в последние десятилетия практически вытеснил из школ остальные иностранные языки, подавляющее большинство студентов поступают в вузы со знанием английского языка, поэтому изучение немецкого языка в неязыковых вузах следует рассматривать как изучение второго иностранного языка на базе английского. Это подтверждается статистическими данными об изучении немецкого языка в России в последние годы, приведенными во введении.

В таблице ниже представлены данные о количестве учеников, изучавших немецкий язык по классам с 2003/2004 уч. годов по 2007/2008 годы (таблица 1). Очевидно, что в старших классах доля учеников, изучающих немецкий язык, увеличивается, однако сохраняется тенденция уменьшения общего количества учащихся, изучающих немецкий язык. Интересными представляются также данные, о том, что в 2007/2008 году количество учащихся, изучавших немецкий язык в качестве второго иностранного языка, возросло по сравнению с 2006/2007 уч. годом. (9,1% и 8,2% соответственно). Таким образом, при общем снижении количества изучающих немецкий язык в школе имеется тенденция к увеличению доли изучающих немецкий язык в качестве второго иностранного языка (ИЯ2). Однако в сравнении с английским языком, количество школьников, изучающих немецкий язык и планирующих продолжить изучать его дальше в вузе, весьма невелико и сокращается из года в год, о чем свидетельствует статистика сдачи ЕГЭ, в 2011 году количество сдающих немецкий язык сократилось в 1,5 по сравнению с 2010 годом (таблица 2). Таблицы 1 и 2 составлены на основании данных, приведенных в «Методическом письме….» [97],а также статистики Рособрнадзора и портала [www.examen.ru](http://www.examen.ru).

**Таблица 2.** Доля общей численности учеников, изучающих немецкий язык, по классам (группам обучения) в государственных и муниципальных школах, гимназиях и лицеях Российской Федерации в 2004/2005 - 2007/2008 учебных годах, человек.

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| **Классы/учебные года** | **2004/2005** | **2005/2006** | **2006/2007** | **2007/2008** |
| 1-4 | 143746 | 176683 | 216670 | 266787 |
| 5-9 | 1601889 | 1398833 | 1268643 | 1137669 |
| 10-11 (12) | 504787 | 441625 | 382133 | 309280 |
| Всего | 2250422 | 2017141 | 1867446 | 1713736 |

**Таблица 3.** Cтатистика сдачи ЕГЭ по иностранным языкам

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Язык** | **2009** | **2010** | **2011** | **2012** | **2013** |
| Английский | 76758 | 73853 | 60651 | 71825 | 63635 |
| Немецкий | 4781 | 4177 | 2746 | 2970 | 2392 |
| Французский | 2202 | 1883 | 1317 | 1621 | 1299 |
| Испанский | 181 | 228 | 143 | 265 | 174 |

Приведенные статистические данные позволяют сделать вывод о том, что в последнее время по сравнению с английским языком доля иностранных языков, изучаемых в школах, существенно сократилась. Сложившаяся ситуация может быть охарактеризована как критическая, в результате доминирования английского языка снижается интерес к культуре других европейских стран, в том числе немецкоязычных, уменьшается количество молодых людей, владеющих другими иностранными языками, кроме английского. Таким образом нарушается принцип многоязычия и равенства всех европейских языков, провозглашенный ЮНЕСКО (Convention on the Protection and Promotion of the Diversity of Cultural Expressions 2005), а также Европейским Союзом [199], кроме того разрушается языковой плюрицентризм, который долгое время существовал в языковом образовании России [19]. Такая ситуация ведет к доминированию одного иностранного языка и соответствующей культуры над другими и к культурно-языковой экспансии [133], что представляется нецелесообразным для подготовки специалистов к осуществлению профессиональной деятельности в условиях международного общения.

Проблемы обучения немецкому языку как ИЯ2 в условиях неязыкового вуза недостаточно исследованы в теоретическом плане, что ведет к противоречию между возросшей потребностью студентов в овладении немецким языком как ИЯ2 и реальной ситуацией, сложившейся в настоящее время в отечественных вузах.

Вопросы изучения немецкого языка как ИЯ2 на базе английского в неязыковом вузе нуждаются в теоретической разработке, поскольку основные исследования проводились с ориентацией на особенности учебного процесса школы либо языковых вузов и факультетов (Голованова Е. К. (1984), Богатов А. А. (1990), Чичерина Н. Н. (1997), Баранова М. В. (2001), Якушина Л. Б. (2001), Титова О. А. (2008), Еремина Л. Я. (2005), Пустовалова Т. А. (2006), Лопарева Т. А. (2006), Воеводина И. В (2009), Парилова Н. А. (2010). Вопросы развития социокультурной компетенции студентов языковых вузов и факультетов рассматривались в работах Игнатенко И. А. (2000), Пушковой М. П. (2001), Смирновой Е. А (2001), Власенко Н. М. (2004), Ёжкиной Т. М. (2006), Компанцевой Е. В. (2006), Макковеевой Ю. А. (2007), Беляковой Н. М. (2009), Ярцевой И. К. (2009), Рябовой И. А. (2011). В последние годы активно исследуются проблемы развития социокультурной компетенции, студентов неязыковых вузов и факультетов: Игна О. Н. (2003), Щербакова Е. Е. (2004), Мельникова Д. С. (2006), Султанова И. В. (2007), Потемкина В. А. (2010), Калягина И. В. (2011). Однако эти работы посвящены вопросам обучения первому иностранному языку, тогда как методические проблемы обучения второму иностранному языку в специализированных вузах остаются недостаточно исследованными. Между тем для удовлетворения потребностей учащихся вузов и государства в специалистах, владеющих несколькими иностранными языками, необходима современная эффективная методика, которая позволила бы в короткий срок достичь весомых результатов в обучении второму иностранному языку, подготовить студентов к межкультурному общению с представителями других национальностей, в частности, с представителями немецкоговорящих стран.

В последнее время немецкими дидактами большое внимание уделяется вопросам изучения немецкого языка на базе английского, поскольку в Восточной Европе немецкий язык также потерял свои лидирующие позиции, т.к. его вытеснил английский язык в качестве языка международного общения. В тоже время преподаватели немецкого языка из стран Восточной Европы отмечают, что интерес к немецкому языку сохраняется, и многие школьники, а также студенты, выбирают его в качестве второго иностранного языка, поскольку немецкоязычные страны, в первую очередь, Германия, остаются привлекательными в плане получения работы и построения там карьеры.

Изучение одного иностранного языка существенно расширяет кругозор человека, влияет на его мировоззрение, это отмечает в документе Совета Европы «Mitteilung der Kommission an den Rat, das Europäische Parlament... Eine neue Rahmenstrategie für Mehrsprachigkeit» «… она (способность общаться более чем на одном языке) позволяет нам открыться культурам и мировоззрениям других людей, она улучшает когнитивные способности и компетенцию учащихся в родном языке. Она дает людям свободу работать или учиться в других государствах (перевод Базиной Н.В.)» [224]. Изучение нескольких иностранных языков служит не только удовлетворению личностных потребностей студентов, но и способствует развитию глобального мышления, терпимого отношения к явлениям другой культуры, пониманию проблем в более широком, европейском, а затем и мировом масштабе, развивает способность противостоять таким явлениям как культурный экстремизм, национализм, шовинизм. В рамках настоящего диссертационного исследования проведен анализ имеющихся стандартов высшего профессионального образования по специальности «Журналистика» и «Связи с общественностью», а также имеющихся программ обучения второму иностранному языку в неязыковых вузах и на неязыковых факультетах. Результаты анализа позволяют сделать вывод, что, несмотря на стремление включиться в европейскую и мировую систему образования, включение в болонский процесс, существующие программы и стандарты высшего профессионального образования не определяют точное место второго иностранного языка в неязыковых вузах, его цели и содержание.

В сфере высшего профессионального образования в последнее время нашла широкое распространение концепция компетентностного подхода (Маркова А. К. (1990), Кузьмина Н. В. (1990), Байденко В.И.(2001), Хуторской А.В. (2002), Зимняя И. А. (2004, 2010)) к описанию конечной цели образования и требований к квалификации выпускников вузов. Компетентностный подход рассматривает обучение не только через призму знаний, навыков и умений, но и с позиций формирования и развития различных компетенций, т.е. способности использовать полученные знания, умения и навыки для решения различных профессиональных задач. Исследования показали, что современные работодатели предъявляют жесткие требования к социальным компетенциям сотрудников, в частности, необходимым условием при приеме на работу являются следующие качества: «коммуникативность (отзывчивость в общении, структурированность речи), убедительность аргументации обращения с возражениями и т.д.); способность работать в команде; умение наглядно и убедительно проводить презентацию своих идей; готовность к нестандартным, креативным решениям; навыки самоорганизации; гибкость в отношении вновь появляющихся требований и изменений; выносливость и целеустремленность» [23, с.19]. Необходимость освоения компетентностного подхода для высшей школы обусловлена не только требованиями к выпускникам вузов, предъявляемыми на современном рынке труда, но и включением России в Болонский процесс, возросшей мобильностью преподавателей и студентов, что предполагает необходимость достижения некоторого единства в терминологии, достижения договоренностей о взаимном признании дипломов и ученых степеней в первую очередь с европейскими странами, и в дальнейшем со всеми крупными мировыми державами.

Современный подход к результатам образования смещен в сторону практического применения полученных знаний, умений и навыков, а также формирования личностных качеств, необходимых для осуществления профессиональной деятельности в условиях глобализации и тесного сотрудничества с представителями других культур. Новый закон об образовании от 29 декабря 2012 года № 273-Ф2 определяет профессиональное образование как «вид образования, который направлен на приобретение обучающимися в процессе освоения основных профессиональных образовательных программ знаний, умений, навыков и формирование компетенций определенных уровня и объема, позволяющих вести профессиональную деятельность в определенной сфере и (или) выполнять работу по конкретным профессии или специальности» [165].

В настоящее время существуют различные интерпретации понятий «компетенция» и «компетентность». Вслед за И. А. Зимней, которая использует понятие «ключевые компетенции» и рассматривает их с точки зрения общепедагогического похода, в предлагаемой работе понятия компетенция и компетентность разграничиваются, при этом понятие «компетентность» рассматривается как «актуальное проявление компетенции» [57, с.6], «основывающаяся на знаниях, интеллектуально- и личностно-обусловленная социально-профессиональная деятельность человека»[57, с.4].

«В формате компетентностного подхода в качестве такого целостного интегрированного результата образовательного процесса в вузе выступает единая социально-профессиональная компетенция выпускника»[61, с.20], так понимает цель обучения в вузе Зимняя И. А. Федеральным стандартом по направлению подготовки 42.02.03 «Журналистика» выделяются в качестве требований к результатам подготовки журналистов общекультурные компетенции и профессиональные компетенции [164, с.6-12]. В общекультурных компетенциях разработчики стандарта выделяют социально-личностные, общенаучные и инструментальные компетенции. В целом можно сказать, что большинство описываемых составляющих социально-личностных компетенций можно соотнести с предложенной И. А. Зимней классификацией (см. таблица 4). В эту группу вошли компетенции, относящиеся к самому человеку как к личности, субъекту деятельности, общения; компетенции, относящиеся к социальному взаимодействию человека и социальной сферы, компетенции, относящиеся к деятельности человека.

**Таблица 4**. Соотношение компетенций, выделенных И. А. Зимней и ФГОС ВПО по направлению «Журналистика».

|  |  |
| --- | --- |
| **Компетенции, выделяемые И.А.Зимней** | **Соответствующие составляющие социально-личностных компетенций Федерального стандарта по направлению подготовки «Журналистика»** |
| Компетенции ценностно-смысловой ориентации в мире | Способность понимать движущие силы и закономерности исторического процесса; место человека в историческом процессе, политической организации общества;  способность понимать и анализировать мировоззренческие, социально значимые философские проблемы. |
| Компетенции социального взаимодействия | Готовность к социальному взаимодействию на основе принятых в обществе моральных и правовых норм, уважение к человеческой личности. Толерантность к другой культуре;  готовность и способность работать в коллективе, творческой команде.  готовность уважительно и бережно относиться к историческому наследию и культурным традициям, толерантно воспринимать социальные и культурные различия, руководствоваться ими в профессиональной деятельности. |
| Компетенция самосовершенствования, саморегулирования, саморазвития личностной и предметной рефлексии | Способность видеть и реализовать перспективу своего культурно-нравственного и профессионального развития, расширять кругозор, обновлять знания, готовность к постоянному саморазвитию, повышению своей квалификации и мастерства, способность к саморефлексии, осмысливанию своего социального и профессионального опыта. |
| Компетенции здоровье-сбережения | Владение средствами самостоятельного, методически правильного использования методов физического воспитания и укрепления здоровья, готовность к достижению должного уровня физической подготовленности для обеспечения полноценной социальной и профессиональной деятельности. |

Выделяемые ФГОС ВПО составляющие общенаучной компетенции соответствуют «компетенциям познавательной деятельности», выделенным И. А. Зим-ней, к таковым относятся способность использовать в практической профессиональной деятельности знания, полученные в различных областях наук (общегуманитарных, социальных и экономических, естественно научных).

В качестве третьей составляющей общекультурных компетенций журналиста разработчики ФГОС ВПО выделяют инструментальные компетенции, к которым относятся:

* «свободное владение нормами и средствами выразительности русского (и родного национального) языка, письменной и устной речью в процессе личностной и профессиональной коммуникации, при подготовке журналистских публикаций;
* умение пользоваться изученными иностранными языками в личностной и профессиональной коммуникации, для чтения литературы (общей и профессиональной) работы в Интернет-сети;
* способность ориентироваться в современной системе источников информации в целом и по отдельным отраслям знаний и сферам общественной практики…. работать в Интернете и использовать его ресурсы, пользоваться поисковыми системами, работать с информацией в глобальных компьютерных сетях.»[164, c. 9]

Представляется, что первый и второй компонент инструментальной составляющей общекультурной компетенции, выделенные во ФГОС ВПО, целесообразнее отнести к профессиональной компетенции, поскольку речь идет о применении полученных знаний в процессе осуществления профессиональной деятельности. В тоже время последний компонент можно соотнести с выделяемой Зимней И.А. «компетенцией информационных технологий», которые относятся к группе компетенций, проявляющихся в деятельности человека.

Программы обучения иностранному языку, разрабатываемые специализированными вузами, основываются на ФГОС ВПО, как для языковых вузов, так и для неязыковых вузов и факультетов соответствующих профилей. В Приложении 1 (с. 198) приведены результаты анализа целей обучения, заданные ФГОС ВПО по направлению «Журналистика» и Программой учебной дисциплины «немецкий язык» для факультета «Международная журналистика» МГИМО (У) МИД РФ [162]. В результате анализа из ФГОС ВПО были выделены требования к выпускнику бакалавриата, актуальные для проводимого исследования, которые входят в культурологический, языковой, социологический, правовой модули, а также знания и умения, формируемые и развиваваемые в процессе изучения дисциплин профессионального модуля.

Проведенный анализ показывает, что в нормативных документах недостаточно проработаны требования к формированию отдельных ключевых компетенций, представляющихся нам особенно важными для будущих журналистов-международников. В частности, недостаточно внимания уделяется развитию компетенции в общении на родном языке, что отрицательно влияет на формирование иноязычной коммуникативной компетенции, поскольку умение вести диалог с представителями других культур, различных социальных групп и слоев на иностранном языке базируется на соответствующих умениях в родном языке. Также следует отметить, что в учебной программе не уделяется должного внимания развитию компетенции гражданской ответственности средствами иностранного языка, тогда как профессиональная деятельность журналиста, и, в особенности, журналиста-международника, связана с формированием образа собственной страны у представителей других стран и культур, отстаиванием своей гражданской позиции, защитой прав и свобод граждан, умением противостоять таким явлениям как шовинизм, национализм, культурный экстремизм. В целом следует отметить, что ФГОС ВПО нацеливает на развитие у студентов компетенций общения, однако учебная программа недостаточно детализирует возможности и способы формирования этих компетенций средствами родного и иностранного языка. Кроме того уделяется недостаточно внимания развитию социокультурной компетенции как на родном, так и на иностранном языках, программа может быть дополнена положениями о необходимости развития у студентов таких качеств как социокультурная и социолингвистическая наблюдательность, социокультурная восприимчивость и непредвзятость, которые необходимы для осуществления профессиональной деятельности в условиях межкультурной среды, с учетом социокультурных норм и правил не только своей страны, но и коллег, представляющих другие культуры.

Компетентностный подход реализуется в настоящее время и в более узком, лингводидактическом контексте, основой для внедрения этого подхода стали работы Вятютнева М.Н. (1984), Верещагина Е.М. и Костомарова В.Г. (2005), Сафоновой В.В.(2004), ван Эка (J.van Ek) (1987), Х.-Э. Пифо (Piepho H.-E.) (1974), Д. Хаймса (Hymes D.) (1974). Словарь методических терминов дает такое определение компетентностному подходу в языковом образовании «Подход к обучению, который выражается в формировании иноязычной коммуникативной компетенции, т. е. способности осуществлять иноязычное межличностное и межкультурное общение с носителями языка, предполагает реальное практическое владение иностранным языком» [4, с. 107]. Поскольку в данной работе речь идет о профессионально-ориентированном обучении журналиста-международника немецкому как второму иностранному языку, то представляется необходимым подробнее остановиться на компоненте, описывающем цели обучения иностранному языку. Именно здесь и обнаруживается противоречие между целями обучения и способами их достижения: как уже цитировалось выше, журналист должен быть готовым к общению на иностранном языке в личной и профессиональной сфере. ФГОС ВПО предусматривает, что выпускник бакалавриата должен «Владеть иностранными языками в объеме, достаточном для чтения текстов, общения с ньюсмейкерами, поиска необходимой информации в Интернете и работы в сети, профессиональной коммуникации» [164, c.1]. ФГОС ВПО позволяет вузам самостоятельно определять тот объем, в котором должен быть изучен иностранный язык, для большинства вузов изучение ИЯ2 предусматривается вариативным компонентом. Однако уже из текста документа следует, что приоритет отдается рецептивным видам деятельности, в частности чтению, что противоречит и потребностям выпускников вузов, и целям, описанным как в самом ФГОС ВПО, так и в учебных программах, а также требованиям работодателей, предъявляемым к потенциальным сотрудникам.

Необходимо отметить, что в конце 90-х – начале 2000-х годов Учебно-методическим объединением вузов РФ по образованию в области международных отношений (в него входит 148 российских вузов) была предпринята попытка создания национальных стандартов по иностранному языку для международного общения, т.е. был определен «уровень коммуникативной компетенции соискателя на данном иностранном языке, достаточный для осуществления практической и производственной деятельности с иностранными партнерами общения» [42, c. 5]. Были выделены три уровня готовности специалиста, присваиваемые, в частности, сотрудникам МИДа, сдающим квалификационные экзамены. В рамках подготовки национальных стандартов в 1997-1998 годах было проведено анкетирование специалистов, работающих с иностранным языком, опрошены были не только дипломатические работники, но и сотрудники банков, журналисты, специалисты по связям с общественностью, работники внешних торговых организаций, юристы. Потребности специалистов, выявленные в рамках проведенного опроса, не удовлетворяются современными программами по иностранному языку в специализированных вузах. Так респонденты отметили «необходимость и важность ведения официальной и неофициальной беседы, присутствия на презентациях, конференциях, переговорах и семинарах» [42, c. 17], была отмечена «постоянная необходимость письменного и устного перевода, как на родной язык, так и на иностранный» [42, c. 17], а также умение вести деловую переписку в виде факсов и по электронной почте. Анализ учебных пособий и программ свидетельствует о том, что акценты в обучении смещены в сторону реферирования газетных статей и сообщений СМИ, передаваемых по радио и телевидению. Во всех программах и пособиях недостаточно внимания уделяется развитию навыков письменной речи и перевода, как отдельных видов речевой деятельности.

Кроме программы МГИМО (У) обучения немецкому языку как второму языку были проанализированы образовательные программы обучения второму языку других вузов, в частности: Института международного образования и языковой коммуникации Томского политехнического университета (немецкий язык), кафедры билингвального образования Новгородского государственного университета им. Ярослава Мудрого (английский язык как второй, немецкий как второй), факультета Международных отношений Воронежского государственного университета (немецкий язык), кафедры иностранных языков Московского физико-технического института (государственного университета (МФТИ) (французский язык), Международного факультета управления Томского государственного университета, Национального исследовательского университета Высшая школа экономики (НИУ ВШЭ). Для сравнения были проанализрованы также «Концепция обучения второму иностранному языку (немецкому) на базе английского» И. Л. Бим и Программа для общеобразовательных школ «Немецкий язык как второй иностранный язык», разработанная Н. Д. Гальсковой. Программы вузов (2006 - 2008 годы), основываются на ФГОС ВПО и примерных образовательных программах. Среди данных программ следует выделить программу Воронежского университета, в которой знания и умения, формируемые и развиваемые в процессе обучения немецкому языку, соотносятся с будущей профессиональной деятельностью студентов-международников, что обеспечивает межпредметную связь и профессиональную направленность обучения с первого года обучения. Авторы программы (Молчанова Л. В., Артемова Л. А., Бутурлакина Н. В.) особо подчеркнули, что лингвострановедческий аспект присутствует на всех этапах обучения и обеспечивается за счет соответствующего содержания обучения, подбора текстов, дидактических материалов. Как показывает анализ, конечная цель обучения ИЯ2 во всех вузах формулируется по-разному. Одни разработчики (Молчанова Л. В. и др.; Позолотина Л. Г.; Винтайкина Р. В. и др.) считают таковой формирование коммуникативной компетенции, межкультурной коммуникативной компетенции (Прохорец Е. К., Тарасова Л. В., Боронина Н. А.) или «приобретение языковой, коммуникативной и социокультурной компетенций» (Бельтюкова Н. П.), Е. Г. Кошкнина полагает, что целью обучения немецкому как второму иностранному языку в специализированном вузе является «формирование и развитие у будущих специалистов общей и иноязычной профессионально-ориентированной коммуникативной компетенции» [74]. В целом, в изученных вузовских программах можно выделить ряд общих недостатков, таких, как: доминирование различных аспектов языковой и речевой компетенций над другими составляющими коммуникативной компетенции, отсутствие в программах связи с первым иностранным языком, учета уже имеющегося речевого, социокультурного и учебного опыта студентов; недостаточно развитый социокультурный и лингвострановедческий аспект обучения, во многих программах он ограничивается этикетными нормами речевого поведения и страноведческими знаниями; не во всех программах обозначена связь иноязычных компетенций, формируемых средствами второго иностранного языка и профессиональных компетенций, уделяется мало внимания формированию и развитию компенсаторной компетенции, компетенции самообразования и информационно-коммуникационной компетенции. Кроме этого, следует отметить, что достижение заявленных в программах целей обучения, а также необходимость включения лингвострановедческого компонента на протяжении всего времени обучения, невозможно при использовании пособий, указанных в программах. Предлагаемые авторами программ (Молчанова Л. В. и др.; Позолотина Л. Г.; Винтайкина Р. В. и др.; Прохорец Е. К., Тарасова Л. В., Боронина Н. А) пособия по немецкому языку (учебное пособие Шлыкова В. В., Головина Л. В. «От простого к сложному», Завьялова В. М., Ильина Л. В. «Практический курс немецкого языка») не разработаны для изучения немецкого как второго, они построены без учета основных принципов коммуникативного обучения, не имеют социокультурной составляющей. Отдельные издания, которые предполагается использовать для получения общих сведений о Германии (Tatsachen über Deutschland), ограничиваются изложением фактической информации и не соответствуют уровню владения немецким языком студентов. Кроме того, практически отсутствуют материалы о других немецкоговорящих странах, например об Австрии и Швейцарии и об имеющихся социокультурных отличиях этих стран, что ведет к искаженному представлению о немецкоговорящих странах, которые воспринимаются через призму Германии, а не в контексте их собственного исторического развития и вне общеевропейского контекста. Таким образом, несмотря на то, что учебные программы нацелены на формирование коммуникативной компетенции при изучении немецкого языка как ИЯ2, достижение этой цели затрудняется отсутствием соответствующих материалов, обеспечивающих, с одной стороны, развитие всех составляющих коммуникативной компетенции, а с другой, учитывающих особенности обучения немецкому языку как второму иностранному на базе английского.

При сопоставлении вузовских программ и программы, разработанной для общеобразовательных школ, становится очевидным, что внедрение компетентностного подхода в качестве основы определения целей обучения иностранному языку в вузе еще нуждается в серьезной доработке, в отличие от среднего образования. Бим И.Л. в «Концепции обучения второму иностранному языку» в качестве цели обучения выделяет «…овладение как минимум элементарной коммуникативной компетенцией на ИЯ2» [15, c.10-11], при этом иноязычная коммуникативная компетенция понимается как совокупность языковой, речевой, социокультурной, компенсаторной и учебной компетенций. Овладение вторым иностранном языком должно способствовать расширению кругозора учащихся, их интеллектуальному развитию, а также «готовить их к жизни и деятельности в демократическом мультинациональном, мультикультурном сообществе» [15, c. 10]. Также автором подчеркивается, что в процессе формирования социокультурной компетенции при обучении второму иностранному языку особое место имеет не только владение фактической информацией о странах изучаемого языка, а «умения оперировать ими в процессе межличностного, межкультурного общения, а также умениями представлять свою страну, ее вклад в мировую культуру» [15, c.15]. Н.Д. Гальскова выделяет в качестве конечной цели обучения немецкому языку как второму «формирование у учащегосяспособности, готовности и желания участвовать в межкультурной коммуникации и самосовершенствоваться в овладеваемой им коммуникативной деятельности» [39, c. 4], т.е. в качестве целей обучения рассматривается не только формирование межкультурной коммуникативной компетенции, но и совершенствование учебно-познавательной компетенции, которая уже сформирована средствами родного и первого иностранного языка. Также программой особо подчеркивается опора на родной и первый иностранный языки при изучении второго языка, что отсутствует в проанализированных программах вузов. Способность к межкультурному общению требует хорошо развитых социальных компетенций: умений общения, формирующихсяся и развивающихся сначала средствами родного языка, а потом иностранного, обучение ИЯ2 должно способствовать дальнейшему равзвитию приобретенных умений.

Проведенный анализ ФГОС ВПО и учебных программ по дисциплине «второй иностранный язык» в неязыковых вузах показали, что в недостаточно внимания уделяется развитию средствами иностранного языка общекультурных компетенций, социокультурной компетенции и ключевых социальных компетенций студентов. В учебных программах вузов по дисциплине «второй иностранный язык» обучение строится на тех же основах и по тем же принципам, что и обучение первому иностранному языку, при этом основные цели видятся, как и прежде, в формировании лексико-грамматических умений и навыков и других составляющих лингвистической компетенции, в то время как социокультурная и компенсаторная компетенции остаются без должного внимания, что ведет к невозможности дальнейшего эффективного развития межкультурной коммуникативной компетенции средствами второго иностранного языка.

Анализ Федерального государственного стандарта профессионального образования и учебных программ по дисциплине «второй иностранный язык» выявил ряд противоречий а именно:

* цели обучения, заявленные вузовскими программами, не обеспечены средствами их достижения;
* потребности вузов в документах, регулирующих место второго иностранного языка в специализированных вузах, не удовлетворяются современными ФГОС ВПО;
* если школьные программы направлены на формирование компетенции общения в поликультурном обществе, то в вузовских программах следует отметить отсутствие преемственности.

## 1.2 Роль социокультурной компетенции журналиста-международника в структуре его профессиональной компетенции.

Компетентностный подход к определению конечных целей обучения в вузе может быть рассмотрен с точки зрения общепедагогического подхода и с более узкой точки зрения, с позиций методики обучения иностранному языку

Как уже говорилось выше, Зимней И. А. выделены четыре основные группы компетенций человека, которые подлежат совершенствованию в процессе обучения как в школе, так и в вузе, но которые развиваются в течение всей жизни человека, поскольку компетенции имеют деятельностную сущность и им присуща личностная характеристика. В рамках данной работы представляется возможным выделить компетенции, содержание которых релевантно для исследуемой проблемы, а именно компетенции ценностно-смысловой ориентации в мире, компетенции гражданственности, компетенции социального взаимодействия, компетенции в общении, а также компетенции познавательной деятельности, компетенции деятельности, компетенции самосовершенствования, саморегулирования, саморазвития, личностной и предметной рефлексии. Последние три компетенции непосредственно связаны с процессом обучения, а также дальнейшей профессиональной деятельностью. Компетенция гражданственности, информационно-технологическая компетенция, компетенция социального взаимодействия и компетенция в общении относятся Зимней И. А. к ключевым социальным компетенциям, а для журналиста они становятся также и профессионально значимыми, поскольку профессия журналиста является социальной по своей сути, что подтверждается проведенным анализом профессиограммы журналиста. Прохоров Е. П. считает, что важнейшими профессиональными качествами журналиста являются следующие:

* способность осознавать системную связь своей деятельности с профессиональной средой и социально-культурной реальностью в целом;
* способность быстро приобретать новые профессиональные качества и осваивать новые профессиональные среды;
* постоянно наращивать интеллектуальные компоненты личного человеческого капитала;
* уметь работать в команде, т.е. быть коммуникационно компетентным [122, c. 286-287].

В профессиограмме журналиста, составленной Калмыковым А. А., выделяются умения, которыми должен обладать журналист:

* налаживать контакты с целью получения информации;
* анализировать события, выделяя значимые и актуальные факты;
* проводить социологические и культурологические исследования;
* умение работать на компьютере и в телекоммуникационных сетях и др.

Также выделяются профессионально важные личностные качества журналиста: коммуникабельность, активность, вежливость, наблюдательность, развитость аналитического и образного мышления, креативность, способность воспринимать и перерабатывать большие объемы информации, автором выделяются такие качества как широкий кругозор и эрудиция [67].

Мельник Г. С. также отмечает, что «журналистская деятельность развивает специфические профессиональные качества личности: общительность, быстроту реакции, умение сосредоточиться и работать в оперативных условиях, находчивость, наблюдательность, память, прагматизм, инициативность, …. Умение выявить в окружающей действительности факты, которые могут заинтересовать партнеров» [93, c. 8]. В настоящее время такие качества как общительность и умение работать в коллективе относятся к наиболее востребованным личностным качествам, которыми должен обладать будущий работник.

В рамках деятельности УМО вузов РФ по образованию в области международных отношений была также составлена профессиограмма специалиста-международника, в которой определены основные речевые умения, необходимые для осуществления профессиональной деятельности [42, c.40-43]. Несмотря на некоторые терминологические неточности и недостатки, представляется возможным воспользоваться данной профессиограммой, чтобы выделить те виды профессиональной деятельности, которые релеванты в первую очередь для журналистов-международников (см. таблицу 5). К таковым можно отнести:

**Таблица 5.** Компетенции специалиста-международника, неоходимые для успешного осуществления профессиональной деятельности.

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
|  | **Виды профессиональной деятельности** | **Необходимые компетенции межкультурного общения** | |
| Поддержание контактов с зарубежными партнерами/коллегами | | | |
| 1 | Участие в официальной и неофициальной беседе, переговорах, дебатах, полемике | Способность понимать фактическую и имплицитную информацию;  способность говорить ясно, логично, убедительно  умение задавать вопросы и отвечать/не отвечать на них;  способность вести и руководить дебатами, полемическим диалогом/полилогом;  способность вести светскую беседу с учетом национальной культуры. | |
| 2 | Участие в светской беседе | Способность вести беседу в соответствии с принятым речевым этикетом;  умение задавать вопросы и отвечать или уклоняться от ответа, соблюдая при этом принятые в социуме нормы вежливости. | |
| 3 | Ведение беседы по телефону | Способность вести телефонный разговор в соответствии с принятым этикетом;  способность эффективно вести телефонный разговор, соблюдая принятые нормы вежливости. | |
| 4 | Написание официальных и неофициальных писем, резюме, факсов, электронных сообщений. | Способность осуществлять переписку с деловыми и личными партнерами, соблюдая принятые этикетные нормы, а также правила вежливости.  умение заполнять различные виды письменных документов: анкеты, декларации, заявления и т.д. | |
| Информационно-аналитическая работа | | | |
| 1 | Извлечение информации из докладов, выступлений, устных сообщений, дебатов, дискуссий | Способность понимать фактическую и имплицитную информацию, точки зрения, позиции и аргументацию собеседников по слуховым каналам восприятия, при наличии зрительной поддержки и без нее. | |
| 2 | Получение информации из СМИ (радио и ТВ, а также других источников (Интернет, видео, СD). | Способность воспринимать аудиовизальную и аудиоинформацию и оценивать ее с учетом культурно-специфических особенностей источников информации. | |
| 3 | Получение и анализ информации из печатных СМИ, в том числе из сети Интернет. | Умение оценивать степень достоверности информации, понимать фактическую и имплицитную информации. Способность делать анализ с учетом национальных особенностей прессы. | |
| 4 | Получение и анализ информации из офици-альных и неофициальных источников, документов, писем, электронных сообщений и т.д. | Способность понимать фактическую и имплицитную информацию из указанных источников, способность понимать позицию и аргументацию корреспондентов;  способность делать анализ полученной информации, с учетом национально-культурных особенностей корреспондентов. | |
| Переводческая работа | | | |
| 1 | Последовательный перевод презентация и сообщений; последовательный перевод программ радио и телевидения. | | Умение осуществлять последовательный перевод, учитывая культурно-специфические особенности собеседников. |
| 2 | Перевод факсов, электрон-ных сообщений, офи-циальных и неофициальных писем; перевод статей, докладов, выступлений и т.д. | | Способность выполнять письменные переводы с соблюдением этикетных правил переписки;  способность осуществлять письменный перевод статей, докладов, инструкций и т.д. |
| Информация о жизни своей страны, компании | | | |
| 1 | Предоставление информа-ции при личных контактах в официальной/ неофи-циальной обстановке. | Способность рассказать об особенностях жизни в своей стране;  умение передать средствами иностранного языка реалии своей страны, при необходимости объяснить их;  способность выступать публично, готовить презентации, говорить четко, логично, отвечать на поставленные вопросы, аргументировать свое мнение. | |
| 2 | Подготовка материалов о своей стране или компан-ии, издательстве и т.д.  Предоставление культур-ной информации, написа-ние различных видов материалов о своей стране. | Способность составлять справки, обзоры, готовить презентации;  способность письменно излагать информацию о своей стране или компании, адекватно описывая реалии своей страны средствами иностранного языка. | |
| Знакомство с жизнью стран, компаний партнеров | | | |
| 1 | Получение информации при личных контактах, а также из выступлений, докладов, интерьвю | Способность понимать фактическую и имплицитную информацию из устных и письменных источников, интерпретировать ее в соответствии с национально-культурными особенностями. | |
| 2 | Получение информации по радио, телевидению, в сети Интернет, а также из печатных источников. | Способность понимать информацию справочного и страноведческого характера, а также анализировать ее. | |

Если сопоставить данную таблицу с приведенным выше анализом учебных программ по специальности «Журналистика» и «Связи с общественностью», становится совершенно очевидно, что ни одной из программ не уделяется должного внимания подготовке будущих журналистов к переводческой деятельности, а также крайне мало внимания уделяется развитию социокультурной компетенции, обеспечивающей способность и умения представлять свою страну, ее культурные особенности и отличия средствами иностранного языка. Возникает противоречие между потребностями журналистов-международников и программами их подготовки, которые не удовлетворяют или не полностью удовлетворяют потребности будущих журналистов и не позволяют обеспечить подготовку специалистов, в соответствии с требованиями работодателей.

Обращаясь к зарубежному опыту подготовки журналистов в немецкоязычных странах (см. программы подготовки журналистов университетов г. Зальцбурга [200] и г. Гамбурга [243]), следует отметить, что особое внимание уделяется проблемам межкультурной и межличностной коммуникации, эти предметы являются обязательными для изучения, без них невозможно получение диплома журналиста. В Германии и Австрии нет понятия «международная журналистика», указанные дисциплины изучаются в рамках общего курса подготовки журналистов или специалистов по массовой коммуникации. В качестве главной профессиональной компетенции выделяется медийная компетенция, понимаемая как способность использовать в практической работе научные знания, методы и теории, а также использовать их потенциал в творчестве, самооценке, критике и инновациях. В ключевые компетенции изучающих журналистику и СМИ входят коммуникативные, межкультурные и социальные компетенции, которые также развиваются в рамках основного курса бакалавриата.

Все вышеперечисленные компетенции, а также личностные качества и характеристики журналиста-международника должны развиваться с учетом того, что существенной особенностью его профессиональной деятельности является взаимодействие не только с представителями родной культуры, но и с представителями других культур, т.е. содержанием профессии журналиста-международника является межкультурное общение, контакты с представителями различных стран и национальностей. В связи с этим представляется правильным выделить в качестве одной из основных целей обучения журналиста-международника – развитие профессионально-ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции средствами второго иностранного языка, представленная ниже на схеме 1.

**Схема 1.** Профессионально-ориентированная иноязычная коммуникативная компетенция журналиста-международника.

**Профессионально-ориентированная иноязычная коммуникативная компетенция журналиста-международника**

Языковая компетенция

Компенсаторная компетенция

Речевая компетенция

Стратегическая компетенция

Социокультурная компетенция

Культуроведческая компетенция

Страноведческая компетенция

Социолингвистическая компетенция

Лингвострановедческая компетенция

Предметная компетенция

Коммуникативная компетенция

Медийная компетенция

Информационная компетенция

Информационно-коммуникационная компетенция

Компетенция самообразования

Поскольку в основе профессиональной деятельности журналиста-международника лежит профессиональное общение в условиях взаимодействия двух или более культур, на первое место впроцессе обучения немецкому языку выходят факторы, затрудняющие или облегчающие взаимопонимание представителей различных культур.

Мельник Г. С. выделяет знание социальных ролей и статуса участников общения в качестве одного из ключевых факторов, обеспечивающих успешность общения на родном языке, однако важность этого фактора возрастает многократно, если говорить об иноязычном профессиональном общении, поскольку определение социального статуса партнера может затрудняться также языковыми и культурными барьерами. Этим же автором отмечается, что «психология воздействия предполагает, что партнеры обладают единой системой кодирования, однако могут возникать барьеры общения: социальные, политические, профессиональные, религиозные» [93, c. 75]. Учитывая особенности деятельности журналиста-международника, к перечисленным барьерам, затрудняющим коммуникацию, необходимо также добавить языковые и культурные препятствия, которые в условиях межкультурного иноязычного общения выходят на первый план.

На схеме 2 представлены факторы, оказывающие как положительное, так и отрицательное влияние на процесс общения представителей разной культуры.

**Схема 2.** Факторы, влияющие на успешность межкультурного общения.

Партнер 1

Партнер 2

общение

Социолингвистические: знание/незнание социальной роли и статуса партнера.

Личностные качества: тактичность, доброжелательность, эмпатия, вежливость. (отсутствие таковых)

Политические разногласия: принадлежность к различным партиям, непримиримость взглядов.

Факторы, влияющие на успешность общения

Социальные факторы: умение/неумение вести беседу, расположить к себе собеседника, умение/ неумение слушать и слышать другого

Религиозные: сходные/различные взгляды на проблемы, обусловленные различиями в вероисповеданиях.

Профессиональные: отсутствие/наличие представ-лений о другой профессии, ее сложностях и т.д.

Языковые: знание/незнание или недостаточное знание иностранного языка, или его варианта для общения.

Наличие/отсутствие различ-ных культурных представле-ний о предмете беседы и о технике ведения беседы.

Следует отметить, что личностные качества говорящего находятся в тесной связи и взаимозависимости с уровнем владения иностранным языком и степенью сформированности иноязычной социокультурной компетенции говорящего и слушающего, т.к. желание быть вежливым в разговоре или проявить чувство такта может наталкиваться на отсутствие вербальных и невербальных средств к осуществлению данного намерения. Возможна обратная ситуация: имея достаточное количество речевых средств для реализации определенного коммуникативного намерения, говорящий может выбрать неподходящий по регистру вариант. Кроме того возможен перенос коммуникативного поведения, принятого в родном языке, в общение на иностранном языке. Так, например, австрийская исследовательница Ренате Ратмайр (Renate Ratmayr) обращает внимание на то, что „русские гораздо больше вмешиваются в чужую жизнь, причем как в положительном, так и в отрицательном смысле». Среди примеров, иллюстрирующих данное положение, приводятся реплики на улице, например, у девушки съехал шарф и прохожие обратили внимание «Девушка, у Вас шарф спустился, подберите, а то испачкается!» или потеря перчатки сопровождается репликой «Девушка, Вы перчатку уронили!». С точки зрения представителя русской культуры такое поведение окружающих является абсолютно нормальным и вежливым, а представительница австрийской культуры рассматривает это как вмешательство в личное пространство, следовательно, такие реплики на немецком языке будут неуместны и могут быть неоднозначно восприняты окружающими [127, c. 25].

Вышесказанное подтверждает, что развитие социокультурной компетенции играет решающую роль в профессиональной подготовке журналистов-международников. Представляется необходимым проанализировать существующие мнения о месте социокультурной компетенции с точки зрения различных теоретических положений о компонентном составе иноязычной коммуникативной компетенции. Несмотря на то, что исследования данной проблемы длятся не одно десятилетие, среди ученых нет единой точки зрения по данному вопросу, российские и зарубежные исследователи расходятся в количестве компонентов, а также в их содержательных характеристиках.

Еще в конце ХIX века, немецкий лингвист В. Фон Гумбольд обратил внимание на связь языка и представления о мире: «из взаимообусловленной зависимости мысли и слова явствует, что языки являются не только средством выражения уже познанной истины, но и, более того, средством открытия ранее неизвестной. Их различие состоит не только в отличиях звуков и знаков, но и в различиях самих мировидений» [45, c. 310]. Таким образом, В. ф. Гумбольдт указал на необходимость изучения не только системы языков, но и картин мира, которые формируются и описываются этими языками. Однако практическую реализацию эти идеи нашли только в последние десятилетия, благодаря новым подходам к изучению иностранных языков, и вследствие этого изменению целей обучения иностранному языку.

Идеи Гумбольдта получили дальнейшее развитие в работах как зарубежных исследователей (Д. Хаймса (D.Hymes), Х.-Э. Пифо (H.-E. Piepho, М. Байрама (M. Byram), Г. Нойнера (G. Neuner), П. Кайкконена (P. Kaikkonen)), так и отечественных (Верещагин Е. М., Костомаров В. Г., Сафонова В. В., Фурманова В. П., Сысоева П. В., Елизарова Г. В., Тер-Минасова С. Г., Баграмова Н. В.), которые указывают, что для взаимопонимания представителей двух разных культур, необходимо не только владение формальной стороной языка (фонетической, лексической, грамматической, синтаксической), но и владение социокультурными знаниями, навыками и умениями, которые позволяют использовать полученные языковые знания, умения и навыки адекватно ситуации общения. Несмотря на различные подходы к определению компонентного состава коммуникативной компетенции, всеми авторами отмечается важность развития компетенции, которая позволила бы студентам ориентироваться в культурных особенностях стран изучаемого языка, осознавать их влияние на процесс общения, а также осознавать наличие культурных различий и необходимость их учета для успешного общения с представителями других культур. Такой компетенцией является социокультурная компетенция (Сафонова В. В.(1996), Игнатенко И. А. (2000), Игна О. Н. (2003), Власенко Н. М. (2003), Белякова Н. М. (2008) и др.), лингвосоциокультурная компетенция (Ишханян Н. Б. (1996), Морозова Е. А. (2008), Андронкина Н. М.(2009)), социолингвистическая компетенция (Синица Ю. А. (2000), Манухина Ю. В. (2006), Исенко И. А.(2007), Беленюк Н. А (2007), Лапина В. Е. (2010).), лингвострановедческая компетенция (Бухтиярова С. А. (1998), Воробьева Е. И. (1999), Демьянова Ж. В. (2010)). Немецкие дидакты также указывают на необходимость включения такого рода компетенции в структуру коммуникативной компетенции. Например, Б.-Д. Мюллер (B.-D. Müller) указывает на необходимость развития таких составляющих коммуникативной компетенции как:

* «понимание зависимости мышления, деятельности и поведения, в частности коммуникативного поведения, от имеющихся культурно-специфических и когнитивных образцов;
* умение идентифицировать различные коммуникативные стили поведения в процессе общения;
* понимание культурных факторов, лежащих в основе и определяющих коммуникативное поведение собеседника;
* владение стратегиями общения при ограниченном запасе языковых и речевых средств;
* владение стратегиями определения и анализа коммуникативных сбоев, а также их влияния на коммуникативное поведение собеседника;
* владение стратегиями предупреждения и устранения коммуникативных сбоев в общении» [225, c. 71-72].

Многообразие в подходах к определению компетенций, которые обеспечили бы наравне с лингвистической компетенцией успешность общения в условиях межкультурного взаимодействия, обусловлено в первую очередь выделением различных основных составляющих этих компетенций и их иерархическим распределением. Однако, если говорить о «европейском измерении», то в Европе существует более устоявшаяся структура коммуникативной компетенции, которая утвердилась в результате создания и распространения документа Совета Европы «Common European Frameworks…» (CEFR).

Как известно основу для развития идеи многоуровневости языкового образования заложили Я. ван Эк и Дж. Трим (Ek J.A. van, Trim J.L.M. 1987), работы которых в дальнейшем послужили основой создания Советом Европы единого документа «Common European Frameworks…».

В этом документе предложена следующая структура межкультурной коммуникативной компетенции:

1. лингвистическая компетенция включает в себя формальную сторону языка и состоит из лексической, грамматической, фонологической, морфологической, орфографической, семантической и орфоэпической компетенций.

2. социолингвистическаякомпетенция включает в себя знания и навыки, необходимые для использования имеющихся знаний формальной стороны языка, адекватно ситуации общения с учетом культурных особенностей, социальных ролей, присущих носителям изучаемого языка.

3. Прагматическая компетенция касается знаний принципов, по которым высказывание должно быть структурировано, использовано для достижения цели, а также знание образцов речевых актов.

В настоящее время CEFR является основополагающим при составлении программ изучения ИЯ в вузах. Однако следует помнить, что этот документ носит скорее рекомендательный характер. Поэтому сравнивая этот документ с исследования российских ученых нельзя не отметить тот факт, что CEFR не выделяют в межкультурной коммуникативной компетенции социокультурную компетенцию в качестве одной из составляющих. При этом отдельные компоненты социокультурной компетенции, или в терминологии документа Совета Европы «социокультурные умения», встречаются в различных разделах, например в разделе «социальные умения» и в подразделе «межкультурные умения и ноу-хау», а «социокультурные знания» включены в раздел «общие компетенции». Такой подход, с одной стороны, вносит некоторую путаницу в терминологию, с другой стороны, можно сделать вывод о том, что, выделяя социолингвистическую компетенцию в качестве одной из основных составляющих МКК, невозможно оставить без внимания социокультурную компетенцию и необходимо четко провести границы и выявить, каким образом они друг с другом соотносятся.

Следует также отметить, что в работах Я. ван Эка и Дж. Трима [202, c. 33-37; 203, c.2-3] выделяются как социолингвистическая, так и социокультурная и социальная компетенции, авторами они рассматриваются как отдельные составляющие общей коммуникативной компетенции индивида, такой подход лишает возможности увидеть взаимозависимость и взаимопроникновение этих компетенций и создает предпосылки к тому, что работа над формированием и развитием одной из компетенций может вестись в ущерб работе над другими компетенциями, что в конечном итоге приведет к невозможности решать коммуникативные задачи на должном уровне.

Среди немецких ученых одним из первых к проблеме коммуникативной компетенции обратился Х.-Э.Пифо (H.-E. Piepho), который выдвигает на первое место способность решать различные коммуникативные задачи всеми возможными способами, для чего необходим правильный выбор языковых и речевых средств, который зависит от параметров коммуникативной ситуации. Рассматривая коммуникативную компетенцию на уровне дискурса и коммуникативного действия Пифо пишет: «коммуникативная компетенция не означает ни в одном, ни в другом понимании овладение определенными нормами, а означает способность индивида объясняться без страха и комплексов с помощью речевых средств, которые ему понятны и действие которых он научился оценивать, а также способность понимать коммуникативные намерения даже в том случае, если они высказываются в том коде, которым индивид не владеет или если этот код представлен в собственном идиолекте лишь частично» [232, c.9]. Такая трактовка предполагает проникновение в речь, более глубокое понимание явлений, которые стоят за отдельными словами и фразами, что позволяет говорить об имплицитном включении в понятие коммуникативной компетенции социокультурных и социолингвистических компонентов.

Одним из первых среди немецких исследователей, кто обратил внимание на значимость социокультурных факторов в обучении иностранному языку, был Г.Нойнер (G.Neuner). Концепция коммуникативного страноведения, разработанная им, позволила отойти от традиционного подхода к изучению культуры другой страны, т.е. от простого сообщения некоторого набора сведений. В своей концепции Г.Нойнер одним из первых отметил, что изучение иностранного языка происходит через призму собственных социокультурных представлений, которые очень часто не совпадают с социокультурными структурами изучаемого языка, поэтому он считает необходимым сопоставление не только изучаемых языков, но и социокультурных структур, к которым он относит вежливость, уместность поведения в различных бытовых ситуациях общения, различные социальные роли и их взаимодействие и т.д. [230]. На этой же позиции стоит А.Шиншке (А.Schinschke), для нее одной из важнейших составляющих МКК является овладение так называемым «коммуникативным поведением», которое, по ее мнению, заключается в осознании различий в системах ценностей, в представлении о, казалось бы, универсальных понятиях, а также способы преодоления этих различий для достижения успеха в коммуникации [237]. Г.Нойнер и А.Шиншке выделяют также эмпатию в качестве одной из составляющих МКК, для развития эмпатических способностей обучающихся необходимо глубокое знание культуры и социального контекста, т.к. поставить себя на место человека, представителя другой культуры, можно лишь понимая тот социокультурный фон, который определяет его вербальное и невербальное поведение. А. Шиншке прямо пишет о том, что развитие эмпатии возможно только при условии глубокого знакомства с чужой культурой, она предлагает опираться не только на имеющиеся уже знания, но и искать причины собственных стереотипов, симпатий, антипатий и т.д. Овладение «коммуникативным поведением» возможно на фоне овладения различными социокультурными знаниями и умениями, которые включают в себя не только традиционный набор сведений о культурных обычаях, явлениях, праздниках, традициях и т.д., но также и выбор речевых средств с учетом принятых в другом культурном сообществе норм вежливости, а также развитие таких качеств личностей как «социокультурная непредвзятость» или «социокультурная наблюдательность» [131, c. 107]. В качестве важных составляющих коммуникативной компетенции немецкими лингводидактами особенно выделяются такие качества как эмпатия, уважительное отношение к явлениям другой культуры (Ambiguitätstoleranz), а также необходимость избегания евроцентризма и поспешного навешивания ярлыков (см. работы A. Вирлахера (A.Wierlacher, 1993), Ю. Бенеке (J. Beneke, 1992), В.-Д. Мюллера (B.-D. Müller, 1994), А. Шиншке (A.Schinschke, 1995), П. Каикконен (P. Kaikkonen, 2002) и др.). Мюллер-Жаке (B. Müller-Jacquier (2002)) выдвигает на передний план речевые и языковые аспекты межкультурной коммуникации, т.е. умения оценивать и использовать коммуникативные стили, невербальные формы общения и специфические культурно-окрашенные речевые действия.

Российскими исследователями также разрабатывается проблема компонентного состава иноязычной коммуникативной компетенции. В отличие от немецких лингводидактов, отечественные ученые расширяют наполнение коммуникативной компетенции, поскольку условия обучения иностранному языку в России отличаются от условий обучения в Европе. Концепции, разрабатываемые в рамках Европейского Союза, направлены в первую очередь на обеспечение развития иноязычной коммуникативной компетенции мигрантов, прибывших из других стран, в первую очередь из Азии и Африки, поэтому в центре обучения находятся описанные выше личностные качества, которые должны обеспечить быструю адаптацию представителей других культур к европейской. Что касается отечественного опыта, то обучение немецкому языку как второму иностранному языку должно подготовить студентов в первую очередь к решению профессиональных задач, а не к постоянному проживанию в стране изучаемого языка. В силу этого отечественные ученые предлагают другой компонентный состав коммуникативной компетенции, необходимой для нормальной коммуникации в условиях межкультурного общения не только в стране изучаемого языка, но и в условиях родной страны.

Одними из первых среди российских исследователей на взаимосвязь языка и культуры обратили внимание Е.М.Верещагин и В.Г.Костомаров. В своей работе «Язык и культура» они исследовали важность соотношения языка и культуры для преподавания иностранного языка. В этой работе авторы указывают на то, что язык не существует вне культуры, а является ее составной частью [27]. Исследователи также обращают внимание, что для успешной коммуникации необходимо «избавиться от оценки другой культуры с позиций собственной культуры, т.к. это может вести к искаженному восприятию элементов другой культуры» [28, c. 155]. Научиться видеть особенности другой культуры и оценивать их с позиции носителей этой культуры возможно, если в процессе обучения иностранному языку работа над такими качествами как социокультурная наблюдательность и восприимчивость ведется постоянно, а учебные материалы насыщены информацией социокультурного плана, задания нацалены на использование творческого потенциала студентов, т.е. носят проблемный характер.

Развивая идеи Костомарова Е.М. и Верещагина В.Г. одним из первых среди отечественных дидактов на практике их реализовал Вятютнев М.Н., который выделил «две цели изучения иностранного языка:

а) научить понимать новую культуру;

б) овладеть межкультурной коммуникацией, т.е. умением общаться с носителем другой культуры»[35, c. 45]. В этой же работе автор указывает на то, что если социолингвистические факторы (мотивы, интересы, коммуникативные потребности индивидуумов) не будут учтены в процессе коммуникации, то «коммуникативная компетенция любого человека окажется неполной» [35, c. 70]. В данном случае речь идет о коммуникативной компетенции в родном языке, что же касается иноязычной коммуникативной компетенции, то роль социокультурных факторов для успешного овладения ею существенно возрастает, поскольку в процессе общения с представителями другой культуры наиболее очевидными становятся непонимание или недооценка различных социолингвистических и/или социокультурных факторов. Как известно, иностранцам легко прощают ошибки лингвистического характера, однако ошибки в культурном плане могут привести к краху и нежеланию продолжать дальше какое-либо общение. «…Культурные ошибки обычно воспринимаются намного болезненнее, чем ошибки языковые, несмотря на то, что первые гораздо более извинительны: различия культур не обобщены в своды правил, как различия языков, нет и ни грамматик, ни словарей культур» [158, c. 40]. Например, типичной ошибкой представителей российской культуры является начало телефонного разговора со слова «Алло!», такое начало ставит немцев в тупик, поскольку в немецкоязычном сообществе принято начинать разговор с представления «Hier Müller!» или просто „Schmidt“. Еще одна сложность, с которой сталкивают представители российской культуры, это рукопожатие при приветствии, поскольку в отечественной культуре это принято только среди мужчин, а в немецкоязычных странах рукопожатие является обязательным при встрече как двух женщин, так и при встречи мужчины и женщины, и российские мужчины чувствуют себя, по их собственным словам, неудобно, пожимая руку женщине. Многие из них говорят, что в первый момент у них возникает желание поцеловать руку даме, но они останавливаются, зная, что это может вызвать неудовольствие немецких женщин.

В рамках иноязычной коммуникативной компетенции В. В. Сафоновой (1991, 1993, 1996) выделена социокультурная компетенция, которая по своему дидактическому наполнению значительно шире, предложенной Советом Европы социолингвистической, и позволяет охватить максимально возможное количество факторов, способствующих успешному общению представителей различных культур. Предложенная структура коммуникативной компетенции, состоящей из языковой, речевой, социокультурной, компенсаторной компетенций, легла в основу структуры коммуникативной компетенции в «Концепции обучения второму иностранному языку (немецкому) на базе английского» И.Л.Бим, которая дополнила эту структуру учебной компетенцией. Однако до сих пор среди исследователей нет терминологического единства и существует множество работ, посвященных исследованию компетенций, которые имеют весьма сходное дидактическое наполнение. Социокультурная компетенция рассматривается в работах Игнатенко Н. А. (2000), Риске И. Э (2000), Смирновой Е. А. (2001), Игны О. Н. (2003), Ворониной Л. А. (2004), лингвосоциокультурная компетенция в работах Ишханян Н. Б. (1996), Морозовой Е. А. (2008), Андронкиной Н. М. (2009) и др., социолингвистическая компетенция в работах Синицы Ю. В.(2003), Манухиной Ю. В. (2006), Исенко И. А. (2007), Беленюк Н. А.(2008), Овчинниковой М. Ф. (2008), культурно-страноведческая компетенция – Смирнов И.Г. (1999), Сухова Н.А. (2003). Несмотря на различные дидактические контексты и аспекты обучения иностранному языку обилие работ говорит о том, что тема включения в обучение иностранному языку социокультурных аспектов попрежнему остается актуальной. Большинство работ исследуют вопросы формирования социокультурной и смежных с ней компетенций в рамках обучения специалистов-лингвистов (преподавателей иностранного языка, филологов). Однако очень незначительное число работ исследуют вопросы формирования социокультурной компетенции в неязыковых вузах, у студентов, для «которых иноязычная коммуникативная компетенция должна быть составляющей/компонентом их профессиональной компетенции и соответственно их профессиональной деятельности в будущем»[19, c.47]. Но представители других профессий, таких как журналист-международник, специалист в области международных отношений или международного права, внешней торговли и т.д. осуществляют свою профессиональную деятельность в условиях межкультурного общения, и развитие социокультурной компетенции в этом случае становится профессионально значимым, с учетом того факта, что ранее в неязыковых вузах не делался упор на подготовку специалистов к общению на иностранном языке.

Основываясь на вышесказанном, в данном исследовании вслед за В. В. Сафоновой [132] в структуру полилингвальной иноязычной коммуникативной компетенции включаются: языковая, речевая, социокультурная, компенсаторная компетенции, а также информационно-коммуникационная компетенция и компетенция самообразования.

## 1.3 Вербальные и невербальные средства коммуникации в дидактическом рассмотрении.

Успешное осуществление профессиональной деятельности журналистом-международником возможно только при условии хорошо развитой билингвальной, а в случае изучения немецкого как второго иностранного – полилингвальной, коммуникативной компетенции. Важнейшее место в процессе осуществления профессиональной деятельности занимают социокультурная и общекультурные компетенции, поскольку уровень сформированности этих компетенций в первую очередь способствует эффективному взаимодействию с другими людьми как непосредственному (с коллегами, собеседниками в интервью, ток-шоу, телепередачах и т.д.), так и опосредованному через СМИ с конечными потребителями информации (зрителями, читателями, пользователями сети Интернет).

Как уже отмечалось, одними из первых, кто обратил внимание на необходимость усвоения не только плана выражения, но и плана содержания языковых явлений, были Е. М. Верещагин и В. Г. Костомаров. В сознании обучающихся должны вырабатываться понятия о новых предметах и явлениях, которые отсутствуют в родной культуре, но которые наиболее четко выявляют культурные различия, находящие отражения в языке. К таким понятиям можно отнести этикетные формулы, например, в русском языке нет специальных формул прощания по телефону, как в немецком, в котором существует противопоставление двух слов «Auf Wiedersehen!“ и „Auf Wiederhören!“, или обращение в дипломатической переписке, допускающее только один возможный вариант обращения к послу «Ihre Exzellenz».

Г. Хофстед в своей «луковичной диаграмме» (Zwiebeldiagramm, G.Hofstede) наглядно представил степень очевидности культурных различий, разделив их все на 4 категории. Ниже приведена данная диаграмма [211].

**Диаграмма 1.** «Луковичная диаграмма» Г. Хофстеда

Герои

Символы

Общение

В верхнем слое, самом быстро меняющемся, но и самом простом для понимания находятся символы, к которым Г. Хофстед относит слова, изображения, объекты, жесты и т.д., за которыми закреплены конкретные значения, часто имеющие культурноспецифическую окраску:

*Вербальные символы*: слова, идиоматические выражения и речевые акты. Например, под словом «Familie“ в немецкоязычных странах понимаются в первую очередь отец, мать и ребенок, а вот слово «Dorf» почти вышло из употребления, принято говорить «Kleinstadt». К речевым актам относятся в первую очередь конвенциональные этикетные формулы, типичным примером является «Komm mal vorbei!», которая дословно переводится как «Заходи!», на самом деле не означает прямого приглашения в гости, а является одной из форм прощания.

* Символы моды: названия модных марок, причесок, цветов. Например, в немецком языке цвет «blau“ означает и голубой и синий, для уточнения используются сложные прилагательные „himmelblau“; „jeansblau“, „dunkelblau“ и т.д.
* Флаги и статусные символы (эмблемы автомашин, футбольных клубов): BMW, Audi, Mercedes,VW; FC Bayern, Schalke, Borussia, Nationalmannschaft.
* Монументы. Например, памятник Бисмарку, стоящий в Гамбурге, известен своими огромными размерами и монументальностью образа.

*Под героями* понимаются личности, значимые для большой группы населения. К героям могут относиться как уже умершие люди, так и живущие в настоящий момент, а также «выдуманные персонажи», данную группу составляют:

* представители мира рекламы (Клаудиа Шиффер(Claudia Schiffer), Хайди Клум (Heidi Klumm));
* представители мира спорта, музыки и кино (Михаель Шумахер (Michael Schuhmacher), Штефи Граф (Steffi Graf), Михаель Баллак (Michael Ballack), Дитер Болен (Dieter Bohlen), Тиль Швайгер (Til Schweiger), братья Кличко (Brüder Klitschko), Мирослав Клозе (Miroslaw Close) и др.);
* исторические или выдуманные персонажи (Шильдебюргер (Schildebürger), Хайнцельмэннхен (Heinzelmännchen), Штертебекер (Störtebeker).

Согласно Хофстеде *ритуалы* – это конвенциональные образцы поведения в конкретных ситуациях, к которым относятся, например приветствие и прощание, извинение, одобрение или отказ. Чаще всего поведение связано с этикетом, правилами хорошего тона, однако к ритуалам относятся также и этикетные формы речи (Gesprächsroutinen), под ними Ю. Хаус (J. House) понимает речевые средства, которые используются для начала разговора, его поддержания и завершения [212]. (Moin Moin! Grüß Gott! Guten Tag! Wie geht es? Tschüß! Baba! Servus! Malzeit!(приветствие, приятое в офисах и в различных государственных учреждениях)).

*Под ценностями G.* Хофcтед (G.Hofstede) понимает факторы, составляющие жизненную ориентацию группы людей, ценности понимаются как система приоритетов, которым отдается предпочтение среди других возможных обстоятельств и фактов. Г. Хофстед (G.Hofstede) расположил ценности в самом центре своей диаграммы, поскольку считает, что с одной стороны понимание ценностей другой культуры наиболее сложно, в связи с тем, что они не всегда осознаются самими представителями этой культуры, поскольку усваиваются на ранних этапах социализации личности. С другой стороны ценности в наименьшей степени подвержены изменениям, поскольку они составляют основу культуры и поведения представителей других стран. Такой же точки зрения придерживаются и отечественные исследователи, в частности в работе Сафоновой В.В. отмечается необходимость формирования у изучающих иностранный язык представлений «о системе ценностей (социально-политических, социально-экономических, религиозно-философских, эстетических, нравственных) как **фундаментальных** (выделено Сафоновой В.В.) нормах, обеспечивающих целостность социальной системы, так как в них выражается особая значимость определенных продуктов материальной и духовной культуры для существования и развития конкретной социальной системы…» [131, с.159].

Если соотнести данную диаграмму, со структурой социокультурной компетенции, то можно провести следующие параллели – верхние слои этой диаграммы соответствуют составляющим социолингвистической компетенции, однако в центре находятся ценности, составляющие основу каждой культуры. Базисом для понимания и осознания ценностей другой культуры является социокультурная компетенция студентов, как в родном языке, так и в изучаемых иностранных языках. Поскольку общение пронизывает все четыре слоя культурных различий, в дидактическом плане это означает необходимость включения в процесс обучения иностранному языку всех четырех упомянутых категорий культурных различий.

Исследования в области социолингвистики показали тесную связь между языком и общественными структурами. В этой связи необходимо подчеркнуть значения исследований Д. Хаймса (D.Hymes) и Дж. Фишмана (J.A.Fishman). Д.Хаймс был первым, кто по-новому сформулировал связь языка и культуры. Он обратил внимание на то, что должен знать иностранец о коммуникативном поведении носителей языка, чтобы иметь возможность эффективно с ними общаться. В центре внимания его исследования оказался не язык как средство связи формы и значения, а речь как «средство связи между индивидами и ситуациями, в которых они находятся» [213, c. 65].

В свою очередь Фишман исследует значение социальных ролей и их влияние на язык. С точки зрения Фишмана разделение видов деятельности членов общества по различным функциональным областям является основной чертой его организации, т.е. члены социума организуются в некоторую структуру функциональных сфер для реализации аспектов общественной жизни. Социолингвистические исследования доказали тесную связь между социальной ролью человека в обществе и его речью. Важным достижением социолингвистов стало рассмотрение языковых явлений не по отдельности, а в контексте речевой ситуации.

Обучение в контексте речевой ситуации уже давно стало методической основой обучения иностранному языку (см. работы Шатилова С. Ф. (1986), Бим И. Л.(1977), Щепиловой А. В (2003) и др.). Участники конкретной речевой ситуации каждый раз выбирают подходящие именно для нее речевые средства выражения собственного коммуникативного намерения. Представляется необходимым рассмотреть факторы влияющие на выбор речевых средств. Для наглядности они представлены на схеме 3.

**Схема 3.** Факторы, влияющие на выбор речевого средства.

Выбор речевого средства

Речевая компетенция участников

Социальная компетенция участников

Социальный статус и роль участников

Профессиональные знания и знания об окружающем мире участников

Физическое и психическое состояние участников

Время осуществления коммуникации

Конкретные пространственные условия, осуществления коммуникации

Данная схема иллюстрирует факторы, которые должны быть оценены и учтены для успешного коммуникативного взаимодействия с другими членами общества. Из 8 названных факторов, только 2 являются внешними (темпоральные и пространственные условия коммуникации), остальные же 6 непосредственно связаны с индивидуальными качествами участников коммуникации. Далее указанные факторы рассматриваются подробнее, с учетом особенностей подготовки студентов в специализированных вузах.

1. Речевая компетентность участников. Под речевой компетентностью участников понимается владение нормой речевого поведения. Следует, однако, различать речевую компетентность на родном языке и иноязычную речевую компетентность. Если говорить, о выпускниках вуза, то они могут столкнуться со следующими ситуациями: общение с носителями языка и общение с представителями других культур, для которых немецкий язык также является иностранным. Например, это могут быть выходцы из Турции, Югославии в Германии или Австрии или представители франкоговорящих или итальяноговорящих кантонов Швейцарии. Представляется важным осознание студентами того факта, что речевая компетентность как носителей, так и неносителей языка может быть различной. Например, эмигрант, недавно приехавший в страну и еще не очень хорошо владеющий немецким языком, не всегда правильно сможет воспользоваться формальным регистром общения, может допускать ошибки в этикетных формулах приветствия и прощания. В то же время речевая компетентность связана с таким аспектом как вариативность. Например, представители франкоговорящих кантонов Швейцарии могут использовать французские формулы приветствия или прощания, например «Adeu!». Для обозначение обыкновенной булочки в немецком языке существует множество слов, если на юге Германии и Австрии это преимущественное «Semmel», то в северной части Германии это просто «Brötchen», однако существуют еще «Schrippe» (восточная часть Германии), «Weggli»(граница со Швейцарией), «Rundstück» (район г. Киля и севернее до границы с Данией), «Wecken» (юго-западная часть Германии), которые различаются не только формой, но и регионом, в котором то или иное название доминирует.

2. Во многом речевая компетентность зависит от следующего фактора: социальной роли и статуса участников коммуникации. Каждый человек может выступать в различных социальных ролях и статусах, в зависимости от этого меняется и выбор речевых средств, регистра общения, используются различные этикетные формулы приветствия и прощания, взаимодействия в процессе общения. Социальная роль студента, разговаривающего в университете с профессором, меняется, если он после учебы подрабатывает в кафе официантом, а вечером это уже третья роль, например, товарища в комнате общежития. В зависимости от социальной роли партнера выбираются стратегии вербального и невербального поведения. «Социальный статус закрепляется в семантике языковых единиц, реализуемых в речевом общении, причем двусторонне: речевые единицы не могут не реализовывать в общении социальный статус, а, с другой стороны, социальный статус определяет возможность нарушения установленного общения»[123, c. 35]. Например, в немецкоязычных странах, если собеседник представляется только именем, то это является сигналом партнеру о готовности сразу перейти на «ты», поскольку в немецкой культуре не типично использование имени и обращения на «Вы», за исключением отдельных регионов, например, так называемое «Hamburger «Sie». Кроме того, среди участников курсов повышения квалификации, на различных семинарах в небольших группах (особенно интернациональных) сразу все переходят на «ты», вне зависимости от возраста и социального статуса участников. Кроме того, в Германии, как и в Австрии маленькие дети обращаются ко всем взрослым на «ты», а в Австрии принято называть в обращении титул человека «Herr Professeor», «Frau Doktor», «Herr Diplom-Ingenieur», «Frau Magister» и т.д.

Важность речевого этикета отмечена в работе В. П. Фурмановой, которая предлагает свою четырехфоновую функциональную модель культуры, в структуре которой она выделяет 1) вербальный компонент, включающий национально-маркированную лексику: слова-реалии и фразеологизмы, и 2) вербально-этикетный компонент, соотносимый с речевым этикетом [167, c. 149, 164, 170]. Исследователями отмечается, что речевой этикет имеет национальную специфику, следовательно, для овладения им необходимо усвоить не только некий набор стереотипных фраз, но и осознать культурный фон, который влияет на выбор и использование этикетных формул в различных ситуациях общения.

3. Непосредственно с социальной ролью и статусом участников коммуникации связана и их социальная компетенция. Под социальной компетенцией понимается желание и умение общаться с другими людьми, наличие потребности в межличностном общении. Социальная компетенция может быть обусловлена такими факторами как открытость/закрытость культуры, ее концентрация на человеке/обществе и т.д. Кроме того, реализация желания общаться может быть существенно затруднена недостаточно хорошим или полным знанием языка. Социальная компетенция связана и с выбором регистра, и с речевым этикетом, а также с аспектами вариативности и использования в речи устойчивых выражений. Согласно исследованием Зимней И. А. социальная компетенция/компетентность относится к ключевым компетентностям и формируется на протяжении всей жизни человека. Одной из составляющих социальной компетентности является компетентность социального взаимодействия, которая является также «важной составляющей многих профессиональных компетентностей. Необходимость ее формирования отмечается всеми исследователями» [148, c. 29]. Исследователями выделяются следующие основные составляющие компетенции социального взаимодействия (выделены наиболее релевантные для данного исследования):

* понимание права разных людей на разные точки зрения по одному вопросу и права каждого человека подойти к одному и тому же явлению с разных сторон, в зависимости от контекста;
* способность обдумывания противоположных мыслей, их синтеза и интеграции. Понимание одних из своих собственных качеств как очень ценных, других – нежелательных;
* умение организации работы коллектива в условиях действующего производства;
* стремление при принятии решений о жизненном пути учитывать окружающую реальность и свои возможности [148, c. 29-45].

Социальная компетенция участников общения формируется как средствами родного языка, так и средствами иностранного языка, низкий уровень социальной компетенции участников общения может быть причинной того, что процесс общения не будет завершен или не будет достигнута поставленная коммуникативная цель. Такие психологические качества как общительность, открытость, готовность к компромиссу являются важными качествами для любого человека, чья работа непосредственно связана с общением, а для журналиста эти качества определяют успешность его работы. Однако указанные качества развиты у каждого человека по-разному, поэтому было проведено психологическое тестирование студентов факультета журналистики с целью определить у них степень развития указанных качеств. В опросе приняли участие 39 человек с первого по пятый курсы. Для тестирования были использованы следующие тесты: тесты В.Ф. Ряховского: 1) позволяющий оценить уровень общительности человека, 2) тест оценки коммуникативных умений и тест А.Томаса, описывающий поведение человека в конфликтной ситуации. В результате тестирования были получены результаты, описанные ниже.

**Диаграмма 2.** Коммуникативные умения студентов. На основании теста В.Ф.Ряховского.

В результате тестирования студентов было установлено, что ни один из них не является очень плохим собеседником, а также ни один не попал в группу «отличный собеседник». В ходе тестирования выяснилось, что 28% студентов имеют некоторые недостатки, им следует продолжать работать над собой, избегать поспешных выводов в разговоре, не заострять внимание на манере говорить, не монополизировать разговор.

72% опрошенных являются хорошими собеседниками, но иногда отказывают партнеру в полном внимании.

**Диаграмма 3.** Тест В. Ф. Ряховского. Оценка уровня общительности.

Проведенное тестирование показало, что среди студентов отсутствуют некоммуникабельные, замкнутые, неразговорчивые люди, а также люди с болезненной коммуникабельностью.

Результаты психологического тестирования с целью выяснения уровня компетентности в общении студентов факультета журналистики показывает, что все они обладают нормальной или высокой коммуникабельностью и являются хорошими собеседниками. Небольшая часть студентов испытывает незначительные затруднения в процессе общения, однако в целом можно сказать, что все опрошенные обладают сформированной компетентностью в общении на родном языке, что может составить основу для развития компетенции общения на иностранных языках.

Тест К.Томаса о поведении в конфликтных ситуациях, дает представление о стратегиях поведения человека для решения конфликта. По мнению К.Томаса избегание конфликта не приносит успеха ни одной из сторон, при таких формах поведения как конкуренция, приспособление и компромисс в выигрыше может остаться только один из участников конфликта, или же оба могут проиграть, поскольку такое поведение предполагает уступки сопернику. По мнению К.Томаса только сотрудничество в конфликте позволяет всем остаться в выигрыше, получить максимальную выгоду и удовлетворить свои потребности. В ходе опроса студентов выяснилось, что далеко не у всех студентов есть доминирующий тип поведения в конфликтной ситуации. На диаграмме 5 представлены результаты тестирования.

**Диаграмма 4.** Тип поведения в конфликтной ситуации. Результаты тестирования по тесту К.Томаса.

Основным типом поведения в конфликтной ситуации являются избегание и компромисс, однако, как уже было сказано выше, такое поведение не всегда является эффективным. С точки зрения современной психологии человек должен строить свое поведение таким образом, чтобы уметь управлять конфликтной ситуацией, а не избегать ее. Для этого необходимо в первую очередь уметь правильно высказывать свои претензии и свою неудовлетворенность сложившейся ситуацией, кроме того, необходимо уметь слушать и понимать мнение и аргументы собеседника, а также правильно и грамотно аргументировать собственное мнение, чтобы убедить собеседника в правильности своей точки зрения. Однако только 11% респондентов готовы идти на сотрудничество в конфликтной ситуации, остальные выбирают такой тип поведения, при котором они готовы пойти на уступки. Следует также отметить, что у 20% опрошенных нет сложившегося типа поведения, у 9% не удалось выявить доминантный тип поведения, еще у 11% доминируют два типа поведения, например компромисс и избегание, или избегание и приспособление. Еще 14% опрошенных проявляют повышенное внимание к собственным интересам и готовы добиваться удовлетворения собственных потребностей в ущерб другим людям. Проведенное тестирование позволяет сделать вывод, что большинство студентов выбирают такой тип поведения, который позволяет им избежать прямого конфликта, пусть даже в ущерб собственным интересам. Лишь 14% опрошенных готовы добиваться удовлетворения собственных интересов, стараясь найти общий язык и учитывая интересы других людей. Такой тип поведения предполагает активное общение с целью решения следующих коммуникативных задач: убеждение, аргументация, противоречие, выражение согласия и несогласия с аргументацией собеседника. Поскольку лишь немногие студенты способны решать перечисленные коммуникативные задачи в условиях общения на родном языке, можно предположить, что еще меньшее количество студентов будет готово это делать в условиях иноязычного общения, с представителями других культур. Следовательно, при обучении иностранному языку необходимо учитывать имеющийся коммуникативный опыт студентов, и делать акцент в работе над коммуникативными умениями, которые в меньшей степени развиты в родном языке, но необходимы для иноязычного межкультурного общения.

4. Профессиональные знания и знания об окружающем мире участников составляют так называемые фоновые знания, которые в CEFR называются социокультурными знаниями о мире. Профессия журналиста подразумевает наличие широкого кругозора и безграничной сферы интересов, настоящий журналист должен уметь найти общий язык и общую тему для разговора с интересным для него человеком и поддержать разговор на достойном уровне. Наличие такого рода знаний позволят быстро определить социальный статус собеседника и выбрать правильный регистр общения, а также помогает в интерпретации незнакомых устойчивых выражений или в понимании различных национальных вариантов немецкого языка.

5. Физическое и психическое состояние участников, как и время и место осуществления коммуникации, также оказывают существенное влияние на выбор речевых средств. Весьма часто возбужденное эмоциональное состояние ведет к выбору более эмоционально окрашенных речевых средств, смене регистра, выбору устойчивых выражений, имеющих более яркую эмоциональную окраску. В зависимости от того, происходит ли общение в формальной или неформальной обстановке, в какое время суток, осуществляется выбор регистра общения, а также правильный выбор языковых маркеров социальных отношений.

Сказанное выше дает основание полагать, что формирование социокультурной компетенции журналиста-международника является частью профессиональной подготовки студентов, поскольку работа журналиста, как уже не раз отмечалось, связана с общением с людьми, и социальная компетенция (как ключевая компетенция личности в трактовке И. А. Зимней и составляющая социокультурной компетенции в трактовке В. В. Сафоновой) является одной из главных составляющих профессиональной компетенции журналиста.

Выводы по первой главе:

1. Анализ Федеральных стандартов высшего образования и существующих вузовских программ по направлению подготовки «журналистика» выявлены ряд недостатков и противоречий:
2. компетентностный подход к определению целей обучения в вузе должен обеспечить переход обучения в более практическую плоскость, что ведет к возрастанию роли и места обучения второму иностранному языку в вузе, однако в стандартах третьего поколения не определено место и цели обучения второму иностранному языку в специализированном вузе. Большинство имеющихся программ обучения немецкому языку как второму иностранному опираются в целом на требования ФГОС ВПО к обучению первому иностранному языку и не могут в полной мере служить инструментом управления учебным процессом;
3. несмотря на то, что во ФГОС ВПО третьего поколения делается акцент на развитие коммуникативной компетенции выпускника вуза, особое место межкультурного взаимопонимания, существующие программы обучения второму иностранному языку в специализированном вузе не обеспечивают должным образом подготовки выпускников к межкультурному общению. В них отсутсвует взаимосвязанное развитие всех компонентов иноязычной коммуникативной компетенции, акцент по-прежнему делается на развитие языковой и речевой компетенций, кроме того учебными программами не обеспечаивается возможность развития профессиональнозначимых компетенций журналиста-международника средствами немецкого языка.
4. Иноязычная коммуникативная компетенция входит в перечень составляющих профессиональных компетенций журналиста-международника, поскольку деятельность представителей этой профессии тесно связана с процессами общения как на родном, так и на иностранных языках и успешность в профессии зависит от уровня сформированности коммуникативной компетенции как в родном, так и в иностранном языках. Однако этот факт пока не получил методического осмысления при создании учебных программ и пособий по обучению немецкому языку как второму иностранному.
5. Проведенный анализ показал, что центральное место среди профессиональных компетенций журналиста занимают социальные и общекультурные компетенции. В дидактическом аспекте это означает, что обучение немецкому языку как второму иностранному должно строиться с ориентацией в первую очередь именно на эти компетенции. Указанные компетенции входят на правах компонентов в социокульутрную компетенцию, развитие которой обеспечивает знакомство студентов в первую очередь с фундаментальными ценностями немецкоязычных стран, что в свою очередь позволяет создать основу для успешного осуществления профессиональной деятельности в условиях межкультурной коммуникации.

# Глава вторая. Проблемы развития культуры восприятия телетекста в неязыковом вузе

## 2.1. Роль и место аудирования и аудиовизуальной рецепции в межкультурном общении

Понятие «аудирование» появилось в середине 20 века и с тех пор заняло прочные позиции в отечественной методике обучения иностранному языку. В немецкой лингводидактике этот вид речевой деятельности носит название „Hören“ или „Hörverstehen“ и может переводиться на русский язык как „слушание» или «понимание речи на слух». Представляется, что термин «аудирование», под которым традиционно понимается «сложный процесс восприятия, понимания и переработки (осмысление) полученной информации» [38, c. 161], точнее и привычнее для методики обучения иностранному языку, поэтому в исследовании будет использоваться именно он. Аудирование может «выступать как самостоятельный вид речевой деятельности, так и входить в состав диалогического или полилогического общения, в рамках которого слушающий и говорящий могут меняться ролями» [173, c. 61]. Определение термина «аудирование» менялось с течением времени, получая новое наполнение и переосмысление вместе с менявшимися подходами и методами обучения иностранному языку. В работе Мещановой Н.Ф. представлена таблица развития определения термина «аудирования» в отечественной методике, в данном исследовании представляется целесообразным дополнить эту таблицу исследованиями зарубежных ученых, что позволит проследить изменение подхода к обучению аудированию и переход к аудиовизуальной рецепции как еще одной разновидности рецептивной речевой деятельности (см. таблицу 6).

**Таблица 6**. Развитие терминов «аудирование» и «аудиовизуальная рецепция».

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Год | Определение термина «Аудирование» и «Аудиовизуальная рецепция» | Автор |
| 1975 | Аудирование как самостоятельная цель аудирования в рамках коммуникативно-ориентированного подхода к обучению ИЯ | Brockhaus |
| 1978 | Аудирование – восприятие и понимание устной речи… заключается в восприятии звукового ряда английской речи: различении существенных дифференциальных признаков, характерных для аудируемых языковых явлений; узнавание этих явлений через сличение этих признаков с признаками соответствующих им внутренних образов; опережающем прогнозировании (антиципации) при слуховом восприятии текста. (с. 82-83) | А.П. Старков |
| 1981 | Понимание устной иноязычной речи представляет собой опосредованный аналитико-синтетический процесс, осуществляющийся на основе имеющегося опыта. (23) | Т.Н. Кузьмичева |
| 1981 | Термин «аудирование» означает слушание и понимание иноязычной речи. В общем плане аудирование можно определить как аналитико-синтетический процесс по обработке акустического сигнала, результатом которого является осмысление воспринятой информации. (53-54) | М.В. Ляховицкий, И.М. Кошман |
| 1982 | Смысловое восприятие речи на слух является перцептивной, мыслительно-мнемической деятельностью, которая осуществляется в результате выполнения целого ряда сложных логических операций, таких, например, как анализ, синтез, дедукция, индукция, сравнение, абстракция, конкретизация и др. (213) | Н.И. Гез |
| 1984 | Аудирование как вид речевой деятельности представляет собой одновременное восприятие звучащего текста, узнавание лексико-грамматического материала в речевой взаимосвязи, понимание содержания и смысла в целом при одновременном предъявлении (134) | М.Л. Демьяненков, К.А. Лазаренко, С.В. Мельник |

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| 1986 | Цель обучения: формирование коммуникативных умений аудирования различных видов речи: живой диалогической речи и живой монологической речи, а также диалогической и монологической речи в механической записи.с.64  Зрительный ряд облегчает не только понимание содержания монологического высказывания (комментария), но и последующее употребление (воспроизведение) языкового материала прослушанного текста. | Шатилов С.Ф. |
| 1988 | Развитие комплексного восприятия аудиовизуальных текстов при обучении немецкому языку как иностранному как адекватное восприятие и переработка коммуникативной ситуации в целом, т.е. осмысление передаваемых языковых знаков, невербальной информации, несущей коммуникативную функцию, и интерпретация этой информации, адекватная коммуникативному намерению, партнеру и ситуации.  Die Entwicklung eines komplexen Verstehens von Hör-Seh-Texten im Unterricht DaF als „das adäquate Aufnehmen und Verarbeiten der kommunikativen Situation in ihrer Gesamtheit, d. h. das Erfassen der übermittelten Sprachzeichen und der nonverbalen wie extraverbalen, kommunikative Funktion tragenden Informationen und deren intentionsgerechte, partnerbezogene und situationsgerechte Widerspiegelung und Interpretation“ (S. 87) | Б.Бихеле (B.Biechele) |
| 1989 | Вводится понятие «аудиовизуальная рецепция» (Hör-Seh-Verstehen) как еще один (пятый) вид речевой деятельности. (S. 24) | И.Швертфегер (I.Schwerdtfeger) |
| 2001 | Выделение аудиовизуальной рецепции в качестве отдельного вида речевой деятельности и внесение ее в шкалу оценки развития коммуникативной компетенции. (S.73) | Gemeinsamer Europäischer Refernzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. |
| 2010 | Введение термина «аудиовизуализация» в отечественной методике | В.В. Сафонова |

Владение всеми четырьмя видами речевой деятельности является основой успешного общения на иностранном языке, однако в последнее время лингводидактами выделяет еще один вид речевой деятельности, а именно аудиовизуальная рецепция [207, с.73]. Впервые выделить визуализацию в отдельный вид речевой деятельности было предложено И. Швертфегер (I. Schwerdtfeger) в 1989 году, в дальнейшем Б. Бихеле (B. Biechele) (1988, 2000) предложила рассматривать понимание аудиовизуальных текстов как когнитивное восприятие коммуникативной ситуации в целом. Это означает декодирование языковых знаков и вербальной и невербальной информации, а также адекватную интерпретацию этой информации с учетом «факторов национально-культурной специфики речевого общения»[189, c. 192]. Б. Бихеле предложила термин аудиовизуальной рецепции (Hör-Seh-Verstehen) для обозначения сложного процесса восприятия информации, передающейся одновременно по зрительным и слуховым каналам. В отечественной науке наравне с термином «аудиовизуальная рецепция» используется термин «аудиовизуализация», который предложила в своей работе В. В. Сафонова (2010).

Аудиовизуальная рецепция в настоящее время начинает вытеснять привычное аудирование, поскольку нельзя оставить без внимания процессы развития современных средств массовой информации, увеличения роли Интернета и других аудиовизуальных возможностей. Как отмечает в своей работе Бихеле Б. (2006), за исключением нескольких случаев (разговор по телефону, радиопередачи, объявления громкоговорителя) восприятие речи на слух сопровождается также и зрительным восприятием, поэтому представляется целесообразным обучать студентов не только аудированию, но аудиовизуальной рецепции [189, c. 275]. В большинстве ситуаций общения реципиент сталкивается не с аудированием, а с аудиовизуальной рецепцией, поскольку и новости по телевидению, и рассказы собеседников, выступления актеров и даже лекции сопровождаются зрительным рядом. В каждом из перечисленных случаев этот ряд будет разным, например, при непосредственном общении с собеседником, как и при выступлении актеров, важную роль играет жестикуляция, мимика, окружающая обстановка. Как уже отмечалось, лекции чаще всего сопровождаются показом слайдов или других визуальных материалов, а новости по телевидению всегда имеют очень яркий, выразительный зрительный ряд, который позволяет получать большую часть информации именно по каналам зрительного восприятия. В своих исследованиях М. Хармс (M. Harms) (2005) показал, что до 70-80% информации человек получает по визуальным каналам и лишь 13% по аудитивным [210, c. 247]. Однако многие исследователи не выделяют процесс аудиовизуальной рецепции в отдельный вид речевой деятельности, а рассматривают зрительный ряд, сопровождающий аудиотекст, лишь как способ снятия трудностей или повышения мотивации обучаемых (Щепилова А.В. (2003). Миролюбов А.А. (2010), Рохе Й. (Roche J.) (2008)). В результате анализа личностно-образующего потенциала видеоматериалов были выявлены существенные преимущества видеотекстов по сравнению с аудиотекстами, данное сравнение представлено ниже в таблице 7.

**Таблица 7**. Особенности восприятия информации при аудировании и аудиовизуальной рецепции.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| № | **Трудности, возникающие в процессе аудирования** | **Потенциальные возможности аудио-визуальной рецепции** |
| 1 | Участники общения невидны, не всегда очевидна смена ролей говорящих. | В процессе аудиовизуализации смена ролей говорящих становится очевидна, легко следить за происходящим. Визуальный портрет дополняет речевой портрет участников коммуникации. |
| 2 | Высокий темп, беглость речи могут значительно затруднить восприятие речи. | Изображение «захватывает» зрителя, не позволяет ему прервать восприятие информации при непонимании отдельных слов. |
| 3 | Индивидуальные особенности речи могут вызывать трудности восприятия аудиотекста. | Изображение позволяет восполнить не до конца понятые фрагменты текста или предложения. |
| 4 | Не всегда понятны локальные и временные условия речевой ситуации, актуальные социальные взаимоотношения общающихся. | Изображение дает представление о временных и пространственных условиях коммуникативной ситуации, социальных ролях говорящих, |
| 5 | Не всегда возможно распознать жанр. | Видеоряд позволяет более точно определить жанр передачи. |
| 6 | Определение значения информации, передаваемой просодическими средствами (интонацией, ударением, акцентом и т.д.) может быть затруднено. | Изображение иллюстрирует просодическую информацию, показывает связь между просодическими средствами и невербальными формами общения. |
| 7 | Эмоциональное состояние говорящего можно определить только по речевым характеристикам. | Изображение позволяет увидеть эмоционально окрашенное невербальное поведение говорящего, дополняющее вербальные способы выражения эмоций. |
| 8 | Скрытый социокультурный фон может затруднить понимание особенностей коммуникативной ситуации в целом. | Изображение насыщено страноведческой, культуроведческой и социокультурной визуальной информацией, что существенно облегчает понимание. |
| 9 | Отсутствие изображения помогает сконцентрироваться на вербальном содержании сообщения. | Изображение может «отвлекать» от восприятия вербальной информации, в зависимости от доминирующего типа восприятия человека. [95] |
| 10 | Ограниченное количество жанров текстов для аудирования позволяет учащимся вузов быстрее адаптироваться к восприятию текста. | Жанровое многообразие может вызывать трудности восприятия видеоматериалов, может потребоваться время для адаптации и выбора стратегии восприятия [98]. |

С лингводидактической точки зрения обучение аудиовизуальной рецепции представляется важным еще и потому, что в рамках этого процесса студент учится декодировать не только вербальные сообщения, но и извлекать информацию из жестикуляции и мимики собеседника, из характеристик окружающей обстановки.

Традиционно выделяются следующие характеристики процесса аудирования:

* взаимосвязанность процессов восприятия и понимания звучащего текста;
* рецептивный характер этого вида РД;
* мыслительно-мнемический характер речевой деятельности по осмыслению звучащей речи для получения необходимой информации или участия в речевом общении с другими людьми [38, c. 161].

В рамках получившего в последнее время широкое распространение социокультурного подхода к обучению иностранным языкам (Сафонова В.В. 1991, 1996, 2010) процесс аудирования «может рассматриваться как социокультурная деятельность по декодированию национальных, региональных и континентальных (общеевропейских) социокультурных понятий и социокультурного фона аудиоматериала» [139, c. 5]. Изучение социокультурного контекста бытия современного человека показало, что с середины 20 века аудиовизуальная рецепция аутентичных материалов начинает доминировать над аудированием, поэтому возрастает важность развития умений аудиовизуализации. При этом следует отметить, что социокультурный фон видеоматериалов существенно богаче традиционно используемых аудиотекстов, поскольку видеоряд конкретизирует речевую ситуацию, наглядно представляет все ее особенности (локальные и темпоральные), дает представление о говорящих (их социальных ролях, национальности, возрасте, поле, психическом и психологическом состоянии, принадлежности к различным стратам общества и т.д.), дает визуальное представление о различных культурных реалиях стран изучаемого языка.

От традиционного аудирования процесс аудиовизуальной рецепции отличается по следующим параметрам:

* по каналу восприятия (задействованы оба канала, слуховой и зрительный, в то время как при аудировании задействован только слуховой канал), использование одновременно двух каналов восприятия может, как осложнять, так и облегчать процесс аудиовизуализации. Получение информации сразу по двум каналам восприятия позволяет компенсировать недопонимание получаемой информации по одному из каналов за счет информации, получаемой по другому каналу. Как показала в своем исследовании Мещанова Н.Ф., трудности восприятия видеотекста могут быть вызваны психофизиологическими особенностями реципиентов по типу доминирующего у них канала восприятия информации (аудиального, визуального, кинестетического или соматического) [98];
* возможностями дополнят ь звучащий текст другими коммуникационными элементами, при аудиовизуализации звучащий текст сочетается с различными видами зрительной информации (визуальной (фильмы, видеоролики и т.д.), образно-схематической (презентации во время лекций и докладов, схемы, графики в документальных фильмах и презентациях), визуально-текстовой (презентации, субтитры в фильмах, надписи в рекламных роликах и т.д.));
* по жанровому разнообразию современных аудиовизуальных материалов (включая Интернет-материалы) и появлению новых жанров;
* значительно более сильным эмоциональным влиянием на зрителя (I. Schwerdtfeger, 2007);
* местом в системе получения информации (человек получает до 70-80% информации по визуальным каналам и только 13% по аудитивным) (Harms M., 2005)

В настоящем исследовании вслед за Сафоновой В.В. под аудиовизуальной рецепцией понимается процесс рецептивного восприятия и понимания аудиовизуальных материалов, одновременно передающих аудиоинформацию и визуальную информацию, а также могущих содержать образно-схематическое и даже визуально-текстовое дополнение [139, c. 7].

Процесс аудиовизуальной рецепции все больше доминирует в человеческой деятельности, поскольку он характерен не только для просмотра телематериалов, фильмов и видеофильмов, но и материалов в Интернете (многие новостные сайты предлагают видеосюжеты по актуальной тематике), подкастов, кроме того на современном этапе трудно представить себе доклад или лекцию, выступление на совещании или собрании, которые бы не сопровождались презентациями в PowerPoint. Таким образом, деятельность человека по восприятию докладов и лекций уже не может считаться только аудированием, а переходит в аудиовизуальную рецепцию, поскольку информация поступает не только по слуховым каналам восприятия, но и по визуальным. В методическом плане это ставит новые задачи при подготовке специалистов, владеющих иностранным языком, в частности журналистов, представляется необходимым выявление особенностей и различий в обучении аудированию и аудиовизуальной рецепции.

Несмотря на то, что фильмы и другая видеопродукция используются на занятиях по иностранному языку уже не одно десятилетие, долгое время в методике обучения иностранным языкам не делалось различия между обучением аудированию и аудиовизаульной рецепции. Например, проведенный анализ диссертационных исследований за последние два десятилетия выявил следующее: большинство исследователей предлагают использовать видеоматериалы (телепередачи, фильмы и т.д.) наравне с аудиотекстами, не делая различий между этими видами текстов, делая акцент на вербальном компоненте видеоматериалов (Пономарева И. В. (1984), Абрамовская Н. Ю. (2000), Яковлева В. А. (2003), Крылова Н.Ю. (2004), Новиков М. Ю. (2007), Щукина И. В. (2009), Морозов Д. Л. (2009)). Однако, по подсчетам исследователей «69% информации, считываемой с экрана ТВ, приходится на визуальную коммуникацию» [118, c. 125]. Поэтому представляется необходимым создание таких заданий, которые бы учитывали как вербальную, так и визуальную составляющую аутентичных видеоматериалов.

Некоторые исследователи (Абрамовская Н.Ю., Крылова Н.Ю) указывают на важность содержащейся в фильме социокультурной и страноведческой информации и предлагают ряд заданий на предпросмотровом этапе, которые должны, по мнению авторов, подготовить студентов к просмотру фильма. Несмотря на очевидную важность и необходимость такого рода заданий, представляется, что они недостаточны для того, чтобы раскрыть и использовать весь социокультурный потенциал видеоматериалов. Среди перечисленных работ следует выделить работу Кириллиной Н.Ю. (2006), которая говоря об «аудировании публицистических текстов на основе аудиовизуальных источников информации», учитывает в своей работе специфику таких текстов, рассматривая их как «фрагменты инофонной культуры» [70, c. 11], предлагает специально разработанную методику работы с публицистическими телетекстами, которая включает в себя задания не только на обучение аудированию, но и большое количество заданий, связанных с работой над видеорядом, с учетом обильной социокультурной информации, которая также является предметом рассмотрения на занятии. Также следует отметить работу Мещановой Н.Ф. (2004), которая посвящена вопросам развития культуры восприятия англоязычного аутентичного телетекста у учащихся старших классов гимназии. Несмотря на то, что учеными признается увеличение роли аудиовизуальной рецепции в жизни человека (в связи с распространением различных коммуникационных технологий, позволяющих просматривать видеоролики и целые фильмы не только на экране телевизора дома или в кино, но и в любом другом удобном для пользователя месте), дидактический потенциал аудиовизуальных материалов все еще не используется в полной мере, в частности, остается недооцененным значение видеоматериалов для сравнительного изучения собственной и иноязычной культурной среды. Поэтому проблема использования аутентичных видеоматериалов на занятиях по второму иностранному языку (немецкому) представляется не только актуальной методической задачей в плане разработки эффективной методики работы с видеоматериалами, но и актуальным вопросом подготовки специалистов-международников, которые могли бы использовать потенциал телетекстов в своей профессиональной деятельности.

Аудирование и аудиовизуальная рецепция являются рецептивными видами речевой деятельности человека, которые связаны с приемом и переработкой устной информации в соответствии с коммуникативными задачами реципиента. Эти процессы связаны с активной когнитивной деятельностью человека, в том числе с вероятностным прогнозированием, которое зависит от уровня развития аудитивных навыков, а также от степени информированности реципиента о теме аудио- или телетекста. Между тем имеются существенные различия между аудированием и аудиовизуальной рецепцией, представленные ниже в таблице 11. Параметры сравнения выбраны вслед за Сафоновой В. В. (2010).

**Таблица 8.** Особенности процессов аудирования и аудиовизуальной рецепции.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Параметры сравнения** | **Аудирование** | **Аудиовизуальная рецепция** |
| Тип информации | Новостного, справочного, развлекательного, личного характера | Новостного, справочного, развлекательного, научного, личностно-значимого характера |
| Коммуникативная цель | Информирование, удовлетворение коммуникативных потребностей, потребностей в сфере досуга | Информирование, удовлетворение личных потребностей, потребностей в сфере досуга, образовательных потребностей. |
| Социокультурная насыщенность | Степень социокультурной насыщенности определяется в первую очередь вербальными средствами | Степень социокультурной насыщенности определяется не только вербальными, но и визуальными средствами. |
| Степень социокультурной трудности восприятия иностранцами | Более высокая степень трудности, особенно в случае недостаточно высокого уровня развития социо-культурной компетенции | Степень трудности ниже, поскольку социокультурные различия наглядно представлены видеорядом. |

Успешность процесса аудирования и аудиовизуализации зависит не только от уже сформированных языковой и речевой компетенций, но и от других составляющих коммуникативной компетенции, в последних работах исследователи отмечают необходимость наличия сформированной социокультурной компетенции (Сафонова В.В.) или общих знаний о мире (Weltwissen) (Biechele B., Marx N.). Исследования, проведенные Европейским центром многоязычия EuroCom [216, 224], показали, что наличие знаний о мире, речевой ситуации, а также знание общих текстовых структур делают возможным общее понимание звучащего текста на языке, которым человек не владеет. Исходя из вышесказанного, при обучении второму иностранному языку необходимо учитывать уже имеющийся языковой и неязыковой опыт студентов, активизировать уже имеющиеся знания, необходимые для понимания предложенного телетекста. Опора на английскй язык в процессе понимания немецкоязычных телетекстов облегчается тем, что в последнее время немецкий язык все больше пополняется заимствованными из английского языка словами, кроме этого в немецком языке имеется большое количество слов латинского и греческого происхождения, которые также могут быть легко узнанными в процессе аудирования. Примером таких слов могут служить: cool, Computer, Handy, Job, jobben, joggen, downloaden, kidnappen, Date, chatten, Chatroom, E-Mail, Kaffee to go, Ticket и т.д. По данным исследования, проведенного Бурмазовой С. (Burmasova S.) количество англицизмов в период с 1994 по 2004 годы выросло в 1,6 раз [195]. Согласно исследованиям Института немецкого языка г. Маннхайм (Institut für Deutsche Sprache Mannheim) 40% неологизмов, вошедших в немецкий язык в 1990-е годы составляют англицизмы [195].

Для достижения успеха в аудировании и аудиовизуальной рецепции необходим правильный выбор стратегии осуществления той или иной деятельности, стратегия аудирования или аудиовизуальной рецепции зависят в первую очередь от цели, которая стоит перед слушателем/зрителем.

На сегодняшний день можно говорить о том, что основной целью аудирования, как и аудиовизуальной рецепции является удовлетворение информационных потребностей человека, это обусловлено растущими потоками информации, с которыми человек сталкивается ежедневно. Современный человек должен владеть различными стратегиями аудирования и аудиовизуальной рецепции для того, чтобы комфортно чувствовать себя в мировом информационном пространстве. Журналист-международник должен владеть этими стратегиями не только в родном языке, но и использовать их при прослушивании/просмотре материалов на иностранных языках, владение этими стратегиями обеспечивает быструю ориентацию в постоянно меняющемся информационном потоке и позволяет выбирать профессиональнозначимую информацию. Для удовлетворения информационных потребностей человек может пользоваться практически любой стратегией аудирования, в зависимости от ситуации и конкретной цели. Например, при прослушивании лекции необходимо полное понимание услышанного и увиденного (презентации, таблиц, графиков), при прослушивании новостей возможно выборочное аудирование, с целью узнать результаты прошедших выборов или погоду на завтра.

Следующей целью аудирования и аудиовизуальной рецепции является удовлетворение потребностей в межличностном общении, представляется, что в рамках непосредственного диалогического или полилогического общения следует говорить больше об аудиовизуальной рецепции, чем об аудировании, поскольку большое количество дополнительной информации о собеседнике человек получает по зрительным каналам восприятия. Мимика, жесты, кинестетика позволяют определить реакцию человека на слова собеседника и при необходимости исправить свое речевое и неречевое поведение, внести в свою речь дополнительные объяснения и толкования, если собеседник сигнализирует о непонимании или о недопонимании. Об аудировании в межличностном общении можно говорить в том случае, если общение происходит по телефону, однако современные технологии на сегодняшнем этапе их развития позволяют видеть собеседника при голосовом общении (веб-камеры и т.д.). Для журналистов удовлетворение такого рода потребностей является также и профессионально-значимым, поскольку, как уже отмечалось в первой главе, профессиональная деятельность журналиста заключается в первую очередь в общении, как с коллегами, так и с другими людьми, представляющими для журналиста профессиональный интерес.

С целью удовлетворения потребностей в сфере досуга современный человек включается в процессы аудирования, но чаще в процесс аудиовизуальной рецепции. Аудирование имеет место при прослушивании аудиозаписей, аудиокниг и радиопередач, в том числе аудиоподкастов в Интернете. Посещение туристических подкастов, виртуальных музеев, выставок и т.д., а также использование аудиогидов в музеях связано больше с процессом аудиовизуальной рецепции, чем с аудированием в чистом виде. Кроме того, многие люди с удовольствием смотрят фильмы, видеозаписи, видеоклипы и видеоролики в Интернете, что также является процессом аудиовизуальной рецепции, поскольку значительная часть информации передается по каналам зрительного восприятия. В связи с этим вряд ли стоит использовать аудиозаписи фильма или телепередачи в качестве учебного текста для аудирования, поскольку акцент делается на вербальной составляющей текста, в тоже время вся визуальная информация исключается. Однако визуальный компонент видеоматериалов не менее важен для понимания коммуникативной ситуации и социокультурного фона материалов, поскольку, как уже указывалось выше, 69% информации, считываемой с экрана ТВ, приходится на визуальную коммуникацию. Следовательно, существует необходимость включения заданий для развития умений восприятия, переработки и интерпретации визуальной информации.

В путешествиях и служебных командировках человек часто сталкивается с различными объявлениями, инструкциями и т.д., т.е. еще одной целью аудирования и аудиовизуальной рецепции является удовлетворение ориентировочно-справочных потребностей. Типичным примером являются объявления в аэропортах и на вокзалах, однако следует отметить, что такого рода объявления не всегда понятны даже на родном языке, а в настоящее время они многократно дублируются на различных информационных табло, поэтому нет необходимости в 100% понимании объявления, достаточно услышать номер рейса или направления и подойти к табло, чтобы узнать необходимую информацию.

Для современных студентов весьма важным является удовлетворение собственных образовательных и самообразовательных потребностей, посещение лекций приглашенных профессоров и презентаций различных студенческих программ прочно вошли в повседневную студенческую жизнь. Следует отметить, что современные лекции и презентации сопровождаются наглядностью: фотографиями, графическими изображениями, таблицами, текстовым материалом, поэтому удовлетворение названных потребностей осуществляется в процессе аудиовизуальной рецепции, реже в процессе аудирования.

Для удовлетворения вышеперечисленных потребностей человеку необходимо овладеть рядом рецептивных стратегий, позволяющих решать различные информационные, когнитивные и коммуникативно-информационные задачи. Первая группа задач – традиционные, известные из теории обучения аудированию:

* понять основное (ключевую информацию) в содержании аудио/видеотекста;
* выбрать необходимую информацию из прослушанного/увиденного аудио/видеотекста;
* прослушать/просмотреть аудио/видеоматериалы и понять их детально, с целью обсуждения/интерпретации содержания;

Другая группа задач относительно новая, выделяемая нами вслед за В. В. Сафоновой [138, c. 8-9].:

* опознать социокультурно маркированную информацию, содержащуюся в аудио/видеотекстах, и оценить ее важность для коммуникации и/или социокультурного самообразования;
* определить социокультурные причины коммуникативных сбоев в диалогическом/полилогическом общении и при устных выступлениях в аудитории;
* наблюдать за коммуникативным поведением носителей и неносителей иностранного языка, в том числе в условиях межкультурного общения и определять, какие из коммуникативных действий могут служить коммуникативно-речевым образцом для иностранца, а каких следует избегать;
* опознавать случаи манипулирования сознанием человека с помощью конкретных аудио-видеоматериалов и навязывания ложных стереотипов об этносах и нациях

Некоторые из этих стратегий сформированы в процессе обучения первому иностранному языку или при обучении аудированию на иностранном языке (например, ознакомительное, выборочное и полное понимание услышанного/увиденного), однако при обучении второму иностранному языку не всегда происходит перенос сформированных умений в первом иностранном языке. Поэтому обучение аудированию и аудиовизуальной рецепции на втором иностранном языке (немецком) должно строиться не только с учетом потребностей студентов, но продолжать развитие их способностей выполнять различные коммуникативно-познавательные, коммуникативно-когнитивные и информационно-коммуникативные задачи, однако существующие на сегодняшний день методики работы с видеоматериалами не учитывают данные потребности. Формирование и развитие описанных стратегий должно происходить в соответствии с уровнем владения конкретной иноязычной деятельностью. Ниже в таблице 9 представлены умения аудирования и аудиовизуальной рецепции по уровням владения в соответствии с европейской шкалой владения ИЯ [207].

**Таблица 9.** Поуровневое описание умений аудирования и аудиовизаульной рецепции.

|  |  |
| --- | --- |
| **Уровень** | **Описание** |
| А1 | Понимает в телевизионной передаче (в первую очередь в новостях) большую часть имен, наименований места и времени, интернационализмы, может понять общую тему передачи |
| А2 | Понимает основную информацию бытового характера в радиопередачах и других сходных аудиотекстах, произносимых четко и в медленном темпе. |
| А2 | Понимает основной смысл телепередачи, если она сопровождается изображениями или соответствующими действиями. |
| В1 | Понимает отдельную важную информацию радиопередач по темам, представляющим личностный или общий интерес, если текст озвучен на четком стандартном немецком языке. |
| В1 | Понимает основные мысли многих телепередач по темам, представляющим личностный или общий интерес, если передача ведется на стандартном немецком языке. |
| В2 | Понимает основную информацию радиопередач, как новостного характера, так и других информационно-познавательных и развлекательных передач. |
| В2 | Понимает основное содержание таких телевизионных передач как новости, актуальные репортажи, интервью и ток-шоу. |
| В2 | Понимает действие и последовательность событий фильма или спектакля, если они сопровождаются ярким и насыщенным визуальным рядом. |
| С1 С2 | Понимает широкий спектр радиопередач, не только на стандартном варианте немецкого языка. |
| С1 С2 | Понимает фильмы, телесериалы и спектакли, в которых встречаются разговорные, просторечные слова и идиоматические выражения. |
| С1 С2 | Понимает такие телепередачи как новости, актуальные репортажи, интервью или ток-шоу. |

На основании всего выше сказанного представляется возможным выделить следующие основные задачи обучения аудированию и аудиовизуальной рецепции:

* формирование и отработка аудитивных навыков, необходимых для процесса аудирования на иностранном языке: при обучении второму иностранному языку необходимо уделять особое внимание явлению интерференции со стороны как родного, так и первого иностранного языка;
* формирование и развитие базовых умений аудирования и аудиовизуальной рецепции, таких как умения использовать различные стратегии аудирования, в первую очередь ознакомительного (глобального) и выборочного (селективного) понимания услышанного и увиденного;
* развитие культуры восприятия устной речи, т.е. дальнейшее совершенствование умений ознакомительного и выборочного аудирования и аудиовизуальной рецепции, а также формирование умений аудирования с полным пониманием для дальнейшей интерпретации услышанного и увиденного в видеотекстах различных жанров и разных сферах общения.

На уровне А1 начинается формирование элементарных аудиоумений, которыми человек должен владеть, чтобы быть в состоянии понимать элементарную информацию, необходимую для осуществления самых простых коммуникативных действий. На этом уровне он должен понимать формулы приветствия и прощания, слова благодарности, произносимые в начале и конце радио- или телепередачи дикторами. При просмотре телепередач он должен понимать в общих чертах новую для него информацию по известной ему теме. Например, „Putin wurde bei den Wahlen in Russland zum Präsidenten gewählt“, „Der deutsche Außenminister Guido Westerwelle ist in Madrid angekommen“. Кроме этого он должен понимать результаты игры своей любимой команды или выступления любимого спортсмена, о которых сообщается в спортивных новостях. «Michael Schuhmacher hat wieder Autorennen in Nürеnberg gewonnen“, „Bayern München, Spartak Moskau 3:0“, „Hannover besiegt Levante trotz Unterzahl“. При обучении второму немецкому языку как ИЯ2 на уровне А1 доминирует обучение аудированию как рецептивному виду речевой деятельности, обучение аудиовизуальной рецепции может рассматриваться как вспомогательный вид работы с целью развития в первую очередь культуры восприятия видеоматриалов и формирования базовых умений социокультурной наблюдательности. При этом работа с видеоматериалами может осуществляться в рамках самостоятельной работы студентов вне аудитории в связи с ограниченной сеткой часов и необходимостью развития у студентов компетенции саморазвития.

На уровне А2 продолжается развитие и коррекция навыков аудирования, в процессе аудиовизуальной рецепции происходит дальнейшее развитие стратегий восприятия телетекста, с целью компенсации понимания информации за счет видеоряда, а также развитие умений соотносить аудиотекст с имеющимся видеорядом. На этом уровне человек должен быть способным:

* понимать основные факты простой презентации по известной ему теме, если презентация сопровождается визуальной поддержкой и/или жестикуляцией. Например, для журналиста, который много ездит по стране, важными являются разъяснения о технике безопасности на борту самолета:(Nun bitten wir Sie sich anzuschnallen, Ihren Sitz in eine aufrechte Position zu bringen und bitte beachten Sie auch die folgenden Hinweise: die Notausgänge befinden sich (стюардесса показывает, где находятся аварийные выходы). Die Schwimmweste liegt unter ihrem Sitz. Im Falle eines Druckausfalls kommen die Sauerstoffmasken aus der Decke über ihnen(стюардесса показывает, откуда выпадаем кислородная маска и как ею пользоваться);
* понимать основное содержание телепередачи, если она сопровождается изображением или игрой актеров; (понимает в общих чертах репортажи теленовостей, в репортаже о катастрофе, с ясной визуальной поддержкой, может приблизительно понять, что случилось; при просмотре фильма понимает отдельные фрагменты, в которых игра актеров наглядно сопровождает диалог) (Noch immer sind etwa sechs Millionen Amerikaner ohne Strom. Allein vier Millionen von ihnen leben in den Staaten New York und New Jersey, teilte Energieministerium in Washington mit.);
* с профессиональной точки зрения, на уровне А2 будущий журналист-международник должен уметь определять основные каналы немецкоязычного телевидения по логотипам; понимание содержания теленовостей также является профессионально-значимым умением для журналиста-международника.

Для успешного решения вышеперечисленных задач требуются не только аудитивные навыки и правильное понимание ситуативной монологической и диалогической речи, но и правильная интерпретация невербального поведения и культурного фона ситуаций общения, поэтому на уровне А2 аудиовизуальная рецепция становится таким же аспектом обучении, как и аудирование.

На уровне А1/А2 опорой для аудирования и аудиовизуализации могут стать слова-интернационализмы (die Firma, der Computer, das Telefon, die Orangen, die Aprikosen, das Cafe, der Kaffee usw.), англицизмы (chatten, mailen, der User, einloggen, ausloggen, cool, kidnappen, der Manager usw.), имена собственные и географические названия (Bismark, Brüder Grimm, Geschwister Scholl, Maximilian II., München, Hofbräuhaus, Sissi, Wilhelm Tell, die Schweiz, der Harz, der Brocken usw.), а также имеющиеся социокультурные знания студентов. Для студентов, изучающих немецкий язык в качестве ИЯ2 на базе английского, опорой могут стать слова, имеющие схожие корни в обоих языках, например: jung – young, die Polizei – Police, der Apfel – Appel, die Suppe – Soup, die Butter – Butter, das Haar – Hair, sonnig – sunny, kalt – cold, die Sonne – Sun, der Sohn – son, die Kusine – Cousin, die Großeltern – Grandparents usw. Необходимо развивать навыки выборочного аудирования: учащиеся вузов должны уметь отделять нужную информацию от ненужной, при выборочном аудировании студенты учатся понимать только релевантную для них информацию, отказываясь от попытки понять всю информацию, имеющуюся в тексте. Этот вид аудирования позволяет также начать обучение такому виду деятельности как осуществление записи во время прослушивания, что является важным видом работы для журналиста-международника.

При обучении немецкому языку как второму иностранному представляется целесообразным на уровне А2 сделать акцент в работе над видеоматреалами на таких аспектах как опора на англицизмы и интернационализмы, имена собственные и социокультурные знания студентов, а также на развитии внимательности, наблюдательности, а также умений как выборочного аудирования, так и умений выборочной аудиовизуальной рецепции. В качестве основных жанров телепрограмм, используемых для развития умений аудиовизуальной рецепции на уровне А2 целесообразно использовать: прогнозы погоды, анонсы фильмов и телепередач, рекламу товаров народного потребления, турфирм, фрагменты познавательных телевизионных передач типа Galileo, Wissen macht Ah!, видеокурсы для изучения немецкого языка, например курс Deutsche Welle „Jojo sucht das Glück“. Для самостоятельной работы студентам может быть предложено ознакомление с наиболее популярными немецкими СМИ (телеканалами, газетам, журналами) и немецкими телеведущими, такая работа может осуществляться в рамках проектной деятельности студентов.

На уровне В1 человек должен уметь решать не только коммуникативные задачи бытового характера, но и понимать продолжительные высказывания, в которых речь идет о знакомых вещах из области работы, учебы, свободного времени. На этом уровне человек должен уметь понимать речевые клише и устойчивые выражения, встречающиеся в бытовом разговоре, кроме того он должен понимать простые, хорошо структурированные доклады и сообщения, если предмет, о котором идет речь хорошо известен слушающему, а докладчик говорит четко и ясно, соблюдая нормы литературного языка. Тематика радио- и телепередач существенно расширяется, кроме того за счет расширения лексического запаса улучшается понимание содержания передач. На уровне В1 человек должен овладеть стратегиями, которые позволят ему:

* понять тексты различной жанровой принадлежности на бытовые темы (семья, хобби, путешествия и т.д.)
* понять основное содержание продолжительных текстов, если речь соответствует стандартным нормам и тематика известна слушателю (работа, учеба, свободное время);
* понять в повседневном общении часто употребляемые речевые клише и устойчивые выражения ( „Ende gut, alles gut“, „eine Katze im Sack kaufen“; „wie Hahn im Korb“, „Nehmen Sie es mir nicht übel!“, „Die Schule schwänzen“ usw.)
* понять простые и четко структурированные доклады и сообщения, сделанные по знакомым темам или темам, представляющим личный или профессиональный интерес, если докладчик говорит на стандартном языке и четко;
* понять основное содержание различных телепередач по тематике, представляющей личный или общественный интерес (понять в новостях сообщения о произошедшей экологической катастрофе, понять в рассказе о другой стране, ее кулинарные, культурные и ландшафтные особенности, понять советы о профилактике простуды в передаче о здоровье);
* понять действия и последовательность событий эпизода фильма или части спектакля, если они имеют ясное визуальное сопровождение (понять мотивацию действия героев вестерна, понять в мелодраме, почему муж оставил жену, понять действия и информацию о продукте в рекламном ролике);
* понять в общих чертах основную аргументацию говорящего по актуальной и известной теме (понять в теледискуссии аргументы за или против введения дополнительных сборов за радиоприемник в машине);
* определить степень значимости события для страны пребывания журналиста или его собственной страны;
* узнавать в лицо известных людей (политиков, актеров, писателей) и понимать в общих чертах их точку зрения по актуальным вопросам мировой политики и экономики;
* выбирать наиболее достоверные источники информации.

На уровне В1 на занятиях по немецкому языку как второму иностранному могут быть использованы такие программы как: новости, фрагменты различных ток-шоу, познавательные передачи, документальные фильмы страноведческого характера (большое количество предлагается порталом Deutsche Welle), фильмы об известных людях (политиках, артистах, писателях, художниках и т.д.), фрагменты художественных фильмов, телепередачи по актуальным проблемам политики и общества. Однако, учитывая ограниченную сетку часов, представляется необходимым сконцентрировать работу на следующих аспектах обучения умениям аудиовизуальной рецепции: полное понимание текстов бытового характера, основное понимание текстов публицистического характера, понимание основного содержания телепередач, имеющих большое общественное значение; понимание аргументации участников дискуссии по наиболее актуальным темам, обсуждаемым в обществе. Кроме того представляется необходимым обучение уменям оценивать степень достоверности информации и источника этой информации. В тоже время представляется, что узнавание в лицо популярных личностей не является необходимостью при обучении немецкому языку как второму иностранному. Работа над пониманием фильмов, фрагментов спектаклей, а также над таким вербальным аспектом как понимание распространенных устойчивых выражений может осуществляться студентами самостоятельно в рамках развития компетенции самообразования.

На уровне В2 человек должен быть в состоянии понимать высказывания не только на известные ему темы бытового характера, но и более сложные, абстрактные, малоизвестные. Кроме того он должен понимать не только фактическую информацию, но и отношение говорящего к этой информации, его точку зрения. На этом уровне особое внимание уделяется пониманию сложных по структуре и содержанию докладов, речей и презентаций, тематика которых частично известна слушающему. При работе с видеотекстами особое внимание уделяется передачам публицистического характера, таким как новости, актуальные репортажи с места событий, интервью и общественно-политические ток-шоу. На уровне В2 человек должен быть способным:

* понимать сложные, но хорошо структурированные доклады, речи и презентации, если тематика не совсем новая и касается сферы профессиональных или личностных интересов (основные положения лекции или презентации, сопровождающиеся показом слайдов);
* понимать такие передачи, как репортажи, новости, интервью и ток-шоу по актуальным темам (понять в ток-шоу рассказ актрисы/актера об истории создания нового фильма и работе с режиссером, понять в новостях аргументацию политиков, поддерживающих или критикующих закон о борьбе с наркоманией);
* понимать в художественных фильмах и спектаклях последовательность действий и основную информацию (о чем спорят действующие лица, в чем они друг друга упрекают, может понять историю героев, рассказанную в фильме в обратном порядке);
* распознавать в различных передачах приемы манипуляции общественным мнением и формирования негативного образа родной страны в представлениях иностранцев;
* понимать возможные региональные особенности восприятия различных экономических, политических, социальных проблем общества и способов их решения.

На уровнях В1/В2 человек вовлекается в более сложную коммуникативную деятельность, соответственно расширяется жанровое многообразие видеоматериалов, для восприятия которых необходима большая степень социокультурной осведомленности. На этих уровнях необходимо осознание степени сходства и различия родной и иноязычной культуры как в бытовой сфере, так и в академической, профессиональной, общественно-политической и административно-правовой сферах, а также в сфере делового общения, кроме того необходимо осознание и прогнозирование возможных межкультурных конфликтов. В соответствии с CEFR человек, владеющий иностранным языком на уровне В2 должен быть в состоянии выступать в роли культурного посредника, т.е. быть способным не только интерпретировать чужую культуру для своих соотечественников, но и представлять собственную культур средствами иностранного языка, объяснять явления и реалии, свойственные родной культуре, представителям других культур. Поскольку в работе речь идет об обучении немецкому языку как второму иностранному языку, то на уровне В2 студент должен быть способным находить сходства и различия, не только в родной и немецкоязычной культуре, но и проводить параллели между сходными явлениями немецкоязычной культуры и культурой первого иностранного языка, в частности англоязычной (культурой Великобритании, Америки, Австралии и т.д.), а также выделять особенности, отличающие, в первую очередь, европейские культуры, а также культуры разных континентов. В тоже время условия обучения второму иностранному языку в неязыковом вузе не позволяют уделять одинаковое внимание всем аспектам аудиовиузальной рецепции, поэтому представляется возможным выделить основные умения, которые должны развиваться на этом уровне средствами второго иностранного языка: понимание сложных, но хорошо структурированных докладов и презентаций, если тематика касается сферы профессиональных интересов; понимание репортажей, новостей, интервью и ток-шоу по актуальным темам; распознавание в различных передачах приемы формирования негативного образа родной страны в представлениях иностранцев; понимание возможных региональных особенностей восприятия различных экономических, политических, социальных проблем общества и способов их решения. В рамках развития у студентов компетенции самообразования целесообразно предлагать им задания, связанные с просмотром фильмов, спектаклей, более длительных видеороликов с целью ознакомления с различными культурными явлениями стран изучаемого языка, в рамках проектной работы могут выполняться задания творческого характера с целью развития умений рассказывать на немецком язке о культуре своей страны, ее особенностях и многообразии с ориентацией на различные целевые группы.

На уровне В2 аудиовизуальная рецепция начинает доминировать над аудированием, т.к. развитие сети Интернет и различных мультимедийных возможностей увеличивает долю аудиовизуализации в процессе получения информации в современном мире. В качестве учебного материала на уровне В2 должны использоваться передачи всех жанров: новости, ток-шоу, художественные и документальные фильмы, репортажи по актуальным темам, познавательные передачи, фильмы страноведческого характера, снятые как в учебных целях (Deutsche Welle), так и созданные для различных передач, рассказывающих о путешествиях и достопримечательностях, особенностях быта и культуре Германии, Австрии и Швейцарии.

На уровнях В1/В2 происходит обучение всем видам аудирования: с пониманием основного содержания (globales Hörverstehen), с полным пониманием содержания (detailliertes Hörvestehen), с выборочным пониманием содержания (selektives Hörverstehen). Кроме этого студенты учатся критически осмысливать увиденное и услышанное, для чего они должны отличать факты от мнений, определять точку зрения говорящего, его эмоциональное состояние, узнавать основные стилистические приемы, понимать подтекст, выражать свою точку зрения по поводу прослушанного, основываясь на собственном опыте и «критически относится к мнению автора, соотнося его с другими мнениями и собственной позицией» [96, c. 78-79]. Все это невозможно без развития социокультурной компетенции средствами второго иностранного языка, поскольку понимание подтекста, точки зрения автора возможно только при наличии фоновых знаний, знаний о происходящем в стране, об имеющихся там представлениях о ценностях, стиле жизни, поведении и т.д. В процессе аудиовизуализации значительно проще определить эмоциональное состояние автора, понять иронию или сарказм его речи, поскольку изображение, как уже много раз говорилось, позволяет увидеть мимику и жестикуляцию и связать их с просодическими средствами, а также с использованными вербальными средствами выражения эмоций, мнения, отношения к происходящему.

В рамках обучения немецкому языку как второму иностранному в неязыковом вузе достижение уровеня В2 является целью всего процесса обучения, следовательно к этому уровню аудиовизуальная рецепция студентов должна быть сформирована на уровне, достаточном для участия в межкультурном общении для решения профессиональных задач и достижения профессионально значимых целей.

Аудиовизуализация на уровне С1 и С2 не имеет существенных различий, за исключением того, что на уровне С2 не должно возникать никаких трудностей при понимании как устной речи носителей языка, так и в процессе просмотра телепередач и другой видеопродукции, если речь говорящего имеет диалектальную окраску, нечетко структурирована, насыщена идиоматическими выражениями. На уровне С1 могут возникать трудности при восприятии сложной речи, если тематика высказывания незнакома слушателю или имеет сильную диалектальную окраску. На уровнях С1/С2 человек способен:

* понимать фильмы, сериалы, спектакли, даже если в них используются вульгарные разговорные выражения или идиомы (художественные фильмы, документальные фильмы и т.д.);
* понимать телепередачи различной жанровой принадлежности, репортажи, интервью и ток-шоу (понимать телевизионную дуэль кандидатов в депутаты перед выборами в бундестаг, репортаж о выборах в США и т.д.)
* понимать большое количество идиоматических выражений, а также изменения стиля и регистра общения;
* понимать лекции, доклады, презентации и дебаты, в которых используется большое количество идиоматических выражений или выражения, имеющие региональную специфику;
* быстро настроиться на индивидуальные особенности речи говорящего (непривычный акцент, дефекты речи, диалектальная окрашенность речи);
* легко определять способы создания нужного общественного мнения, манипуляции общественным сознанием и уметь этому противостоять;
* выделять наиболее достоверные СМИ, определять степень их достоверности;
* определять способы позитивного и негативного представления собственной страны зарубежными СМИ.

Поскольку уровни С1/С2 предполагают владение иностранным языком на уровне, близком к уровню носителя языка, то и степень социокультурной осведомленности на этих уровнях должна соответствовать уровню развития других составляющих иноязычной коммуникативной компетентности, чтобы человек не допускал ошибки социокультурного характера и не сталкивался с трудностями в процессе аудиовизуальной рецепции различных видеоматериалов. Владение иноязычной коммуникативной компетенцией на уровне С1-С2, в данном случае можно говорить о полилингвальной коммуникативной компетенции, предполагает, что человек может выступать в социальной роли «субъекта диалога культур»( термин В.В. Сафоновой, 1996). Профессия журналиста-международника предполагает исполнение данной социальной роли, поскольку, как уже говорилось ранее, профессиональная деятельность журналиста осуществляется в процессе коммуникации, а журналист-международник всегда находится на стыке двух или более культур, поскольку он или представляет свою страну и ее культуру за рубежом или представляет своим соотечественникам другие страны и культуры. В своей работе журналисту-международнику придется общаться со своими коллегами из немецкоязычных стран, профессия журналиста в Германии всегда была связана с яркими именами, такими как Генрих Гейне (Heinrich Heine), Фридрих Энгельс (Friedrich Engels), Курт Тухольский (Kurt Tucholsky), Генрих фон Клейст (Heinrich von Kleist) и другими. В настоящее время к наиболее известным и востребованным журналистам, как на телевидении, так и в печатных СМИ, относятся: Гюнтер Вальрафф (Günter Wallraff), Алиса Шварцер (Alice Schwarzer), Штефан Ауст (Stefan Aust), Гюнтер Яух (Günter Jauch), Джованни ди Лоренцо (Giovanni di Lorenzo), Сандра Маишбергер (Sandra Maischberger) и др. Все журналисты получили образование в лучших университетах Германии, работали и работают в самых известных газетах и на центральных каналах телевидения. Для сравнения следует сказать, что наиболее известные отечественные журналисты, также получили образование в самых известных российских университетах: Владислав Листьев (МГУ), Борис Панкин (МГУ), Анна Политковская (МГУ), Алексей Пивоваров (МГУ), Артем Боровик (МГИМО), Сергей Брилев (МГИМО), Александр Любимов (МГИМО). Согласно проведенному в 2005-2009 годах университетом г. Зиген (Siegen) эмпирическому исследованию, доля журналистов с миграционным фоном (mit Migrationshintergrund) в печатных СМИ составляет менее 1% [202]. По оценке немецких экспертов, в то время когда каждый пятый немец имеет свои корни вне Германии, среди журналистов – это только каждый пятидесятый [215]. Таким образом, российские журналисты, сталкиваясь с коллегами из Германии, будут общаться с людьми, выросшими в Германии, имеющими глубокие культурные корни этой страны, для которых социокультурный фон Германии является родным и естественным. Поэтому обучение журналистов-международников немецкому языку как второму иностранному должно проходить в контексте билингвального образования на принципах социокультурного подхода к обучению иностранным языкам.

Вышесказанное подтверждает, что основной целью обучения журналиста-международника является его подготовка к межкультурному диалогу. Под межкультурным диалогом понимается процесс, в основе которого лежат установки на взаимопонимание и уважение и который представляет собой открытый обмен мнениями между индивидами, а также между социальными группами с различной этнической, культурной, религиозной, языковой принадлежностью и историко-культурным наследием, для него требуется как свобода и способность к самовыражению, так и готовность и способность слушать и понимать суть взглядов других людей. Межкультурный диалог способствует политической, социальной, культурной и экономической интеграции и сплоченности культурно разнообразных сообществ. Он воспитывает чувства человеческого достоинства, понимания общей цели, стремление к равенству. Он нацелен на развитие глубокого понимания наличия различий в мировидении людей и практиках человеческого бытия, увеличивает возможности кооперации и сотрудничества между людьми (или свободы выбора в них), способствует личному росту человека и его трансформации, стимулирует толерантность и уважение друг к другу (перевод В. В. Сафоновой, 2010.). Поскольку в настоящем исследовании речь идет об обучении немецкому языку как второму иностранному, то следует вести речь о подготовке студентов к роли культурного посредника, что соотносится с требованиями программы подготовки специалистов нелингвистических вузов. Программы предусматривают подготовку специалистов, владеющих вторым иностранным языком на уровне не ниже В2 по европейской шкале уровней владения иностранным языком.

Роль аудиовизуальной рецепции наравне с аудированием и чтением заключается в расширении возможностей современного межкультурного общения, а именно его информационной и ценностной составляющей.

## 2.2 Лингводидактическое описание вариативности телетекстов

Прежде чем перейти к лингводидактическому описанию вариативности немецкоязычных телетекстов, представляет целесообразным рассмотреть подробнее термин «медиатекст» и дать рабочее определение термину «телетекст».

Средства массовой информации играют в жизни современного человека огромную роль, они являются основным источником информации, и, как следствие этого, составляют основу представлений человека о событиях, происходящих вокруг него, т.е. влияют на формирование его картины миры. В настоящее время выделяются следующие социально-психологические функции массовой коммуникации «1. Функция социальной ориентировки и участия в формировании общественного мнения (индивид - общество). 2. Функция аффилиации (социальной адаптации) (индивид – группа). 3. Функция контакта с другим человеком (индивид – другой индивид). 4. Функция самоутверждения (самопознания и самореализации) (индивид – он сам)»[22, c. 232]. Для настоящего исследования наиболее важной является социальная функция СМИ, и телевидения, в частности, поскольку именно телевидение в настоящее время однин из важнейших факторов влияния на формирование общественного мнения, и воздействие телевизионного общения гораздо больше непосредственного выступления перед аудиторией.

В силу возросшего в последнее время информационного потока и появления новых средств передачи информации многие исследователи обратились к вопросам изучения языка средств массовой коммуникации, в настоящее время, как отмечает Чичерина Н. В. «медиатекст … является базовой категорией новых направлений лингвистической и педагогической науки»[171, c. 10].

Наиболее полно исследовано понятие медиатекста в работах Добросклонской Т. Г (2005), однако значительный вклад в развитие теории медиатекста внесли и другие известные исследователи, такие как Костомаров В. Г., Солганик Г. Я., Чичерина Н. В. и др. Добросклонская Т. Г. рассматривает медиатекст как диалектическое единство языковых и медийных признаков, представляющих собой многослойное, многоуровневое явление. К основным уровням медиаречи относятся уровень словесного текста, уровень видеоряда или графического изображения, уровень звукового сопровождения. Многослойность понимается как последовательное соединение отдельных текстовых фрагментов, характерное для построения текстов массовой информации [50, c. 269].

Данное определение отражает неоднородность а, его многомерность, возможность комбинирования различных компонентов, передачу информации по разным каналам: звуковому, визуальному, аудиовизуальному и т.д.

Как уже указывалось выше, современные СМИ имеют огромное влияние на общественную, политическую, экономическую жизнь страны в целом и на каждого его жителя в частности. Широкий доступ к информации обеспечивает возможность формирования собственного мнения по многим проблемам, поэтому важной характеристикой медиатекста является его социальная природа. Как указывает Чичерина Н. В. «медиатекст строится в полном соответствии с коммуникативно-прагматическим намерением на основе учета особенностей целевой аудитории» [171, c. 16]. У каждого медиатекста есть свой автор, который хочет выразить свое мнение и добиться определенной реакции у читателя/слушателя/зрителя/пользователя.

Современный мир масс-медиа настолько разнообразен, что нельзя говорить об одном типе медиатекста, необходимо построить его типологию. Т.Г.Добросклонская предлагает следующие параметры для построения типологии медиатекста:

1. Способ производства (авторский – коллективный)
2. Форма создания (устная-письменная)
3. Канал распространения (средство массовой информации – носитель: печать, радио, телевидение, Интернет)
4. функционально-жанровый тип текста (новости, комментарий, публицистика (feature), реклама)
5. тематическая доминанта или принадлежность к тому или иному устойчивому медиатопику [50, c. 44].

Данная работа посвящена вопросам использования немецкоязычных видеоматериалов на занятиях по ИЯ для развития умений аудиовизуальной рецепции, поэтому, исходя из вышеизложенного, рассмотрим телетекст как один из видов медиатекста.

Т.Г.Добросклонская считает обязательным компонентом типологического описания текстов массовой коммуникации их систематизацию с точки зрения функционально-жанровой принадлежности [50, c. 43].

Самой разработанной и практически не вызывающей споров, является классификация медиатекстов по жанрам. По жанрам телевизионные передачи, как один из видов медиатекстов, выделяются в следующие группы:

* репортаж (новостной, проблемный и аналитический);
* интервью и схожие с ним жанры (беседа, встреча и т.д.);
* дискуссия (беседа, ток-шоу);
* комментарий и обозрение;
* очерк, эссе и т.д.;
* развлекательные передачи;
* другие [71].

Гораздо более серьезной проблемой, являющейся предметом дискуссии среди исследователей, является систематизация телепередач и других медийных текстов с точки зрения лингвистики.

Структурно тексты делятся на монологические и диалогические. Однако в случае с телепередачами такая классификация представляется слишком упрощенной.

Большинство лингвистов исходят из функциональной значимости текстов. Основным предметом споров является выделение функций текстов.

Например, Клаус Бринкер [194, c. 90-95] выделяет следующие функции текстов:

* информационную – тексты, информирующие, сообщающие сведения;
* побудительную – тексты, призывающие к действию, вызывающие ответную реакцию;
* облигаторную – тексты, которые обязывают действовать;
* контактирующую – тексты, направленные на установление контактов;
* декларативную – разъясняющие тексты.

Если представить взаимосвязь между функциональной и жанровой классификацией текстов в виде схемы, то это будет выглядеть следующим образом:

**Схема 4.** Взаимосвязь между жанровой и функциональной классификациями медиа-текстов.

Функции

Жанры

Информационная

Побудительная

Облигаторная

Контактирующая

Декларативная

Новостной репортаж

Проблемный репортаж

Аналитический репортаж

Интервью

Ток-шоу

Беседа

Дискуссия

Обозрение

Комментарий

Развлекательные передачи

Основная функция телевидения – информационная, это подтверждает и приведенная выше схема, в первую очередь телевидение удовлетворяет информационные потребности своих зрителей. Эта функция доминирует в таких передачах как новости, репортаж, комментарий, обозрение, она присуща, однако уже не в качестве доминирующей, и развлекательным передачам, интервью, ток-шоу.

Побудительная функция преобладает в ток-шоу и дискуссиях, комментариях, эта функция может быть выражена как эксплицитно, так и имплицитно, в зависимости от целей, которые ставят перед собой авторы передач. В интервью, беседах, развлекательных передачах побудительная функция не является основной, но может присутствовать в тех случаях, когда в течение передачи или после нее зрителям предлагается или позвонить в студию и высказать свое мнение, или совершить какие-то действия, например, выйти на субботник, помочь пожилым людям и т.д.

В дискуссиях, ток-шоу, беседах, интервью преобладает контактирующая функция, т.е. установление контакта со зрителем, акцентирование внимания на проблемах, которые касаются каждого зрителя непосредственно.

Декларативная и облигаторная функции присущи небольшой группе письменных текстов, поэтому они не рассматриваются в отношении видеотекстов.

Для осуществления каждой из функций используются собственные речевые средства, которые также должны учитываться при построении дидактически ориентированной типологии медиатекстов.

Более детализированную схему социализирующей функции средств массовой коммуникации предлагает А.А.Леонтьев, он также называет эту функцию образовательной в широком смысле слова, в своей работе он выделяет следующие подфункции «а) информирующая, б)проблемообразующая, в)корректирующая, г)ценностнообразующая, д) мировоззренческая, е) личностной рефлексии, ж)организации социального поведения»[82, c. 137].

Рассмотренные выше исследования функций телевидения подтверждают, что основной функцией телевидения является информационная функция, в то же время побудительная функция медиатекста может быть соотнесена с функцией личностной рефлексии и организации социального поведения аудитории. Телевизионные передачи формируют представления о правильном и неправильном стиле поведения в различных ситуациях и зрители сознательно или бессознательно сравнивают и, иногда, корректируют свое поведение в соответствии с предложенным образцом. С дидактической точки зрения это представляется важным, т.к. немецкоязычное телевидение представляет образцы поведения, типичные для немецкоязычного культурного пространства, что позволяет не только ознакомить студентов с вариантами возможного поведения, но и сделать это предметом дискуссии на занятии, создав реальную речевую ситуацию, побудив студентов к разговору на иностранном языке по конкретной проблеме.

С целью оценки возможности использования телепередач немецкого телевидения на занятиях по обучению немецкому языку как второму на втором году обучения (уровень А2-В1) были проанализированы следующие передачи различных каналов немецкого телевидения: документальные телефильмы «Die Deutschen kommen und wie lieb wir sie haben» (3 SAT, производство Швейцарии), передачи серии Галилео (Galileo) «Bus, Bahn – was ist erlaubt und was ist verboten», «Was isst Deutschland», «Kaufhausgeheimnisse», «Kleider machen Leute», «Weihnachtseinkauf», «Durchschnittsdeutsche», «Typisch Deutsch?», «Rechtsirrtümer Einkaufen» (Pro 7). На основании проведенного лингводидактического анализа был сделан вывод о том, что передача «Die Deutschen kommen und wie lieb wir sie haben» (3 SAT, производство Швейцарии) не соответствует уровню А2-В1 и может быть использована на следующем году обучения, на уровне В2-С1. В соответствии с принципом дидактической культуросообразности выбор сделан в пользу передач серии Галилео, которые согласуются с изучаемыми темами и соответствуют уровню владения немецким языком А2-В1 по европейской шкале уровней владения иностранным языком. Кроме того предлагаемые аутентичные материалы серии «Галилео» способствуют развитию как общекультурных компетенций журналистов-международников, в частности: способности толерантно относится к культурным различиям (ОК-1), культура мышления, способность к обобщению, анализу, восприятию информации (ОК-4); способность к социальному взаимодействию на основе принятых в обществе моральных и правовых норм, уважение к человеческой личности, толерантность к другой культуре (ОК-6), способность к саморазвитию, расширение своего кругозора, способность к саморефелексии (ОК-8); так и профессиональных компетенций: понимание социальных ролей журналиста, качеств личности, необходимых для выполнения профессиональных функций (ПК-4), знание общих и отличительных черт различных видов СМИ (ПК-8), базовые знания в различных сферах жизни общества, которые являются объектом освещения СМИ (ПК-10), осведомленность о наиболее распространенных форматах телевизионных СМИ, ориентация в жанровой и стилевой специфике (ПК-28).

Проведенный анализ немецкоязычных видеоматериалов позволил выделить основные коммуникативные намерения, реализуемые в телепередачах, они представлены на схеме 5.

Если рассмотреть схему 5, то поведенческими доминантами являются вступление в контакт и его завершение, прощание; оценка и комментарий обстоятельств и событий; выражение эмоций; побуждение к действию, а также приемы структурирования речи, такие как перечисление, обобщение, смена темы и приемы социальной кооперации. Другими словами, у передач есть строго определенные коммуникативные цели, в соответствии с которыми телеведущие и участники телеобщения относительно ограничены в своих коммуникативных намерениях, и нацелены на порождение строго определенного формата устной речи в определенном визуальном контексте.

**Схема 5.** Коммуникативные намерения, реализуемые в передачах немецкоязычного телевидения.

проблемный репортаж, аналитический репортаж, интервью,   
ток-шоу, беседа, дискуссия, развлекательая передача

Вступление в контакт, завершение контакта, структурирование речи

Оценка, комментарий:

оценка, выражение своего мнения; оценка обстоятельств, событий, действий, просьба высказать мнение, выражение личного отношения и оценки.

Выражение эмоций:

симпатии, антипатии, сочувствия, разочарования, удовольствия, облегчения и т.д.

Смена говорящих:

просьба о слове, перебить, показать, что следует продолжение, дать слово другому, призвать к молчанию и т.д.

Побуждение:

просьба, выражение желания, запрет, предостережение, угроза, предложение, подбодрить, посоветовать и т.д.

Социальная кооперация:

активно принимать участие в разговоре, смягчать высказывания, выражать сомнение, корректировать высказывания собеседника, выражать другое мнение, прояснять недопонимание, благодарить, извиняться и т.д.

Перечисленные выше коммуникативные намерения являются лишь примером, конечно в передачах их можно выделить гораздо больше, однако интересным представляется реализация этих коммуникативных намерений участниками передачи, выступающими в различных социальных ролях, относящихся к различным стратам общества, что и стало предметом анализа.

Анализ данных передач с точки зрения социокультурного подхода к языковому образованию показал, что аутентичные передачи серии Галилео обладают сходными структурными принципами и высокой социокультурной ценностью.

Среди общих структурных принципов можно выделить следующие:

Основными участниками коммуникации, согласно их функциям, являются:

* журналисты;
* люди, участники блиц-опросов;
* «подсадные утки» «Lockvogel» - журналисты, снимающие различные сюжеты скрытой камерой;
* эксперты.

Рассмотрим каждую из групп более подробно.

Для высказываний людей, которым вопросы задаются в виде блиц-опроса на улице, характерны следующие черты:

* краткость;
* спонтанность;
* образность;
* прямолинейность;
* высокая степень искренности.

Характерным для блиц-опросов является участие в них людей разных социальных и возрастных групп: люди пенсионного возраста, молодые люди, женщины и мужчины, коренные жители Германии, речь которых часто носит ярко выраженную диалектальную окраску, жители Германии, которые имеют другие национальные корни (Menschen mit Migrationshintergrund).

Отсутствие времени на обдумывание ответа делает высказывание кратким и экспрессивным в случае, если вопрос непосредственно касается интервьюируемого, поэтому высказывания людей часто содержат устойчивые выражения, такие как пословицы и поговорки, а также рекламные слоганы, которые ассоциируются у людей с определенными качествами или вещами; оценочные слова и выражения, нередко весьма категоричные. Так, например, в анализируемой передаче канала 3SAT «Die Deutschen kommen und wie lieb wir sie haben», швейцарцы, которым предложили высказать, что они думают о немцах, использовали рекламный слоган крупного супермаркета электроники „Geiz ist geil“ («Жадность – это круто») в качестве ответа на поставленный вопрос. Из 14 реплик пять содержат устойчивые выражения, характеризующие человека, например: „große Klappe haben“, „auf die Pauke hauen“, „Ruck-zack-zack-zack“ usw. Этими выражениями описываются такие черты характера, как хвастовство, привычка говорить очень громко, самодовольство, резкость. Кроме того, следует отметить, что во всех высказываниях нет даже попытки их смягчить. Анализируя эти высказывания, следует отметить в блиц-опросах такие поведенческие доминанты как сознательное нарушение вежливости, неприкрытая прямолинейность, высказывание недовольства и т.д., кроме того речь людей ярко окрашена различными устойчивыми выражениями, цитатами, пословицами и поговорками. Если же вопрос вызывает недоумение или удивление, то ответ начинает с переспроса или с вопроса, участник опроса может попытаться выиграть время, заполнив паузу такими словами как «also», «was?» «Ich weiss nicht genau…», «mir scheint…», «keine Ahnung, aber….»

Также следует отметить особенность, характерную для плюрицентричного немецкого языка, ответы в опросах на улице даются людьми, как правило, на том диалекте или варианте немецкого языка, который существует в месте проводимого опроса. Так, швейцарцы дают ответы на Schwiizer Dütsch, австрийцы на австрийском варианте немецкого языка, баварцы на своем диалекте. Часто, такие ответы сопровождаются бегущей строкой с переводом на стандартный немецкий язык. В частности, это происходит всегда, когда передачи снимаются в Швейцарии и очень часто, когда высказываются люди, использующие не национальный вариант стандартного немецкого языка, а диалекты, как например тирольский, бургенландский (Австрия), швабский (Германия). В этом случае можно говорить о широко представленном аспекте вариативности.

Следующими из аспектов речи, который подлежит анализу, и который непременно присутствует в телепередачах, являются языковые маркеры социальных отношений и «вежливость». В блиц-опросах представлены далеко не все составляющие этих аспектов, например, отсутствуют формулы приветствия или прощания, употребление слов «спасибо» и «пожалуйста», обращения к людям.

При анализе высказываний в блиц-опросах на улице следует также учитывать тот факт, что в конечном продукте, т.е. в передаче показываются уже «нарезанные» высказывания, которые, по мнению выпускающего передачу журналиста, отражают имеющиеся в обществе тенденции. С методической точки зрения этот момент представляется весьма важным, потому что мы получаем большой ряд высказываний по одной проблеме, сделанных разными языковыми средствами, но реализующими одно и то же коммуникативное намерение. Например, дать отрицательную или положительную характеристику, высказать свое мнение и т.д. В таблице 10 представлены результаты анализа речи участников блиц-опросов.

**Таблица 10.** Анализ речи участников блиц-опросов в немецкоязычных телепередачах.

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | **Языковые маркера социальных отношений** | **Вежливость** | **Устойчивые выражения и т.д.** | **Различия в регистре** | **Вариативность** |
| Блиц-опрос | Представлены мало или вообще не представлены в силу специфики жанра | Намеренное нарушение норм вежли-вости с целью дать оценку событию или факту, выска-зать свое мнение. Незавуалиро-ванная откры-тость, прямоли-нейность, вы-ражение отри-цательного отношения | Изобилие устойчивых, образных выражений, цитат, поговорок, присказок. | В целом регистр нейтральный, иногда неформаль-ный. | Представлена широко, поскольку участниками блиц-опросов являются люди различного возраста, пола, национальной принадлежнос-ти. Весьма ярко представлены национальные варианты языка и диалекты. |

Анализ речи журналиста является наиболее важным, поскольку речь идет об обучении устной иноязычной речи студентов, которые в будущем станут профессиональными журналистами. К сожалению, только в Хартии Российских Телевещателей есть пункт о том, что журналист должен следить за чистотой собственной речи [92]. В соответствующих Хартиях немецких и швейцарских журналистов такой пункт отсутствует. Поэтому следует сразу оговориться, что речь журналиста не следует рассматривать как абсолютный образец для подражания, к ней, как и к речи других участников, следует отнестись критически. Автор документальных телепередач является одновременно и рассказчиком и интервьюером, он дает оценки, анализирует ситуацию, пытается в ней разобраться.

Можно выделить следующие отличительные черты речи журналиста:

* обдуманность;
* связанность;
* нормальный темп, отсутствие пауз, связанных с обдумыванием своих слов;
* выражение собственной позиции.

Эти характеристики, безусловно, влияют на выбор лексики, тона, построение фраз журналистом. Являясь в первую очередь рассказчиком, автор передачи пересказывает события, одновременно давая им собственную оценку, задает вопросы своим главным героям, комментирует происходящее. Вследствие этого его речь чаще является длинным монологическим высказыванием, за исключением тех случаев, когда автор берет интервью у участников передачи. Безусловно, характеристики речи журналиста в этом случае будут отличаться от двух предыдущих случаев.

Языковые маркеры социальных отношений проявляются в первую очередь в формулах приветствия и использовании формул обращения. Автор передачи о немцах, проживающих в Швейцарии, является швейцарцем. Однако, делая передачу про немцев, он использует формулы приветствия, типичные как для Швейцарии (Grüezi!), так и для Германии (Guten Tag!), сам обращает внимание на разницу в формулах приветствия и прощания, называет немецкое „Tschüß“ слишком фамильярным. В тоже время журналисты, проводящие блиц-опросы на улице, обращаются к прохожим со словами «Hallo», «Entschuldigung!».В разговоре с участниками передачи проявляется такая составляющая языковых маркеров, как смена участников разговора (turntaking), задавая вопрос, журналист предоставляет возможность для ответа, задает уточняющий вопрос, просит подтвердить его предположение.

-Sind Sie praktisch geflüchtet?

-Ja... wie man es nimmt... kann man sagen... ja... klar, ja!

-Was ist Ihre Erfahrung?

- Was spürt man?

-Was haben Sie gehört, wie die Deutschen in der Schweiz behandelt werden?

-Also, antideutsche Gefühle haben Sie nicht festgestellt?

Смена участников разговора непосредственно связана с аспектом вежливости. Как известно, перебивать собеседника невежливо. Журналист же обязан быть предельно корректным, чтобы не обидеть и никого не задеть в таком деликатном вопросе, как межнациональные отношения [2]. С другой стороны типичным примером сознательного нарушения законов вежливости являются заголовки газетных статей, показываемых в передаче, например „Teutonen go home!“, „Teutonenbombe“, „Ich weiß nicht, wer die Deutschen mag!“ и т.д. В противовес этим заголовкам автор передачи старается избегать прямолинейных формулировок, интересуется мнением обеих сторон, часто использует сослагательное наклонение для смягчения высказываний. Другим способом смягчения формулировок является юмор. С этой целью журналист пользуется различными языковыми средствами и в первую очередь устойчивыми выражениями: цитатами, поговорками и т.д. Так, например, „Gretchenfrage“ – говорит о том, что это неприятный вопрос, но который очень важен в данном случае для журналиста. „keine Mördergrube aus dem Herzen machen“ – призывает быть искренним и т.д. „ein paar Brocken Schwiizer Dütsch“ – несколько слов на швейцарском немецком. Поскольку в передаче речь идет в первую очередь о том, что немцы не представляют себе, насколько отличается швейцарская норма немецкого языка от германской, то журналист часто использует швейцарские слова для того, чтобы показать разницу этих национальных вариантов и проверить, понимают ли немцы эти слова. В этом случае можно говорить об аспекте вариативности.

На схеме 5 были выделены наиболее важные коммуникативные намерения, реализуемые журналистом при осуществлении своей профессиональной деятельности. В таблице 2 Приложения 2 (с. 196) представлены некоторые из них..

При обучении немецкому языку как первому иностранному реализация описанных выше коммуникативных намерений журналиста разными способами включается в содержание обучения. Однако, при обучении немецкому языку как второму иностранному необходимо выделить наиболее значимые коммуникативные намерения и способы их реализации, соотвествующие уровням владения немецким языком В1, что является актуальным для нашего исследования. Основываясь на учебной программе МГИМО (У) по второму языку [162], а также на требованиях CEFR [198, 207] и поуровневому описанию речевых средств реализации коммуникативных намерений в „Profile Deutsch“ [234] представляется целесообразным выделить следующие коммуникативные намерения для обучения в условиях образовательной среды вуза:

* Начало и окончание разговора: приветствие, обратиться к человеку с учетом его принадлежности к социальной страте, начать и окончить телефонный разговор, пожелания, поздравления, благодарность, извинения, прощание.
* Сообщить: называть, утверждать, представлять, описать, объяснить, напомнить, обратить внимание, заверить.
* Высказать мнение: принять чью-то сторону, высказать свое мнение, взгляд на проблему.
* Оценочные суждения: похвалить, одобрить, высказать сожаление, неодобрение, обосновать, согласиться, извиниться.
* Выразить эмоции: симпатии, благодарность, удовольствие, радость, сочувствие, восторг, надежду, недовольство, обеспокоенность.
* Побуждение к действию: попросить о помощи, предложить совместные действия, дать совет, рекомендацию, попросить совета, принять совет, предложение.
* Социальная кооперация: переспросить, уточнить, высказать свое мнение, выразить свое недовольство, не обижая при этом собеседника, благодарить, извиняться, пригласить, принять или отклонить приглашение, поздравить и принять поздравления, выразить сочувствие и ответить на выражение сочувствия.
* Смена говорящих: вежливо перебить, вступить в разговор, попросить слова.

В тоже время представляется, что знакомиться со следующими коммуникативными намерениями и способами их реализации студенты могут в целях самообразования: выразить равнодушие, незаинтересованность, облегчение, антипатию, отвращение; сказать тост и ответить на него, сказать комплимент и ответить на него.

Следующая группа участников, так называемые «подсадные утки» (Lockvogel), выступают в различных ролях, их задачей является создать конкретную ситуацию и увидеть реакцию людей, которые не подозревают о том, что ситуация создана искусственно. Поведение этих участников передач, как вербальное, так и невербальное, может быть охарактеризовано как нарочитое, иногда утрированное, провокационное, иногда сознательно грубое. Поскольку в ряде передач серии Галилео речь идет о различных правилах и возможных ошибках при совершении обычных, ежедневных действий (покупки, поездка в транспорте, переход улицы). Участники передачи, выступающие в роли покупателей, пассажиров, пешеходов и т.д. демонстрируют образцы поведения, которые не всегда являются типичными в предложенной ситуации, например в передаче Галилео о правилах проезда в транспорте молодой человек садится в автобус с подносом, полным еды; а в передаче о покупках, девушка вскрывает упаковки с товаром и доводит ситуацию до крайней точки, чтобы посмотреть реакцию продавщицы. Типичными речевыми образцами этих участников передач являются вопросы « Darf ich….?» или «Soll ich…?», также они пытаются оправдать свое поведение «ich wollte nur….», «Ist das verboten?», «Kann ich nicht mal….?». В других случаях участники передач показывают образец поведения, который позволяет найти достойный и правильный выход из сложившейся ситуации (надеть наушники в транспорте, чтобы слушать музыку; обменять дефектный товар в магазине; сообщить о сломанном автомате для продажи билетов и т.д.).

В некоторых передачах принимают участие так называемые эксперты, т.е. специалисты по тем или иным вопросам, которые являются центральными в данной передаче. Это могут быть психологи, юристы, экономисты, врачи и т.д., они объясняют, комментируют, дают прогнозы. Речь данной группы участников передачи характеризуется продуманностью, логичностью, почти полным отсутствие эмоциональной окраски. В лингвистическом аспекте можно выделить следующие особенности: большое количество сложных предложений, использование профессиональных терминов, которые однако являются общеизвестными, использование более сложных конструкций, таких как, например, пассивный залог.

## 2.3 Коммуникативная функция передач как основа дидактической типологизации медиатекстов.

Выделение коммуникативной функции передачи в качестве основы для построения дидактической типологизации медиатекстов позволяет сконцентрировать работу над конкретными речевыми и визуальными средствами реализации коммуникативных намерений. Хорошим материалом для работы могут послужить так называемые «подкасты», Интернет-страницы, на которых в свободном доступе находятся фрагменты телепередач или их полные версии. Для работы с «подкастами» не требуется специального оборудования, кроме компьютера с доступом в Интернет и подключенного к нему (компьютеру) проектора. Эти видеоматериалы чрезвычайно разнообразны по своим жанрам, имеется возможность поиска материалов, как по тематике, так и по названию, жанру медиатекста, телеканалу. Крупные телеканалы предлагают в Интернете на своих страницах специальные версии своих передач. Поэтому эти материалы всегда актуальны, позволяют составить представление о том, что сейчас происходит в немецкоговорящих странах, узнать актуальные проблемы не только политического и экономического, но и общественного характера. Кроме того, эти передачи, как правило, не слишком длинные, что позволяет просмотреть их на занятии несколько раз. В процессе работы были проанализированы различные передачи подкаста передачи «Galileo» телеканала PRO7, а также другие передачи, как например «Puls» телеканала SF1 (Швейцария), „Quarks und Co“ телеканала WDR, всего более 20 передач.

Среди передач «Galileo» можно выделить серию передач, построенных по одной схеме, участники телеобщения которых имеют сходные коммуникативные намерения, реализуемые сходными речевыми средствами, однако имеют различную тематику, и поэтому несколько отличаются друг от друга. Это передачи, в которых речь идет о так называемых «Rechtsirrtümer» - правовых заблуждениях: правила поведения в общественном транспорте, правила движения на улице, правила обмена и рекламации товаров, правила совершения покупок в супермаркете. Этот тип передач можно представить схематично, поскольку их сюжеты выстроены в строго определенной системе.

Каждая передача представляет собой ответы на несколько (6-8) вопросов, что можно и что нельзя делать в той или иной ситуации, каждый вопрос является параграфом, на который дается развернутый ответ. Параграф может быть представлен в виде следующей схемы.

**Схема 6.** «Параграф» телепередачи «Галилео».

**Вопрос §**

**Ответы случай-ных прохожих, покупателей и т.д.**

**Краткий ответ автора и комментарий ответов прохожих**

**Основной сюжет, объясняющий правило.**

Исходя из предложенной выше схемы 7, в таблице 11 представлены коммуникативные намерения и речевые средства их выражения в этих передачах:

**Таблица 11.** Коммуникативные намерения и средства их выражения в передачах серии «Галилео».

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Название передачи** | **Коммуникативное намерение** | **Средство выражения** |
| **Bus und Bahnregeln** | спросить разрешение | Ist es erlaubt? Ist das verboten? Darf man …? |
| выразить запрет | Man darf; es ist verboten; es gibt (k)ein generelles Verbot; Räder müssen draußen bleiben; Telefonieren ist tabu. |
| высказать собственное мнение | Ich glaub’; ich denke; ich finde; ich würde mich in die erste Klasse setzen; mich würde es stören |
| открытие и завершение контакта | Grüß dich! Ich rufe dich später an! |
| выразить отношение к обязанности | Ich glaube, der Fahrer ist verpflichtet, …  Ich glaube, da haftet niemand dafür  Ich glaube, da haftet keiner. |
| переспросить | Was? Im Bus telefonieren? |
| выразить чувства | Tut mir leid! Falsch gedacht! So ein Mist! |
| **Rechtsirrtümer Miete** | Спросить разрешение | Muß der Vermieter den Nachmieter akzeptieren?  Darf der Vermieter die Tiere verbieten?  Haftet der Mieter für …..  Muss die Wohnung gestrichen werden? |
| Указать условия | trifftige Gründe haben,  Bescheid sagen,  wenn die Wohnung Mangel hat… |
| Выразить запрет или невозможность чего-либо | das geht nicht!  es gelten andere Regeln  das ist ungültig |
| Дать совет | ein Tipp!  Passen Sie auf!  Achten Sie auf….! |
| Выразить свое мнение | verboten ist verboten;  muss man nicht;  ne, ich denke nicht;  ich glaub’ schon… usw.  definitiv, ja. |
| Бытовые реалии немецкоязычных стран | der Mieter, der Vermieter, der Untermieter, der Nachmieter, die WG, der Kündigungsfrist |
| **Irrtümer Verkehrsrecht** | Спросить разрешение | Darf man…  Ist es erlaubt….  Kann ich…  Was ist erlaubt? |
| Объяснить правило | man muss etw. in Kauf nehmen  Kinder gehören auf den Bürgersteig  das ist eine Nötigung  Sie machen sich strafbar |
| Бытовые реалии немецкоязычных стран | Idiotentest  in Kauf nehmen  eine Radarfalle,  die Parkscheibe,  Parkscheinautomat |
| **Restsürrtümer Supermarkt** | Выразить разрешение или запрет | Darf man….?  Ist ….. erlaubt?  Ist …. verboten?  Müssen Verkäufer große Scheine akzeptieren?  Darf man die Zeitung lesen, ohne sie zu kaufen? |
| Спросить об ответственности | Haftet der Supermarkt?  Wer muss die beschädigte Ware bezahlen?  Muss der Supermarkt die Ware nachbestellen?  Wer kommt für den Schaden auf? |
| Устойчивые выражения, реалии | Schnäppchenjagd, Sonderangebot, vergriffenes Sonderangebot, Pfandflaschen, Einwegflaschen, Lockvogel.  ein Auge zudrücken |

Кроме передач, описанных в таблице выше, некоторые передачи другой тематики строятся по схеме, предложенной выше (схема 6). К таким передачам можно отнести, например, «Reiseziele», „Recycling“ и др., в которых можно выделить другие доминантные коммуникативные намерения, представленные в таблице 12.

**Таблица 12.** Коммуникативные намерения и средства их реализации в других передачах немецкоязычного телевидения.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Название передачи** | **Коммуникативное** **намерение** | **Реализация** **коммуникативного** **намерения** |
| **Sechs exclusivste Reiseziele** | Описать помещение | Mit allem Luxus ausgestattet, ein Dinnerraum ist ein echter Speisesaal, alles ist aus Machagon gemacht, Spa- und Wellnessraum usw. |
| Выразить свое восхищение | Das ist wie ein Kindertraum! Was ich gesehen habe, hat mich total umgekippt! |
| Произвести впечатление | Für jeden Gast 4 Menschen im Service, das teuerste Hotel, das exklusivste Hotel, hier arbeiten 3 Sternköche |
| Описать возможности, которые имеются у отдыхающих | hier kann man…..  steht zur Verfügung….  ohne Frühstück, alles inklusive, hier kann man sich wie ein Star fühlen, im Film spielen usw. |
| **Recycling** | объяснить сортировку мусора | Gelbe Säcke, grüner Punkt, Müll sortieren, Altglas sammeln, Altpapier zusammenlegen usw. |
| выразить отношение к действию | es lohnt sich, man kann sich Mühe sparen, man verpulvert die Energie, |
| Бытовые реалии немецкоязычных стран; общеевропейские реалии | Einweg- und Mehrwegflaschen, Flaschenautomat, Pfand zahlen usw.  grüner Punkt, gelbe Säcke. |
| **Weihnachtskauf** | спросить разрешение | Habe ich das Recht die Waren zu dem angegebenen Preis zu kaufen?  Darf man Verpackungen aufreißen?  Kann man die Ware ohne Verpackung reklamieren? |
| высказать знание, уверенность, сомнение | Ich glaube, es ist so…  Es kommt drauf an…  Ich weiß es sogar! |

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  | Выразить незнание | keine Ahnung!  das weiß ich nicht! |
| Выразить удивление, недоумение | Das ist jetzt nicht Ihr Ernst? |
| Описать чувства, состояние | sauer werden, eine Reaktion verkneifen… |

Как видно из таблицы доминирующими коммуникативными намерениями в перечисленных передачах являются следующие:

* спросить разрешение;
* высказать запрет или разрешение;
* высказать собственное мнение, знание или незнание;
* выразить свои чувства (удивление, восхищение и т.д.).

Безусловно, это только некоторые из коммуникативных намерений, реализуемых в процессе телеобщения, каждая передача отличается своими собственными интенциями, однако в целом, эти передачи построены по одной схеме, приведенной выше, и общение в рамках этих передач протекает в рамках одного формата. С дидактической точки зрения сходный формат передач имеет ряд преимуществ: знакомый формат облегчает восприятие видеотекста, позволяет предвосхищать получаемую информацию, использовать сходные стратегии восприятия видеотекста. Знакомая структура видеотекста позволяет студентам, владеющим немецким языком на уровне А2-В1 больше сконцентрироваться на содержании передачи, что способствует развитию умений аудирования и аудиовизуализации.

Однако, кроме сходных черт, каждая передача имеет свои особенности и отличия, в первую очередь социокультурного характера. Каждая из передач насыщена реалиями, которые дают, в частности, визуальное представление о некоторых особенностях жизни в Германии, кроме того студенты получают возможность познакомиться с вербальными способами передачи реалий в немецком языке.

## 2.4 Основные принципы и критерии отбора материалов для использования в учебных целях

Для успешного и эффективного использования видеоматериалов в учебных целях необходимо не только создать систему упражнений и заданий, направленных на обеспечение учебных задач, но и необходимо выработать критерии отбора видеоматериалов, на основании которых можно разработать систему заданий для каждого из общеевропейских уровней владения иностранным языком.

В настоящее время преподаватель не испытывает недостатка в аутентичных видеоматериалах, тем важнее представляется выделение принципов и критериев отбора материла, которые позволят определить степень образовательной и культурной ценности содержания телепередач и видеороликов для профессионального и личностного развития студентов. Таковыми принципами отбора видеоматериалов для использования их в учебных целях являются: принцип дидактической культуросообразности (В. В. Сафонова , 1999), принцип адекватности задачам при обучении аудированию (С. Ф. Шатилов, 1986), принцип профессиональной направленности содержания учебных материалов (Ляховицкий М.В., 1981).

В соответствии с принципом дидактической культуросообразности (СафоноваВ.В., 1999) содержание видеоматериалов должно включать в себя наглядные примеры речевого и неречевого поведения носителей и неносителей языка, культурно-специфические явления стран изучаемого языка, различных вариантов поведения и образа жизни в немецкоязычных странах. Кроме того ценностная значимость отбираемых видеоматериалов должна заключаться в отсутствии в них искаженных культуроведческих представлений об образе жизни в соизучаемых странах.

Исходя из принципа адекватности при обучении аудированию (С.Ф.Шатилов, 1986), а также из принципа дидактической культуросообразности (Сафонова В. В., 1999), отбираемые материалы должны соответствовать возрастным, когнитивным и коммуникативным возможностям студетов, уровню их иноязычной коммуникативной компетенции и способствовать ее дальнейшему развитию, а также отвечать задачам и целям, как конкретного этапа обучения, так и отдельного занятия.

Обучение будущих журналистов-международников предполагает использование на занятиях различных форм обучения, таких как проектная работа, case-study, ролевые игры. В связи с этим отбираемые видеоматериалы должны быть интересны и полезны с профессиональной точки зрения (принцип профессиональной направленности материалов), должны давать представления не только о культуре немецкоязычных стран, но и о работе журналиста, актуальных общественных и общественно-политических темах, которые являются предметом обсуждения в различных социальных группах. Отбираемые материалы должны давать возможность проведения сопоставительного анализа социокультурных явлений стран изучаемых языков и своей страны. Кроме того, видеоматериалы должны способствовать развитию компетенций в различных видах речевой деятельности, а также общих профессиональных компетенций, расширять кругозор студентов, стимулировать их к поиску новой информации, саморазвитию.

На протяжении долгого времени основными критериями отбора материала для обучения аудированию и аудиовизуализации оставались продолжительность звучания текста, соответствие изучаемым грамматическим и лексическим темам. Кроме того, очень часто фонограмма видеосюжетов использовалась для развития аудитивных умений и навыков. Такое использование видеоматериалов усложняло восприятие фонограммы и в целом снижало мотивацию студентов, поскольку данное прослушивание нельзя назвать типичной коммуникативной деятельностью и, следовательно, оно неестественно. Проблема выделения критериев отбора видео/аудиотекстов в учебных целях является одной из центральных в методике, существуют различные точки зрения по этому вопросу, в разное время были выделены следующие критерии: информативность текста (Бим И. Л., Щепилова А. В.), длительность звучания текста (Гез Н. И., Щепилова А. В.), ситуативность (Шатилов С. Ф., Щепилова А. В.), аутентичность (Жоглина Г. Г.(1998), Барышников Н. В. (1999), Абрамовская Н. Ю. (2000)), адекватность целям и задачам аудирования (Шатилов С. Ф. (1986), Щепилова А. В. (2003)), культуроведческая содержательная ценность текста (Сафонова В. В (2001)., Мещанова Н. Ф. (2004), Щепилова А. В. (2007))

Опыт подбора видеоматериала для использования на занятиях доказал целесообразность опоры на принципы социокультурного подхода к обучению языкам международного общения при выработке критериев отбора аутентичного материала в учебных целях. Обобщая имеющиеся исследования в этой области, представляется возможным выделить следующие критерии отбора видеоматериалов в целях обучения немецкому языку как второму иностранному в неязыковом вузе:

* коммуникативную ценность материала и степень его аутентичности, соответствующие уровню владения иностранным языком и обеспечивающие прогрессию к последующим уровням (Сафонова В., (2010));
* информационно-образовательную и социокультурную ценность и типы передаваемой информации, которые обеспечивают развитие иноязычной коммуникативной компетенции от уровня к уровню (Мещанова Н. Ф. (2004), Сафонова В. В. (2001, 2010);
* дидактическую целесообразность выбора видеотекста, т.е. содержание видеоматериалов должно быть приемлемо с точки зрения возрастных особенностей студентов, общекультурного уровня их развития, а также развития информационной культуры и иноязычной коммуникативно-речевой культуры студетов (Сафонова В. В. 2010);
* адекватность целям, задачам и содержанию обучения второму иностранному языку в специализированном вузе на соответствующем этапе;
* дидактическую ценность видеоматериала для развития профессиональной компетенции журналиста-международника средствами иностранного языка;
* дидактический потенциал для проектно-исследовательской деятельности студентов (Мещанова Н. Ф. (2004)).

Под коммуникативной ценностью любого текста, в том числе телетекста, понимается степень его полезности для формирования слуховых, визуальных представлений о коммуникативном поведении человека, приемлемом с точки зрения культуры изучаемого языка, а также наличие возможностей для анализа и осознания такого поведения.

Аутентичными текстами в данной работе считаются такие видеотексты, которые созданы для удовлетворения различных потребностей человека в конкретной естественной языковой среде. Такие тексты могут использоваться в учебных целях, но они не создаются для этого, таким образом аутентичные видеотексты представляют коммуникативное поведение носителей языка во всем его многообразии и с характерными особенностями, которые становятся предметом изучения на занятиях по иностранному языку. Речь в аутентичных текстах по своим характеристикам (темп, громкость, наличие разговорных и диалектально окрашенных слов и выражений) соответствует обычной речи носителей языка в соответствующих коммуникативных ситуациях, кроме того видеоряд наглядно иллюстрирует особенности коммуникативной ситуации и делает возможным наблюдение за невербальным поведением участников коммуникации (мимика, жесты и т.д.).

Ниже в таблице перечисляются жанры и типы различных видеотекстов [138, c. 20] и указывается возможность использования материалов этого жанра на различных уровнях владения иностранным языком по европейской шкале.

**Таблица 13.** Использование типов и жанров видеотекстов на различных уровнях владения немецким языком.

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Жанр | А1/А2 | В1/В2 | С1/С2 |
| Информационно-справочные материалы:   * DVD-путеводители * информация о странах и достопримечатель-ностях из сети Интернет * визуальная информация в аэропортах, на вокзалах и т.д. | Узнавание известных достопримечатель-ностей, формирование визуальных представлений о культурных ценностях стран изучаемого языка, узнавание знакомых названий стран, городов и т.д. Понимание информации о рейсе/поезде, о возникающих сложностях (задержка, отмена и т.д.) | Понимание общей информации о странах, городах и достопримечатель-ностях с после-дующим обсужде-нием, умение выделить новую для себя информацию с целью уточнения, обсуждения и т.д.  Полное понимание визуальной информации на табло. | Полное понимание информации о странах, городах и достопримечатель-ностях, с целью передать содержание на родном языке своим соотечественникам или обсудить увиденное на иностранном языке. |
| Информационно-рекламные тексты:   * образовательная реклама; * торговая реклама; * анонсы телепередач, реклама фильмов; * реклама досуга; * объявления о концертах, выступлениях, лекциях и т.д. | Выделение значимой информации, когда, кто, где. Какой продукт рекламируется, где будет проходить день открытых дверей и т.д. Какие передачи будут идти в конкретное время, тема переда-чи или фильма. | Понимание общей личностно-значимой информации рекламных роликов, понимание общей информации кино- и телеанонсов: о чем идет речь в фильме или передаче, в какой день и время будет показ. | Полное понимание указанных передач. |

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| * Видеотексты СМИ: * новости; * прогноз погоды; * краткие репортажи; * телеинтервью; * молодежные программы; * образова-тельные программы, в т.ч. литературовед-ческие и культуроведческие; * документальные фильмы; * художественные фильмы; * политические ток-шоу; * развлекатель-ные ток-шоу; * юмористические передачи. | Понимание основной информации, если она сопровождается наглядным видеорядом, узнавание знакомых имен и названий и т.д.  Понимание основных сведений прогноза погоды: когда, какая погода, наличие/отсутствие осадков.  Понимание имен героев и названий мест, где происходит действие в художественных фильмах, и т.д. | Выделение общей, личностно-значимой информации, если она сопровождается видеорядом. Выделение основных тем и мнений участников дискуссий и ток-шоу.  Полное понимание таких передач, как прогноз погоды и краткие репортажи.  Понимание основного содержания документальных и художественных фильмов, взаимоотношений главных героев, их социального статуса и причин их поведения. | Полное понимание указанных передач, с последующим обсуждением как на родном, так и на иностранном языках. Понимание мотивов, движущих главными героями, осознание возможных культурных конфликтов и причин их возникновения, возможности исправления сложившейся ситуации. |
| Художественные видеотексты:   * фрагменты видеофильмов; * фрагменты телепьес, записей телеспектаклей; * документаль-ные фильмы страноведческого характера с рассказом об известных людях, произведениях литературы и искусства и т.д. | Просмотр неболь-ших фрагментов фильмов или пьес с конкретным зада-нием: познакоми-ться с особеннос-тями быта в странах изучаемого языка, поведения в конкретной рече-вой ситуации (при-ветствие, поздрав-ления с днем рож-дения, совершение покупки, заказ в ресторане и т.д.). Многократный просмотр одного фрагмента с раз-ными заданиями. | Просмотр фрагментов видеофильмов или спектаклей, выделение основной темы, конфликта, и т.д., наблюдение и анализ речевого и неречевого поведения героев, и т.д. | Полное понимание видеофрагментов с последующим обсуждением, дискуссией, написанием рецензий, отзывов, сценариев дальнейшего развития событий. |

Информационно-образовательная и социокультурная ценность текста должна обеспечивать развитие студентов как личности, способствовать развитию их кругозора и мировосприятия, а также таких качеств как: толерантность, любознательность, готовность к восприятию другой культуры, эмпатия, социокультурная непредвзятость в оценке явлений другой культурной среды. Целесообразно отбирать материал, который соответствует изучаемым темам на других занятиях по немецкому языку, который, однако, не дублирует уже изученный материал, а расширяет и дополняет его, позволяет на сопоставительной основе сравнить явления собственной культуры и культуры немецкоговорящих и англоговорящих стран.

Дидактическая целесообразность использования конкретного видеоматериала на занятиях по иностранному языку определяется преподавателем с учетом особенностей конкретной группы студентов: уровня их языковой подготовки, общего кругозора, наличия/отсутствия необходимых фоновых знаний, мотивации, их личностных и профессиональных интересов. В общепедагогическом аспекте любой отобранный материал должен способствовать развитию у студентов таких качеств, как критическое мышление, уважение к чужой культуре, умение противостоять манипулированию общественным мнением.

Отбираемые видеоматериалы должны соответствовать целям, задачам и содержанию обучения немецкому языку как второму иностранному на втором году обучения (в соответствии с европейской шкалой уровня владения уровень А2-В1). Согласно программе МГИМО (У) к концу второго года обучения студенты должны владеть немецким языком на уровне В1, программа по немецкому языку включает в себя следующую тематику текстов и ситуаций общения:

**-Человек:** 1. Личные данные, оформление анкеты, запрос визы, обращение, оформление в гостинице; 2. Описание внешности и черт характера человека.

**-Окружающая среда:** описание ландшафта, природа, *понимание* прогноза погоды.

**-Путешествие и транспорт:** 1. План города, ориентирование в городе, получение справки; 2. Планирование поездки, отпуска; виды путешествий; бюро путешествий, выбор средства транспорта бюро находок, дорожное движение. 3. Таможня, паспортный контроль, ввоз– вывоз товаров. 4. Выбор места проживания в период отпуска, поездки. 5. Гостиница (регистрация, номер, обстановка, персонал, услуги).

**Сфера услуг:** 1. Почта (письма, факс, денежный перевод, платежи, телефон, телеграмма, Интернет банкомат, обмен валюты); 2. Полиция, безопасность, оплата штрафа, преступление; 3. Пожарная охрана, скорая помощь; 4. Ремонт автомобиля, автомобиль напрокат; 5. Бытовые услуги: электрик, сантехник, ателье, парикмахерская, косметический салон, химчистка, металлоремонт, бензоколонка.

**Одежда:** Покупка, примерка, выбор, починка одежды, ткани, украшения.

**Здоровье, гигиена:** 1. Тело человека, органы, потребности 2. Эмоциональное, физическое состояние; 3. Уход за телом; 4. Жалобы на здоровье, болезни; 5. Визит к врачу, первая медицинская помощь; 6. Страховка.

**Работа и профессия:** 1. Общая информация о профессиях, планах, месте работы, рабочем времени, коллегах, ожидания от будущей работы; 2. Рабочее место, компьютер (работа с компьютером), факс (работа с факсом), канцелярские принадлежности, написание письма; 3. Договоренности, оформление на работу, собеседование, резюме, автобиография; 4. Получение образования, деятельность на занятии, учебные предметы, экзамены, диплом, оценка; 5. Изучение иностранного языка.

Ниже в таблице 14 представлено соответствие программ немецкого телевидения тематике текстов и ситуаций общения на втором году обучения немецкому языку как второму иностранному. Тематика учебного общения дана в формулировках программы обучения немецкому языку как второму иностранному МГИМО (У).

**Таблица 14**. Соотнесенность тематики передач немецкого телевидения с учебной тематикой общения при обучении немецкому языку как второму в неязыковом вузе на уровне В1.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **№** | **Тематика** | **Передачи немецкого телевидения** |
| 1 | Человек (внешность, характер и т.д.) | Galileo „Typisch Deutsch“, „Vorurteile gegen Deutsche“. (Предрассудки против немцев) |
| 2 | Окружающая среда (прогноз погоды) | Tagesschau Wetterbericht, Galileo “Recycling” |
| 3 | Путешествие и транспорт | Galileo „Bus, Bahn. Was ist erlaubt und was ist verboten?“; „Reiseziele“ (автобус, железная дорога: что разрешено, что запрещено?) |
| 4 | Сфера услуг | Galileo „Rechtirrtümer Einkaufen“; „Weihnachtskauf“. (недостаточная правовая грамотность при совершении покупок и их возврате в случае необходимости, рождественские покупки) |
| 5 | Одежда | Galileo „Kleider machen Leute“ (По одежке встречают…) |
| 6 | Здоровье, гигиена | Galileo „Notaufnahme“ |
| 7 | Работа, профессия | Galileo „Sommerjobs“, Akte Schicksal „Traumjob: Model“ (мечта о работе и работа как она есть в реальности). |

Перечисленные видеоматериалы не только соответствуют тематике, изучаемой на втором году обучения, но позволяют продолжить работу над развитием коммуникативной компетенции в целом, и, в частности, социокультурной компетенции.

Исходя из описанных выше уровней владения аудиовизуальной рецепцией, соответствия жанров и типов передач уровням владения иностранным языком по европейской шкале был сделан выбор в пользу передач серии «Галилео», поскольку они обладают рядом преимуществ по сравнению с другими передачами немецкого телевидения. Можно выделить следующие преимущества, релевантные для успешного использования этих материалов в учебном процессе.

* аутентичность передач, созданных для национального немецкого телевидения в 2008-2009 годы.
* жанровую принадлежность данных передач можно определить как смесь познавательного и развлекательного жанра, передачи в доступной форме рассказывают о различных явлениях повседневной жизни. Передачи имеют сходную структуру, облегчающую восприятие последующих передач. Каждая из передач разбита на так называемые «параграфы», которые дают ответ на один конкретный вопрос. В качестве речевых партнеров в передаче выступают журналисты, прохожие, эксперты.
* В каждой из передач есть следующие участники: журналисты и прохожие на улице, а также журналисты, выполняющие роль «подсадной утки» «Lockvogel».
* Вербальный социокультурный фон видеосюжетов составляют различные способы реализации следующих коммуникативных намерений:
  + Открытие и завершение контакта: *Grüß dich! Ich rufe dich später an! Hallo! Guten Tag! Tschüss! Wiederhören!*
  + Высказать собственное мнение: *Ich glaub’; ich denke; ich finde; ich würde mich in die erste Klasse setzen; mich würde es stören; definitiv, ja.*
  + Выразить запрет или разрешение: *Man darf (nicht); es ist verboten; es gibt (k)ein generelles Verbot; Räder müssen draußen bleiben; Telefonieren ist tabu; das geht nicht! es gelten andere Regeln; das ist ungültig.*
  + Спросить разрешения: *Ist es erlaubt? Ist das verboten? Darf man …?Kann ich…? Muss ich….?*
* Все сюжеты имеют насыщенный визуальный социокультурный фон:
  + большое количество национальных бытовых реалий, присутствующих в видеоматериалах: Schnäppchenjagd, Schnäppchenjäger, Sonderangebot, Pfandflaschen, Einwegflaschen, Mehrwegflaschen, Parkscheibe, Parkautomat, Idiotentest, WG, Vermieter, Mieter, Untermieter, Nachmieter, Fahrkartenautomat, Pfand, Flaschenautomat, Gutschein, Kinogutschein; региональные (немецко-австрийские): gelbe Säcke; некоторые общеевропейские реалии: grüner Punkt;
  + используемые участниками передачи устойчивые выражения: etw. in Kauf nehmen, noch einen Vogel kriegen, Kleider machen Leute, sauer werden, ein Auge zudrücken, eine Reaktion verkneifen;
  + визуальные представления о различных сторонах жизни в Германии: некоторые сюжеты дают представление об условиях работы гастарбайтеров в сельском хозяйстве; другие сюжеты показывают отношение немцев к стандартным ситуациям, их восприятие поведения людей, относящихся к различным стратам общества;
  + визуальные представления о населении Германии: пешеходы, отвечающие на вопросы журналистов, относятся к разным стратам (региональным, национальным, возрастным, гендерным, классовым).
  + фонологические особенности речи людей, происходящих из разных регионов Германии или различных социальных слоев (например, жители южной части Германии, мигранты).
  + аудио- и визуальная информация сюжетов дополняется образно-схематической информацией (карты, схемы, рисунки).
* Небольшая продолжительность сюжетов (до 15 минут), что дает возможность неоднократного просмотра видеоматериала, что в свою очередь позволяет работать над разными стратегиями восприятия видеоматериала от общего до полного понимания текста.

Кроме того передачи серии «Галилео» соответствуют когнитивному и общекультурному уровню развития студентов 2 года обучения, позволяют обеспечить переход от уровня А2 к уровню В1 и далее. В качестве опоры при обучении немецкому языку как второму иностранному выступает английский язык, которым студенты владеют уже на уровне не ниже В2, что позволяет на сопоставительной основе знакомиться с социокультурными явлениями немецкоязычных стран. Профессиональная направленность обеспечивается содержанием видеоматериалов, возможностью наблюдать за работой журналистов. Предлагаемые телепередачи служат исходным материалом для выполнения творческих заданий, развивающих профессиональные компетенции будущих журналиста как, например, способность к нахождению нестандартных решений, наблюдательность, способность анализировать полученную информацию, сопоставлять различные явления и создавать собственные материалы.

**Выводы по второй главе**

1. Выделены различия между процессами аудирования и аудиовизуальной рецепции, а также раскрыты потенциальные возможности аудиовизуальной рецепции: в отличие от аудирования в процессе аудиовизуального восприятия становятся очевидными такие составляющие речевой ситуации как место, окружение, личностные характеристики говорящих, их социальные роли, смена ролей в разговоре, что облегчает воприятие телетекста в случае, если у студента еще недостаточно хорошо развиты навыки и умения аудирования. Необходимо методическое обеспечение видеоматериалов заданиями, направленными на развитие умений извлекать и правильно интерпретировать социокультурно-маркированную визуальную информацию видеофрагмента При обучении немецкому языку как второму иностранному начиная с уровня А2 развитие умений аудиовизуальной рецепции происходит параллельно с развитием умений аудирования. Развитые умения аудиовизуальной рецепции позволяют компенсировать недостаточно развитые умения аудирования за счет зрительного восприятия, кроме того в процессе аудиовизуальной рецепции ознакомление с социокультурным фоном бытия людей в странах изучаемого языка происходит быстрее и интенсивнее.
2. Лингводидактический анализ немецкоязычных телепрограмм серии «Галилео» показал, что:

* материалы данных передач, благодаря тематике, соответствующей программе обучения немецкому языку как второму иностранному в специализированном вузе, насыщенности социокультурной инофмрацией как визуального, так и вербального характера, а также вербальному компоненту, соответствующему уровню коммуникативной компетенции студентов, могут использоваться в учебных целях;
* присутствие в передачах в качестве одного из участников журналиста позволяет использовать их в профессиональной подготовке журналистов-международников, знакомя студентов с возможными вариантами вербального и невербального поведения журналиста в различных ситуациях общения, что способствует развитию профессиональных компетенций студетов;

1. материал способствует достижению цели обучения немецкому языку как второму иностранному в неязыковом вузе, поскольку насыщен не только образцами вербального и невербального поведения носителей языка в различных бытовых ситуациях общения, но и социокультурной-маркированной визуальной информацией о различных повседневных аспектах жизни в Германии. Кроме того данные телепередачи представляют профессиональный интерес как продукты журналисткой авторской деятельности, созданные для представителей немецоязычного культурного сообщества.
2. Выделение в качестве основы дидактической типологизации телетекстов их коммнуникативной функции позволяет отобрать в учебных целях телематериалы, в которых реализуются коммуникативные намерения, наиболее присущие в первую очередь журналисту. Такой подход обеспечивает возможность сосредоточить работу над наиболее важными коммуникативными намерениями способами их решения, поскольку в условиях обучения второму языку количество аудиторных часов существенно меньше, чем при обучении первому иностранному языку. Для уровня владения языком А2-В1 были выделены коммуникативные намерения для работы в условиях образовательной среды вуза и для самостоятельной работы студентов.

# Глава третья. Комплекс заданий для развития умений аудиовизуальной рецепции в контексте компетентностного подхода.

## 3.1. Методические основы создания комплекса культуроведчески-ориентированных заданий на материале немецкого телевидения.

Проблема обучения немецкому языку как второму на базе английского разрабатывалась в теоретическом аспекте в основном с учетом особенностей и потребностей языковых вузов и факультетов. В работах Большаковой А. В. (1984), Голованой Е. К. (1984), Богатова А. А. (1990), Барановой М. В. (2001), Жирковой О. П. (2004), Ереминой Л. Я. (2005), Лопаревой Т. А. (2006), Пустоваловой Т. А. (2006), Титовой О. А. (2008), Воеводиной И. В. (2009), Париловой Н. А. (2010) рассматриваются вопросы обучения немецкому языку как второму в языковом вузе или в процессе подготовки преподавателей иностранного языка. Всего за последние 10 лет было проведено более 60 исследований в области обучения немецкому языку, большая часть исследователей разрабатывала вопросы обучения немецкому языку в языковых вузах и на языковых факультетах (около 42%), проблемам изучения немецкого языка в неязыковых вузах посвящены около 35% работ, оставшиеся 11% работ посвящены особенностям учебного процесса в условиях школы. Однако лишь 10% исследований были посвящены проблемам обучения немецкому языку как второму, и все они выполнены с учетом особенностей подготовки специалистов в языковых вузах и языковых факультетах. Таким образом, обучение второму языку (немецкому) на базе английского в условиях специализированных вузов до сих пор не стало предметом серьезного рассмотрения среди отечественных исследователей, поэтому создание эффективной методической модели обучения немецкому языку на базе английского представляется актуальной и своевременной с учетом потребностей студентов и работодателей.

Теоретические положения обучения немецкому языку как второму на базе английского были наиболее успешно реализованы в рамках средней школы. Основой создания учебных пособий послужила концепция И. Л. Бим, которая в настоящее время является основополагающей работой в данной области. Несмотря на то, что одним из принципов обучения немецкому языку на базе английского является «сопоставительный (контрастивный) подход при обучении ИЯ2» [15, c. 20], в практическом плане этот принцип реализуется чаще на языковом уровне, однако автором отмечается, что «**контрастивный подход должен проявляться на трех уровнях: а) на языковом; б) на социокультурном; в) на уровне учебных умений**» [15, c.21] (выделено И.Л.Бим). Эта же идея находит отражение в работе Барышникова Н.В., который занимается разработкой проблемы обучения французскому языку на базе английского, он также подчеркивает, что «непременным условием эффективности процесса обучения второму иностранному языку следует считать его когнитивно-коммуникативный характер … Главное место в процессе обучения отводится упражнениям и заданиям познавательного характера, когда второй иностранный язык оказывается реальным средством постижения иных, до сего времени не известных учащимся лингвистических фактов, явлений, а также сведений из других отраслей знаний (экономика, политика и др.)»[11, c. 29].

Наиболее частой проблемой мультилингвального обучения называют проблему интерференции, т.е. отрицательного влияния родного языка и первого иностранного языка на изучаемый второй иностранный язык (Лапидус Б. А. (1980), Бим И. Л. (2001)). Интерференция охватывает системы языка – лексическую, грамматическую, синтаксическую, орфографическую, фонетическую. В работе Бим И. Л. отмечается, что родной и первый иностранный языки могут влиять «в целом на развитие речевой деятельности на втором иностранном языке, … а также на неречевом поведении» [15, c. 7]. Однако большинство работ посвящены вопросам языковой интерференции при обучении первому иностранному языку. Работы Головановой Е. К. (1984), Баграмова Н. В. (1993), Чичериной Н. Н.(1997, 1999), Коротенковой В. В. (1998), Барановой М. В. (2001), Лопаревой Т. А. (2006), Пустоваловой Т. А. (2006), Париловой Н. А. (2010) посвящены сопоставлению грамматики, лексики, фонетики и орфографии английского и немецкого языков. Работы Ереминой Л. Я. (2005), Титовой О. А. (2008) рассматривают особенности обучения устной речи на немецком языке на базе английского, диссертационное исследование Воеводиной И. В. (2009) посвящено вопросу формирования коммуникативного модуса поведения в обучении немецкому языку как второй языковой специальности, однако все эти работы выполнены с учетом особенностей языковых вузов или специальностей.

Также и при сопоставлении других иностранных языков с английским в первую очередь сравниваются грамматические и лексические явления, например, работы Шацковой М. Л., Чинаревой О. А. (2003) (французский на базе английского). Таким образом, вопросы социокультурной интерференции являются недостаточно хорошо разработанными в теоретическом плане, что влияет на содержание учебников и пособий по немецкому языку как второму иностранному.

В тоже время немецкими исследователями в последнее время уделяется внимание не только языковой, но и социокультурной интерференции, возникающей в процессе обучения немецкому языку как второму иностранному (Deutsch als Tertiärsprache). Немецкая исследовательница М. Рост-Рот (Martina Rost-Roth) на основе анализа работ, выполненных с 1979 по 1995 год, выделила следующие аспекты речевого поведения, в которых проявляются культурные различия:

* дискурсивные стили:
* построение аргументации;
* проивопоставление: прямолинейность vs нерпямолинейность;
* выражение несогласия.

реализация типов дискурса:

* в устной речи: разговор в классе
* в присьменной речи: оформление и содержание автобиографии, личного письма, резюме и т.д.

реализация отдельных фаз разговора:

* начало разговора и приветствие;
* окончание разговора и прощание.

реализация отдельных речевых актов

* просьбы;
* побуждения;
* благодарности;
* извинения;
* предложения.

В дидактическом плане это означает необходимость включения в модель обучения немецкому языку как второму иностранному таких заданий, которые бы обеспечили:

* возможность сравнения особенностей речевого и неречевого поведения не только в родном и немецком языке, но и проведение сопоставительного анализа между тремя языками: Я1 – родной язык, Я2 - первый иностранный язык (английский), Я3 – второй иностранный язык (немецкий);
* развитие социокультурной наблюдательности, с целью установления не только сходств, но и различий в изучаемых иностранных языках, и в сопоставлении с родным языком;
* развитие компетенций самообразования студентов при изучении немецкого языка, обучение использованию различных стратегий изучения иностранного языка, освоенных в процессе изучения первого иностранного языка;
* развитие необходимых профессиональных компетенций, умений и навыков, как например: информационно-коммуникационной компетенции, умений поиска и анализа информации, оценки достоверности источника информации, преобразования вербального текста в таблицу и графических изображений (диаграмм, таблиц, графиков) в вербальный текст, создание текстов в разных стилях.

Несмотря на то, что принцип изучения иностранных языков на сопоставительной основе заявлен в «Концепции обучения второму иностранному языку», на практике он реализуется далеко не всегда на всех трех уровнях равномерно. Основное внимание уделяется сопоставлению языковых система изучаемых языков: грамматическим, лексическим, фонетическим, синтаксическим сходствам и различиям, в то время как на социокультурном уровне такие сопоставления проводятся нерегулярно, от случая к случаю, редко встречаются задания, предлагающие сопоставить культурные явления трех языков (английского, немецкого и русского (или другого родного языка)).

Отечественные и немецкие ученые (Бим И. Л., Еремина Л. Я., Титова О. А., Neuner G. и др.) сходятся во мнении, что обучение немецкому языку на базе английского должно строиться с учетом уже имеющегося речевого и языкового опыта студентов, на основании постоянного сопоставительного анализа не только сходств, но и различий языковых систем, а также социокультурных особенностей речевого и неречевого поведения коммуникантов. Кроме того, важной особенностью обучения второму языку является необходимость усиления автономии обучающихся, развития стратегий самостоятельной работы, поиска и использования наиболее эффективных приемов изучения иностранного языка в зависимости от индивидуальных психологических особенностей студентов и уже имеющегося опыта.

Несмотря на то, что немецкий язык все чаще изучается в качестве второго иностранного языка, существует немного учебников по обучению немецкому языку на базе английского. В этой ситуации представляется возможным сравнить учебник Бим И. Л., Гавриловой Т. А. «Brücken2» (М., 2008) и «Учебное пособие для второго года обучения, немецкий язык как второй иностранный», авторов Винтайкиной Р. В., Новиковой Н. Н., Саклаковой Н. Н. (М., 2009). Целевая аудитория этих учебных пособий разная, однако, они имеют и ряд сходных черт: оба пособия начинают обучение немецкому языку как второму иностранному с 0 уровня и обеспечивают развитие иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся до уровня А2+/В1. Кроме того, школьный учебник предназначен для использования в старших классах средней школы, по своему когнитивному и психологическому развитию ученики старших классов близки к студентам 1-2 курса. Для сравнения была выбрана одна и та же тема «Путешествие», поскольку в обоих учебниках эта тема является первой, в ней собран материал как для повторения уже изученного, так и для дальнейшего развития иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся. Данные пособия анализируются с точки зрения социокультурного подхода к обучению иностранным языкам, и его основных принципов:

«Многоаспектное социокультурное образование – обязательный компонент языковой подготовки молодежи на современном этапе. Оно должно и может осуществляться по принципу расширяющегося круга культур и в контексте их диалога. Оно должно быть направлено на развитие самосознания обучаемого как культурно-исторического субъекта, его роли как субъекта диалога культур. Развитие интегративных общекультурных и коммуникативных умений использовать ИЯ как средство межкультурного общения.

* Обучение иностранному языку как средству международного общения тесно взаимосвязано с его активным использованием как инструмента познания мировой культуры, национальных культур и социальных субкультур народов стран изучаемого языка.
* В качестве методической доминанты при решении задач социокультурного образования средствами ИЯ выступает иерархическая система проблемных социокультурных заданий.
* Для осознания обучаемыми социокультурных особенностей образа жизни общества соизучаемых стран, стилей жизни людей, характерных для сопоставляемых социумов в этих странах представляется важным первоначально формировать у них общие культурологические и социологические представления об:
* образе мира;
* образе жизни;
* стиле жизни;
* социальных норма, как средстве социальной регуляции поведения индивидов и групп в обществе;
* социальных нормах, традициях, обычаях как средствах интеграции, упорядочения, поддержания процессов функционирования общества…
* системе ценностей как фундаментальных нормах…»[131, c. 63-66]

Исходя из вышеуказанных принципов, были выделены следующие критерии для сравнения названных учебных материалов:

* наличие/отсутствие визуальных представлений о культурных реалиях стран изучаемого языка;
* жанры текстов, наличие аутентичных/неаутентичных текстов;
* степень ориентировки авторов на обучение этике общения;
* наличие/отсутствие социокультурной информации по тематике раздела учебного пособия/учебника, степень ее достоверности и полноты;
* наличие/отсутствие поликультурного компонента;
* наличие/отсутствие ориентации на бикультурное/билингвальное образование;
* развитие умений выступать в роли культурного посредника в неродной культурной среде;
* наличие поисковых, проблемных заданий, связанных с поиском информации в сети Интернет [135, c. 69].

Результаты проведенного анализа представлены ниже в таблице 15.

**Таблица 15.** Сравнительный анализ учебников по немецкому языку как второму иностранному.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Критерии сравнения** | **Учебник Бим И.Л., Гавриловой Т.А.** | **Учебник Винтайкиной Р.В., Новиковой Н.Н., Саклаковой Н.Н.** |
| Наличие/отсутствие визуальных представ-лений о культурных реалиях стран изучаемого языка; | Цветные фотографии вокзалов, достопримечательностей, билета на поезд, поездов, табличек, расписание поездов. | Черно-белая фотография расписания поездов. |
| Жанры текстов, аутентичные/ неаутентичные тексты | Диалоги и тексты носят искусственный характер, имеются аутеничные тексты: художественный текст, текст объявлений, расписания движения поезда, стихотворение, статьи из журнала Juma. | Основной текст: отрывок художественного произ-ведения; дополнительные тексты: из газет Die Welt, расписание поездов. Синтетические тексты и диалоги отсутствуют. |
| Cтепень ориентировки авторов на обучение этике общения | Большое количество диалогов в различных ситуациях обще-ния, участников разных со-циальных ролей | Отсутствуют задания и материал для обучения этике общения. |
| Наличие/отсутствие социокультурной ин-формации по тематике раздела учебного пособия/учебника, степень ее достоверности и полноты | Имеется большое количество комментариев на русском языке, объясняющих различные реалии, однако некоторые не всегда точны. Например, о размере чаевых в Германии - 3% от суммы заказа (обычно 5-10%). | Даны некоторые комментарии на немецком языке, в частности разъясняющие аббревиатуры поездов, однако комментариев недостаточно. |
| Наличие/отсутствие поликультурного компонента | Поликультурный компонент присутствует, однако, в небольшом количестве. | Отсутствует. |
| Наличие/отсутствие ориентации на бикультурное/билингвальное образование | Да. | Нет. |
| Развитие умений выступать в роли культурного посредника в неродной культурной среде | Имеется ряд заданий, направленных на развитие умений рассказывать о своей стране средствами иностранного языка. | Отсутствуют такого рода задания. |
| Наличие поисковых, проблемных заданий, связанных с поиском информации в сети Интернет. | Отсутствуют. | Имеются информационные ссылки, однако, без конкретизирующих заданий. |

Как видно из таблицы оба анализируемых издания имеют ряд недостатков, некоторые из которых ведут к искаженному представлению о реальных ситуациях общения на вокзале. Ярким примером является диалог на стр. 21 учебника Бим И.Л., Гавриловой Т.А., в котором молодой человек покупает билет в кассе. Начинается разговор с фразы «Entschuldigung!», хотя в Германии и в других немецкоязычных странах, в таких ситуациях принято здороваться, что всегда вызывает удивление наших студентов и школьников, которые не привыкли здороваться в указанных ситуациях. Искусственный характер диалога подчеркивается, например, репликой служащей в императиве, что невозможно в конкретной ситуации. Кроме того в учебнике нет упоминания о том, что билеты можно купить в автомате, и билеты в автомате стоят на 1-1,5 евро дешевле, чем в кассе, и кассир ставит пассажира в известность о такой возможности. Несмотря на наличие на следующей странице фотографии информационного центра немецкой железной дороги (Reisezentrum DB), где собственно и продаются билеты, об этом нет упоминания в учебнике, что дает искаженное представление о месте покупки билета. В учебнике для вуза такие диалоги и комментарии отсутствуют, что лишает студентов возможности узнать, каким образом они могут купить билет на поезд в Германии. Кроме того, ни в одном из учебных пособий не упоминается способ покупки билета по сети Интернет, что в настоящее время получает наиболее широкое распространение, однако имеет свои особенности. Приведенные примеры иллюстрируют недостаточную степень реализации социокультурного подхода к обучению иностранному языку в первую очередь в вузе, однако и в школьном учебнике многое нуждается в доработке.

Следующим весьма важным вопросом, который требует отдельного рассмотрения, является наличие поликультурного компонента в учебнике и учебном пособии. В учебнике для школы, сравнение с английским языком происходит постоянно на языковом уровне, сравниваются грамматические структуры: образование формы будущего времени глагола, использование и грамматическое построение предложений, передающих косвенную речь; лексические единицы: поиск немецких эквивалентов к английским словам, объяснение новых слов через английские эквиваленты. В меньшей степени присутствует сравнение культурных реалий англоязычных стран, немецкоязычных и российских. В рамках темы «Путешествие» имеется только одно задание на стр. 46, которое предлагает ученикам сравнить крупные вокзалы в Германии, Англии, США и России, однако отсутствуют критерии сравнения или опорные пункты. В учебном пособии для вуза такого рода задания, а также задания, развивающие умения рассказывать о своей стране и своей культуре средствами немецкого языка отсутствуют. Проведенный анализ подтверждает необходимость разработки комплекса заданий, который позволит восполнить пробелы, имеющиеся в основном учебнике, и даст возможность студентам расширить свои представления о странах изучаемого языка, а также на сопоставительной основе увидеть сходства и различия в культурах стран изучаемых языков и своей собственной, что в целом будет способствовать лучшей подготовке к межкультурному диалогу. Использование аутентичных видеоматериалов «позволяет обеспечить выделение культурных стереотипов, присущих данному обществу, наблюдать их признаки, размышлять над принадлежностью или несовпадением культурного факта по отношению к установившемуся стереотипу. Умение студента анализировать и соотносить информацию способствует развитию и совершенствованию иноязычной коммуникативной компетенции» [56, c. 25].

При моделировании обучения немецкому языку как второму иностранному представляется целесообразным следовать положениям социокультурного подхода к обучению языкам международного общения (ЯМО) (Сафонова В.В.: 1991), которые наиболее полно соответствуют задачам обучения немецкому языку как второму иностранному в условиях специализированного вуза.

Вслед за Сафоновой В. В. (1991, 1996) нами выделяются следующие принципы обучения немецкому языку как второму иностранному в специализированном вузе:

* принцип обучения иноязычному общению в контексте диалога культур: данный принцип определяет необходимость бикультурного, а в случае изучения второго иностранного языка, поликультурного развития личности средствами иностранных языков (английского и немецкого) на контрастивно-сопоставительной основе;
* принцип дидактической культуросообразности: материал, используемый в учебных целях, должен расширять кругозор студентов в целом, способствовать формированию полного представления о странах изучаемого языка, учитывать вариативность стилей жизни, а также соответствовать возрастным и интеллектуальным особенностям студентов;
* принцип приоритетности проблемных заданий: разрабатываемый комплекс заданий должен способствовать развитию у студентов стратегий социокультурного поиска в новой для них культурной среде, осознанию возможности или невозможности переноса имеющегося опыта общения на перовом иностранном языке, а также развитию профессиональных компетенций, описанных в главе 1.

Поскольку аудиовизуальная рецепция рассматривается в работе как одна из разновидностей рецептивной речевой деятельности, то разработанная система заданий к телепередачам немецкоязычного телевидения опирается на принципы обучения аудированию, однако они нуждаются в дополнении и новом рассмотрении. Предложенный комплекс заданий опирается на принципы социокультурного подхода к изучению языков международного общения (Сафонова В.В., 1992, 1996), а также на принципы проблемного обучения (Махмутов М.И., 1975, Сафонова В.В., 2001).

Учитывая особенности обучения немецкому языку как второму иностранному в условиях специализированного вуза, были выделены следующие принципы построения комплекса заданий для развития аудиовизуальных умений на материале немецкого телевидения:

* принцип обучения в контексте диалога культур и цивилизаций (Сафонова В.В.1992, 1996);
* принцип приоритетности проблемно-поисковых заданий (Махмутов М. И., 1977, Сафонова В. В. В., 1996);
* принцип поуровневого коммуникативно-речевого развития человека как участника межкультурного общения (Сафонова В. В., 2010);
* принцип билингвального/трилингвального образования (Сафонова В.В., 1996);
* принцип поликультурности (Сафонова В.В.1992, 1996, 2010);
* принцип сознательности обучения (Шатилов С.Ф. 1989);
* принцип профессиональной направленности обучения (Шатилов С.Ф., Саломатов К.И. 1985).

Во второй главе было дано определение аудиовизуальной рецепции как процесса рецептивного восприятия и понимания аудиовизуальных материалов, одновременно передающих аудиоинформацию и визуальную информацию, а также могущих содержать образно-схематическое и даже визуально-текстовое дополнение. Учитывая цели обучения в специализированном неязыковом вузе, а также особенности обучения немецкому языку как второму языку на базе английского и рассматривая обучение немецкому языку с позиций социокультурного подхода к обучению иностранным языкам, представляется уместным на данном этапе использовать термин «задание», а не «упражнение». Новый словарь методических терминов и понятий Азимова Э.Г. , Щукина А.Н. определяет термин «упражнение» как «структурную единицу методической организации учебного материала, используемого в учебном процессе…. Упражнения представляют собой целенаправленные, взаимосвязанные действия, предлагаемые для выполнения в порядке нарастания языковых и операционных трудностей, с учетом последовательности становления *речевых навыков* и *умений* и характера реально существующих *актов речи*» [4, c. 322].

В отличие от упражнения задание включает в себя коммуникативную задачу и указание на способы ее решения, языковой материал, с помощью которого должна быть реализована поставленная задача, а также указываются способы возможного контроля или самоконтроля.

Поскольку основной целью разрабатываемых заданий является развитие социокультурных умений студентов, создающих основу для осуществления профессиональной деятельности в условиях межкультурного общения, то основной акцент делается не на развитие речевых навыков и умений, а на развитие стратегий решения различных культуроведческих задач, которые позволяют в дальнейшем, в условиях реальной коммуникации, быстрее принимать решения о выборе соответствующего коммуникативного поведения, использовании этикетных форм, определения социального статуса собеседника и корректировки собственного речевого и коммуникативного поведения в зависимости от условий конкретной речевой ситуации. В первой главе также были подробно описаны профессиональные компетенции журналистов, в которых важную роль играют общекультурные компетенции. Предлагаемая система заданий способствует развитию общего кругозора, терпимости, поликультурной компетентности студентов, обеспечивая подготовку будущих журналистов-международников к межкультурному общению. В рамках социокультурного подхода межкультурное общение понимается как «функционально обусловленное коммуникативное взаимодействие людей, которые выступают носителями разных культурных сообществ в силу осознания ими или другими людьми их принадлежности к разным геополитическим, континентальным, региональным, религиозным, национальным и этническим сообществам, а также социальным субкультурам. Речевые партнеры в условиях межкультурного взаимодействия, соответственно, могут отличаться друг от друга в отношении ценностно-ориентационного мировидения, образа и стиля жизни, моделей речевого и неречевого общения» [131, c. 19]. Представляется, что развитие профессиональных компетенций журналистов средствами немецкого языка будет эффективным, если в процессе обучения будут решаться следующие задачи, выделенные Сафоновой В.В. в качестве основных задач культуроведческого образования средствами иностранного язык.

* «развитие культуры восприятия современного многоязычного мира;
* комплексное билингвистическое и поликультурное развитие языковой личности обучаемых;
* развитие у обучаемых полифункциональной социокульутрной компетентности, помогающей им ориентироваться (а) в изучаемых типах культур и цивилизаций и соотносимых с ними коммуникативных норм и форм общения, (б) в стратегиях социокультурного поиска в незнакомых культурных сообществах, (в) в выборе культурно приемлемых форм взаимодействия с людьми в условиях современного межкультурного общения;
* развития культуры систематизации и интерпретации фактов культуры;
* развитие основ культуры описания родной культуры в терминах, понятных для членов международных сообществ» [131, c. 18].

В процессе решения вышеперечисленных задач в обучении журналистов-международников немецкому языку на базе английского развиваются следующие компетенции журналиста по классификации ФГОС ВПО:

а) общекультурные компетенции:

* готовность уважительно и бережно относиться к историческому наследию и культурным традициям, толерантно воспринимать социальные и культурные различия, руководствоваться ими в профессиональной деятельности (ОК-1);
* культура мышления, способность к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей ее достижения, умение логически верно, аргументировано и ясно строить устную и письменную речь (ОК-4);
* готовность к социальному взаимодействию на основе принятых в обществе моральных и правовых норм, уважение к человеческой личности, толерантность к другой культуре; способность руководствоваться морально-правовыми нормами в профессиональной деятельности (ОК-6);

б) профессиональные:

* базовые знания в различных сферах жизни общества (экономика, политика, право, культура, экология, наука, образование, здравоохранение), которые являются объектом освещения в СМИ и с которыми связано тематическое содержание публикаций (ПК-10);
* знание принципов работы с источниками информации и методов ее сбора (интервью, наблюдения, работы с документами), селекции, проверки и анализа, а также методов прецизионной (точной) журналистики (ПК-23);
* выбирать и формулировать актуальную тему материала, сформировать замысел (или сделать сценарную разработку), определять дальнейший ход работы (ПК-39);
* собирать необходимую информацию (работать с источниками информации, применять разные методы), осуществлять ее проверку, селекцию и анализ (ПК-40)

Основным принципом разработанного комплекса заданий является принцип приоритетности проблемных заданий (Махмутов М.И. (1975), Сафонова В.В., 1992, 2001). Выбор этого принципа обоснован необходимостью интенсификации процесса обучения студентов немецкому языку как второму, поскольку, как было уже показано в главе 1, количество часов, выделяемых на изучение второго языка не велико (6 аудиторных академических часов), а требования, предъявляемые к выпускникам, соответствуют уровню В2-С1 по европейской шкале владения иностранными языками.

Термин «проблемное обучение» в настоящее время является предметом исследования и не получил единого определения, в частности, М. И. Махмутов и В. В. Сафонова выделяют два понятия, дополняющих друг друга. Проблемное преподавание ИЯ определяется В. В. Сафоновой как «деятельность учителя по созданию и использованию на различных стадиях обучения иноязычных заданий, направленных на активизацию мыслительной и речемыслительной деятельности учащихся в процессе овладения социокультурными знаниями и умениями, речевыми навыками и коммуникативно-речевыми умениями» [131, c. 8]. Проблемное учение определяется как «иноязычная деятельность учащихся по овладению речевыми навыками и коммуникативно-речевыми умениями, социокультурными знаниями и умениями в комплексе с навыками и умениями творческой индивидуальной и коллективной деятельности посредством систематического решения познавательно-поисковых, коммуникативно-познавательных, коммуникативно-речевых задач при порождении устного и письменного текста» [131, с. 8-9].

В основе проблемного обучения лежит активизация познавательной деятельности учащихся, понимаемая как «напряжение интеллектуальных сил ученика, вызываемое главным образом постановкой *проблемных вопросов, проблемных познавательных задач* и учебных заданий *исследовательского* характера» [91, c.16]. Согласно этому принципу основу разработанного комплекса заданий составляют «задания по сбору, систематизации, обобщению и интерпретации информации культуроведческого характера, позволяющие овладевать стратегиями культуроведческого поиска в новой, малознакомой культурной среде, ориентироваться в различных типах культур и соотносимых с ними нормах коммуникативного поведения» [137, c.233].

Однако в процессе разработки заданий потребовалось уточнить уже имеющуюся типологию проблемных заданий для определения возможности и целесообразности использования того или иного типа задания в условиях обучения немецкому языку как второму иностранному, поскольку типология проблемных заданий предложенная, В. В. Сафоновой, и расширенная О. В. Пустоваловой была разработана с учетом требований к подготовке студентов-филологов.

Типология культуроведческих проблемных заданий, предложенная В. В. Сафоновой (2001) состоит из: иноязычных культуроведческих задач, включающих в себя: поисково-игровые задачи; познавательно-поисковые и познавательно-исследовательские задачи; культуроведчески-ориентированных ролевых игр; культуроведчески-ориентированных иноязычных дискуссий; культуроведчески-ориентированных проектов. В диссертационном исследовании О. С. Пустоваловой (2001), предложена классификация проблемных заданий на трех уровнях:

* **на когнитивном уровне**:
* культуроведчески-познавательные, направленные на адекватное извлечение информации из воспринимаемой речи [124, c. 144];
* лингвокультуроведческие учебные задания с социолингвистической или лингвострановедческой доминантой, направленные на понимание культуры на уровне значения слов и словосочетаний, ориентированные на определение тождества содержания концептуальных систем представителей различных лингвосоциумов, так и на уточнение образных представлений, отсутствующих в опыте [124, с .158];
* **на интерактивном уровне:**
* коммуникативно-прагматические и перцептивно-интерактивные задания, ориентированные на активизацию полученных знаний в ситуациях взаимодействия в условиях иной культуры или с представителями иной лингвокультурной общности [124, с. 146];
* **на перцептивно-аксиологическом уровне:**
* определяющие, аналитические и моделирующие задания, направленные на повышение восприимчивости к явлениям культуры, исследование и понимание культурных различий без их осуждения, осознание себя как носителя определенной культуры. [124, с. 146-147].

Предложенные типологии заданий ориентированы на обучение первому иностранному языку, в тоже время обучение второму иностранному языку (немецкому) в условиях специализированного вуза имеет свои особенности: ограниченная сетка часов (6 аудиторных часов в неделю), начало обучения немецкому языку как второму иностранному с нулевого уровня, необходимость достижения порогового продвинутого уровня владения языком (В 2) в течение 6 семестров обучения, ранняя профессионализация обучения. В связи с этим необходимо произвести отбор и ограничить типы заданий, которые могу решаться в условиях обучения немецкому языку как второму иностранному. При этом также необходимо разграничить задания, выполняемые в аудитории и задания, которые могут быть выполнены студентами в рамках развития компетенции самообразования, т.е. в качестве домашнего задания или в качестве дополнительных самостоятельных заданий.

На когнитивном уровне представляется необходимым включение заданий побудительно-информативного характера, эти задания не только способствуют усвоению информации социокультурного характера, но и позволяют активизировать полученные знания в речи. К таким заданиям относятся: составление историй по серии изображений, озвучивание видеофрагмента в роли одного из действующих лиц передачи (журналиста, эксперта, случайного прохожего, покупателя и т.д.) (на уровне А2-В1), а также продумывание ситуации, обсуждение рисунка, карикатуры и т.д. (уровень В1+ и выше)

Учитывая особенности работы с видеоматериалами, представляется возможным дополнить типы культуроведческих познавательно-поисковых задач, выделенные В. В. Сафоновой (2001), заданиями на переработку и интерпретацию визуальной информации:

* задания на систематизацию и обобщение вербальной и визуальной социокультурной информации;
* задачи на интерпретацию образно-схематической и другой визуальной социокультурной информации;
* задачи на перекодирование визуальной социокультурной информации в схематическую, вербально-схематическую или вербальную.

К таким заданиям можно отнести следующие: заполнение таблиц и составление схем на основании визуальной информации видеофрагмента, интерпретация (устная и письменная) социокультурно насыщенных символов: знаков, пиктограмм, схем и т.д.

Поисково-исследовательские задачи могут рассматриваться в условиях обучения немецкому языку как второму иностранному в качестве способа развития у студентов компетенций саморазвития и самообучения. Необходимо отметить, что на современном этапе как поисково-познавательные, так и поисково-исследовательские задания должны выполняться с использованием всевозможных ресурсов сети Интернет: веб-сайтов, блогов, социальных сетей, видео- и аудиоматериалов. В условиях обучения немецкому языку как второму иностранному на начальном и среднем этапе обучения целесообразно направлять поиск студентов, указывая им необходимые ссылки на веб-ресурсы или ключевые слова. На последнем этапе обучения студенты смогут уже сами ориентироваться в немецкоязычных Интернет-ресурсах и оценивать степень достоверности информации различных источников.

Лингвокультуроведческие учебные задания представляется возможным ограничить заданиями с социолингвистической доминантой на определение принадлежности человека к той или иной социальной страте по его внешнему виду, особенностям речи (акцент, формулы речевого этикета). Задания с лингвострановедческой доминантой на знакомство с национально-маркированной лексикой требуют тщательного отбора содержания учебного материала и соответствия отбираемого лексического материала уровню владения языком студентов. При обучении немецкому языку как второму иностранному журналистов-международников это могут стать наиболее распространенные топонимы (Кельн, Гамбург как меди-столицы Германии), названия наиболее крупных журналов и газет (Spiegel; FaZ, die Welt, Bild, Stern), имена и фамилии наиболее известных журналистов, телеведущих и т.д., реалии политических систем стран изучаемого языка и т.д.

Среди интерактивных заданий необходимо выделить коммуникативно-прагматические задания, поскольку они смыкаются с типовыми заданиями на адекватное употребление речевых образцов в конкретных ситуациях общения. Задания же перцептивно-прагматического характера представляется возможным использовать в условиях обучения немецкому языку как второму иностранному, ограничившись заданиями, где студенты выступают в роли представителя родной культуры, поскольку проникновение в роль представителя иноязычной культуры и умение представить себя в его роли требует более детального ознакомления с явлениями иноязычной культуры, что не возможно в описываемом варианте обучения немецкому языку.

Из перцептивно-аксиологических заданий следует выделить задания на идентификацию ценностных ориентаций и возможных стереотипных представлений, а также оценочные задания, направленные на сравнение и сопоставление, а также выражение собственного отношения к культурным явлениям и морально-этическим ценностям. В тоже время задания по анкетированию, выявлению непонимания в общении представителей различных культур, а также симулятивные задания не целесообразно использовать при обучении немецкому языку как второму иностранному, поскольку эти задания требуют более глубокого проникновения как в иноязычную культуру, так и в собственную, что представляется невозможным в рамках ограниченной сетки часов.

Каждый тип заданий способствует развитию коммуникативной и профессиональных компетенций студентов (см. таблицы 16, 17):

а) составляющие иноязычной коммуникативной компетенции

**Таблица 16.** Задания, направленные на развитие составляющих иноязычной коммуникативной компетенции.

|  |  |
| --- | --- |
| **Компетенции** | **Задания** |
| Речевая компетенция | **Когнитивные лингвокультуроведческие задания с социолингвистической и лингвострановедческой доминантой**:  Ответить на вопросы, касающиеся фрагмента, который предстоит смотреть:  Telefonieren Sie oft im öffentlichen Verkehr? Worauf muss man dabei achten? Stört Sie, wenn jemand im Bus oder in der U-Bahn telefoniert?  Дать дефиницию слов на немецком языке: In diesem Film haben Sie folgende Wörter und Wendungen gehört. Versuchen Sie diese zu definieren. Arbeiten Sie zu zweit! Präsentieren Sie dann Ihre Definitionen im Plenum!  Соотнести устойчивые выражения или понятия с изображением и дефиницией: In der folgenden Tabelle sehen Sie in der linken Spalte stehende Redewendungen, die mit dem Thema „Verkehr“ verbunden sind. In den 2. und 3. Spalten sind die Bilder und die Erklärungen für diese Begriffe ggf. Idiome. Ordnen Sie Begriffe links entsprechenden Bildern und Erklärungen rechts zu.  Составить историю по комиксу: Erzählen Sie die Geschichte anhand der Bilderreihe.  Используя план метро Берлина, найти возможности добраться из А в В.  Hier ist Berliner Rapidnetz. Sie können hier die Linien der U- und S-Bahn sehen.  Arbeiten Sie zu zweit! Finden Sie die schnellste und bequemste Möglichkeit das angegebene Ziel zu erreichen.  **Перцептивно-аксиологические задания:**  Наблюдать за особенностью поведения и речи участников передачи, чтобы потом ответить на уточняющие вопросы:  In dieser Sendung antworten auf die Fragen des Journalisten 3 Personen: eine Frau, ein junger Mann und ein älterer Herr. Alle drei sprechen ein anderes Deutsch. Was fällt Ihnen auf? Können Sie die Unterschiede bestimmen? Hören Sie bitte aufmerksam zu, passen Sie auch auf das Äußere dieser Menschen auf! Folgende Fragen helfen Ihnen |

|  |  |
| --- | --- |
| Социокультурная компетенция | **Когнитивные культуроведчески-познавательные задания:**  Ознакомиться самостоятельно, используя указанные интернет-ресурсы, с внешним видом средств транспорта в Вене и Берне.  **Перцептивно-аксиологические задания:**  Наблюдать за особенностью поведения и речи участников передачи, чтобы потом ответить на уточняющие вопросы.  Опираясь на предложенные изображения, рассказать о том что:  а) нужно знать, покупая билет в автомате  б) какие виды билетов существуют в Австрии и Швейцарии, выявить их сходства и различия;  в)изучив инструкцию по использованию автомата для продажи билетов в Швейцарии, купить билет.  Найти в Интернете стоимость билетов в различных городах Германии, Австрии и Швейцарии.  **Задания перцептивно-прагматического характера и интерактивные коммуникативно-прагматические задания**  Сравнить правила поведения в транспорте в Германии с правилами в России и других странах, где студенты бывали.  Выработать правила поведения в общественном транспорте в России для туристов из немецкоязычных стран.  Составить гид об особенностях общественного транспорта в России для иностранных студентов, обучающихся в университете. |
| Компенсаторная компетенция | **Когнитивные лингвокультуроведческие задания с социолингвистической и лингвострановедческой доминантой**  Дать дефиницию понятия или словосочетания, найти немецкий эквивалент английскому заимствованию (die Rushhour), решить кроссворд. |
| Компетенция самообразования | Самостоятельный поиск информации в Интернете для выполнения заданий:  а) о стоимости проезда в указанных городах  б) о правилах поведения в транспорте  в) получить визуальное представление о средствах транспорта в различных немецкоговорящих странах. |
| Информационно-коммуникационная компетенция | Различные задания на поиск в интернете, подготовка презентации в Power Point. |
| Языковая компетенция | Вставить слово в предложение,  решить кроссворд. |

б) профессиональные компетенции студентов

**Таблица 17.** Задания, направленные на развитие профессиональных компетенций студентов.

|  |  |
| --- | --- |
| Компетенции | Типы заданий |
| Общекультурные (ОК-1, ОК-4, ОК-6) | **Когнитивные лингвокультуроведческие задания с социолингвистической и лингвострановедческой доминантой**: задания на развитие социокультурной наблюдательности, знакомство с реалиями немецкого быта, сравнение социокультурных явлений немецкоязычных стран с Россией и другими странами;  **Перцептивно-аксиологические задания** на наблюдение за различными реалиями, встречающимися в фильме, особенностями поведения людей в ситуациях бытового общения. |
| Инструментальные профессиональные компетенции (ПК-10, ПК-31, ПК-10) | **Когнитивные культуроведчески-познавательные задания**: поиск необходимой информации в профессиональных и бытовых целях в сети Интернет по указанным ссылкам или ключевым словам; извлечение информации, необходимой для профессиональных и бытовых целей, из предложенных изображений. |
| Компетенции журналисткой авторской деятельности (ПК-39, ПК-40, ПК-41) | **Задания перцептивно-прагматического характера и интерактивные коммуникативно-прагматические задания**: подготовка презентаций в PowerPoint, видеороликов, статей по теме видеофильмов с учетом социокультурных особенностей России и стран изучаемого языка; создание правил, аналогичных описанным в фильме, для туристов и студентов, приезжающих в Россию из немецкоговорящих стран, с учетом социокультурного разнообразия, как России, так и стран изучаемого языка. |

Предлагаемый комплекс культуроведчески-ориентированных заданий по материалам немецкого телевидения для аудиовизуальных умений студентов факультета Международной журналистики представлен ниже на схеме 7.

**Схема 7**

Комплекс культуроведчески-ориентированных заданий для развития умений аудиовизуальной рецепции студентов журналистов-международников.

**Принцип профессиональной направленности обучения**

**Принцип поликультурности**

**Принципы построения комплекса культуроведчески-ориентированных заданий**

**Комплекс культуроведчески-ориентированных заданий по материалам немецкого телевидения**

**Принцип обучения в контексте диалога культур**

**Принцип поуровневого** коммуникативно-речевого развития человека как участника межкультурного общения

**Принцип доминирования проблемных заданий**

**Задания для развития иноязычной коммуникативной компетенции**:  
речевой, социолингвистической, компенсаторной, языковой, информационно-коммуникационной, компетенции самообразования

**Задания для развития общекультурных компетенций:**

Развитие социокультурной наблюдательности, знакомство с реалиями немецкого быта, сравнение социокультурных явлений немецкоязычных стран с Россией и другими странами

**Задания для развития профессиональных компетенций:**

проблемно-поисковые задания культуроведческого характера; профессионально-ориентированные задания творческого характера, развитие умений поиска в сети Интернет.

**Принцип сознательности** в изучении второго иностранного языка

**Принцип билингвального/трилингвального образования**

В соответствии с отобранными принципами были разработаны учебно-дидактические материалы к передаче немецкого телевидения из цикла «Галилео» под названием „Bus, Bahn. Was ist erlaubt und was ist verboten?“, а также к другим передачам немецкого телевидения «Typisch Deutsch“, „Rechtsirrtümer Einkaufen“, „Weihnachtskauf“. На основании этих материалов было проведено экспериментальное обучение, результаты которого описаны в следующем параграфе.

## 3.2 Экспериментальная апробация предложенного комплекса культуроведчески-ориентированных заданий на материалах немецкого телевидения.

Опытная проверка разработанной модели проводилась в три этапа в течение 2009-2012 годов. Опытная проверка проводилась в несколько этапов: 1) анкетирование (октябрь-ноябрь 2009/10 учебного года); 2) констатирующий срез (декабрь 2009/10 учебного года); 3) экспериментальное обучение (февраль-март 2009/2010 учебного года); 4) опытное обучение (февраль-май 2010/2011 и 2011/2012 учебных годов).

Цель опытной проверки состояла в определении целесообразности и эффективности разработанной методики развития у студентов нелигвистического вуза умений аудиовизуальной рецепции аутентичных видеоматериалов немецкого телевидения. В ходе опытной проверки предлагаемой методики решалась основная задача – апробировать разработанный комплекс социокультурно-ориентированных заданий для развития у студентов нелингвстического вуза, изучающих немецкий язык как второй иностранный, умений аудиовизуальных умений. При проведении опытной проверки использовался комплекс исследовательских методов (анкетирование, экспериментальное обучение, опытное обучение, статистический метод).

На первом этапе было проведено анкетирование среди студентов 3 курса (второго года обучения) МГИМО (У) МИД РФ, обучающихся по специальности 42.03.02 – журналистика, изучающих немецкий язык в качестве второго иностранного языка. Целью анкетирования было выяснение уровня развития социокультурной компетенции студентов и социолингвистической компетенции, как одной из ее составляющих. Анкетирование проходило осенью 2009 года, были опрошены 63 студента, которые достигли уровня владения языком А2 по европейской шкале (Вопросы анкетирования см. Приложение 3 стр. 205). При оценке ответов учитывались следующие критерии:

1. речевая нормативность (соблюдение грамматических, синтаксических, лексических норм);
2. социолингвистическая адекватность использования языков средств;
3. социокультурная восприимчивость (умение проводить параллели с английским языком и родным, правильно оценивать заданную речевую ситуацию).

За каждое задание в зависимости от сложности начислялись баллы от 0 до 10. Следует отметить, что на ряд вопросов студенты могли давать ответы по-русски, поскольку их уровень владения немецким языком еще не позволяет давать развернутые правильные ответы на поставленные вопросы. Результаты анкетирования представлены в таблице 18:

**Таблица 18.** Уровень социокультурной подготовленности студентов, изучающих немецкий язык в качестве второго иностранного.

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Баллы** | **0-20** | **21-40** | **41-60** | **61-80** | **81-100** |
| Количество студентов/ процентное отношение к общему числу респондентов | 8/ ≈12,7% | 41/≈ 65% | 10/≈15,8% | 4/≈6,3% | 0 |

Полученные данные позволяют сделать вывод о том, что у более 70% студентов уровень сформированности социокультурной компетенции в целом в немецком языке весьма низкий. Ни один из студентов не смог правильно решить все задания или приблизиться к оценке в 100 баллов. Наибольшее затруднение, как и ожидалось, вызвали задания, связанные с идиоматическими выражениями, однако даже простые задания, как написать открытку или обратиться к человеку в письме, используя его визитную карточку, вызвали у многих затруднения. В числе типичных ошибок: использование слово „gratulieren“ при написании поздравительной открытки к Пасхе, неправильный выбор форм обращения в письме и т.д.

Результаты анкетирования позволили сделать вывод о том, что уровень сформированности социокультурной компетенции не соответствует уровню сформированности языковой компетенции студентов, поскольку в течение первого года обучения основные акценты делались на овладении студентами формальной стороной речи: грамматической, лексической, синтаксической. В тоже время развитию социокультурной компетенции уделялось недостаточное внимание, что привело к большому количеству ошибок в выполнении заданий. В ряде случаев следует отметить отсутствие социокультурно приемлимых вариантов решения поставленных элементарных задач: (обратиться к человек, учитывая его социальный статус, правильно написать поздравительную открытку, обратиться к человеку на улице).

После анкетирования последовал констатирующий срез, проведенный в конце семестра, когда студенты достигли уровня владения немецким языком А2+. Целью констатирующего среза было определение уровня развития умений аудирования и аудиовизуальной рецепции. В констатирующем срезе приняли участие 63 студента, участвовавших в анкетировании, им было предложено просмотреть небольшой видеофильм о рождественском базаре в Нюрнберге и выполнить ряд заданий после двукратного просмотра. (Приложение 4, стр. 213). Студентам предлагалось ответить на ряд вопросов, для чего студентам необходимо было выбрать правильную стратегию аудиовизуальной рецепции (выборочная рецепция), выявить и опознать социокультурно-маркированную видео- и аудиоинформацию и сформулировать свой ответ короткими словосочетаниями или предложениями на немецком языке.

Основными критериями оценки были:

1. адекватность восприятия видеоряда и правильное соотнесение увиденного с имеющимися знаниями и опытом;
2. социокультурная наблюдательность, т.е. способность выбирать культурно-специфические явления в видеоряде;
3. адекватность выбора стратегии аудирования звучащего текста, сопровождающего видеоряд.

Показатель уровня сформированности умений аудирования и аудиовизуализации рассчитывался по формуле Р(%) = (M/N)x100, где Р – показатель сформированности умений аудирования и аудиовизуализации; M – количество правильных ответов при выполнении задания; N – все возможные варианты правильных ответов.

Результаты констатирующего среза показали, что уровень развития умений аудиовизуальной рецепции обучающихся весьма низкий, поскольку наибольшую трудность вызвали задания, связанные именно с визуальной рецепцией, а не с аудированием. Многие студенты не смогли справиться с заданяими, в частности, потому, что сконценрировались на полном понимании аудиотекста, игнорируя видеоряд, т.е. не смогли выбрать правильную стратегию восприятия аудиовизуального материала. Средний показатель сформированности умений аудирования и аудиовизуализации составил 38,2%, лишь 7 студентов полностью справились с заданием. Результат констатирующего среза подтвердил неоходимость развития умений аудиовизуальной рецепции как одного из видов рецептивной речевой деятельности.

Анализ результатов анкетирования и констатирующего срезов позволили выдвинуть гипотезу, что развитие умений аудиовизуальной рецепции должно строиться на основе методических принципов социокультурного подхода к обучению языкам международного общения, с использованием комплекса социокультурно-ориентированных проблемных заданий к материалам немецкого телевидения, ориентированных на развитие профессиональных компетенций журналиста средствами немецкого языка как второго иностранного, а также учитывающего особенности дидактического контекста подготовки студентов в нелингвистическом вузе.

Гипотеза проверялась в ходе экспериментального обучения во втором семестре 2009/2010 года, в двух группах 3 курса факультета Международной журналистики МГИМО (У) МИД РФ – в двух экспериментальных группах (ЭГ) (16 человек) и 3 контрольных группах (КГ) (23 человека), общее количество испытуемых составило 39 человек. Для проведения экспериментального обучения было разработано пособие по теме «Транспорт» на материале немецкой телепередачи из серии «Галилео» (Bus, Bahn, U-Bahn – was ist erlaubt, was ist verboten?) (Приложение 5, стр. 214). Экспериментальное обучение проходило в течение одного месяца, занятия по этому пособию проводились один раз в неделю, в связи с необходимостью специального оборудования для просмотра фильма и выполнения различных заданий. Занятия в контрольных группах проходили по обычному плану, также предусматривающим занятия один раз в неделю в мультимедйной аудитории, однако по другим материалам.

Экспериментальное обучение проходило в течение 4 занятий (8 часов) и состояло из следующих этапов: 1) диагностический срез; 2) собственно обучение; 3) контрольный срез.

Задачей экспериментального обучения было: установить насколько предложенная методика способствует развитию социокультурных аспектов умений аудиовизуальной рецепции, проверить эффективность комплекса заданий.

Для решения поставленных задач в рамках экспериментального обучения соблюдались варьируемые и неварьируемые условия. К варьируемым условиям относились следующие:

1. примерно равное количество студентов в группах (7 и 8 человек соответственно);
2. примерно равный уровень языковой подготовки студентов в группах (все начали изучать немецкий язык как второй иностранный на втором курсе, 3 семестр)
3. одновременность проведения и идентичность срезов;
4. равное количество занятий в мультимедийной аудитории и идентичность используемых на других занятиях пособий.

К варьируемым условиям экспериментального обучения относились форма организации обучения и содержание обучения. В контрольных группах занятия проходили по традиционной методике обучения аудирования: студенты слушали тексты или смотрели небольшие фрагменты видеофильмов (учебных и частично-аутентичных), разбирали лексику, писали скрипты, изложения об услышанном/увиденном. Видеоряд играл вспомогательную роль, отсутствовали какие-либо задания на развитие СКК и умений аудиовизуальной рецепции, основной упор делался на развитие умений полного понимания аудируемого текста. Не уделялось внимание развитию социокультурных умений и умений аудиовизуальной рецепции, а также различных стратегй восприятия аудиовизуального текста. В экспериментальной группе обучение велось в рамках разработаноой методики на основе принципов социокультурного подхода к обучению языкам международного общения, направленной на последовательное развитие социокультурных умений студентов, с использованием разработанного комплекса социокультурно-ориентированных проблемных заданий (ориентировочных и интерактивных), с учетом специфики обучения немецкому языку как второму иностранному. Разработанные задания направлены на развитие умений аудиовизуальной рецепции, социокультурных умений, а также на подготовку студентов к роли минимального культурного посредника в профессиональном межкультурном общении.

Задачей диагностического среза было выявить уровень сформированности умений аудиовизуальной рецепции и социокультурных умений. В качестве диагностического среза был предложен фильм Deutsche Welle „Die Erfindung von Currywurst“. Студенты должны были просмотреть фильм два раза и выполнить ряд заданий (Приложение 6, стр. 246).

Результаты диагностического среза приведены в таблице 19:

**Таблица 19.** Результаты диагностического среза

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| **Количество правильных ответов** | **9-10**  **(90-100%)** | **8**  **(75-89%)** | **6 - 7**  **(60-74%)** | **1-5**  **(менее 60%)** |
| Экспериментальная группа (16 студентов) | 0 | 3 (18,75%) | 7 (43,75%) | 6 (37,5%) |
| Контрольная группа (23 студента) | 0 | 2 (≈8,7) | 13 (≈56,5%) | 8 (≈35%) |

Результаты диагностирующего среза показали, что порядка 88% студентов смогли справиться лишь с половиной заданий. Основную трудность вызвали задания, связанные с восприятием и интерпретацией социокультурно-маркированной информации, выбором правильной стратегии восприятия аудиовизуального текста. Также следует отметить отсутствие элементарных страноведческих знаний, например, студенты путали Восточный и Западный Берлин, а также не ориентировались в датах: некоторые студенты отнесли факт разделения Берлина на две зоны к 19 веку.

Собственно экспериментальное обучение проходило в течение марта 2010 года. Его целью была проверка эффективности разработанной методики развития умений аудиовизуальной рецепции на основе комплекса социокультурно-ориентированных заданий.

В контрольной группе занятия проводились в соответствии с учебным планом, студенты смотрели различные видеофрагменты из немецкого курса «Aspekte», отвечали на вопросы преподавателя по содержанию просмотренного.

Следующий шаг - разбор незнакомой лексики, составление примеров с новыми лексическими единицами, провдение словарных диктантов.

На заключительном этапе студенты писали изложения по просмотренному материалу, скрипты аудиотекстов, делали презентации в PowerPoint, однако студентам не предлагались задания творческого характера, связанные с формированием необходимых профессиональных компетенций. Презентации в PowerPoint студенты разрабатывали на основе собственного опыта создания презентаций, что часто приводило к тому, что студенты копировали материалы из Интернета и на уроке просто зачитывали их, иногда не понимая ни целей презентации, ни смысла прочитанного.

Таким образом работа над видеоматериалами велась без каких-либо разработанных заданий, развитие умений аудиовизуализации носило фрагментарный характер, социокультурным аспектам речевого и неречевого поведения носителей языка уделялось недостаточное внимание. Внимание обучающихся не акцентировалось на социокультурных особенностях речевого и неречевого поведения участников видеофрагмента, вследствие чего студенты не могли корректировать свое речевое поведение в соответствие с нормами немецкого культурного сообщества. Кроме того работа акцентировалась на полном понимании аудиоряда, а видеоряд имел вспомогательную, частично «развлекательную» функцию, в результате чего студенты не учились выбирать различные стратегии восприятия аудиовизуального текста.

В конце месяца, по итогам четырех занятий был проведен контрольный срез в экспериментальной и контрольной группах на материале сюжета Немецкой Волны „Der Trabi ist zurück“ (Приложение 7, стр. 248).

Результаты срезов представлены в таблице 20 ниже:

**Таблица 20**. Результаты контрольного среза

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| **Баллы** | **23-25** | **19-22** | **15-18** | **<15** |
| Экспериментальная группа | 1(6,25%) | 9 (56,25%) | 6 (37,5) | 0 |
| Контрольная группа | 2 (≈8,7%) | 7 (≈30,4%) | 12 (≈52,1%) | 2(≈8,7%) |

Динамика изменений результатов срезов в экспериментальной и контрольной группах представлена на диаграммах ниже:

**Диаграмма 5.** Динамика измений в результах овладения умениями аудиовизуальной рецепции в экспериментальной группе.

**Диаграмма 6.** Динамика измений в результатах овладения умениями аудиовизуальной рецепции в контрольной группе.

Данные срезов показали, что в экспериментальной группе наблюдается более значительное увеличение доли правильных ответов, составляющих более 75%. Кроме того, в экспериментальной группе отсутствуют студенты, давшие менее 60% правильных ответов, в контрольной группе количество таких студентов значительно сократилось, однако остались студенты, не справившиеся с заданием. Полученные статистические данные подтвердили правильность выбранного подхода к составлению заданий к аутентичным видеоматериалам и подтвердили гипотезу о том, что использование социокультурного подхода при разработке комплекса заданий по работе с аутентичными немецкоязычными видеоматериалами позволит в полной мере раскрыть их дидактический потенциал и будет способствовать дальнейшему развитию социокультурной компетенции студентов и их профессиональных компетенций.

Однако апробация материалов выявила и ряд недостатков, которые были устранены в дальнейшем в ходе второго этапа экспериментального обучения. Основная проблема, с которой столкнулись студенты и преподаватели, это отсутствие наблюдательности, в том числе и социокультурной, у студентов. Для работы над развитием этого качества задания были уточнены вопросами и указаниями, помогающими сконцентрировать внимание на вполне конкретных моментах. Также было учтено, что в настоящее время студенты много путешествуют самостоятельно, и их опыт позволяет сравнить реалии не только англоязычных и немецкоязычных стран, но и других европейских стран. Кроме того, было учтено и то, что студенты представляют разные национальные культуры нашей страны, и в задания были включены параметры сравнения на межнациональном российском уровне. Такие сравнения позволяют лучше понять региональные различия в немецкоговорящих странах, о которых в нашей стране мало известно широким слоям общества.

Успешная апробация разработанных материалов позволила провести в течение 2010-2011 учебного года опытное обучение, проходившее в МГИМО (У) МИД РФ на факультете Международной Журналистики среди студентов 3 курса (второй год обучения немецкому языку). Обучение проходило в ноябре-декабре 2010 года (12 часов) и в феврале-мае 2011 года

Занятия проходили один раз в неделю в мультимедийной аудитории, в ходе опытного обучения были проведены три среза: диагностический, промежуточный и контрольный. В течение опытного обучения соблюдались следующие неварьируемые условия:

1. Количество студентов в группах;
2. Примерно равный уровень языковой подготовки;
3. Одинаковое количество часов, отведенных на занятия в ЛУРе;
4. Выполнение программы по основному учебному пособию.

Опытное обучение проводилось в четырех группах (всего 32 человека), семь контрольных групп (52 человек) занимались по плану, предусмотренному программой.

В ходе опытного обучения были использованы следующие аутентичные видеоматериалы и разработанные к ним комплексы культуроведчески-ориентиованных заданий:

„Typisch Deutsch?“ (Galileo)

„Kleider machen Leute“ (Galileo)

„Sommerjobs“ (Galileo)

„Was isst Deutschland“, „Rechtsirrtümer: Einkaufen“ (Galileo)

„Recycling“ (Galileo)

„Bus, Bahn; U-Bahn – was ist erlaubt und was ist verboten?“ (Galileo).

Отбор указанных видеоматериалов был произведен в соответствии с выделенными в главе 2 принципами и критериями отбора, указанные видеоматериалы обладают не только социокультурной ценностью, бытовой и социально-заостренной тематикой, но и соответствуют тематике учебного общения на втором году обучения немецкому языку как второму иностранному.

Культуроведчески-ориентированные задания направлены на развитие профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции студентов и способствуют развитию перечисленных в главе 1 профессиональных компетенций журналиста-международника, а также всех составляющих иноязычной коммуникативной компетенции.

В рамках работы с указанными телепередачами студенты знакомились с особенностями быта представителей немецкоязычного сообщества, а также учились проводить сопоставления между социокультурными явлениями немецкой культуры и родной культуры, а также других стран (Европы и США).

а) обсуждение сходных и/или различных культурных явлений быта немецкоязычных стран: („Typisch Deutsch?“, „Was isst Deutschland?“)

1. Wie heißen die typisch deutschen Namen? Haben andere Nationen auch typische Namen? Sammeln Sie die Erfahrungen in der Gruppe!

|  |  |
| --- | --- |
| Land | Name |
| Russland |  |
| die USA |  |
| Großbritannien |  |
| Frankreich |  |
|  |  |

2. Wann stehen die Menschen in Deutschland auf? Wann beginnt der Arbeitstag und der Schultag in Deutschland? Vergleichen Sie den typischen Morgen der Menschen in Deutschland, Russland und in Großbritanien. Welche Unterschiede gibt es? Was gibt es Gemeinsames

б) Извлечение визуальной и вербальной информации из предлагаемого иллюстративного материала в соответствии с коммуникативно-когнитивными задачами иноязычного задания (Rechtsirrtümer: Einkaufen im Supermarkt)

**1. Einwegdosen und-flaschen**

**Mehrwegdosen und-flaschen**.

Bei diesen Begriffen handelt es sich um die Flaschen und Dosen, die entweder weggeworfen werden, oder wiederverwendet werden.

Hier sind die Logos, die solche Flaschen kennzeichnen. Für diese Flaschen und Dosen zahlt man Pfand, das nach der Abgabe der Flaschen zurück gezahlt wird. (Одноразовые и многоразовые бутылки и банки. Эти понятия означают бутылки или банки, которые или выбрасываются или могут быть исльзованы повторно. Ниже представлены логотипы, которыми обозначаются такие бутылки и банки. За такие бутылки взимается залог, которые возращается, если бутылки сдаются в пункты приема).

  

1. Im Film wurde erzählt, wie man den Automaten «überzeugen»kann auch beschädigte Flaschen und Dosen anzunehmen. Auf dem Bild unten ist graphisch dargestellt, was man bei der Abgabe der Flaschen beachten muss. Erklären Sie, welche Regeln das sind. (В фильме рассказывает, как можно «убедить» автомат принять поврежденные бутылки и банки. На картинках внизу графически изображено, каким образом следует сдавать бутылки и банки. Используя изображение, объясните правила сдачи бутылок и банок в автомат»



в) Задания, развивающие умения описывать социокультурные явления родной страны средствами немецкого языка и развивающие профессиональные компетенции журналистов, в частности, компетенции авторской деятельности.

1. Подготовка презентаций по тематике фильмов, рассказывающих о сходных явлениях в российской культуре. Überlegen Sie sich zu Hause, was ein Ausländer wissen muss, um in Russland problemlos einkaufen gehen zu können. Formulieren Sie zu Hause die Regeln für die Ausländer. Sie können diese Aufgabe in Kleingruppen machen und dabei eine PowerPoint-Präsentation erarbeiten. (Подумайте дома, что необходимо знать иностранцам, чтобы совершать в России покупки. Сформулируйте дома правила для иностранцев. Вы можете подготовить это задание в мини-группах и представить результат в виде небольшой презентации в PowerPoint).

2. Подготовка статей по тематике фильмов: Typisch Russisch: Mythen und Wahrheit. (Типичные русские: мифы и правда).

3. Поиск материалов в Интернете для подготовки заданий: Recherchieren Sie im Internet und suchen Sie nach der Information, welche Regeln der Mülltrennung es in der Schweiz und in Österreich gibt und bereiten Sie eine Präsentation vor. Recherchieren Sie im Internet, was folgende Begriffe bedeuten: „Grüner Punkt“, „gelbe Tonne“. (Используя Интернет найдите информацию о том, какие правила разделения мусора существуют в Швейцарии и Австрии, подготовьте презентацию в PowerPoint на эту тему. Найдите в Интернете, что означают следующие понятия «зеленая точка» и «желтый контейнер».

В качестве диагностического среза был предложен видеосюжет Немецкой волны о Рождественском базаре в г. Нюрнберге, после двухразового предъявления материала студенты должны были выполнить ряд заданий.

Результаты диагностического среза представлены на диаграмме ниже.

**Диаграмма 7.** Результаты диагностического среза опытного обучения.

По результатам диагностического среза можно сказать, что экспериментальная и контрольные группы показали сходные результаты, при чем в контрольной группе результаты оказались несколько лучше, чем в экспериментальной, о чем свидетельствует меньшее количество неудовлетворительных оценок по сравнению с экспериментальной группой.

Промежуточный срез был проведен спустя шесть недель после начала обучения во втором семестре, задания были разработаны на основе материала Немецкой Волны «Die Erfindung der Currywurst», после двух просмотров студенты выполняли задания.

Результаты промежуточного среза представлены на диаграмме 9 ниже.

**Диаграмма 8.** Результаты промежуточного среза опытного обучения.

1

Результаты промежуточного среза показали, что результаты улучшились в обеих группах, при этом существенно сократилось количество неудовлетворительных оценок, в экспериментальной группе и в контрольной группе увеличилось количество студентов, справившихся с большинством задания и получивших оценку «4». В тоже время в контрольной группе существенно увеличилось количество студентов, получивших оценку «3».

В конце учебного года был проведен контрольный срез, для чего был выбран сюжет Немецкой Волны „Der Trabi ist zurück“. Срез был проведен в уже знакомом студентам формате, после двух просмотров был предложен ряд заданий, которые студенты должны были выполнить.

Результаты срезов представлены на диаграмме 10.

**Диаграмма 9.** Результаты контрольного среза опытного обучения.

Результаты показали, что в экспериментальной группе существенно увеличилось количество «отличных» и «хороших» оценок в сравнении с контрольной группой. Динамика изменения доли этих оценок в каждой из групп представлена на графике 1 ниже:

**График 1**. Динамика развития умений аудиоивзуальной рецепции студентов в ходе опытного обучения.

Статистические данные эксперимента подтвердили эффективность выбранного социокультурного подхода к составлению заданий для работы с видеоматериалами, в беседах студенты и преподаватели выразили единое мнение о полезности такого рода заданий, студенты отметили, что им было интересно выполнять задания, что информация, полученная в процессе просмотра, обсуждения видеоматериала, а также во время выполнения проблемно-поисковых заданий весьма полезна, что они узнали много нового, а также получили более полное представление о культуре немецкоязычных стран, наибольший интерес вызвал тот факт, что в Германии существует большое количество региональных различий во многих областях жизни, а также знакомство с новыми для студентов Интернет-источниками. Преподаватели отметили увеличение интереса к занятиям по немецкому языку, который выражался в более активном посещении занятий, а также в том, что студенты стали задавать больше вопросов, активно участвовали в выполнении заданий, улучшение качества презентаций, как по содержанию, так и по форме представления. Кроме того, преподаватели отметили, что студенты стали увереннее себя чувствовать, чаще сравнивать уже известные факты и явления, например из жизни англоязычных культурных сообществ, с новыми для них явлениями немецкоязычной культуры.

Таким образом, выбранный подход к построению комплекса заданий к аутентичным видеоматериалам позволяет компенсировать недостаточное количество аудиторных часов, выделяемых на изучение немецкого языка как второго иностранного, расширить кругозор студентов, формулировки заданий и типы заданий способствуют развитию не только аудиовизуальных умений студентов, но и развитию у них творческих способностей, а также профессиональных компетенций, необходимых журналистам-международникам.

Выводы по третьей главе:

1. Необходимость создания комплекса культуроведчески-ориентированных заданий к немецкоязычным видеоматериалам подтверждается недостаточным количеством существующих учебных пособий по немецкому языку как второму иностранному, а также тем фактом, что имеющиеся пособия не в полной мере отвечают потребностям учебного процесса и целям подготовки будущих журналистов-международников. В настоящее время неязыковые вузы необеспеченны учебными пособиями, созданными с учетом особенностей и потребностей обучения немецкому языку как второму иностранному, в результате чего в большинстве вузов используются учебные пособия, предназначенные для обучения немецкому языку как второму иностранному. Проведенный социокультурный анализ имеющегося учебного пособия для изучения немецкого языка как второго иностранного в неязыковом вузе (Винтайкина Р.В. и др.) выявил отсутствие в нем профессионально-ориентированных заданий, а также заданий для развития социокультурной компетенции и компетенции самообразования.
2. Предлагаемый комплекс культуроведчески-ориентированных заданий строится на основных принципах социокультурного подхода, поскольку они соответствуют задачам обучения немецкому языку как второму иностранному в условиях нелингвистического вуза. Кроме того для его реализации в вузе имеются необходимые условия и социокультурный подход частично реализован в условиях средней школы, что позволяет с одной стороны, обеспечить преемственность языкового образования между школой и вузом, с другой стороны, опереться на уже имеющийся опыт студентов. Как было показано в главе1 социокультурная компетенция составляет основу профессиональных компетенций журналиста-международника, профессиональная деятельность которого осуществяется в условиях межкультурного общения.
3. В качестве методической доминанты предлагаемого комплекса заданий выступают проблемно-поисковые задания культуроведческого характера: на систематизацию и обобщение визуальной и вербальной информации, на интерпретацию образно-схематической социокультурной информации, задания на сопоставительный поиск визуальной и вербальной информации. Такие задания обеспечивают знакомство с социокультурными реалиями немецкоговорящих стран на сопоставительной основе с реалиями как англоговорящих стран, так и родной страны, а также создают базу для развития не только социокультурной компетенции, но и информационно-коммуникационной компетенции, а также компетенции самообразования. В процессе работы над видеоматералами развиваются профессиональные компетенции журналистов: как общекультурные, так и узкопрофессиональные, такие как инструментальные компетенции и компетенции авторской деятельности.
4. Предложенный комплекс культуроведчески-ориентированных заданий прошел апробацию в течение 3 лет на базе МГИМО (У) МИД РФ, его эффективность подтверждена проведенными тестами и опросами.

# Заключение

Проведенное исследование позволило выявить особенности реализации компетентностного подхода к формированию профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции выпускников специализированных вузов, обучающихся по специальности 42.03.02 журналистика. В настоящее время существует ряд противоречий между требованиями к профессиональным компетентностям выпускника специализированного вуза и программами обучения немецкому языку как второму иностранному. В рамках исследования была обоснована необходимость обучения немецкому языку как второму иностранному на основе социокультурного подхода к изучению иностранных языков, поскольку основные принципы социокультурного подхода обеспечивают возможность формирования всех составляющих иноязычной коммуникативной компетенции будущих журналистов-международников. В работе обоснована необходимость формирования социокультурной компетенции как профессионально-значимой компетенции журналиста-международника.

В рамках социокультурного подхода деятельности аудирования и аудиовизуальной рецепции рассматриваются «как социокультурная деятельность по декодированию национальных, региональных и континентальных (общеевропейских) социокультурных понятий и социокультурного фона аудиоматериала» [138, c.5]. В работе обосновывается необходимость выделения аудиовизуальной рецепции в качестве одной из разновидностей рецептивных видов речевой деятельности в связи с увеличением роли аудиовизуальной рецепции в процессе удовлетворения в первую очередь информационных потребностей индивида в современном медийном мире. Наиболее приемлемым материалом для обучения студентов аудиовизуальной рецепции были выбраны аутентичные видеоматериалы немецкого телевидения, которые позволяют наглядно представить образцы речевого и неречевого поведения носителей и неносителей языка в различных бытовых ситуациях общения.

Разработанный комплекс культуроведчески-ориентированных заданий способствует развитию не только иноязычной коммуникативной компетенции студентов, но и их профессиональных компетенций, необходимых для успешного осуществления профессиональной деятельности в условиях межкультурного общения.

Результаты опытного обучения подтвердили гипотезу о том, что эффективность развития навыков аудиовизуальной рецепции увеличивается, если в качестве методической доминанты при разработке комплекса заданий к видеоматериалам выступают проблемные задания, разработанные на принципах социокультурного подхода к обучению иностранным языкам.

Предложенный подход может быть использован в дальнейшем при разработке комплексов заданий к другим немецкоязычным материалам, для студентов, владеющих немецким языком как на более низком уровне (А2), так и на более высоком (В2-С1).

Подобные комплексы заданий могут разрабатываться с учетом специфики профессиональной подготовки специалистов других направлений: экономистов, дипломатов, юристов, менеджеров.

# Список литературы

1. Авраамов Д. С. Профессиональная этика журналиста. – М.: издательство Московского университета, 1999. – 125с.
2. Абрамовская Н. Ю. Выявление трудностей при обучении аудированию, обусловленных стилевой принадлежностью звучащих текстов: Автореф. дисс…канд.пед.наук.- М., 2000.-16с.
3. Агапова Д. В. Формирование перцептивной компетенции аудирования как компонента межличностного общения у студентов I-II курсов языкового факультета (на примере англ.яз.): Дисс. …канд. пед. наук. /С.-Петерб. гос. ун-т.- Спб., 2004. - 212 с.
4. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
5. Алексашенкова И. В. Рабочая программа «Страноведение. (Немецкий как второй иностранный)». – Новгород: НГУ, 2006. [Электронный ресур]. – Режим доступа: <http://window.edu.ru/resource/024/48024>
6. Андронкина Н. М. Когнитивно-деятельностный подход к формированию лингвосоциокультурной компетенции в обучении немецкому языку студентов языкового вуза : автореф. дис. ... док. пед. наук. – Санкт-Петербург, 2009. – 49 с.
7. Арефьев А. Л. Изучение немецкого языка молодежью России. [Электронный ресурс] / Арефьев А. Л. // Демоскоп weekly. – 2010. – №441-442. – Режим доступа: http://www.demoscope.ru/weekly/2010/0441/analit04.php
8. Баграмова Н. В. О принципах отбора и организации лингвострановедческого материала при обучении второму иностранному языку. // Проблемы методики преподавания второго иностранного языка в качестве специальности: Межвуз. сб. нау. тр. / Владимир. гос. пед. ин-т им. П.И. Лебедева-Полянского; [Редкол.: Н. А. Барыкина (отв. ред.) и др.]. - Владимир: ВГПИ, 1988. – 136 с.
9. Баграмова Н. В. Лингво-методические основы обучения лексической стороне устной речи на английском языке как втором иностранном в педагогическом вузе: Автореф. дис. …. д-ра пед. наук. – Спб., 1993.
10. Баранова М. В. Совершенствование грамматической стороны диалогической речи студентов пятого курса факультета иностранных **языков** в процессе работы над видеофильмом: **Немецкий язык** как вторая специальность: дисс... канд. пед. наук. – Санкт-Петербург, 2001. –232 с.
11. Барышников Н. В. Французский язык как второй иностранный в средней школе и особенности методики его преподавания. // Иностранные языки в школе. – 1998. - №3. – с. 25-30.
12. Беленюк Н. А. Формирование социолингвистической компетенции студентов младших курсов технического вуза в процессе обучения устному общению: английский язык, базовый курс : автореферат дис. ... канд. пед. наук. – Томск,2008. – 22 с.
13. Бельтюкова Н. П. Немецкий язык как второй иностранный для студентов второго курса. Рабочая программа. [Электронный ресурс] – Томск, 2005. Режим доступа: http://ich.tsu.ru/Deparments/ForeignSubfaculty/progr
14. Белякова Н. М. Формирование социокультурной компетенции у студентов начальных курсов языковых вузов при самостоятельной работе в сети Интернет: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Санкт-Петербург, 2008. – 24 с.
15. Бим И. Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника. – М.: Русский язык, 1977.
16. Бим И. Л. Концепция обучения второму иностранному языку (немецкому на базе английского): Учебное пособие. – Обнинск: Титул, 2001. – 48 с.
17. Бим И.Л. Профильное обучение иностранным языкам на старшей ступениобщеобразовательной школы: пролемы и перспективы / И.Л. Бим. – М.: Просвещение, 2007.
18. Бим И. Л. Немецкий язык: учебник немецкого языка как второго иностранного на базе английского «МОСТЫ 2» для 9-10 классов общеобразовательных учреждений. / И.Л. Бим, Т.А. Гаврилова. – 8-е изд. – М. : АСТ-ПРЕСС ШКОЛА, 2008. – 256 с. : ил.
19. Бим И. Л. Языковой плюрализм – явление времени. – [Электронный ресурс] // Лаборатория дистанционного обучения. – Режим доступа: <http://www.distant.ioso.ru/for%20teacher/bim.htm>
20. Богатова А. А. Совершенствование обучения студентов лексической стороне устной речи в процессе обсуждения произведений немецкой художественной литературы (старшие курсы; вторая языковая специальность) : автореферат дис. ... кандидата педагогических наук. – Ленинград, 1990. – 21 с.
21. Богданова Е. Г. обучение аудированию на начальном этапе интенсивного курса (исследование учебных функций визуальных опор): дисс… канд. пед. наук. – Москва, 1984. – 270 с.
22. Богомолова, Н. Н. Эффективность массовой коммуникации: смена подходов // Социальная психология в современном мире: Учебное пособие для вузов / Под ред. Андреевой Г. М., Донцова А. И.. - М., Аспект Пресс, 2002. - с. 220-237.
23. Болонский процесс: результаты обучения и компетентностный подход (книга-приложение 1) / Под науч. Ред. д-ра пед. наук профессора В.И.Байденко. (Предисловие научного редактора). – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2009 – с. 2-24.
24. Большакова А. В. Обучение грамматическому строю **немецкого** языка как второй специальности (1 год обучения): дисс. ... канд. пед. наук. – Владимир, 1984. – 288 с.
25. Бухтиярова С. А. Формирование лингвострановедческой компетенции в процессе обучения русскому языку как неродному у студентов педагогических вузов: На материале текстов по архитектуре : дисс. ... канд. пед. наук. – Москва, 1998. – 196 с.
26. Вайсбурд М. Л., Климентенко А. Д. Требования к речевым умениям // Иностранные языки в школе. – 1972. - №3
27. Верещагин Е. М., Костомаров В.Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. 3- е изд., перераб. и доп. - М.:Русский язык, 1983. – 269 с.
28. Верещагин, Е. М., Костомаров В.Т. Язык и культура. Три лингвострановедческие концепции: лексического фона, речеповеденческих тактик и сапиетемы./ Под ред. и с послесловием академика Ю.С. Степанова.- М.: Индрик, 2005. - 1040 с.
29. Винтакийна Р. В., Новикова Н. Н., Саклакова Н. Н. Немецкий язык: учебное пособие для второго года обучения. В 2 ч.Ч. 1. Уровень В1. / Р.В. Винтайкина, Н.Н. Новкикова, Н.Н. Саклакова. Моск. гос. инст-т междунар. отношений (ун-т) МИД России, каф. нем. языка. – М.: МГИМО-Университет, 2009. – 211 с.
30. Власенко Н. М. Формирование дискурсивной социокультурной компетенции в процессе профессионально-языковой подготовки специалистов межкультурной коммуникации: диссертация ... канд. пед. наук. – Москва, 2004. – 170 с.
31. Воеводина, И. В. Формирование коммуникативного модуса поведения в обучении **немецкому языку как второму иностранному (языковой** вуз) **:** Дисс ... канд. пед. наук. - Москва, 2009.
32. Воробьева Е. И. Профессионально направленное формирование **лингвострановедческой компетенции** учителя английского языка: Немецкое отделение, 4-5 курсы: дисс. ... канд. пед. наук. – Санкт-Петербург, 1999. – 212 с.
33. Воронина Л. А. Формирование социокультурной компетенции при обучении устно-речевому общению на корейском языке на основе видеосюжетов: На начальном этапе обучения в неязыковых вузах : дисс. ... канд. пед. наук. – Санкт-Петербург, 2004. – 254 с.
34. Выгодский Л. С. Мышление и речь: Избранные психологические исследования. – М.: Мысль, 1956. – 386 с.
35. Вятютнев М. Н. Теория учебника русского языка как иностранного: Методические основы. – М.: Рус.яз., 1984. - 144 с.
36. Гаврилова А. В. Обучение аудированию иноязычной речи в условиях неязыкового вуза.: Дисс… канд.пед.наук./С.-Петерб. Политехнич. Ун-т.- Спб., 2006, - 182 с.
37. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – 3-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 336 с.
38. Гальскова Н.Д. Немецкий язык как второй иностранный. 7-11 классы. Программа для общеобразовательных школ. – М.: Просвещение. – 2003.
39. Гальперин П. Я. Введение в психологию: Учебное пособие для университетов. - М.: «Издательский дом «Университет», 1999 – 332 с.
40. Гез Н.И. О факторах, определяющих успешность аудирования иноязычной речи // Иностранные языки в школе. -1977. № 5. С.37
41. Гез Н.И. Методика обучения иностранному языку в средней школе. – М.: Высшая школа, 1985.
42. Гераскина Н.П. Иностранный язык для международного общения: Нац. стандарты / Н.П. Гераскина, Л. М. Каравцева; Дипломат. акад МИД России. Ин-т актуал. междунар. проблем. – М.: ДА МИД РФ, 2000. – 70 с.
43. Голованова Е. К. Методика обучения графике и орфографии **немецкого языка как второго иностранного** при первом английском: дисс. ... канд. пед. наук. – Москва, 1984.
44. Громова Т. В. Стратегии коммуникативного партнерства в обучении аудированию студентов как фактор повышения их профессиональной компетенции: Автореф. дис…канд.пед.наук. - Самара, 2003. - 22с.
45. Гумбольдт В. Фон Избранные труды по языкознанию. М., 1984 – с. 307-323.
46. Густомясова Т. И. Методика формирования социолингвистической компетенции студентов на материале E-mail-проектов : неязыковой вуз, английский язык : автореферат дис. ... канд. пед. наук. – Тамбов, 2010. – 24 с.
47. Дворжец О. С. Методика работы с аутентичными видеозаписями при обучении английскому языку в рамках элективного курса в вузе: продвинутый уровень: Автореф. дис. …канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2006. – 23 с.
48. Демьяненко М. Я., Лазаренко К. А., Мельник С. В., - Основы общей методики обучения иностранным языкам: теоретический курс / М. Я. Демьяненко, К. А. Лазаренко, С. В. Мельник. - 2-е, доп. и перераб. - Киев: Вища школа, 1984. - 254 с.
49. Демьянова Ж. В. Формирование **лингвострановедческой компетенции** студентов неязыковых факультетов педагогического вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Челябинск, 2010. – 24 с.
50. Добросклонская Т. Г. Вопросы изучения медиатекстов (опыт исследования современной английской медиаречи). - 2-е изд. - М.: Едиториал УРСС, 2005. - 288 с.
51. Елухина Н. В. Обучение аудированию в русле коммуникативно-ориентированной методики // Иностр. языки в школе. 1989. - №2. с. 28-36.
52. Елухина Н. В. Преодоление основных трудностей понимания иноязычной речи на слух как условие формирования способности устно общаться // Иностр. Языки в школе. 1996. - №4. с. 25-29.
53. Ерёмина Л. Я. Оптимизация обучения иноязычной устной речи на начальном этапе **языкового** вуза на основе компетентностного подхода: **Немецкий язык как второй иностранный** при первом английском: дисс... канд. пед. наук. - Санкт-Петербург, 2005.
54. Ёжкина Т. М. Развитие социокультурной компетенции в процессе работы с учебным аутентичным текстом при обучении немецкому языку студентов-регионоведов: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2006. – 16 с.
55. Жиркова О. П. Методика проведения экстенсивного домашнего чтения произведений художественной литературы при обучении немецкому языку студентов второй языковой специальности педагогического вуза: дисс. ... канд. пед. наук. – Владимир, 2004. – 131 с.
56. Жоглина Г. Г. Развитие умений коммуникативной компетенции на основе использования аутентичных видеодокументов: Фр. яз., яз. вуз : дисс. ... канд. пед. наук. – Пятигорск, 1998. – 309 с.
57. Зимняя И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке: Книга для учителя. - 2-е изд. - М.: Просвещение, 1985. - 160 с.
58. Зимняя И. А. Психология обучения неродному языку: (На материале рус. яз. как иностранного) / И.А. Зимняя. – М.: Рус. яз., 1989. -219 с.
59. Зимняя И. А. Психология обучения иностранному языку в школе. - М.: Просвещение, 1991. - 222с.
60. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативная целевая основа компетентностного подхода в образовании.- М.: Исслед. центр. пробл. качества подгот. специалистов 2004. – 38с.
61. **Зимняя**, **И.** А. Формирование и оценка сформированности социальных компетентностей у студентов вузов при освоении нового поколения ООП ВПО [Текст]: образовательный модуль: для программы повышения квалификации преподавателей вузов в области проектирования ООП, реализующих ФГОС ВПО / И. А. **Зимняя;** Федеральное агентство по образованию, Гос. науч. учреждение Исслед. центр проблем качества подгот. специалистов Нац. исслед. технологического ун-та "МИСиС", Президиум Координационного совета учеб.-методических советов (НМС) высш. шк. - Москва Исслед. центр проблем качества подгот. специалистов, 2010. - 40, [1] с.: ил., табл.;. - (Серия Учебно-методическое обеспечение специализированной подготовки актива базовых вузов учебно-методических объединений (УМО) в области проектирования нового поколения основных образовательных программ (ООП) реализующих ФГОС ВПО).
62. Иванова Л. И. обучение студентов начального этапа неязыкового вуза аудированию при самостоятельной работе с техническими средствами: на материале английского языка: дисс. канд. … пед. наук. – Киев,1997. – 208с.
63. Игна О. Н. Развитие социокультурной компетенции студентов на основе аутентичных материалов при профессионально-ориентированном обучении иноязычному общению: Немецкий язык, технический вуз: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Томск, 2003. – 18 с.
64. Игнатенко И. А. Факторы формирования иноязычной социокультурной компетенции будущего учителя: диссертация ... канд. пед. наук. – Воронеж, 2000. – 162 с.
65. Исенко И. А. Методика формирования социолингвистической компетенции в устном иноязычном общении студентов языковых факультетов педагогических вузов : на материале испанского языка : автореферат дис. ... канд. пед. наук. – Москва, 2007. – 24 с.
66. Ишханян Н. Б. Пути формирования лингвосоциокультурной компетенции в интенсивном курсе обучения иностранному языку: Англ. яз. в неяз. пед. вузе: дисс. ... канд. пед. наук. – Москва, 1996. – 242 с.
67. Калмыков А.А. Что такое профессиональный журналист и как его готовить // Интернет-журнал «Научно-культурологический журнал» / №10 02.07.1995 // [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.relga.ru>
68. Калягина И. В. Формирование социокультурных компетенций в профессиональной подготовке студентов - будущих экономистов: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Самара, 2011. – 22 с.
69. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. - 6-е изд. - М.: Издательство ЛКИ, 2007. - 264 с.
70. Кириллина Н. Ю. Обучение аудированию публицистических текстов на основе аудиовизуальных источников информации: языковой вуз, французский язык: дисс… канд. пед. наук. - Москва, 2006. - 227 с.
71. Князев A. «Основы тележурналистики и репортажа»: учебное пособие. [Электронный ресур] – Бишкек: КРСУ, 2001 – Режим доступа: <http://www.evartist.narod.ru/text1/09.htm>
72. Компанцева Е. В. Содержательно-методический аспект социокультурной компетенции в профессиональной подготовке студентов лингвистических специальностей: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Махачкала, 2006. – 22 с.
73. Коротенкова В.В. Обучение немецкому языку с опорой на английский. // Иностранные языки в школе. – 1998. - №5. – с. 54-58.
74. Кошкина Е. Г. Программа «Немецкий язык как второй иностранный (базовый уровень)». – НИУ ВШЭ, 2012 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://fs.nashaucheba.ru/docs/60/index-643325.html>
75. Крылова Н. Ю. Формирование коммуникативной компетенции в чтении и аудировании на материале новостных текстов (1 сертиф. уровень): Автореф. дис… кан.пед.наук. - М., 2005. – 188 с.
76. Лапидус Б. А. Обучение второму иностранному языку как специальности [Учеб. пособие для пед. ин-тов по спец. "Иностр. яз.". – М.: Высшая школа, 1980. – 175 с.
77. Лапина В. Е. Методика формирования социолингвистической компетенции на материале аудиотекстов: английский язык, языковой вуз : автореферат дис. ... канд. пед. наук. – М., 2010. – 24 с.
78. Лейфа И. И. Социокультурный аспект в формировании профессиональной компетенции будущих учителей иностранного языка : (Немецкий язык, младшие курсы) : автореферат дис. ... кандидата педагогических наук. – М., 1995. – 16 с.
79. Леонтьев А. А. Психология восприятия и восприятие речи // Иностр. языки в школе. 1975. - №1. с. 76-81
80. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. - 2-е изд. - М.: Едиториал УРСС, 2003. - 216с.
81. Леонтьев А. А.Психология общения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – 5-е изд., стер. – М.: Смысл; Издательский центр «Академия», 2008. – 368 с.
82. Леонтьев А. А.Психология воздействия в массовой коммуникации. //Язык средств массовой информации: Учебное пособие для вузов /Под ред. М.Н. Володиной. - М.: Академический Проект; Альма Матер, 2008. – с.133-145.
83. Леонтьев А. А. Прикладная психолингвистика речевого общения и массовой коммуникации / под ред. А.С. Маркосян, Д.А.Леонтьева, Ю.А.Сорокина. – М.: Смысл, 2008. – 368 с.
84. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики. – М.: Смысл, 2003. – 287 с.
85. Лопарева Т. А. Обучение грамматической стороне речи **немецкого языка как второго иностранного** в условиях субординативной триглоссии : специальный вуз : дисс.... канд. пед. наук. – Нижний Новгород, 2006.
86. Лурье А.С. Комплексное применение технических средств при обучении устной речи // ИЯ в высшей школе: Темтич. Сб. / Отв. Ред. Г.В. Колшанский. – М., 1963. – Вып. 2. – с. 178-182.
87. Ляховицкий М. В. О некоторых базисных категориях методики обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. – 1973. - №1. –с. 27-33.
88. Ляховицкий М. В. Методика преподавания иностранного языка. Учеб. пособие для филологических специальностей вузов. - М.: Высшая школа, 1981. - 159с.
89. Макковеева Ю. А. Развитие иноязычной социокультурной компетенции у студентов языковых вузов на основе аутентичной аудитивной и аудиовизуальной музыкальной наглядности: английский язык как второй иностранный: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Санкт-Петербург, 2007. – 24 с.
90. Манухина Ю. В. Формирование социолингвистической компетенции в процессе овладения формулами речевого этикета: автореферат дис. … канд. пед. наук. – Москва, 2006. – 22 с.
91. Махмутов М. И. Проблемное обучение: основные вопросы теории. М.: Педагогика. – 1975. – 364 с.
92. Международные принципы профессиональной этики журналиста. – [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://journ-port.ru/publ/141-1-0-134>
93. Мельник Г.С. Общение в журналистике: секреты мастерства. 2-е изд., перераб. – СПб.: Питер, 2008. – 235 с.: ил.
94. Мельникова Д. С. Формирование иноязычной социокультурной компетенции студентов художественно-графического факультета педагогического университета : На материале английского языка : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Санкт-Петербург, 2006. – 23 с.
95. Мельникова М.С. Практический курс второго иностранного языка (английский язык): Рабочая программа дисциплины. - Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2006. - 20 с.
96. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность / Под ред. А. А. Миролюбова. – Обнинск: Титул, 2010. – 464 с.
97. Методическое письмо «Об использовании результатов ЕГЭ 2009 в преподавании иностранных языков в образовательных учреждениях среднего (полного) общего образования. [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://www.alleng.ru/d/engl/eng_ege2009_metpismo.htm>
98. Мещанова Н. Ф. Методические аспекты культуры восприятия англоязычного аутентичного телетекста у учащихся старших классов гимназии: Дис… кан. пед. наук. - Москва, 2004. - 226 с.
99. Мильруд Р. П. Курс методики преподавания английского языка : Учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности "Филология", "Лингвистика и межкультурн. коммуникация" / Р. П. **Мильруд**; М-во образования Рос. Федерации. Тамб. гос. ун-т им. Г. Р. Державина. - Тамбов : Изд-во Тамб. гос. ун-та им. Г. Р. Державина, 2001. - 189 с. : ил., табл.;. - (Серия: Профессиональное развитие учителя).
100. Михина А. Э. Методика формирования стратегий аудирования у студентов неязыкового вуза: английский язык: автореф. дисс… канд. пед. наук. – Улан-Удэ, 2009. – 25 с.
101. Молчанова Л. В., Артемова Л.А., Бутурлакина Н.В. Немецкий язык - второй иностранный: Учебная программа. - Воронеж: ИПЦ ВГУ, 2007. - 59 с.
102. Морозова Е. А. Формирование **лингвосоциокультурной компетенции** как средство профессионализации студентов педвуза : автореферат дис. ... канд. пед. наук. – Москва, 2008. – 25 с.
103. Морозов Д. Л. Обучение профессионально-ориентированному **аудированию** на основе совершенствования психологических механизмов речи: на материале немецкого языка, уровень профессионального образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Нижний Новгород, 2009.
104. Муравлева Н. В., Муравлева Е. Н. Австрия. Лингвострановедческий словарь. – М.: Русский язык-Медиа, Дрофа, 2003. – 656 с.
105. Мыльцева Н. А. Система языкового образования в неязыковых специализированных ВУЗах (на материале английского языка): Автореф. дисс… док. пед. наук. - Москва, 2007. – 42 с.
106. Нечаева Е. С. Методика формирования социолингвистической компетенции студентов языковых факультетов педагогических вузов на основе социофонетического компонента : на материале английского языка: Автореф. дисс. … канд. пед. наук. – Москва, 2010. – 25 с.
107. Новиков М. Ю. Обучение иноязычной аудитивной компетенции студентов-лингвистов с использованием DVD: на материале современных французских художественных фильмов: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – Пятигорск, 2007. – 19 с.
108. Носонович Е. В., Мильруд Р.П. Критерии содержательной аутентичности учебного текста // Иностранные языки в школе. - 1999. - №2. – с.6-12
109. Обдалова О.А. Аудирование как средство обучения иноязычному общению студентов естественнонаучных факультетов на начальном этапе: дисс. канд… пед. наук. – Томск, 2001. – 209 с.
110. Овчинникова М. Ф. Методика формирования **социолингвистической** компетенции учащихся общеобразовательной школы : английский язык, филологический профиль: автореферат дис. ... канд. пед. наук. – Улан-Удэ, 2008. – 24 с.
111. Папикян А. В. Социокультурные лакуны: типология, причины появления и способы заполнения при изучении иностранных языков [Текст] / аспирант, научный руководитель - О.В.Сухих // Известия Российского государственного педагогического университета имени А.И.Герцена. Аспирантские тетради. - СПб., 2008. - N 37(80). - С.477-483.
112. Парилова Н. А. Обучение студентов английского отделения **языкового** вуза эмотивно-оценочной лексике **немецкого языка как второго иностранного**: автореферат дис.... канд. пед. наук. – Санкт-Петербург, 2010.
113. Писаренко В. И Методика использования видеоматериалов в обучении второму иностранному языку: на материале французского языка в неязыковом вузе.: Дисс…канд.пед.наук. – Таганрог, 2002. – 181 с.
114. Плеханова М. В. Формирование межкультурной компетенции на основе использования аутентичных видеоматериалов при обучении иноязычному общению студентов технического вуза: немецкий язык, базовый курс: автореф. дисс… канд. пед. наук. – Томск, 2006. – 19 с.
115. Позолотина Л. Г. Двухуровневая образовательная программа по дисциплине: французский язык как второй иностранный. – Москва.: Московский физико-технический институт (государственный университет)» (МФТИ), 2009. – 11 с.
116. Пономарева И. В. Взаимосвязанное обучение аудированию и говорению на основе использования средств массовой информации (языковой вуз, немецкий язык): дисс… канд. пед. наук. - Москва, 1984. - 177 с.
117. Потемкина В. А. Формирование иноязычной социокультурной компетенции у студентов неязыковых факультетов при обучении аудированию на материале социомаркированных текстов: автореферат дис. ... канд. пед. наук. – Санкт-Петербург, 2010. – 22 с.
118. Почепцов Г. Г. Теория и практика коммуникации. – М.: Центр, 1998. – 348 с.
119. Привалова И. В. Понимание иноязычного текста: Монография. - Саратов: Изд-во Поволж. межрег. уч. центра, 2001. - 175с.
120. Программа учебной дисциплины «Немецкий язык» для факультета «Международная журналистика» МГИМО (У) МИД РФ. – Утверждена на заседании кафедры 19 мая 2009 года
121. Прохорец Е. К., Тарасова Л.В., Боронина Н.А. Рабочая программа по дисциплине «Второй иностранный язык/немецкий язык». [Электронный ресурс] – Томск: Томский политехнический университет, 2008. – 16 с. Режим доступа: <http://www.iie.tpu.ru/ru/personalities/nya/RP_GL_2L_GF.pdf>
122. Прохоров Е. П. Введение в теорию журналистики. Учебное пособие (издание 3-е, исправленное, дополненное). – М.: Рип-Холдинг, 2000. – 308 с.
123. Прохоров Ю. Е. Национальные социокультурные стереотипы речевого общения и их роль в обучении русскому языку иностранцев. – М.: КомКнига, 2006. – 224с.
124. Пустовалова, Т. А. Система формирования грамматических навыков говорения в профессиональном образовании переводчиков: На материале **немецкого языка как второго иностранного** на первом году обучения : дисс... канд. пед. наук. – Елец, 2006.
125. Пушкова М. П. Педагогические основы развития социокультурной компетенции будущего учителя : В процессе изучения иностранного языка : диссертация ... канд. пед. наук. – Иркутск, 2001. – 185 с.
126. Ратмайр Р. Прагматика извинения: Сравнительное исследование на материале русского языка и русской культуры / Пер. с нем. Е.Араловой. – М.: Языки славянской культуры, 2003. – 272 с.: с ил. – (Studia phlologica. Series minor).
127. Романова Е. 99 популярных профессий. Психологический анализ и профессиограммы. - 2-е изд. - Спб.: Питер, 2003. - 464 с.
128. Риске И. Э. Формирование социокультурной компетенции у учащихся старшей ступени обучения: На материале английской поэзии: дисс. ... канд. пед. наук. – Санкт-Петербург, 2000. – 259 с.
129. Рябова И. А. Совершенствование методики формирования социокультурной компетенции студентов переводческих факультетов в процессе профессиональной подготовки: на материале курса "Страноведение Германии": автореферат дис. ... канд. пед. наук. – Москва, 2011. – 25 с.
130. Сафонова В.В.Социокультурный подход к обучению иностранным языка. М.: Высш. Шк., Амскорт интернэшнл, 1991.
131. Сафонова В. В. Социокультурный подход к обучению иностранному языку как специальности: Дисс… док.пед.наук., - Москва, 1992.
132. Сафонова В. В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. - Воронеж: Истоки, 1996. - 237 с.
133. Сафонова В. В. Проблемные задания на уроках английского языка в школе. – 3-е изд. – М.: Еврошкола, 2001. – 271 с.: с ил.
134. Сафонова В. В. Культуроведение в системе современного языкового образования // Иностр. языки в школе, 2001. - №3. с. 17-24
135. Сафонова В. В. Культурно-языковая экспасия и ее проявления в языковой политике и образовании // Иностр. языки в школе, 2002. - №3
136. Сафонова В. В. Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях // О чем спорят в языковой педагогике. – М.: Еврошкола, 2004. – 236 с.
137. Сафонова В. В. Методика обучения иностранным языкам. Языковая педагогика в схемах и таблицах. Тема: Социокультурные аспекты современного языкового образования // Методические тетради. – 3-е изд. – М.: Еврошкола, 2008. – 80 с.
138. Сафонова В. В. Развитие культуры восприятия устного текста. – М.:Еврошкола, 2010. –
139. Сафонова В. В. Принципы и технологии создания современной учебной литературы для межкультурного образования средствами соизучаемых языков //Материалы методического семинара, 14-15 апреля 2010. Брест.
140. Сафонова В. В. Соизучение языков и культур в зеркале мировых тенденций развития современного языкового образования. // Евразийский форум: научный журнал. – 2010. - № 1(2) – с. 181-196.
141. Сергеева Н. Н., Яковлева В. А. Понятие профессионально-ориентированного аудирования // Обучение иностранным языкам как средству коммуникации и профессиональной деятельности: Межвузовский сборник научных трудов, посвященный 10-летнему юбилею гуманитарного факультета ПГТУ. - Пермь, 2003. – 408 с.
142. Синица Ю. А. Формирование социолингвистической компетенции в процессе обучения устному иноязычному общению студентов неязыковых вузов: В контексте национальной культуры Франции: дисс. ... канд. пед. наук. – Москва, 2000. – 337 с.
143. Смирнов И. Б. Формирование основ **культурно-страноведческой компетенции** учащихся старших классов средней школы при чтении современной художественной литературы на немецком языке: дисс.... канд. пед. наук. – Санкт-Петербург, 1999. – 246 с.
144. Смирнова Л. П. Уровни понимания иноязычного речевого сообщения на слух.: Автореф. дис… канд. пед. наук. – М.,1982.- 26 с.
145. Смирнова Е. А. Профессионально-направленное формирование социокультурной компетенции в процессе подготовки будущих учителей иностранного языка : На материале немецкого языка : диссертация ... канд. пед. наук. – Москва, 2001. – 182 с.
146. Соколова И. Н. Вариативность восприятия медиа-текстов как репрезентация многообразия отношений в коммуникативной системе «человек-социум»: экспериментальное исследование: Автореф. дис… канд. филол. наук. - Ульяновский гос. ун-т., 2006. - 27 с.
147. Становление ключевых социальных компетенций на разных уровнях образовательной системы (дескрипторная характеристика как база оценивания) / Под науч. ред. проф. И. А.Зимней: Материалы XI симпозиума «Квалиметрия в образовании: методология, методика, практика» г. Москва, 16-17 марта 2006 года. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 82 с.
148. Старков А. П. Обучение английскому языку в средней школе. Методическое пособие к серии УМК для 5-10 классов. М.: Просвещение, 1978. – 224 с.
149. Статистика внешней торговли Российской Федерации по основным странам [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.ved.gov.ru/monitoring
150. Статистика сдачи ЕГЭ по иностранным языкам. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.examen.ru>
151. Стратегия модернизации общего образования. Материалы для разработки документов по обновлению общего образования. – М., 2001.
152. Структура ООП бакалавриата [Электронный ресурс]. –Режим доступа: http://www.journ.msu.ru/umo/standard/
153. Султанова И. В. Формирование иноязычной социокультурной компетенции у студентов-психологов: на материале английского языка: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Пятигорск, 2007. – 22 с.
154. Сунцова Е. Н. Обучение монологическому высказыванию в условиях профессионально-ориентированного общения с использованием аутентичных видеодокументов: Английский язык, неязыковой вуз: Автореф. дисс… канд. пед. наук. – Тамбов, 2005. – 18 с.
155. Сухова Н. А. Формирование **культурно-страноведческой компетенции** на основе аутентичных материалов в процессе обучения устной речи студентов педагогического вуза: Второй курс, немецкий язык : дисс. ... канд. пед. наук. – Санкт-Петербург, 2002. – 244 с.
156. Сысоев П.В. Концепция языкового поликультурного образования (на материале культуроведения США): Автореф. дисс…. док. пед. наук. – Москва, 2004. – 47 с.
157. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация/ С.Г.Тер-Минасова. – 3-е издание. – М.: Изд-во МГУ, 2008.
158. Тимина С. В. Методика обучения иностранных студентов аудированию на материале языка специальности (на этапе вводно-предметного курса): Автореф. дисс… канд. пед. наук. - Нижний Новгород, 2003. - 24 с.
159. Титова О. А. Совершенствование устно-речевых умений студентов старших курсов в процессе работы над аутентичными материалами периодических изданий социально-культурного содержания: **немецкий язык** как вторая **языковая** специальность: дисс... канд. пед. наук. – Тула, 2008.
160. Традиции и инновации в методике обучения иностранным языка / Под ред. Колковой М.К. - СПб.: КАРО, 2007. - 288с.
161. Учебная программа для вузов. Немецкий язык – как второй // Сост. Молчанова, Л. В., Артемова Л. А., Бутурлакина. Н. В. – Воронеж, 2007
162. Учебная программа «Немецкий язык как второй иностранный» для факультета международной журналистики. – М.: МГИМО, 2012.
163. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 031300 Журналистика (квалификация (степень) бакалавр [Интернет –ресурс]. – Режим доступа: <http://www.fgosvpo.ru/uploadfiles/fgos/3/20111115115353.pdf>
164. Федеральный закон об образовании [Интернет-ресурс]. – Режим доступа: http://минобрнауки.рф/документы/2974
165. Формановская Н. И., Соколова Х.Р. Речевой этикет. Русско-немецкие соответствия: Справочник. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Высш. Шк., 1992. – 57c.
166. Фурманова В. П. Межкультурная коммуникация и культурно-языковая прагматика в теории и практике преподавания иностранного языка (языковой ВУЗ): Дисс… док. пед. наук. - М. – 1994.
167. Хуторской А. В.Ключевые компетенции и образовательные стандарты [Электронный ресурс] / Хуторской А. В. // Интернет-журнал "Эйдос". - 2002. - 23 апреля. – Режим доступа: http://eidos.ru/journal/2002/0423.htm .
168. Черкашина А. И. Теоретическое обоснование структуры и содержания учебных пособий по обучению аудированию: Французский язык, профессионально ориентированные тексты: автореф. дисс… канд. пед. наук. – Москва, 2003. – 31 с.
169. Чичерина Н.Н. Особенности обучения грамматике **немецкого языка как второго иностранного** в старших классах средней школы: При первом англ.: дисс ... канд. пед. наук. – Москва, 1997.
170. Чичерина Н. Н. К вопросу о преподавании второго иностранного языка в средней школе. // Иностранные языки в школе. – 1999. – №3. – с. 4-9.
171. Чичерина Н. В. Медиатекст как средство формирования медиаграмотности у студентов языковых факультетов. - М.: Издательство ЛКИ, 2008. - 232 с.
172. Шатилов С. Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе: Учеб. Пособие для студентов пед. ин-тов по спец. №2103 «Иностр. яз.» - 2-е изд., дораб. – М.: Просвещение, 1986, - 223 с.
173. Шацкова М. Л., Чинарева О. А. Некоторые приемы опоры на английский язык при изучении французского как второго иностранного языка (Методическая разработка). // Иностранные языки в школе. – 2003. - №3. – с. 44-48.
174. Щепилова А. В. Когнитивно-коммуникативный подход к обучению французскому языку как иностранному. - М.: ГМОЦ «Школьная книга», 2003. - 488 с.
175. Щербакова Е. Е. Педагогические технологии развития социокультурной компетенции студентов на начальном этапе профессионально-ориентированного обучения иностранному языку в неязыковом вузе: Финансово-экономический профиль, немецкий язык: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Москва, 2004. – 16 с.
176. Щукин А. Н. Обучение речевому общению на русском языке как иностранном: Учебно-методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного / А.Н. Щукин. – М.: Русский язык. Курсы, 2012. – 748 с. (серия «Методы. Приемы. Результаты»).
177. Щукина И. В. Методика построения многоуровневой модели обучения **аудированию** в системе профессиональной подготовки учителя иностранного языка: автореф. дис. ... канд. пед. наук. - Москва, 2009. – 19 с.
178. Язык средств массовой информации: Учебное пособие для вузов / Под ред. Володиной М.Н. - М: Академический Проект, Альма Матер, 2008. - 760 с. - (Gaudeamus).
179. Яковлева В. А. Обучение иноязычному профессионально-ориентированному аудированию на среднем этапе в условиях технического вуза: автореф. дисс. … канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2003. – 17 с.
180. Якушина Л. Б. Интеркультурный подход к обучению в современных учебниках немецкого языка "Sprachbrücke", "Sichtwechsel": автореф. дис. ... канд. пед. наук. - Москва, 2001. – 16 с.
181. Ярцева И. К. Педагогические условия формирования социокультурной компетенции студентов отделения переводчиков: автореф. ... канд. пед. наук. – Воронеж, 2009. – 23 с.
182. Adamczak-Krysztofowicz S. Texte als Grundlage der Kommunikation zwischen Kulturen. Eine Studie zur Kultur- und Landeskundevermittlung im DaF-Studium in Polen. - Hamburg.: Verlag Dr. Kovač, 2003. - 300 s.
183. Alles Gute! Телевизонный видеокурс: Сопроводительное пособие / Ralf A.Baltzer und Dieter Strauss in Zusammenarbeit mit Mechthild Gerdes und Barbara Stenzel. –M.: «Русский язык», 1992. – 175S.
184. Ballstaedt, Steffen-Peter (2004), Kognition und Wahrnehmung in der Informations- und Wissensgesellschaft. Konsequenzen gesellschaftlicher Veränderungen für die Psyche. In: Kübler, Hans-Dieter & Elling, Elmar (Hrsg.) (2004), Wissensgesellschaft. Neue Medien und ihre Konsequenzen. Bonn: Bundeszentrale für politi-sche Bildung. - 15 S.
185. Bachman L. Fundamental Considerations in Language Testing. - Oxford: OUP, 1990
186. Beneke, J: Das Hildesheimer Profil Interkulturelle Kompetenz Vorschläge für ein Interkulturelles Assessment Center. // Beneke, Jürgen (Hrsg.), Kultur, Mentalität, nationale Identität. Arbeitspapiere zur Internationalen Unternehmenskommunikation. - Bonn, 1992. - S. 93-108
187. Brandi M.-L. Video im Deutschunterricht. – München: Langenscheidt, Goethe-Institut, 1996. - 198 s.
188. Biechele B. Verbale und nonverbale kommunikative Äußerungsformen bei der Entwicklung des komplexen Verstehens. // Deutsch als Fremdsprache, 25, H.5. – 1988, S. 274-278
189. Biechele B. Film / Video / DVD in Deutsch als Fremdsprache – Bestandsaufnahme und Perspektiven // Hrsg. Barkowski, H../ A. Wolff Umbrüche,Materialien Deutsch als Fremdsprache. - Regensburg, 2000. – s. 309 – 328.
190. Biechele M., Padors A. Didaktik der Landeskunde. – Berlin at all: Langenscheidt, 2003. – 159 c.
191. Brinker, Klaus Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe. – Berlin, 1997. – 283 S.
192. Brandi, M.-L. Video im Deutschunterricht. Eine Übungstypologie zur Arbeit mit fiktionalen und dokumentarischen Filmsequenzen. – Berlin, München: Langenscheidt, 2005. – 189 c.
193. Burmasova, S. Empirische Untersuchung der Anglizismen im Deutschen. Am Material der Zeitung die Welt (Jahrgänge 1994 und 2004) // Hrsg. Thomas Becker u.a., Bamberger Beiträge zur Linguistik. – Bamberg: University of Bamberg Press, 2010. – s. 293.
194. Byram M., Zarate G. Definitions, Objectives and Assesment of Socio-Cultural Competence. – Strasbourg: Council of Europe (Council for Cultural Co-operation), 1994. – 32 p.
195. Camerer R. Sprache – Quelle aller Missverständnisse. Zum Verhältnis von Interkultureller Kompetenz und Sprachkompetenz. // Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. [Электронный ресурс] – 2007. – Режим доступа <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-12-3/beitrag/Camerer.htm>
196. Curriculum für das Bachelorstudium Kommunikationswissenschaft an der Universität Salzburg 2013. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://online.uni-salzburg.at>
197. Dahlhaus B. Fertigkeit Hören. – Berlin at all: Langenscheidt, 1994. – 200 s.
198. Ek J.A. van &Trim J.L.M Objectives for foreign language learning. Vol. I: Scope. - Strasbourg: Council of Europe Press, 1986.
199. Ek J.A. van & Trim J.L.M. Threshold 1990. – Cambridge: CUP, 1998.
200. Feilke H. Sprache als soziale Gestalt. - Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1996. - 320 s.
201. Fishman*,*J. A. Sociolinguistics and the Language Problems of Developing Nations. // International Social Science Journal, 20, 1968. - pp. 211-225.
202. Geißler R./ Pöttker, H. (Hrsg.) Massendeien und die Intergration ethnischer Minderheiten in Deutschland, Bd. 2. Froschungsbefunde, Bielefeld 2009.
203. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. – Berlin, München: Langenscheidt, 2001. – 244s.
204. Common European Framework of References for Languages: Learning, Teaching, Assessment. – Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
205. Convention on the Protection and Promotion of the Diversity of Cultural Expressions 2005. – Paris, 2005. [Электронный ресур] – 2005 – Режим доступа: <http://portal.unesco.org/en/>
206. Harden Th. Empathie, Sympathie und (Interkulturelle) Kommunikation // Kommunikative Fremdsprachendidaktikt – Theorie und Praxis in Deutsch als Fremdsprache. Festschrift für Gerhard Neuner zum 60. Geburtstag // Hrsg. Hermann Funk und Michael Koenig. –München: Iudicium, 2001. – s.94-101.
207. Handbuch Fremdsprachenunterricht / Hrsg. K.-R. Bausch; H. Christ, H.-J. Krumm. – Tübingen, Basel: A.Francke Verlag, 2007. – 655 s.
208. Harms, Michael Augen auf im Fremdsprachenunterricht – psychologische und didaktische Aspekte des Lernens mit Bildmedien. In: Duxa, Susanne; Hu, Adelheid & Schmenk, Barbara (Hrsg.) (2005), Grenzen überschreiten. Menschen, Sprachen, Kulturen. Festschrift für Inge C. Schwerdtfeger. Tübingen: Narr. –ss. 245-256.
209. Hofstede, G.: Cultures and Organizations. Intercultural Cooperation and Its Importance for Survival. - London: Harper Collins Publishers, 1994 (1st. ed. 1991)
210. House, Juliane. (1996) Zum Erwerb Interkultureller Kompetenz im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Интернет Ресурс], 1(3), 21 pp. – Режим доступа: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/earchiv.htm>
211. Hymes D. Foundations in sociolinguistics: an ethnographic approach. - Philadelphia, Pa : Univ. of Pennsylvania Pr., 1974. – 245 c.https://kataloge.uni-hamburg.de:443/img_psi/2.0/gui/empty.gifhttps://kataloge.uni-hamburg.de:443/img_psi/2.0/gui/empty.gif
212. Ingendahl W. Sprachliche Bildung im kulturellen Kontext. – Opladen: Westdeutscher Verlag, 1991. - 306 s.
213. Kaikkonen, P. Erlebte Kultur- und Landeskunde, ein Weg zur Aktivierung und Intensivierung des Kulturbewusstseins der Fremdsprachenlernenden – eine Untersuchung mit Lehrestudentinnen. – Tampere: Universtität Tampere, 1991. – 215 s.
214. Klein H. G. Europäische Mehrsprachigkeit. [Интернет-ресурс]. – Режим доступа: http://www.eurocomrom.de/
215. Kotte F.-H. Ein anderer Blick. [Интернет ресурс] – Режим доступа: <http://www.fr-online.de/medien/journalisten-mit-migrationshintergrund-der-andere-blick,1473342,3168172.html>
216. Legutke, M. K. Kommunikative Kompetenz: Von der Übungstypologie für kommunikativen Englischunterricht zur Szenariendidaktik“ in „Kommunikative Kompetenz als fremdsprachliche Vision. // Под ред. Legutke M.K., Giessener Beiträge zur Fremdprachendidaktik. - Tübingen: Narr, 2008. - s. 15-43.
217. Lonergan J. Fremdsprachenunterricht mit Video. Ein Handbuch mit Materialien. – München: Max Hueber Verlag, 1987. – 140s.
218. Lüger H.-H. Routinen und Rituale in der Alltagskommunikation. – Berlin at all: Langenscheidt, 1993. – 110 c.
219. Macaire D., Hosch W. Bilder in der Landeskunde. – Berlin at all: Langenscheidt, 1999. – 192 c.
220. Marx N. Hörverstehensleistungen im Deutschen als Tertiärsprache. Zum Nutzen eines Sensiblilisierungsunterrichts in „DaFnE“. // Hrsg. Hufeisen B. und Lindemann B. – Schneider Verlag Hoehngehren, 2005. – 315 S.
221. Mendelsohn M. K. Ort und Sprache, zur sozialen Situierung von Interaktion und Sprachgebrauch. – Hamburg: Rolf Rechner Verlag, 1989. - 216 s.
222. Mitteilung der Kommission an den Rat, das Europäische Parlament, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Auschuss der Regionen. Eine neue Rahmenstrategie für Mehrsprachigkeit. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/com596_de.pdf>
223. Müller B.-D. Interkulturelle Kompetenz. Annährung an einen Begriff // Wierlacher A. Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 19/1993 // . – München: Iudicium Verlag.
224. Müller-Jacquier B. Von der kommunikativen Kompetenz zu kommunikativen Kompetenzen in interkulturellen Situationen Entwicklungen und Lernzielbestimmungen für Deutsch als Fremdsprache. - Innsbruck, Wien: Studienverlag, 2002.
225. Neuner G. Zur Ananlyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutscheunterricht. – Berlin: Langenscheidt, 1994. – 275s.
226. Neuner, G.: Fremde Welt und eigene Erfahrung - Zum Wandel der Konzepte von Landeskunde für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. - In: Fremde Welt und eigene Wahrnehmung. Konzepte von Landeskunde im fremdsprachlichen Deutschunterricht. - Eine Tagungsdokumentation, herausgegeben von Gerhard Neuner unter Mitarbeit von Monika Asche. - Universität Gesamthochschule Kassel 1994. - S. 14 - 39. - (Kasseler Werkstattberichte zur Didaktik „Deutsch als Fremdsprache, Heft 3).
227. Neuner, G.: Rahmenkonzept einer lernerorientierten Landeskundedidaktik im Fremdsprachenunterricht. - Handout auf der Tagung „Fremde Welt und eigene Wahrnehmung. Konzepte von Landeskunde im fremdsprachlichen Deutschunterricht. - Kassel, 18. - 20. 11. 1993.
228. Neuner, G. Mehrsprachigkeitskonzept und Tertiärsprachendidaktik. / In: Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch. // Hrsg. G.Neuner, B.Hufeisen. – Strasbourg: Counsil of Europe, 2003. – S.13-35
229. Piepho, H.-E. Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht. - Dornburg-Frickhofen: Frankonius, 1974. – 197s.
230. Piepho, H.-E. Kommunikative Didaktik des Englischunterrichts. Theoretische Begründung und Wege zur praktischen Einlösung eines fachdidaktischen Konzepts. Dornburg-Frickhofen: Frankonius, 1979. – 253s.
231. Piepho, H.-E. Lernaktivierung im Fremdsprachenunterricht. Szenarien in Theorie und Praxis. Hannover: Schroedel, 2003. – 111s.
232. Profile deutsch: Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen. – Berlin, München: Langenscheidt. – 240 s.
233. Roche J. Fremdsprachenerwerb Fremdsprachendidaktik. – 2. Überarbeitete und und erweiterte Auflage. – Tübingen.: Narr Francke Verlag GmbH., 2005. – 286 S.
234. Rost-Roth, M. Förderung interkultureller Kompetenzen im Tertiärsprachenunterricht Deutsch nach Englisch / In: Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch. // Hrsg. G.Neuner, B.Hufeisen. – Srausbourg: Counsil of Europe, 2003. – S. 51-85.
235. Schinschke, A.: Perspektivenübernahme als grundlegende Fähigkeit im Umgang mit Fremden. - In: In: Bredella/Christ (Hrsg.): Didaktik des Fremdverstehens, Tübingen: Gunter Narr Verlag 1995, S. 36 -50
236. Schmenk, B. Mode, Mythos, Möglichkeiten. Das Lernziel „Kommunikative Kompetenz“ heute. // Zeitschrift für Fremdsprachenforschung. - Baltmannsweiler : Schneider Verl. Hohengehren, 2005. – Tg. 16. – Nr.1. - s. 57-87.
237. Schmidt R. Kommunikative Didaktik für Deutsch als Fremdsprache – eine historische Verortung // Kommunikative Fremdsprachendidaktik – Theorie und Praxis in Deutsch als Fremdsprache . Festschrift für Gerhard Neuner zum 60. Geburtstag. Hrsg. H. Funk und M. Koenig. – München: Iudicium, 2001. – s. 28-40.
238. Schwerdtfeger I.C. Sehen und Verstehen. Arbeit mit Filmen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. – München: Langenscheidt, 1989.
239. Schwerdtfeger I. C. Ansätze für eine anthropologische Begründung der Didaktik des Unterrichts // Kommunikative Fremdsprachendidaktik – Theorie und Praxis in Deutsch als Fremdsprache. Festschrift für Gerhard Neuner zum 60. Geburtstag / Hrsg. von H. und M. Koenig. – München: Iudicium, 2001. – s.48 -55.
240. Stang H.-D. Pragmadidaktik im Fremdsprachenunterricht. – Heidelberg: Groos, 1990. - 240 с.
241. **Studien- und Modulhandbuch BA Medien- und Kommunikationswissenschaft** (9. Auflage, WiSe 2012/13) Universität Hamburg. – [Электронный ресур] – Режим доступа: http://www1.slm.uni-hamburg.de/de/studieren/studienordnungen
242. Thomas A. Kulturvergleichende Psychologie: eine Einführung. – Göttingen: Hogrefe, 1993. – 450 c.
243. Tschirner E. Zur Rolle der Grammatik im Fremdsprachunterricht // Kommunikative Fremdsprachendidaktik – Theorie und Praxis in Deutsch als Fremdsprache. Festschrift für Gerhard Neuner zum 60. Geburtstag. –Hrsg. H. Funk und M. Koenig. –München: Iudicium, 2001. – s. 108-116.
244. White Paper on Intercultural Dialogue “Living Together As Equals in Dignity” Launced by the Council of Europe ministers of Foreign Affairs at their 118 th Ministerial Session (Strasbourg, 7 May 2008) Council of Europe F-67075 Stasbourg Cedex June 2008. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/white%20paper_final_revised_en.pdf>
245. Wierlacher, A. Ausgangslage, Leitbegriffe und Problemfelder // Wierlacher, Alois (Hg.): Kulturthema Fremdheit. Leitbegriffe und Problemfelder kulturwissenschaftlicher Fremdheitsforschung. – München: iudicium, 1993. - S. 19-112

1. http://transeurope.ru/%D0%BD%D0%BE%D0%B2%D0%BE%D1%81%D1%82%D0%B8/samyie-populyarnyie-yazyiki-v-internete-angliyskiy-i-russkiy.html [↑](#footnote-ref-1)