

ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ  
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ГОРОДА МОСКВЫ  
«МОСКОВСКИЙ ГОРОДСКОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

*На правах рукописи*

**Задорова Ольга Александровна**

**ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ РЕЧЕПОВЕДЕНЧЕСКИМ СТРАТЕГИЯМ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ  
В СФЕРЕ ТУРИНДУСТРИИ  
(НЕМЕЦКИЙ КАК ВТОРОЙ ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК)**

Специальность 5.8.2 – Теория и методика обучения и воспитания  
(иностранные языки, уровень высшего образования)  
(педагогические науки)

**ДИССЕРТАЦИЯ**

на соискание ученой степени кандидата педагогических наук

Научный руководитель:  
доктор педагогических наук, профессор  
Милованова Людмила Анатольевна

Москва  
2025

## ОГЛАВЛЕНИЕ

|                                                                                                                                                                                                                                  |           |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>ВВЕДЕНИЕ.....</b>                                                                                                                                                                                                             | <b>4</b>  |
| <b>Глава 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ РЕЧЕПОВЕДЕНЧЕСКИМ СТРАТЕГИЯМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ В СФЕРЕ ТУРИНДУСТРИИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА КАК ВТОРОГО ИНОСТРАННОГО.....</b>                 | <b>20</b> |
| 1.1 Характеристика речеповеденческих стратегий участника профессиональной межкультурной коммуникации в сфере туриндустрии.....                                                                                                   | 20        |
| 1.2 Особенности обучения студентов речеповеденческим стратегиям профессиональной межкультурной коммуникации в сфере туриндустрии при изучении немецкого языка как второго иностранного.....                                      | 43        |
| 1.3 Модель обучения студентов речеповеденческим стратегиям профессиональной межкультурной коммуникации в сфере туриндустрии при изучении немецкого языка как второго иностранного.....                                           | 64        |
| <b>ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1.....</b>                                                                                                                                                                                                    | <b>86</b> |
| <b>Глава 2. МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ РЕЧЕПОВЕДЕНЧЕСКИМ СТРАТЕГИЯМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ В СФЕРЕ ТУРИНДУСТРИИ (НЕМЕЦКИЙ КАК ВТОРОЙ ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК).....</b>                                            | <b>89</b> |
| 2.1 Содержание и средства обучения студентов речеповеденческим стратегиям профессиональной межкультурной коммуникации в сфере туриндустрии при изучении немецкого языка как второго иностранного.....                            | 89        |
| 2.2 Процессуально-технологический компонент методики обучения студентов речеповеденческим стратегиям профессиональной межкультурной коммуникации в сфере туриндустрии при изучении немецкого языка как второго иностранного..... | 109       |
| 2.3 Результаты экспериментальной работы по обучению студентов речеповеденческим стратегиям профессиональной межкультурной коммуникации при изучении немецкого языка как второго иностранного.....                                | 129       |

|                               |            |
|-------------------------------|------------|
| <b>ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2.....</b> | <b>151</b> |
| <b>ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....</b>        | <b>154</b> |
| <b>СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....</b> | <b>159</b> |
| <b>ПРИЛОЖЕНИЯ.....</b>        | <b>185</b> |

## ВВЕДЕНИЕ

**Актуальность исследования.** Сотрудничество и конкуренция в сфере международного туризма требуют от специалистов в этой области высокого профессионализма. Особое значение придается владению специалистами иностранными языками и коммуникативной культурой, а также таким личностным качествам, как когнитивная и коммуникативная гибкость, культурная сензитивность, сформированная национально-культурная идентичность, что способствует эффективному взаимодействию выпускников вузов туристического профиля на глобальном рынке туристических услуг и адекватному переносу в профессиональную деятельность многообразных норм и традиций общения народов. Среди задач профессиональной деятельности выпускников по направлениям подготовки 43.03.02 «Туризм» и 38.03.02 «Менеджмент» (профиль «Международный менеджмент в туризме») выделяются задачи организационно-управленческого, проектного, технологического, сервисного, исследовательского характера. Их выполнение предполагает такие виды профессиональной деятельности, как обеспечение партнерского взаимодействия с иностранными клиентами-туристами, урегулирование конфликтных ситуаций с потребителями услуг, выявление запросов туристов, учет этнокультурных, исторических, национальных и религиозных традиций стран при разработке и реализации проектов в сфере туристического обслуживания, использование клиенто-ориентированных технологий, оценка специфики организации туризма в различных регионах России и мира.

Подготовка высококвалифицированных специалистов в сфере туристической индустрии, обладающих целостным миропониманием и культурой межнациональных отношений, является одним из приоритетов, обозначенных в Федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования. В частности, по направлениям подготовки 43.03.02 «Туризм» и 38.03.02 «Менеджмент», профиль «Международный менеджмент в туризме», к универсальным и общепрофессиональным компетенциям студентов в соответствии с ФГОС ВО РФ (2020 г., 2022 г.) относятся их

способность и готовность осуществлять профессиональную деятельность в условиях межкультурного многообразия.

С учетом объективной потребности современного общества в высококвалифицированных специалистах в сфере туризма особую значимость приобретает процесс иноязычной подготовки студентов, способных и готовых осуществлять профессиональную межкультурную коммуникацию на нескольких иностранных языках. При этом, как показывает практика, изучение второго иностранного языка часто рассматривается как неосновной вид подготовки специалиста в сфере туристической индустрии в соответствии со сложившимися в высшей школе стандартными требованиями к уровню владения иностранными языками в неязыковом вузе. Не всегда учитывается многокомпонентный характер межкультурной коммуникативной компетенции (далее – МКК), которая представлена лингвистической, дискурсивной, социолингвистической, социокультурной, стратегической и другими составляющими. При изучении второго иностранного языка (далее – ИЯ2) многокомпонентность МКК проявляется ярче, чем при изучении первого иностранного языка (далее – ИЯ1). Она представляет собой варьирующуюся систему, претерпевающую влияние как родного, так и ИЯ1. Интерференция социокультурных норм и правил последнего, использование неверного регистра, незнание паттернов коммуникативного поведения, которые в разных культурах маркируются по-разному и не способствуют гибкому переключению между культурными кодами коммуникантов.

В этой связи, в процессе подготовки студентов туристических вузов к межкультурной коммуникации на ИЯ2 необходимо уделить внимание формированию у обучающихся умений выстраивать своё речевое поведение в соответствии с прагматическими ожиданиями и культурно-обусловленными нормами носителя языка, а также расширению у студентов репертуара национально-специфических речеповеденческих стратегий и тактик профессиональной коммуникации на ИЯ2, специфичной для туристической индустрии.

В реальной практике обучение студентов туристических вузов ИЯ2 (немецкому) на основе ИЯ1 (английского) происходит без глубокого погружения в праг-

малингвистический и социокультурный аспекты профессионального речевого поведения специалистов туристической индустрии. Кроме того, дополнительную методическую сложность создает статус немецкого языка как второго иностранного: сокращение аудиторных часов актуализирует вопросы поиска технологий обучения, учитывающих условия контактирования нескольких языков и использующих опору на уже имеющийся коммуникативный опыт студентов в том числе на основе интерлингвистических и интеркультурных сопоставлений с ИЯ1 или с родным языком.

**Степень научной разработанности проблемы.** Вопросы теории и практики обучения профессиональной межкультурной коммуникации на иностранных языках освещаются в работах отечественных и зарубежных исследователей. Представлена общая теория профессиональной межкультурной коммуникации (Л. И. Гришаева, Т. Г. Грушевицкая, В. Д. Попков, А. П. Садохин, С. Г. Тер-Минасова); значимыми являются результаты исследований, посвященные вопросам формирования стратегической компетенции обучающихся (Л. А. Милованова, О. Н. Михайлина, С. С. Тахтарова, Т. А. Толмачева); уделяется внимание исследованиям коммуникативных, речеповеденческих и речевых стратегий, используемых в профессиональной коммуникации (Т. Н. Астафурова, Е. М. Верещагин, А. А. Залевская, О. С. Иссерс, В. И. Карасик, В. Г. Костомаров, Ю. Б. Кузьменкова, Н. В. Ларина, Т. А. Толмачева, Н. И. Формановская, M. Canale, P. Carte, C. S. Faerch, L. C. Fox, W. B. Gudykunst, G. Kasper, E. Kellerman, J. Selinker, T. Savignon, M. Swain, E. Tarone); всесторонне разработано содержание профессионального образования в сфере туристической индустрии (Е. В. Белякова, Т. К. Горячева, И. В. Зорин, Т. А. Иванова, Е. Н. Ильина, В. А. Кальней, В. А. Квартальнов). Особое внимание уделено проблеме профессионально ориентированного иноязычного обучения студентов неязыковых вузов с точки зрения компетентностного подхода (Н. И. Алмазова, Л. А. Милованова, Н. В. Попова); достаточно полно изучены содержание и структура иноязычной коммуникативной компетенции менеджеров туризма (Е. А. Аллилуйко, Т. Н. Ефремцева, О. Ю. Левченко, Е. Н. Трофимов); многосторонне исследованы вопросы обучения второму иностранному языку на базе первого (Н. В. Барышников, И. Л. Бим, У. Вайнрайх, Е. М. Верещагин, Л. Е. Грачева, Б. Гуфейзен, И. И. Китросская,

У. Койтан, Б. А. Лapidус, Г. Нойнер, Г. Хунфельд, А. В. Щепилова, J. Blommaert, V. J. Cook, K. D. Gutiérrez, B. Murphy, J. Neu).

Как показывает анализ степени изученности проблемы, в работах отсутствуют исследования, нацеленные на разработку методики обучения будущих специалистов туристической сферы речеповеденческим стратегиям профессиональной межкультурной коммуникации при обучении второму иностранному языку. Значит не найдены эффективные методические решения проблемы обучения студентов-будущих специалистов в сфере туристической сферы речеповеденческим стратегиям профессиональной межкультурной коммуникации. Выявленные обстоятельства предопределяют важность глубокой и всесторонней разработки методики обучения студентов-будущих специалистов туристической сферы речеповеденческим стратегиям (далее – РПС) профессиональной межкультурной коммуникации на немецком языке как втором иностранном на базе первого иностранного языка – английского.

На основании проведенного анализа теоретических исследований и практики преподавания иностранных языков в профильных неязыковых вузах выявлены следующие **противоречия** между:

- декларируемыми в современных ФГОС ВО и программах высших образовательных учреждений требованиями к формированию способности и готовности специалистов туристической сферы осуществлять профессиональную межкультурную коммуникацию в условиях взаимодействия двух и более иностранных лингвокультур и низким уровнем владения студентами вторым иностранным (немецким) языком, включая оперирование речеповеденческими стратегиями;

- необходимостью теоретического обоснования подходов, принципов, методов и средств обучения студентов туристических вузов речеповеденческим стратегиям профессиональной межкультурной коммуникации на немецком языке как втором иностранном на базе первого ИЯ1 – английского и недостаточной разработанностью теоретических основ для проектирования соответствующей методики в отечественной лингводидактике;

- потребностью в разработке, обосновании и практической реализации процессуально-технологического компонента методики обучения студентов речеповеденческим стратегиям профессиональной межкультурной коммуникации в сфере туриндустрии на немецком языке как втором иностранном (ИЯ1 – английский) и отсутствием технологии, включающей взаимосвязанный алгоритм и комплекс средств обучения – учебно-методические пособия по второму иностранному языку (немецкому) для студентов вузов туристического профиля.

Необходимость преодоления выявленных противоречий актуализировало **проблему исследования**, сформулированную в виде следующего вопроса: как эффективно обучать студентов речеповеденческим стратегиям профессиональной межкультурной коммуникации в сфере туриндустрии на немецком языке как вторым иностранном?

Актуальность, противоречия, недостаточная теоретическая и практическая разработанность поставленной проблемы, результаты включенного наблюдения и анализ актуального образовательного процесса обусловили выбор **темы исследования**: «Обучение студентов речеповеденческим стратегиям профессиональной межкультурной коммуникации в сфере туриндустрии (немецкий как второй иностранный язык)».

**Объект исследования:** процесс обучения студентов профессиональной межкультурной коммуникации на немецком языке как вторым иностранном.

**Предмет исследования:** методика обучения студентов речеповеденческим стратегиям профессиональной межкультурной коммуникации в сфере туриндустрии на немецком языке как вторым иностранном.

**Цель исследования:** разработать и экспериментально проверить теоретически обоснованную методику обучения студентов речеповеденческим стратегиям профессиональной межкультурной коммуникации в сфере туриндустрии на немецком языке как вторым иностранном.

**Гипотеза исследования** основана на предположении о том, что обучение студентов речеповеденческим стратегиям профессиональной межкультурной коммуникации в сфере туриндустрии на немецком языке как втором иностранном будет результативным, если:

- 1) выявлена характеристика речеповеденческих стратегий профессиональной межкультурной коммуникации специалистов в сфере туриндустрии и содержательно-технологические особенности процесса обучения студентов речеповеденческим стратегиям профессиональной межкультурной коммуникации в сфере туриндустрии при изучении немецкого языка как второго иностранного (ИЯ1 – английский);
- 2) спроектирована модель процесса обучения студентов речеповеденческим стратегиям профессиональной межкультурной коммуникации в сфере туриндустрии при изучении второго иностранного языка;
- 3) разработана методика обучения студентов речеповеденческим стратегиям профессиональной межкультурной коммуникации при изучении немецкого языка как второго иностранного, включающая целевой, содержательный, процессуально-технологический компоненты, организационно-педагогические условия и средства обучения.

В соответствии с проблемой, объектом, предметом и целью исследования были сформулированы **задачи**:

1. Уточнить определение и характеристики речеповеденческих стратегий как компонента профессиональной межкультурной компетенции специалистов в сфере туриндустрии.
2. Определить содержательно-технологические особенности процесса обучения студентов речеповеденческим стратегиям профессиональной межкультурной коммуникации в сфере туриндустрии при изучении немецкого языка как второго иностранного.
3. Разработать модель процесса обучения студентов речеповеденческим стратегиям профессиональной межкультурной коммуникации в сфере туриндустрии при изучении немецкого языка как второго иностранного.

4. Отобрать содержание обучения на основе сформулированных критериев, разработать средства обучения студентов речеповеденческим стратегиям профессиональной межкультурной коммуникации при изучении немецкого языка как второго иностранного.
5. Разработать и обосновать процессуально-технологический компонент методики обучения студентов речеповеденческим стратегиям профессиональной межкультурной коммуникации при изучении немецкого языка как второго иностранного.
6. Провести анализ результатов экспериментальной работы по обучению студентов речеповеденческим стратегиям профессиональной межкультурной коммуникации при изучении немецкого языка как второго иностранного.

**Методологической основой исследования** является совокупность положений межкультурного (М. М. Бахтин, В. С. Библер, Е. М. Верещагин, Г. В. Елизарова, Н. Д. Гальскова, В. Г. Костомаров, А. А. Леонтьев, А. П. Садохин, И. Л. Плужник, В. В. Сафонова, Ю. А. Сорокин, Е. Ф. Тарасов, Е. Г. Тарева, О. А. Ускова, Н. В. Уфимцева, В. П. Фурманова, Н. В. Языкова, R. Camerer, K. Waechter, M. Byram, E. Hall, G. Hofstede и др.); коммуникативно-когнитивного (Б. Г. Ананьев, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов, А. Н. Шамов, А. В. Щепилова и др.); компетентностного (Т. Н. Астафурова, Н. Н. Гавриленко, Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез, И. А. Гусейнова, М. Г. Евдокимова, И. А. Зимняя, Н. Ф. Коряковцева, О. В. Куликова, Л. А. Милованова, О. Г. Поляков, В. В. Сафонова, Т. С. Серова, С. Г. Тер-Минасова, Г. М. Фролова, Л. П. Халяпина, А. Хуторской, А. Н. Щукин и др.); аксиологического (М. А. Ариян, Н. Д. Гальскова, А. К. Крупченко, Л. А. Милованова, Р. П. Мильруд, Е. Г. Тарева, А. Н. Шамов, Н. В. Языкова) подходов.

**Теоретическую базу исследования составили** методические теории обучения второму иностранному языку (И. Л. Бим, Н. Д. Гальскова, И. И. Китросская, Л. В. Малых, Л. А. Милованова, Р. П. Мильруд, Г. В. Рогова, Е. Н. Соловова, А. Н. Щукин, А. В. Щепилова, Г. Нойнер); идеи в области межкультурной коммуникации

(Н. В. Барышников, В. Г. Зинченко, А. П. Садохин, Е. Г. Тарева, С. Г. Тер-Минасова, В. П. Фурманова, И. М. Шеина, Н. В. Языкова, E. Hall, G. Hofstede, E. Meyer); фундаментальные положения теорий естественного и искусственного билингвизма (многоязычия) (Н. В. Барышников, Е. М. Верещагин, А. А. Залевская, И. А. Зимняя, И. А. Китросская, Б. А. Лapidус, М. А. Панченко, Е. К. Черничкина, J. Sánchez Iglesias, L. Selinker, R. E. Vann); теории интерференции и трансференции в языках (И. Л. Бим, У. Вайнрайх, Е. М. Верещагин, Г. М. Вишневская, А. Е. Карлинский, В. А. Виноградов, Н. Б. Мечковская, Л. В. Щерба, В. Ю. Розенцвейг, М. Ю. Розенцвейг, А. В. Щепилова, В. Н. Ярцева); научные работы, исследующие теории и классификации коммуникативных (речевых) стратегий (Т. Н. Астафурова, Т. А. Ван Дейк, Е. М. Верещагин, А. А. Залевская, О. С. Иссерс, В. И. Карасик, В. Г. Костомаров, Ю. Б. Кузьменкова, Н. В. Ларина, Т. А. Толмачева, Н. И. Формановская, M. Canale, P. Carte, C. S. Faerch, L. C. Fox, W. B. Gudykunst, G. Kasper, E. Kellerman, J. Selinker, T. Savignon, M. Swain, E. Tarone); концепции профессионально ориентированного образования (Е. В. Белякова, Т. К. Горячева, И. В. Зорин, Т. А. Иванова, Е. Н. Ильина, В. А. Кальней, В. А. Квартальнов, Ю. М. Лагусев, Л. А. Милованова).

Для решения поставленных задач и проверки выдвинутой гипотезы использованы следующие **методы исследования**:

- теоретические: анализ философской, лингвистической, педагогической, методической литературы по исследуемой проблеме отечественных и зарубежных авторов, обобщение, анализ педагогического опыта, моделирование, интерпретация полученной информации;

- эмпирические: анализ ФГОС ВО по специальностям 43.03.02 «Туризм» и 38.03.02 «Менеджмент», профиль «Международный менеджмент в туризме», рабочих программ по дисциплине «Немецкий язык (второй иностранный)», включенное наблюдение, тестирование, анкетирование, беседа с преподавателями и студентами, анализ опыта преподавания ИЯ2 в неязыковых вузах туристического профиля, экспериментальное обучение, методы математической статистики обработки экспериментальных данных.

**Научная новизна исследования** заключается в том, что:

- положения культурологических исследований речевого и неречевого поведения коммуникантов впервые экстраполированы в область описания характеристик и особенностей РПС профессиональной межкультурной коммуникации в сфере туриндустрии;
- сформулированы и научно обоснованы новые содержательно-технологические особенности обучения студентов РПС профессиональной межкультурной коммуникации в сфере туриндустрии при изучении немецкого языка как второго иностранного с позиции параметрических моделей трех лингвокультур (русской, английской и немецкой);
- разработана авторская модель процесса обучения студентов туристических вузов РПС профессиональной межкультурной коммуникации на немецком языке как втором иностранном, обеспечивающая целостность теоретической и практической подготовки будущих специалистов к осуществлению профессиональной деятельности в сфере туриндустрии.

**Теоретическая значимость** исследования состоит в том, что в нем:

- уточнено понятие РПС с позиций структуры межкультурной коммуникативной компетенции будущих специалистов в сфере туриндустрии, определен их реестр и содержание;
- дополнен перечень частнометодических принципов обучения второму иностранному языку в сфере туриндустрии: а) принцип трансференции РПС в рамках профессионально ориентированных сценариев сферы туриндустрии в условиях контактирующих лингвокультур; б) принцип развития межкультурной сензитивности студентов через культурную самоидентификацию и оценку собственных РПС на фоне иных лингвокультур;
- конкретизировано и теоретически обосновано содержание обучения студентов неязыкового вуза с учетом выявленного реестра РПС профессиональной межкультурной коммуникации в сфере туриндустрии при изучении немецкого языка как второго иностранного (при первом английском);

- разработана методика обучения студентов РПС профессиональной межкультурной коммуникации в сфере туриндустрии при изучении ИЯ2 с учетом контактирования трех лингвокультур;
- расширена база диагностических инструментов для выявления уровней владения студентами РПС профессиональной межкультурной коммуникации в сфере туриндустрии на немецком языке за счет разработки и обоснования оценочных средств.

**Практическая значимость** заключается в создании и внедрении в образовательный процесс учебно-методического пособия для обучения немецкому языку как второму иностранному «Berufliche Kommunikation im Tourismus (Deutsch als zweite Fremdsprache)», которое может быть использовано для обучения студентов неязыковых вузов по направлениям подготовки «Туризм», «Менеджмент», «Гостиничное дело», изучающих немецкий язык на базе английского; при условии определенной адаптации разработанное учебное пособие может быть использовано при обучении немецкому языку как второму в профильных классах средней общеобразовательной школы. Модель обучения студентов речеповеденческим стратегиям профессиональной межкультурной коммуникации может быть экстраполирована на изучение иного второго иностранного языка.

**На защиту выносятся следующие положения:**

1. *Речеповеденческие стратегии*, как компонент профессиональной межкультурной компетенции специалиста туристической отрасли, представляют собой прагматически детерминированный комплекс речевых действий, регламентируемых национально-культурными нормами, речевым этикетом, традициями речевого поведения и спецификой профессионального дискурса представителей конкретной лингвокультуры в сфере туриндустрии. Нормы контактирующих лингвокультур и клиентоориентированность сферы туриндустрии определяют характеристики речеповеденческих стратегий профессиональной межкультурной коммуникации по параметрам частотности их использования в процессе коммуникации, степени конвенциональности коммуникации, ее дистанцированности и импозитивности,

уровню эгалитарности взаимодействия. Для целей обучения студентов туристических профилей немецкому языку релевантными являются *кооперативные* речеповеденческие стратегии, включающие конвенциональные (тактики приветствия, прощания, знакомства); коммуникативно-познавательные (тактики согласия, ведения «светского разговора»); коммуникативно-регулятивные (тактики просьбы, предложения); ценностно-ориентационные (тактики благодарности, извинения, комплиментов) стратегии.

2. *Содержательно-технологические особенности* обучения студентов речеповеденческим стратегиям профессиональной межкультурной коммуникации в сфере туристической индустрии при изучении немецкого языка как второго иностранного при первом английском характеризуются и определяются: 1) контекстом искусственного многоязычия (русский, немецкий, английский языки) и механизмами процессов интерференции или трансференции; 2) осознанным соизучением и сопоставлением студентами параметров РПС в разных лингвокультурах в рамках профессионально ориентированных сценариев, типичных для сферы туристической индустрии; 3) возможностью опоры и переноса уже сформированных в процессе овладения английским языком умений на процесс освоения немецкого языка как второго, благодаря их (языков) принадлежности к одной индоевропейской языковой группе и близким параметрическим моделям соизучаемых культур.

3. Авторская методика является практическим воплощением и реализацией разработанной *модели процесса обучения студентов речеповеденческим стратегиям* профессиональной межкультурной коммуникации в сфере туристической индустрии при изучении немецкого языка как второго иностранного. Модель представлена целевым, методологическим, содержательным, процессуально-технологическим, диагностическим и результативным блоками. Важным фактором эффективного внедрения разработанной модели обучения в практику преподавания является соблюдение организационно-педагогических условий: наличие у преподавателя компетенции взаимосвязанного обучения нескольким иностранным языкам; знание им профессиональных особенностей коммуникации и специфики профессиональных

задач в сфере туристической индустрии; создание в процессе обучения аутентичной образовательной среды; мотивирование студентов к овладению профессиональными речеповеденческими стратегиями на немецком языке; развитие когнитивных механизмов у студентов через осознанное сопоставление таких стратегий в разных лингвокультурах.

4. Заложенное в модели *содержание обучения* представлено а) предметным аспектом методики (типовые макросценарии профессионального взаимодействия «Коммуникация с гостем в отеле» и «Коммуникация с клиентом в турагентстве», состоящие из совокупности микросценариев, реализующих определенную коммуникативную задачу); б) процессуальным аспектом методики в единстве когнитивного (система знаний о РПС и этапов профессиональной коммуникации), прагматического (умения использовать и интерпретировать РПС в ситуации межкультурного взаимодействия) и аксиологического (мотивированность, способность и готовность устанавливать и поддерживать доброжелательные и уважительные отношения с представителем другой культуры) компонентов. Средством реализации разработанной методики обучения является авторское учебно-методическое пособие «Berufliche Kommunikation im Tourismus (Deutsch als zweite Fremdsprache)».

5. С позиций *процессуально-технологической спецификации* методика основана на частнометодических принципах: а) трансференции речеповеденческих стратегий в рамках профессионально ориентированных сценариев сферы туристической индустрии в условиях контактирующих лингвокультур; б) развития межкультурной сензитивности студентов через культурную самоидентификацию и оценку собственных стратегий на фоне иных лингвокультур. Организационно методика включает в себя этапы, методы, приемы обучения, в том числе упражнения и коммуникативные задания по обучению студентов речеповеденческим стратегиям профессиональной межкультурной коммуникации в сфере туристической индустрии с опорой на межпредметную интеграцию. Обучающий алгоритм включает четыре этапа: когнитивно-ориентировочный, подготовительный, речевой и рефлексивный. Заключительный этап технологии завершает обучающий цикл через рефлексивное обра-

ние к родной культуре и контрастивное сопоставление культурно детерминированных характеристик речеповеденческих стратегий в туриндустрии соизучаемых лингвокультур (русской, английской, немецкой). Выявленные критерии (когнитивный, прагматический, аксиологический), уровни (не сформирован, низкий, средний, высокий) позволяют оценить владение студентами речеповеденческими стратегиями профессиональной межкультурной коммуникации на немецком языке в сфере туриндустрии.

**Организация и этапы исследования.** Исследование проводилось поэтапно с 2021 по 2024 годы:

На первом этапе (2021-2022 гг.) выполнен анализ научной литературы по проблеме исследования, а также практического опыта обучения студентов профессиональной межкультурной коммуникации в сфере туриндустрии в высших школах. Обозначена проблема, сформулирована гипотеза, цель, задачи, объект и предмет исследования. Выявлены противоречия в подготовке бакалавров неязыковых вузов туристического профиля к профессиональной межкультурной коммуникации на ИЯ2, обоснована актуальность темы диссертационного исследования.

Второй этап (2022-2024 гг.) включал разработку модели процесса обучения студентов речеповеденческим стратегиям профессиональной межкультурной коммуникации на втором иностранном языке (немецком). Также произведен отбор содержания обучения и разработаны средства обучения студентов речеповеденческим стратегиям профессиональной межкультурной коммуникации при изучении немецкого языка как второго иностранного. На данном этапе проведена экспериментальная работа по апробации авторской методики обучения речеповеденческим стратегиям профессиональной межкультурной коммуникации на немецком языке как втором иностранном.

На третьем этапе (2024 г.) выполнена обработка результатов экспериментального обучения речеповеденческим стратегиям профессиональной межкультурной коммуникации в сфере туриндустрии на немецком языке как втором иностранном

методами математической статистики, сформулированы выводы об эффективности разработанной методики обучения и определены перспективы дальнейшего исследования.

**Апробация исследования.** Результаты исследования и его основные положения обсуждались на заседаниях кафедры английского языка и лингводидактики, дискуссионных клубах аспирантов и соискателей ГАОУ ВО МГПУ (2021-2024 гг.) и на конференциях: XVI Международная научно-практическая конференция «Туризм и рекреация: фундаментальные и прикладные исследования» (г.о. Химки, 2021 г., РМАТ); XIII Международная научная школа магистрантов, аспирантов и молодых ученых «Инновации в развитии туризма, профессионального туристского образования и управления» (г.о. Химки, 2022 г, РМАТ); Международная научно-практическая конференция «Методика преподавания иностранных языков: научные исследования высшей школы» (г. Москва, 2022 г., ФинУниверситет при правительстве РФ); IV Всероссийская научно-практическая конференция «Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков» (г. Новосибирск, 2022 г., НГПУ); III Всероссийская конференция «Педагогический дискурс в современной научной парадигме и образовательной практике» (г. Москва, 2023 г., МГПУ); «Научный старт» (г. Москва, 2023г., МГПУ); 65-я Всероссийская научная конференция в честь 115-летия Л. Д. Ландау «Иностранный язык в современном междисциплинарном контексте: актуальные вопросы лингводидактики, филологии и лингвистики» (г. Долгопрудный, 2023 г., МФТИ); Международная научно-практическая конференция «Лингвосфера: современные тренды в преподавании иностранных языков» (г. Екатеринбург, 2023 г., УрФУ); IV Международная конференция «Диалог культур. Культура диалога в многонациональном городском пространстве» (г. Москва, 2024 г., МГПУ); VI Всероссийская научно-практическая конференция «Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков» (г. Новосибирск, 2024 г., НГПУ).

**Внедрение полученных результатов в практику** осуществлялось в ходе экспериментальной работы со студентами бакалавриата II и III курсов, обучающи-

мися в Российской международной академии туризма, г. о. Химки, по направлениям подготовки 43.03.02 «Туризм» и 38.03.02 «Менеджмент», профиль «Международный менеджмент в туризме». Всего в экспериментальной работе приняли участие 93 студента.

**Достоверность и обоснованность научных положений и результатов проведенного исследования** обусловлены методологическим обоснованием исследования; использованными методами исследования; организацией исследовательской работы; поэтапной проверкой, анализом, обработкой экспериментальных данных методами математической статистики; а также воспроизводимостью полученных результатов в условиях обучения студентов речеповеденческим стратегиям профессиональной межкультурной коммуникации в сфере туристической индустрии на немецком языке как втором иностранном.

Диссертация **соответствует паспорту научной специальности 5.8.2.** – Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки, уровень высшего образования) (педагогические науки) пунктам: 2. Теоретические основы и методология применения педагогических подходов в преподавании предметов дисциплин; 6. Теоретические основы методов и форм обучения (по областям и уровням образования); 18. Теоретические основы создания и использования новых образовательных технологий и методических систем обучения и воспитания.

Цель и задачи исследования определили **структуру и содержание диссертации**, состоящей из введения, двух глав, выводов по каждой главе, заключения, списка литературы (178 источников, из них 49 на иностранных языках) и приложений. Работа содержит 19 таблиц и 13 рисунков, перечень которых представлен в Приложении 1.

Во **введении** обосновывается актуальность темы и проблемы исследования, представлены объект и предмет исследования, сформулированы цель, гипотеза и задачи, приведена научная новизна, сформулированы теоретическая и практическая значимость, определены методы исследования и выдвинуты положения, выносимые на защиту.

В **первой главе** представлена характеристика речеповеденческих стратегий участника профессиональной межкультурной коммуникации в сфере туристической индустрии, выявлены особенности обучения студентов речеповеденческим стратегиям профессиональной межкультурной коммуникации в сфере туристической индустрии на немецком языке в условиях контактирования нескольких лингвокультур и спроектирована модель такого обучения, состоящая из шести взаимосвязанных блоков: целевого, методологического, содержательного, процессуально-технологического, диагностического и результативного.

Во **второй главе** представлены содержание и средства обучения студентов речеповеденческим стратегиям профессиональной межкультурной коммуникации в сфере туристической индустрии при изучении немецкого языка как второго иностранного, разработан процессуально-технологический компонент методики обучения. Описывается экспериментальная работа и приводятся статистически обработанные результаты исследования, подтверждающие эффективность разработанной методики.

В **заключении** подводятся итоги проведенной работы и делаются общие выводы по результатам исследования. **Приложения** содержат примеры уроков из авторского учебно-методического пособия, анкеты для студентов и таблицы статистической обработки экспериментальных данных.

## **ГЛАВА 1.**

# **ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ РЕЧЕПОВЕДЕНЧЕСКИМ СТРАТЕГИЯМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ В СФЕРЕ ТУРИНДУСТРИИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА КАК ВТОРОГО ИНОСТРАННОГО**

## **1.1 Характеристика речеповеденческих стратегий участника профессиональной межкультурной коммуникации в сфере туриндустрии**

Историческое развитие лингводидактики характеризуется различными подходами к обучению иностранным языкам. Это определяется социально-экономическими условиями, преобладающими методическими идеями и лингвистическими концепциями, которые, в свою очередь, заставляют методистов пересматривать цели и содержание обучения предмету иностранный язык. Современный этап развития науки характеризуется полипарадигмальностью и полиподходностью, где антропоцентрический, межкультурный, компетентностный и коммуникативный подходы являются преобладающими, ориентирующими на такие задачи как формирование межкультурной коммуникативной компетенции, компонентами которой выступают языковая, речевая, социокультурная, межкультурная, компенсаторная и метапредметная составляющие. Методическая наука сегодня характеризуется междисциплинарностью, комплексностью, повышением уровня доказательности методического знания [Гальскова, 2023, с. 9]. Она непосредственно отражает актуальное состояние современного многоязычного и поликультурного мира и принимает личность в качестве своего «ценностно-значимого объекта» [там же, с. 52]. Цели образования трактуются в широком диапазоне, не ограничиваясь только коммуникативной компетенцией, но расширяя ее до межкультурной компетенции, под которой понимается умение индивидуума взаимодействовать с представителем другой культуры.

Проблема формирования и развития у обучающихся межкультурной компетенции в процессе овладения иностранным языком получила широкое признание среди исследователей. Отмечается, что «большинство сбоев в коммуникации являются результатом низкого уровня межкультурной коммуникативной компетенции, если не полного её отсутствия» [Ghaemi, Soltani, 2023, с. 62; перевод наш. – О.З]. Значительное число работ посвящены методам интеграции межкультурной коммуникативной компетенции в процесс обучения иностранным языкам [Conceptualizing and integrating..., 2024], доказывається повышение уровня вовлеченности обучающихся в процесс обучения в результате использования виртуальной мобильности, телеколлабораций [Gui, 2025]; анализируется влияние родной культуры обучающихся на процесс коммуникации на изучаемом иностранном языке [Griffith, 2024]; разрабатываются культурно чувствительные методики («cultural-sensitive methodologies») [Oberste-Berghaus, 2024].

Одним из традиционных подходов в отечественной науке к трактовке понятия межкультурной коммуникации является видение Е. М. Верещагина и В. Г. Костомарова, по определению которых, межкультурная коммуникация – это адекватное взаимопонимание участников коммуникации, принадлежащих к разным национальным культурам [Верещагин, 1990]. В последующие годы феномен межкультурной коммуникации получает дальнейшее развитие. Так, И. И. Халеева характеризует процесс межкультурной коммуникации как взаимодействие между партнерами, которые осознают факт принадлежности к разным культурам [Халеева, 2005, с. 11]. Г. В. Елизарова, определяет межкультурную коммуникацию как создание общего смысла для участников коммуникации [Елизарова, 2005, с. 119], того, что называет С. Г. Тер-Минасова «обоюдным кодом» [Тер-Минасова, 2000], взаимным познанием действительности участниками диалога.

В работах зарубежных исследователей по вопросам межкультурной коммуникации предлагаются понятия «cultural awareness» [Leavitt, 2017], что значит осознание себя субъектом определенной культуры, «cultural intelligence» [Dyne, 2010], понятие, предполагающее эффективность взаимодействия с представителями иной лингвокультуры. Обосновывается точка зрения, что нормы общения, принятые в

разных культурах, находят свое выражение в различиях в коммуникативном поведении представителей этих культур [Bennett, 1998]. Межкультурный диалог всегда ведется как символическая коммуникация, которая предполагает раскрытие смыслов одной культуры другой. При этом любая знаковая система обладает культурной символикой, например, повседневная жизнь, одежда, традиции. Культура – это некое множество, а диалог двух культур это пересечение двух множеств. Именно области нетождественного затрудняют факт общения, но и обогащают культуры новыми смыслами и ценностями. А отсюда ценность межкультурного диалога заключается в том числе и в познании своей культуры через другую.

Высказанные идеи находят свое отражение в определении профессиональной межкультурной коммуникации, предложенной Н. В. Барышниковым: «процесс преимущественно вербального и в меньшей степени невербального взаимодействия профессионально подготовленных специалистов, являющихся представителями различных языков и культур» [Барышников, 2010, с. 9]. Профессиональная межкультурная коммуникация может осуществляться в различных сферах деятельности человека, например, в политике, образовании, науке, искусстве, спорте, туризме и др.

В туриндустрии вопросы межкультурной коммуникации имеют острую значимость. Туризм – важная сфера экономической деятельности государства, а подготовка конкурентоспособных на рынке труда выпускников является актуальной проблемой дидактики высшей школы. Владение иностранными языками на высоком уровне является одним из требований для работы в туристической сфере. Грамотная деловая переписка, ведение встреч и переговоров с иностранными партнерами, обмен опытом с коллегами из других стран являются неотъемлемыми составляющими сервисных услуг международного уровня. Образовательные программы вузов способствуют формированию специалистов, которые будут владеть двумя и более иностранными языками, знать стратегии ведения профессионального дискурса, уметь применять алгоритмы поведения, учитывая социокультурные особенности делового партнера, выбирая из широкого репертуара речеповеденческих стратегий.

Один из основоположников системы непрерывного профессионального образования в сфере туризма в России В. А. Квартальнов выделяет в профессиональной компетентности специалистов способность ориентироваться в различных ситуациях общения, основанную на личностных качествах, профессиональных способностях, чувственном и социальном опыте в сфере туристской деятельности [Квартальнов, 2000].

Привлекают внимание в аспекте проблематики иноязычной подготовки будущих специалистов в сфере туристической индустрии авторы диссертационных исследований, среди них Е. А. Алилуйко, отметившая значительную роль иноязычной коммуникативной компетенции для профессиональной деятельности менеджеров туризма [Алилуйко, 2000], Т. Н. Ефремцева, обратившая внимание на вопросы проектирования содержания обучения иностранному языку в неязыковом вузе [Ефремцева, 2000], исследования В. М. Касаткиной о роли зарубежных стажировок в профессиональной коммуникативной подготовке студентов туристских вузов [Касаткина, 2008], труды Т. Г. Лобышевой о формировании профессиональных коммуникативных умений через обучение терминологическому переводу в сфере туристической индустрии [Лобышева, 2003]. Исследователи признают актуальность задачи совершенствования процесса подготовки профессионалов в сфере туризма для становления новых векторов ее развития в условиях российской экономики.

Необходимость подготовки специалистов, готовых осуществлять свою профессиональную деятельность в межкультурной среде в сферах операторской, агентской, гостиничной, ресторанной, экскурсионной деятельности, обусловила требования ФГОС ВО РФ по направлениям подготовки 38.03.02 «Менеджмент» (профиль «Международный менеджмент в туризме») и 43.03.02 «Туризм» [Федеральные государственные стандарты ВО: URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-43-03-02-turizm-516/>; URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-38-03-02-menedzhment-970/>].

В основной профессиональной образовательной программе высшего образования «Российской международной академии туризма» компонентами содержания образования по указанным направлениям подготовки являются знания о «моделях

кросс-культурного поведения», «основных аспектах кросс-культурной коммуникации» и умение «определять эффективную стратегию поведения и управления в кросс-культурной среде», владение «навыками работы с конфликтами, возникающими при взаимодействии нескольких культурных моделей» [Образовательные программы и учебные планы Российской международной академии туризма : официальный сайт. URL: <https://www.rmat.ru/ruimt/>].

Программа туристского вуза готовит выпускников к решению организационно-управленческих, технологических, сервисных, проектных, исследовательских задач в рамках профессиональной деятельности. Это предполагает такие виды профессиональной деятельности как обеспечение партнерского взаимодействия с иностранными клиентами-туристами, урегулирование конфликтных ситуаций с потребителями услуг, выявление потребностей туристов, учет этнокультурных, исторических, национальных и религиозных традиций туристов при разработке и реализации проектов в сфере туристического обслуживания, использование клиентоориентированных технологий, оценка специфики организации туризма в различных регионах России и мира.

Потребители туристского продукта, их запросы, потребности, ключевые ценности определяют стандарты качества услуг в туристской индустрии. Очевидно, что будущие области профессиональной деятельности специалистов туриндустрии являются клиентоориентированными, а одним из ключевых требований к специалистам является способность понимать потребности туристов в соответствии с их этнокультурными, историческими, национальными и религиозными традициями; умение выстраивать эффективное взаимодействие с потребителями туристских услуг, контрагентами, органами государственной законодательной и исполнительной власти, туроператорами, гостиницами, экскурсионными бюро, кассами и иными сторонними организациями, в том числе на иностранном языке.

Таким образом, резюмируем, что при всей многогранности профессиональной деятельности выпускника указанных направлений подготовки в центре всегда находится коммуникация. Отсюда наш вывод о необходимости подготовки в среде вуза такого специалиста в области туриндустрии, который обладает способностью

и готовностью к участию в профессиональной межкультурной коммуникации на родном и иностранных языках.

Клиентоориентированность как ключевая характеристика современной туриндустрии обуславливает необходимость комплексного анализа коммуникативных факторов, влияющих на эффективность взаимодействия между участниками профессионального общения. В условиях межкультурной коммуникации язык социального общения выступает не только средством передачи информации, но и инструментом установления доверительных отношений, поддержания эмоционального комфорта клиента и формирования позитивного имиджа организации. Изучение влияния языка социального общения на участников коммуникации позволяет выявить закономерности выбора РПС и тактик, соответствующих культурным ожиданиям и нормам поведения представителей различных лингвокультур.

Вопросам коммуникативных, речевых и речеповеденческих стратегий отводится значительное место в методике обучения иностранным языкам. Рассмотрим различные подходы к пониманию данных терминов.

В психолингвистике стратегии рассматриваются в широком контексте как проявления общих когнитивных процессов, отражающих закономерности принятия решений [Залевская, 2007, с. 318]. Структура стратегии включает в себя цель, используемые приемы, ожидаемые результаты (успешное достижение коммуникативной цели или коммуникативную неудачу), а также способы преодоления затруднений и решения коммуникативных задач.

С точки зрения коммуникативной лингвистики Н. И. Формановская трактует стратегии как «общий замысел конечной цели общения», а тактики определяет как «конкретные речевые действия, реализующие выбранную стратегию» [Формановская, 2002, с. 58]. Подчеркивается, что успех говорящего в достижении своих целей во многом определяется многообразием речевых стратегий и тактик. Алгоритм развертывания стратегий может способствовать преодолению возникших коммуникативных затруднений и достижению поставленной коммуникативной задачи [Михайлина, 2017].

О. С. Иссерс понимает под речевой стратегией «последовательность действий, организованных в зависимости от цели взаимодействия» [Иссерс, 2008, с. 100]. Разграничение понятий коммуникативная и речевая стратегия дается в следующем аспекте: понятие коммуникативной стратегии шире и включает в себя как речевые, так и неречевые приемы.

Под речевой тактикой чаще всего понимается одно или несколько действий, которые способствуют реализации стратегии. Речевые (коммуникативные) ходы или шаги [Гукосьянц, 2023] относятся к приемам более низкого порядка. Они служат инструментами реализации какой-либо тактики и видоизменяются в зависимости от реакции слушающего.

В теории дискурса и коммуникации понятие коммуникативного хода широко используется, так как способствует оптимизации общения. Речевой ход (шаг) по определению Ван Дейка – это функциональная единица последовательности действий, которая способствует решению локальной или глобальной задачи под контролем стратегии [Ван Дейк, 1989, с. 274]. Именно общая стратегия определяет, какой ход участник речевого взаимодействия может сделать в определенном пункте, учитывая предшествующие и прогнозируемые ходы.

В. И. Карасик, описывая речевой акт просьбы, предлагает последовательность следующих коммуникативных шагов: начало коммуникации, обращение, выражение просьбы, мотивировка [Карасик, 1991]. Коммуникативные ходы определяют направление развития диалога и продвигают собеседников (или нет) к достижению коммуникативной задачи.

Концепция речеповеденческих стратегий возникла в области лингвокультурологии, и связана с психологией общения, теорией коммуникации, теорией речевого поведения. В своих исследованиях Е. М. Верещагин и В. Г. Костомаров определяют речеповеденческую тактику как «однородную по интенции и реализации линию поведения коммуниканта, входящую в его усилия ради достижения стратегического перлокутивного эффекта» [Верещагин, Костомаров, 1999, с. 12–14]. От-

мечается, что речеповеденческая тактика включает в себя элементы речевого и невербального поведения, что является результатом социализации в языковом коллективе.

Таким образом, культурная и языковая специфика – неотъемлемая часть речеповеденческих тактик. Они определяются нормами, правилами и традициями общения народа и, следовательно, являются единицами, отражающими особенности национального коммуникативного поведения. Разработанный Е. М. Верещагиным и В. Г. Костомаровым подход к пониманию речеповеденческих тактик позволяет нам рассматривать их на глубинном уровне, как интенцию человека, и на поверхностном уровне в виде вербальных клишированных или полуклишированных формул. Вопросам речеповеденческих тактик на материале русских художественных текстов посвящено диссертационное исследование Г. Р. Нуриевой [Нуриева, 2012]; в работах И. П. Лысаковой [Лысакова, 2004] и Е. В. Румянцевой [Румянцева, 2010] речеповеденческие тактики исследуются в методических целях как единицы вербального коммуникативного поведения в рамках ситуативных моделей и понимаются исследователями как «однородная по интенции и реализации линия поведения коммуниканта»; с точки зрения А. Ю. Чернышевой, речеповеденческие тактики на глубинном уровне ментальности человека представляют собой смыслы-интенции, реализуемые вербальными способами [Чернышева, 2018].

В зарубежных исследованиях вопросы коммуникативных стратегий в обучении иностранным языкам начали впервые подниматься в 1970-х годах. Признание несоответствия лингвистических ресурсов обучающихся иностранному языку коммуникативным намерениям привело к необходимости поиска средств для преодоления трудностей в общении. Термин «коммуникативная стратегия» («communication strategy») появился в трудах L. Selinker, S. J. Savignon, T. Varadi, E. Tarone. В исследованиях M. Canale и M. Swain, опубликованных в 1980-х, была представлена модель коммуникативной компетенции, включающая стратегическую субкомпетенцию [Canale, 1980]. Эти работы спровоцировали повышенный интерес и большое количество публикаций, посвященных вопросам определения, классификации коммуникативных стратегий (E. Bialystok, 1983; H. Dechert, 1983;

С. Faerch & G. Kasper, 1983). Вопросы обучения стратегическому языковому поведению («strategic language behavior») встали на передний план исследовательского интереса. Знаковыми работами в этом направлении стали книги и статьи G. Kasper, E. Kellerman, С. Faerch [Communication strategies..., 1997].

В зарубежной науке можно выделить несколько подходов к концептуализации коммуникативных стратегий. Традиционная точка зрения предполагает осмысление коммуникативных стратегий как вербальных и невербальных средств, используемых говорящим в процессе коммуникации для компенсации пробелов владения иностранным языком. «CSs are potentially conscious plans for solving what to an individual presents itself as a problem in reaching a particular communicative goal» [Faerch, Kasper, 1983, p. 36].

Позже в работах Elaine Tarone было сформулировано более широкое понимание коммуникативных стратегий, включающее интерактивную составляющую: “CS are seen as tools used in a joint negotiation of meaning where both interlocutors are attempting to agree as to a communicative goal” [Tarone, 1980, p. 420].

В дальнейшем, исследователи продолжали рассматривать коммуникативные стратегии с разных точек зрения, все более расширяя понимание данного концепта. Так, в работах М. Canale в диапазон коммуникативных стратегий включаются не только компенсаторные средства, но и любые другие средства, способствующие эффективности коммуникации: «CSs involve any attempt to enhance the effectiveness of communication» [Canale, 1983, p. 11]. Таким образом, коммуникативная стратегия в наиболее широком понимании трактуется как план действий для достижения коммуникативной цели.

Резюмируя предшествующие рассуждения, можно сказать, что зарубежные подходы к пониманию коммуникативных стратегий условно делятся на две категории: понимание стратегий для компенсаторных целей и для интерактивных целей. Согласно первой категории, коммуникативные стратегии служат для компенсации пробелов в языковых знаниях говорящих. Согласно второй категории, коммуникативные стратегии являются неотъемлемой частью интеракции и используются для управления общением и достижения общего смысла.

Подведем итоги нашего анализа отечественных и зарубежных подходов к пониманию «стратегий» в коммуникации и представим их в таблице 1.

Таблица 1 – Подходы к определению термина «стратегия»

| <b>Отечественные исследователи</b> |                                  |                                                                                                                                                                                                                                        |
|------------------------------------|----------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Исследователь</b>               | <b>Научная дисциплина/подход</b> | <b>Определение</b>                                                                                                                                                                                                                     |
| А. А. Залевская                    | Психолингвистика                 | Стратегии – «проявления общих когнитивных процессов, связанные с закономерностями принятия решений».                                                                                                                                   |
| Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров  | Лингвострановедение              | «Речеповеденческая тактика осуществляется посредством речевого и невербального поведения, которое усваивается в процессе социализации в языковом коллективе».                                                                          |
| Н. И. Формановская                 | Коммуникативная лингвистика      | Стратегии определяются «общим замыслом конечной цели общения». Тактики – «конкретные речевые ходы, соответствующие общей стратегии».                                                                                                   |
| О. С. Иссерс                       | Теория коммуникации              | Речевая стратегия: «некоторая последовательность действий (в данном случае – речевых), организованных в зависимости от цели взаимодействия». Речевая тактика: «одно или несколько действий, которые способствуют реализации стратегии» |
| <b>Зарубежные исследователи</b>    |                                  |                                                                                                                                                                                                                                        |
| C. Faerch, G. Kasper               | Компенсаторный                   | «Communication strategies are potentially conscious plans for solving what to an individual presents itself as a problem in reaching a particular communicative goal».                                                                 |
| E. Tarone                          | Интерактивный                    | «Communication strategies are seen as tools used in a joint negotiation of meaning where both interlocutors are attempting to agree as to a communicative goal».                                                                       |
| M. Canale                          | Интерактивный                    | «Communication strategies involve any attempt to enhance the effectiveness of communication».                                                                                                                                          |

Подведем итог анализу отечественной и зарубежной литературы по вопросам стратегий и тактик в коммуникации:

1. Признается тот факт, что речевые, коммуникативные и речеповеденческие стратегии содержат информацию о национальной специфике языка, культуры, коммуникации, поведения коммуникантов и позволяют преодолевать коммуникативные затруднения в процессе межкультурной коммуникации.

2. В отечественных исследованиях используются термины речевая, коммуникативная и речеповеденческая стратегия (тактика), значения которых во многом пересекаются. Термин «communication strategy», встречающийся в зарубежных исследованиях, соответствует им частично.

В русле теории речевого (коммуникативного) поведения для целей нашего исследования мы будем придерживаться термина речеповеденческая стратегия в профессиональной межкультурной коммуникации в туриндустрии, понимая под этим прагматически детерминированный комплекс речевых действий, регламентируемых национально-культурными нормами, речевым этикетом, традициями речевого поведения и спецификой профессионального дискурса представителей конкретной лингвокультуры в сфере туриндустрии. [Задорова, 2023, с. 155]. Речеповеденческая тактика – это одно или несколько действий, которые способствуют реализации стратегии. Коммуникативный ход – инструмент или прием реализации тактики, который варьируются в зависимости от предшествующих и прогнозируемых ходов.

Рассмотрим подходы к классификации стратегий в коммуникации. Концептуальные различия между подходами к пониманию стратегий в отечественной и зарубежной науке наиболее проявлены в спецификации средств, которые исследователи относят к ним.

Исследователи выделяют кооперативные и некооперативные стратегии (Т. Н. Астафурова), основные (семантические, когнитивные) и вспомогательные (прагматические, диалоговые, риторические) (О. С. Иссерс). С. Фаерх и Дж. Каспер [Faerch, 1984] предложили две группы коммуникативных стратегий:

1) Стратегии достижения, способствующие реализации говорящим своего плана. Это компенсационные стратегии и стратегии поиска.

2) Стратегии редуцирования, предполагающие полный или частичный отказ от коммуникативного намерения. К ним относятся функциональные сокращения: уклонение от темы разговора, подмена значения; также фонетические, лексические, синтаксические сокращения.

В основу классификации стратегий, предложенной Т. А. Толмачевой, положены базовые коммуникативные интенции [Толмачева, 2008]. Такой подход во многом пересекается с типологией коммуникативных задач, предложенной И. Л. Бим. Если обратиться к научной литературе по проблемам общения, то исследователи выделяют чаще всего четыре его функции: коммуникативно-познавательная, коммуникативно-регулятивная, аффективно-коммуникативная или ценностно-ориентационная, конвенциональная. Исходя из названных функций общения, можно говорить о следующих типах коммуникативных задач: информирование (соответствует коммуникативно-познавательной функции), побуждение (регулятивная функция), выражение мнения, оценки (ценностно-ориентационная), установление контакта (конвенциональная) [Бим, 2001]. Информирование может быть представлено такими речевыми действиями как сообщение информации, запрос информации, подтверждение информации, возражение партнеру по коммуникации, описание события. Побуждение может быть выражено через просьбу, совет, запрет, объяснение. Выражение мнения или оценка реализуются посредством таких речевых действий как выражение радости, огорчения, одобрение, хвальба, критика, убеждение. Установление контакта требует знание формул обращения, приветствия, поздравления.

Таким образом, отсутствует единая общепринятая классификация стратегий, что позволяет нам использовать классификацию коммуникативных задач И. Л. Бим на основании того, что стратегии являются планируемым способом реализации коммуникативной задачи (или задач). В таблице 2 представим виды РПС, каждая из которых предполагает определенный набор тактик.

Таблица 2 – Типология речеповеденческих стратегий и тактик

| <b>Речеповеденческие стратегии</b>                   | <b>Речеповеденческие тактики</b>         |
|------------------------------------------------------|------------------------------------------|
| Конвенциональные (установление контакта)             | Знакомство<br>Приветствие<br>Прощание    |
| Коммуникативно-регулятивные (побуждение)             | Запрет<br>Предложение, совет<br>Просьба  |
| Ценностно-ориентационные (выражение оценки и мнения) | Извинение<br>Благодарность<br>Комплимент |
| Коммуникативно-познавательные (информирование)       | Обещание<br>Согласие<br>Отказ            |

Перейдем к рассмотрению особенностей реализации РПС в изучаемых и родной лингвокультурах. Уточним, что, говоря о характеристиках РПС нации, мы имеем в виду типизированное поведение носителей литературного языка, и принимаем бесспорный факт, что поведение отдельного человека имеет индивидуальные особенности. Под английской коммуникативной культурой мы будем понимать британский английский и англосаксонскую культуру, не распространяя наши выводы на другие варианты английского языка. Немецкая коммуникативная культура будет нами рассматриваться в границах ФРГ, русская – в ее отнесенности к представителям Российской Федерации. Не вызывает сомнения тот факт, что языки и культуры в указанных странах, не являются однородными, но мы полагаем, что некоторая типизация будет приемлема.

В нашей стране проведены глубокие исследования, в том числе экспериментальные, о специфике коммуникативного поведения представителей разных лингвокультур. Важный вклад в научное исследование связи поведения, речи и культуры внесли работы отечественных ученых В. В. Дементьева, В. В. Воробьева, Е. Ю. Гетте, В. И. Карасика, Е. Ю. Лазуренко, Т. В. Лариной, Р. П. Мильруд, М. С.

Саломатиной, И. А. Стернина. В 1989 г. И. А. Стернин впервые использовал термин «коммуникативное поведение» [Стернин, 1989], под которым предлагалось понимать «совокупность норм и традиций общения народа». Исследователь в своих работах представил и обосновал понятийный аппарат коммуникативного поведения, разработал три модели описания коммуникативного поведения: ситуативную, аспектную и параметрическую.

В последующие годы И. А. Стернин опубликовал большое количество трудов, где представил результаты своих исследований английского, американского, немецкого, русского коммуникативного поведения, книги об особенностях коммуникативного поведения школьников и дошкольников. В работах этого ученого выделяются следующие виды коммуникативного поведения: вербальное, невербальное, возрастное, личностное, продуктивное, рецептивное, реактивное, нормативное, ненормативное [Стернин, 2003, 2018].

За пределами нашей страны началом изучения темы параметров культур и особенностей коммуникативного поведения их представителей являются исследования американского антрополога Э. Холла [Hall, 1959] и голландского ученого Г. Хофстеде [Hofstede, 1997, 2001]. Результатом их работы стало создание культурных моделей, которые могут использоваться как инструменты для описания и сопоставления особенностей национальных культур через обращение к основополагающим культурным ценностям, проявленных в отношении к природе, пространству, времени, человеку.

Зарубежные исследователи J. Blommaert and A. Backus [Blommaert, 2013], P. Carte and C. Fox [Carte, 2008], W. B. Gudykunst [Gudykunst, 1992], K. D. Gutiérrez [Gutierrez, 1999], E. Meyer [Meyer, 2014], C. Storti [Storti, 1998] проанализировали и описали вербальное и невербальное поведение представителей разных культур в однотипных ситуациях, и отметили особенности используемых коммуникативных стратегий.

В англо- и немецкоязычной литературе широко распространены теории речевой деятельности [Speech acts across cultures..., 2006]. В трудах К. Элиха и Й. Ребайна [Ehlich, Rehbein, 1979, 1986] разрабатывались составляющие компоненты

модели деятельности, ее глубинная структура и целевой модуль. Важный вклад в развитие сопоставительной прагматики внес проект «Requests and Apologies: A cross-cultural study of speech act realization patterns» [Blum-kulka, 1984]. Результатом этого исследования стало создание базы данных форм реализации моделей речевого поведения на основе восьми языков. Анализ коммуникативных стратегий, типичных для этих языков, являлся одной из задач проекта.

В дальнейшем, результаты этих и многих других исследований легли в основу сопоставительного анализа коммуникативного поведения представителей разных лингвокультур и сформировали одно из очень актуальных направлений лингвопрагматики на сегодняшний день.

В работах Е. Meyer [Meyer, 2014] и G. Hofstede [Hofstede, 2001] были рассмотрены более 10 культурных параметров, которые определяют систему ценностей, принятых в обществе, формируют установки и нормы, детерминирующие важнейшие аспекты коммуникации и язык социального взаимодействия, что отражается в типичных для культуры характеристиках РПС. Однако в рамках реферируемого исследования мы не ставим своей целью представить и проанализировать исчерпывающий список речеповеденческих тактик в трех культурах. Мы сделаем попытку определить наиболее доминантные характеристики коммуникативного поведения для выделения значимых отличий в речеповеденческих стратегиях и тактиках, которые могут являться причиной интерференции в процессе профессионального межкультурного взаимодействия для русских студентов. На рисунке 1 представлены релевантные для данного исследования параметрические шкалы, которые позволяют описать культуру Германии (DE) и Великобритании (UK) следующими параметрами: низкоконтекстная коммуникация, индивидуализм, эгалитаризм (равенство). Для России (RU) более характерны противоположные характеристики: высококонтекстность, коллективизм, иерархичность социальных отношений. Необходимо учитывать относительность представленных данных. Степень выраженности любого параметра определяется по отношению к конкретной

стране. Так, культура Россия может быть охарактеризована как более высококонтекстная, чем культура Германии, но менее высококонтекстная, чем культура Китая.



Рисунок 1 – Параметрическая модель культур

Представим кратко описание выделенных параметров.

#### 1. Коммуникация: низкоконтекстная/высококонтекстная.

Коммуникацию в низкоконтекстных культурах можно охарактеризовать как ясную и однозначную. Сообщения формулируются и понимаются буквально. Возможны повторения для прояснения сообщения, отсутствуют недосказанность и неопределенность, разговор обычно начинается с главной идеи.

Для высококонтекстных культур характерна сложная, многоуровневая коммуникация с подразумеваемыми смыслами. Сообщения читаются между строк. Разговор обычно начинается с общей идеи, происходит постепенный переход к главной теме; часто используются невербальные сигналы, паузы, открытые вопросы.

Представители низкоконтекстной культуры воспринимают особенности коммуникации представителей высококонтекстной культуры как отсутствие прозрачности, завуалированность, неэффективность, что может привести к конфликтам. Для представителей высококонтекстной культуры собеседник из низкоконтекстной культуры выглядит снисходительным, утверждающим очевидное, повторяющим несколько раз одно и то же [Meyer, 2014, p.39–41; перевод наш. – О.З].

Анализ особенностей социального общения в низкоконтекстных и высококонтекстных культурах позволяет описывать коммуникативное поведение с точки зрения выбора тем общения, его содержания и организации. В плане структурной организации английское и немецкое общение ориентированы на форму, отличаются регламентированностью, равномерном распределении доли коммуникативного участия и стремлением к поддержанию контакта, что может проявлять себя в демонстративной вежливости и внимании к собеседнику. Русская коммуникация отличается большим объемом высказываний и большей степенью информативности, русская «сущностная коммуникабельность» с большим охватом допустимых тем для общения сильно отличается от английской или немецкой «формальной коммуникабельности» [Кузьменкова, 2005].

## 2. Социальные отношения: индивидуализм/коллективизм.

В основе такого деления лежит исторически сложившийся уровень горизонтальной дистанции между членами общества. Индивидуалистские культуры предполагают низкий уровень взаимозависимости между ее представителями. Образ себя в основном определяется индивидуальными достижениями, а не принадлежностью к какой-либо группе, ценность отдается уникальности каждого человека и его индивидуальному вкладу в развитие общества. В коллективистской культуре, напротив, важнейшими ценностями являются сопричастность и коллективное благополучие. [Hofstede, URL: <https://geerthofstede.com/culture-geert-hofstede-gert-jan-hofstede/6d-model-of-national-culture/>].

Дистанцированность и компромиссность, определяемые Ю. Б. Кузьменковой как «культурные доминанты» [Кузьменкова, 2005] – базовые ценностные ориентации представителей индивидуалистских культур. Эти две тенденции во многом определяют коммуникативное поведение британцев и немцев. В коммуникации это проявляется в следовании определенной структуре и темам общения, приверженности формальному стилю в коммуникации.

Таким образом, противопоставление индивидуализма и коллективизма может выступать одним из главных источников интерференции для представителей

немецкой и русской культур в процессе межкультурного диалога, что проявляется диаметрально противоположными характеристиками РПС.

### 3. Лидерство: равенство/иерархия.

Равенство предполагает эгалитарные отношения между руководителем и подчиненным. Лидер в компании – это посредник среди равных. Организационные структуры находятся в одной плоскости, коммуникация возможна через ступени иерархии.

Иерархичные взаимоотношения определяются большим расстоянием между руководителем и подчиненным. Придается большое значение статусу. Организационные структуры многоуровневые и устоявшиеся.

Вертикальная или статусная дистанция характерна для разных отношений: между детьми и родителями, учениками и учителями, студентами и преподавателями, начальниками и подчиненными. В странах с эгалитарной дистанцией власти, преподаватели и студенты общаются на равных, что проявляется, например, в приемлемости неформальных форм приветствия, обращении по имени. В странах с большой статусной дистанцией авторитет начальника, преподавателя поддерживается как языковыми, так и поведенческими средствами [Meyer, 2014, с.105–111; перевод наш. – О.З].

Необходимо отметить, что подход к классификации культур через параметры не является безусловно однозначным. Однако мы полагаем, что названные параметры могут дать нам ориентиры для понимания базовых культурных ценностей и выделения характеристик РПС и тактик изучаемых лингвокультур.

Представим данные по РПС и тактикам трех лингвокультур (русская – родная для студентов, немецкая и английская – изучаемые), определяемые описанными культурными параметрами в табличной форме. Данные основаны на работах В. Гладрова, Е. Г. Которовой [Гладров, Которова, 2021], О. С. Иссерс [Иссерс, 2008, 2015], Ю. Б. Кузьменковой [Кузьменкова 2005], Л. В. Куликовой [Куликова, 2004], Н. В. Лариной [Ларина, 2009], Т. С. Самохиной [Самохина, 2019], И. А. Стернина [Стернин, 2000, 2003, 2006, 2018], С. Ehrhardt, E. Neuland, H. Yamashita [Sprachliche Höflichkeit..., 2011], N. Nixdorf [Nixdorf, 2002], E. Ogiermann [Ogiermann, 2009], R.

Rathmayr [Rathmayr, 1994], H. Schulze-Neufeld [Schulze-Neufeld, 2012]. Культурно детерминированные характеристики РПС и тактик базируются на принципах описания коммуникативного поведения, сформулированные И. А. Стерниным. Это принцип контрастивности, под которым понимается бикультурное описание, то есть русское коммуникативное поведение на фоне английского, немецкого и др. [Стернин, 2018, с. 26]. Для бикультурного описания коммуникативного поведения уместно использовать «нежесткий (ранжирующий) метаязык» [там же, с. 27]. Это означает использование таких единиц как *больше, чаще, реже, интенсивней, чем...обычно не встречается, допускается, не допускается*.

Итак, нами выделены некоторые продуктивные в деловом общении специалистов туриндустрии РПС и тактики, с учетом принципа клиентоориентированности сферы туризма и гостеприимства. В таблице 3 представлено их контрастивное описание в трех лингвокультурах.

Таблица 3 – *Культурно детерминированные характеристики речеповеденческих стратегий*

| Речеповеденческие стратегии | Тактики     | Параметры                                                                                                           | Характеристики    |                   |                   |
|-----------------------------|-------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------|-------------------|-------------------|
|                             |             |                                                                                                                     | Россия            | Германия          | Великобритания    |
| Конвенциональные            | Приветствие | Возможность многократного приветствия одного и того же человека в течение дня (наблюдается часто/наблюдается редко) | наблюдается редко | наблюдается часто | наблюдается часто |
|                             |             | Готовность приветствовать незнакомых (наблюдается часто/наблюдается редко)                                          | наблюдается редко | наблюдается часто | наблюдается часто |
|                             |             | Демонстративная приветливость (отсутствует, низкая, высокая)                                                        | низкая            | высокая           | очень высокая     |

|                          |               |                                                                                                                            |                                |                                                                   |                                                       |
|--------------------------|---------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------|-------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------|
|                          | Прощание      | Формальность/неформальность приветствия в устной деловой коммуникации                                                      | предпочтение формальному стилю | формируется предпочтение неформальному стилю                      | предпочтение неформальному стилю                      |
|                          |               | Формальность/ неформальность прощания в устной деловой коммуникации                                                        | предпочтение формальному стилю | формируется предпочтение неформальному стилю                      | предпочтение неформальному стилю                      |
|                          |               | Выражение благодарности как составная часть прощания (часто/ редко)                                                        | часто                          | часто                                                             | часто                                                 |
|                          | Знакомство    | Формальность/неформальность обращения в устной деловой коммуникации (использование имен и отчеств, официальных должностей) | предпочтение формальному стилю | формируется предпочтение неформальному стилю (обращение по имени) | предпочтение неформальному стилю (обращение по имени) |
|                          |               | Роль знакомства для вступления в контакт (низкая/ средняя/ высокая)                                                        | низкая                         | средняя                                                           | высокая                                               |
| Ценностно-ориентационные | Благодарность | Частотность (низкая/ высокая)                                                                                              | низкая                         | высокая                                                           | высокая                                               |
|                          |               | Использование стандартных формулировок (низкое/ высокое)                                                                   | низкое                         | высокое                                                           | высокое                                               |
|                          |               | Допустимость отклонения или преуменьшения в качестве реакции на благодарность (высокая/ низкая)                            | высокая                        | низкая                                                            | низкая                                                |
|                          | Извинение     | Частотность (низкая/ высокая)                                                                                              | низкая                         | высокая                                                           | высокая                                               |
|                          |               | Стремление к усилению извинения (низкое/высокое)                                                                           | низкое                         | высокое                                                           | высокое                                               |

|                                      |                   |                                                                                          |                 |            |             |
|--------------------------------------|-------------------|------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------|------------|-------------|
|                                      | <b>Комплимент</b> | Использование стандартных формулировок (низкое/высокое)                                  | низкое          | высокое    | высокое     |
|                                      |                   | Частотность (низкая/высокая)                                                             | низкая          | высокая    | высокая     |
|                                      |                   | Допустимость отклонения как реакция на комплимент (высокая/низкая)                       | высокая         | низкая     | низкая      |
| <b>Коммуникативно-познавательные</b> | <b>Согласие</b>   | Демонстрация коммуникативной поддержки собеседнику (высокая/низкая)                      | низкая          | высокая    | высокая     |
|                                      |                   | Отношение к светскому общению (негативное/позитивное)                                    | чаще негативное | позитивное | позитивное  |
|                                      |                   | Допустимость конфликтной тематики в общении (высокая/низкая)                             | высокая         | низкая     | низкая      |
| <b>Коммуникативно-регулятивные</b>   | <b>Просьба</b>    | Частотность (низкая/высокая)                                                             | высокая         | низкая     | низкая      |
|                                      |                   | Допустимость категоричных просьб в деловом общении (высокая, низкая, исключается)        | высокая         | низкая     | исключается |
|                                      |                   | Допустимость прямого отказа как реакции на просьбу (высокая/низкая)                      | высокая         | низкая     | низкая      |
|                                      | <b>Совет</b>      | Частотность (низкая/высокая)                                                             | высокая         | низкая     | низкая      |
|                                      |                   | Допустимость вмешательства в общение и поведение незнакомых (высокая/низкая/исключается) | высокая         | низкая     | исключается |

Мы намеренно не включили в таблицу такие тактики как отказ и запрет, относящиеся к некооперативным стратегиям, которые при их прямой реализации в речи не соответствуют принципу клиентоориентированности. Тем не менее, данные тактики не исключаются полностью из системы профессиональной коммуникации, поскольку в ряде ситуаций взаимодействия они могут быть реализованы в смягчённой форме. В сфере туризма и гостеприимства отказ или запрет нередко

выступают как неизбежный элемент делового общения — например, при невозможности удовлетворить запрос клиента, ограниченности ресурсов или несоответствии услуги установленным стандартам. В подобных случаях особое значение приобретает выбор РПС, позволяющих минимизировать коммуникативное напряжение и сохранить позитивный эмоциональный фон взаимодействия. Обучение будущих специалистов несомненно должно включать формирование умений реализовывать некооперативные стратегии в рамках клиентоориентированной модели общения и изучение такого рода тактик возможно, по нашему мнению, на следующих уровнях языковой подготовки, так как требует от обучающихся больше языковых навыков и умений, например, тактика запрета должна быть реализована с учетом высокой степени невмешательства, косвенности, без оказания прямого коммуникативного воздействия на собеседника.

Социокультурная организация общества и контекстность коммуникации являются важными культурными параметрами, которые необходимо учитывать в межкультурной коммуникации. Данные параметры находят прямое отражение в выборе стратегий и тактик коммуникации. Вежливое английское и немецкое общение ориентированы на «сохранение лица», компромисс, вербальную и невербальную дистанцию, эгалитаризм, т.е. симметричность отношений между партнерами по коммуникации. В процессе речевого общения это реализуется посредством таких стратегий и тактик, для которых характерна высокая степень невмешательства и косвенности, отсутствие прямого коммуникативного воздействия на собеседника, глубокое уважение к личной автономии. Вежливое русское общение предполагает ассиметричность отношений, зависимость от контекста, ориентированность на построение доверительных отношений внутри группы, коммуникативную естественность, что предполагает достаточную свободу выбора РПС и допускает оказание коммуникативного воздействия на собеседника, что проявляется в употреблении императивов, побуждений, прямых просьб, советов, перебиваний, замечаний — все это не является нарушением норм общения для русских.

С позиции лингводидактики обучение РПС, характерным для лингвокультуры изучаемого языка, позволяет правильно интерпретировать поведение партнера по коммуникации, прогнозировать его следующие шаги, адекватно понимать смысл косвенных речевых актов в ситуациях неоднозначного прочтения коммуникативных намерений с позиции представителя другой культуры. Несоответствие речевого поведения типу дискурса или статусным отношениям коммуникантов ведет к сбою в коммуникации, не соответствию ожиданиям [Моторина, 2015, с. 22].

Описанные ранее характеристики лингвокультур дают нам понимание особенностей РПС и тактик. Отметим, что совпадение номенклатуры тактик с речевыми актами не несет в себе противоречий. Понимая под термином «речевой акт» некое конкретное коммуникативное действие, реализующее целевую установку говорящего [Гладров, 2021, с. 26], мы видим отличие стратегического подхода от теории речевых актов в разнице объектов анализа; в теории речевых актов объектом является отдельное высказывание вне факторов реального общения; стратегический анализ рассматривает коммуникацию в комплексе, учитывая языковые, культурные, социальные, психологические и др. аспекты, признавая вариативность коммуникативного поведения, то есть возможность решения коммуникативной задачи множеством способов. Несмотря на стратегическую полифункциональность коммуникации, можно выделить в ней РПС и тактики, которые не являются индивидуальными особенностями речи коммуникантов, но привязаны к нормам культуры.

Итак, мы отметили, что вопросы профессиональной межкультурной коммуникации являются чрезвычайно актуальными для специалистов в области туристической индустрии. Успех межкультурной коммуникации зависит от множества факторов, среди которых уровень владения иностранным языком, умение оперировать широким набором РПС и умение интерпретировать РПС собеседника и адекватно на них реагировать. Контрастивное сопоставление РПС профессиональной межкультурной коммуникации родной и изучаемых лингвокультур способствует осознанию студентами своих национально-культурных особенностей и развивает у обучающихся умение видеть ситуацию с позиций нескольких культур. Развитие РПС студентов

формирует их коммуникативную компетенцию, давая им реальные инструменты для достижения коммуникативных целей. Кооперативные РПС – согласие, поддержка, уточнение, и проч. – обеспечивают конструктивный характер общения и способствуют установлению доверительных отношений с клиентом. Некооперативные РПС могут изучаться в рамках клиентоориентированной модели общения с учетом использования приемов смягчения и прагматической адаптации.

## **1.2 Особенности обучения студентов речеповеденческим стратегиям профессиональной межкультурной коммуникации в сфере туристической индустрии при изучении немецкого языка как второго иностранного**

Рассматривая теоретические вопросы обучения РПС профессиональной межкультурной коммуникации в условиях изучения двух иностранных языков в туристическом вузе, считаем необходимым определить специфику обучения ИЯ2 в неязыковом вузе.

Методологические основы преподавания второго иностранного языка разработаны отечественными (Н. В. Барышников, И. Л. Бим, Б. А. Лapidус, Е. В. Линченко, Л. В. Малых, А. В. Щепилова) и зарубежными (У. Вайнрайх, Б. Гуфейзен, У. Койтан, Г. Нойнер, Г. Хунфельд, J. Blommaert, V. J. Cook, K. D. Gutiérrez, B. Murphy, J. Neu) методистами. Обоснование плюрилингвальной парадигмы языкового образования в условиях технического вуза предложили Н. И. Алмазова, Л. П. Халяпина, Е. В. Шостак [Алмазова, Халяпина, Шостак, 2018]. Представлено описание принципов мультилингвального обучения и системы контрастивных упражнений, спроектирована модель мультилингвального обучения в условиях полиэтнической образовательной среды [Малых, 2016]; сформулированы основные положения концепции обучения нескольким иностранным языкам в трудах Н. В. Барышникова [Барышников, 2010].

Многоязычие стало объектом изучения в ряде научных дисциплин, включая психологию, социологию, педагогику, лингвистику, нейрофизиологию, психолингвистику и культурологию. Оно охватывает не только процесс освоения нескольких языков, но и развитие поликультурной личности, способной к успешному взаимодействию в условиях глобализации [Multilingualism and third language acquisition..., 2021]. Междисциплинарная природа этого явления способствовала становлению «билингвологии» как самостоятельной научной области. [Шайгерова, Шилко, Зинченко, 2019, с. 6].

В ходе развития науки понимание феномена многоязычия претерпевало кардинальные изменения. В начале XXI века методика обучения вторым и последующим языкам трансформировалась в дидактику многоязычия, которая является сегодня одним из актуальных теоретических и практических научных направлений [Вартанов, Багиян, 2020].

Исследователи оперируют несколькими терминами, частично пересекающихся, которыми обозначают изучение и владение одного, двух и более иностранных языков: билингвизм, трилингвизм, двуязычие, триязычие, многоязычие, мультилингвизм, полилингвизм. Чаще всего, термины билингвизма (двуязычия) и трилингвизма (триязычия) обозначают частные случаи многоязычия. Термины с корнем – лингвизм встречаются в работах отечественных исследователей как калька с английского – *lingualism*, его русским эквивалентом полноправно можно считать корень - язычие. С точки зрения Н. В. Барышникова, многоязычие определяется как владение *четырьмя и более* языками [Барышников, 2010, с. 87; выделено нами – О. З.]. Н. Д. Гальскова пишет о том, что «многоязычие индивидуума означает знание им *не менее двух неродных языков*, а точнее, владение этими языками на разных уровнях, как средством межкультурного общения с их «коренными» носителями» [Гальскова, 2015, с. 10; выделено нами – О. З.].

Билингвизм, как и многоязычие, делится на естественный и искусственный. Под искусственным билингвизмом (или многоязычием) понимается целенаправленное изучение иностранного языка в рамках образовательного процесса. В отли-

чие от естественного, искусственное (учебное) многоязычие характеризуется ограниченностью в сфере применения и степени владения языками, поэтому важно осознание системы языка вообще и развитие умения выделять общее и специфическое в каждом из конкретных языков [Евдокимова, 2009].

Таким образом, из-за разночтений понятия многоязычия, мы будем придерживаться в своей работе подхода Н. Д. Гальсковой, и использовать термин искусственный билингвизм как частный случай искусственного многоязычия, говоря об изучении немецкого языка на базе английского.

В работах А. Е. Карлинского [Карлинский, 1990, с. 40–46] были описаны такие критерии искусственного билингвизма как изучение в искусственно созданной обстановке через посредника – преподавателя, процесс изучения носит управляемый характер и является самоцелью, языковой код усваивается в отрыве от культуры. Е. К. Черничкина дополняет этот список положением о том, что искусственный билингв начинает постижение культуры с духовных ценностей (например, образцы литературных произведений), а естественный билингв с бытового уровня. Автор также отмечает значимость довербальной стадии при естественном билингвизме и ее практическое отсутствие при искусственном. Текстовая деятельность является преобладающей при искусственном билингвизме, в то время как основным средством становления естественного билингва является реальная коммуникация [Черничкина, 2006, с. 63]. Аргументируется положение о разнице процессов обучения первому иностранному языку и последующим [Вартанов, 2020]. Исследуются особенности влияния иностранных языков на личность, предлагается понятие языковой личности. В научной среде предлагаются такие концепции языковой личности как, «вторичная» языковая личность и «поликультурная» языковая личность.

Понятие «вторичной языковой личности» является дальнейшей разработкой понятия «языковой личности», как оно представляется в диссертации Г. И. Богина [Богин, 1984], и ее глубокая современная теоретическая разработка принадлежит Ю. Н. Караулову, который рассматривает языковую личность как «вид полноценного представления личности, вмещающий в себя и психический, и социальный, и

этический и другие компоненты, но преломленные через ее язык, ее дискурс» [Караулов, 1989, с. 7]. В процессе изучения иностранных языков воздействие оказывается на все структурные уровни языковой личности: вербально-семантический, когнитивный, прагматический.

Признавая право на существование каждого из предложенных терминов, мы в своей работе будем рассматривать обучающегося как коммуникативную личность во всей ее целостности и неделимости. В процессе изучения ИЯ2 личность выходит на новый поликультурный уровень, продолжая развивать межкультурную компетенцию. Развитие межкультурной компетенции происходит через осмысление иной картины мира, сходств и различий в поведении в родной и изучаемых лингвокультурах, овладение новыми для нее навыками поведения, воспитание чувства уважения к другим культурам, преодоление этноцентризма. Межкультурная коммуникация требует не просто переключения на другой языковой код, она затрагивает такие структуры личности как эмоциональное, смысловое поле, а также коммуникативное поведение. И тем не менее, формируя коммуникативную личность искусственного билингва, мы можем говорить только о высокой степени аппроксимации языковых сознаний носителя языка и билингва [Черничкина, 2006, с. 64].

Исследователи проблемы многоязычия подчёркивают, что современное общество диктует необходимость овладения несколькими языками не только в гуманитарной, но и в технической, управленческой, экономической, туристической сферах. Многоязычие рассматривается как социальный заказ, направленный на развитие у обучающихся гибкости мышления, способности к межкультурному диалогу, когнитивной пластичности; в обучении язык – это средство действия, средство понимания и создания культурного смысла. Авторы подчеркивают необходимость переосмысления традиционных подходов к обучению иностранным языкам, особенно в условиях неязыковых вузов, где количество часов и мотивация студентов часто ограничены, а также отмечаются нехватка квалифицированных преподавателей, владеющих современными методиками, слабая поддержка со стороны образовательной среды (отсутствие языковой практики, актуальных учебных материалов), отсутствие преемственности между уровнями образования (школа – вуз)

[Стихина И. А., Ерофеева Е. В., 2024]. Второй язык часто воспринимается студентами как «второстепенный», что снижает эффективность его изучения. Для преодоления этих проблем исследователи предлагают интеграцию цифровых технологий (онлайн-курсы, платформы), внедрение модульных программ, акцент на индивидуализацию обучения с учётом уровня владения первым иностранным языком, использование «активных» методов обучения, позволяющих студентам окунуться в атмосферу реальной профессиональной деятельности [Попова, 2023].

Еще одно направление, неразрывно связанное с многоязычием, является формирование межкультурной компетенции. Преподавание иностранных языков переориентируется со знания языка как системы на умение функционировать в чужой системе, интерпретировать и принимать иное. Для этого предлагается применять методики, развивающие эмпатию и культурную осведомлённость, такие как: моделирование ситуаций реального общения; работа с аутентичными текстами; межкультурные проекты и обсуждения (дебаты, сравнение традиций); проведение сравнительного анализа языковых реалий [Рыбкина, 2024].

Исследователи предлагают практические рекомендации для преподавателей по внедрению многоязычных практик в образовательный процесс, а также рассматривают примеры успешной реализации многоязычных программ в различных образовательных учреждениях [Назипова, 2025].

Таким образом, анализ указанных источников позволяет констатировать, что многоязычие — это не просто знание нескольких языков, а комплексная система развития личности, готовой к межкультурной коммуникации.

Отечественные и зарубежные исследователи отмечают специфические условия обучения второму и последующим иностранным языкам, главным из которых является, пожалуй, условие контактирования языков [Baker, 2021]. Контактное взаимодействие трех (родного, ИЯ1 и ИЯ2) и более языков порождает проблемы интерференции, но и дает возможности для положительного переноса.

К вопросу о взаимном влиянии языков обращались многие ученые: В. А. Виноградов, Г. М. Вишневская, Л. В. Щерба, В. Н. Ярцева. Термин языковой интер-

ференции прочно укрепился в лингвистике благодаря работе У. Вайнрайха «Языковые контакты», опубликованной в 1953 году. Согласно У. Вайнрайху, интерференция – это «случаи отклонения от норм каждого языка, происходящие в речи билингвов в результате их знакомства с более чем одним языком» [Вайнрайх, 1979, с. 22]. Г. М. Вишневская характеризует интерференцию как процесс и одновременно результат взаимодействия языковых систем в речи билингва, при котором одна из них выступает доминирующей и оказывает влияние на вторую, усвоенную позднее языковую систему [Вишневская, 2002].

И. Л. Бим определяет интерференцию как отрицательное воздействие на ИЯ2 со стороны родного языка или ИЯ1 [Бим, 2001, с. 5], А. В. Щепилова как «отрицательное отклонение от языковых норм при контакте языков» [Щепилова, 2003, с. 159]. Причиной возникновения интерференции является предрасположенность человека выстраивать связи и отношения между новыми и уже накопленными знаниями, ошибочные связи приводят к интерференции (отрицательному переносу), правильные связи приводят к положительному переносу. Интерференция, таким образом, рассматривается как закономерное проявление когнитивной деятельности, обусловленное особенностями функционирования памяти и механизмов усвоения знаний. В процессе овладения иностранным языком данное явление выражается в неосознанном переносе элементов родного или ранее изученного языка на новый языковой материал. Подобные случаи затрудняют формирование устойчивых навыков и умений, искажают смысловую и структурную организацию высказывания, а также снижают коммуникативную эффективность речи.

Следовательно, исследование интерференции имеет важное значение для методики преподавания иностранных языков, поскольку позволяет выявить типичные источники ошибок, определить характер межъязыковых взаимодействий и разработать эффективные пути их преодоления. Особое внимание уделяется дифференциации интерференции фонетического, лексического, грамматического и прагматического уровней, что способствует более точной диагностике затруднений и целенаправленной разработке приемов и методов их коррекции.

В педагогической практике профилактика интерференции достигается путем осознанного сопоставления языковых систем, развития межкузыковой рефлексии у обучающихся и формирования у них навыков метакогнитивного контроля при восприятии и продуцировании иноязычной речи.

Однако, при языковом контакте следует учитывать не только негативные проявления интерференции. Трансференция (или перенос) представляет собой положительное явление, противоположное интерференции. Она заключается в том, что влияние одного языка не нарушает нормы другого, а, напротив, активизирует и усиливает уже имеющиеся в нём языковые закономерности [Щербакова, 2003, с. 85]. А. В. Щепилова определяет перенос как «когнитивный процесс», которые зависят от лингвистических, экстралингвистических и психологических факторов [Щепилова, 2003, с. 271]. В научной литературе большинство исследователей сходится во мнении, что положительный перенос (трансференция) имеет место на 4-х уровнях.

1. На уровне речемыслительной деятельности: овладение несколькими языками способствует развитию когнитивных механизмов, таких как кратковременная память, зрительное и слуховое восприятие, навыки выбора и комбинирования, а также умения продуцировать речь в устной и письменной форме. Чем больше языков знает человек, тем более эффективно работают его речевые и мыслительные процессы.

2. На языковом уровне: наличие сходных лингвистических явлений в родном языке и ИЯ1 облегчает усвоение ИЯ2, поскольку учащиеся переносят эти сходства в новую языковую систему.

3. На уровне учебных умений: учебные умения, сформированные в процессе изучения ИЯ1, могут эффективно использоваться при изучении ИЯ2, значительно облегчая и ускоряя овладение им.

4. На социокультурном уровне: знания и навыки, приобретённые в процессе изучения ИЯ1, включая социокультурные модели поведения, могут быть перенесены на ИЯ2, особенно если культуры, с которыми сталкивается обучающийся, принадлежат к близкому западноевропейскому контексту [Бим, 2001, с. 6].

Эффективное управление механизмом переноса — одна из ключевых задач преподавателя, обеспечивающая переход от непроизвольного отрицательного влияния родного языка или ИЯ1 к осознанному использованию их потенциала для облегчения овладения иностранным.

Проблеме фасилитации положительного переноса в овладении двумя иностранными языками посвящена диссертация В. Е. Акосты, которая определяет положительный перенос как «усвоенную практику сопоставления и контрастирования, выбора и отбора, выстраивания и трансформации грамматических структур двух изучаемых языков» [Акоста, 2012, с. 5] при определенных факторах и условиях психолого-педагогического процесса.

Интерференция и трансференция могут проявляться на уровне лингвистическом (орфографическая, фонетическая, лексическая, грамматическая, семантическая) и экстралингвистическом (дискурсивная, социокультурная) [Федорова, 2010].

Рассмотрим некоторые методы, предлагаемые исследователями для преодоления лингвистической интерференции [Цепель, 2022].

1. Контрастивный анализ языков: сравнение лингвистических явлений немецкого и английского языков на всех уровнях (фонетическом, грамматическом, лексическом) для выявления потенциальных источников интерференции и использования положительного переноса.
2. Сопоставительные упражнения: разработка упражнений, направленных на активизацию фонетического и лексико-грамматического материала немецкого языка с учетом влияния английского языка. Это помогает преодолеть интерференцию и использовать положительный перенос.
3. Развитие языковой догадки: формирование у обучающихся способности интуитивно понимать и применять новые языковые конструкции, опираясь на уже известные элементы английского языка.
4. Фонетическая работа: особое внимание уделяется фонетическим различиям между английским и немецким языками, таким как аспирация глухих согласных, долгота гласных и ударение, для предотвращения фонетической интерференции.

Эти методы направлены на эффективное обучение немецкому языку, с учетом влияния ранее изученного английского языка.

В трудах, посвященных межъязыковому и внутриязыковому переносу, обобщаются возможности осознанного использования межъязыкового переноса, с использованием опоры на родной или ИЯ1 для облегчения усвоения новых лексических и грамматических структур, а также осознанного использования внутриязыкового переноса с опорой на уже освоенные элементы изучаемого языка для изучения новых аспектов, что способствует более глубокому пониманию и закреплению материала [Золотая, 2024]. Подчеркивается значимость учета предыдущего языкового опыта обучающихся и в качестве методических приемов предлагается включение в учебный процесс упражнений, направленных на сравнение языковых явлений, использование аналогий и параллелей между языками, а также развитие навыков самоконтроля и самокоррекции у обучающихся.

При изучении ИЯ2 нужно учитывать, что источником интерференции может выступать как родной, так и ИЯ1, то есть возможно «искажение» ИЯ2 под влиянием систем родного языка и ранее изучаемых иностранных языков. Интерференция чаще всего исследуется на лингвистическом уровне, однако не только ошибки в языковых средствах приводят к сбоям в межкультурной коммуникации, но и по причине влияния экстралингвистических факторов. Некоторые проблемы, возникшие при изучении многоязычия, «окажутся почти целиком связанными не столько с языком, как таковым, сколько с ситуациями общения между их носителями, принадлежащими к разным культурам» [Хауген, 1972, с. 63]. Остановимся на экстралингвистических факторах более подробно, так как именно они во многом определяют успешность овладения обучающимися РПС.

Сложность межкультурной коммуникации объясняется во многом тем, что коммуниканты имеют тенденцию оценивать поведение друг друга, полагаясь на свои правила и традиции. В результате мы можем говорить о проявлении «лингвокультурной коммуникативной интерференции», которая была определена Т. В. Ла-

риной как «вмешательство факторов родной культуры, языка и национального сознания в интерпретацию инокультурного коммуникативного поведения и в собственное поведение при межкультурном общении» [Ларина, 2006, с. 68].

В каждой культуре существуют свои правила организации дискурса, что предполагает постановку целей коммуникации и отбор стратегий и тактик коммуникативного поведения для их достижения. Термин «дискурс» стал активно появляться в научном обороте с середины XX века и связан с развитием когнитивной лингвистики. «Современная лингвистика рассматривает дискурс в виде деятельности, включающей в себя в качестве исходного материала язык, а способом его реализации – речь с присущей ей процессуальностью» [Азимов, Щукин, 2010, с. 63]. Существует значительное число исследований способов моделирования дискурсов в виде «фреймов», «сценариев». Можно говорить о дискурсе как о способе решения коммуникативного намерения в различных ситуациях общения в процессе речевой деятельности.

Дискурсивная интерференция во многом детерминирована параметрами культур, например, низкоконтекстность/высококонтекстность, индивидуализм/коллективизм.

Рассматривая коммуникативное поведение разных этносов в ракурсе организации дискурса, можно отметить, что британская и немецкая культуры низкоконтекстные, русская более высококонтекстная. Несомненно, что принадлежность родной и двух изучаемых культур к разным полюсам параметрической модели, способствует возникновению дискурсивной интерференции на уровне организации коммуникации: насколько прямолинейны высказывания, используются ли намеки, игра слов или приоритет отдается точности и ясности, важны ли детали при аргументации или важно создать общую убедительную базу. Это определяет выбор стратегий и тактик коммуникативного поведения, которые обрамляются лингвистически: использование императивов, абсолютных формулировок, доля вежливых формул, лексико-грамматические способы передачи косвенности, имплицитности и пр. Российская культура тяготеет к коллективизму, что преломляется, например, в использовании пассивных конструкций [Тер-Минасова, 2000]:

Мне надо – I must;  
 Мне нужно – I have to;  
 Мне не спится – I don't feel like sleeping;  
 Думается, что – I think;  
 Холодает – it's getting cold;  
 Мне холодно – I am cold.

В английском языке – человек-деятель, с большой буквы, он берет на себя ответственность за происходящее (индивидуалистская культура), в русском языке человек – это часть коллектива, природы, стихии, который не может тотально контролировать свою жизнь, он скорее испытывает воздействие со стороны общества или природы (коллективистская культура).

Еще в качестве примера дискурсивной интерференции приведем изменение порядка слов в английском предложении, по аналогии с русским вариантом. Так, носители английского языка, выражая несогласие, обычно используют конструкцию I don't think it's good (true, right), тем самым имплицитно в высказывании вежливость и уважение к позиции собеседника. Англоязычные русские билингвы, напротив, нередко говорят I think it's not good (true, right). В этом случае отрицательная частица not, выражающая несогласие, переносится в придаточную часть сложноподчиненного предложения, что придает высказыванию более категоричный оттенок. Подобная форма выражения мнения не является типичной для английской языковой традиции [Дёмушкина, 2015].

В дополнение, примером могут служить различные интонационные структуры в двух языках. У англоговорящих русских билингвов есть тенденция переносить нисходящую интонацию, типичную для русского языка, на английские разделительные вопросы. She is beautiful, isn't she? Нисходящая интонация в таких вопросах придает высказываниям категоричность и мрачность, убирая истинный смысл английского вопроса – ненавязчивое убеждение собеседника в своем мнении.

Рассмотрим несколько примеров формулирования просьбы на трех языках. В русском языке просьба может быть выражена с помощью императива: «Помогите

мне, пожалуйста». В немецком языке предпочтительным средством реализации просьбы являются вопросительные предложения: “Könnten Sie mir bitte helfen?» Императив в немецком языке может употребляться для незначительной просьбы, сопровождаясь частицами *mal* и *doch*: *Bring mir doch ein...* [Ackermann, 2023]. Такие частицы смягчают приказ и придают высказыванию оттенок дружелюбия или неформальности. Таким образом, в немецком языке выбор формы выражения просьбы тесно связан с социальными нормами вежливости и дистанцией между коммуникантами.

В английском языке для вежливой просьбы характерно употребление простого прошедшего времени, устанавливающее некую дистанцию между моментом речи и самим предметом просьбы/вопроса, отодвигающего последний как бы на ступеньку в прошлое, ср.: “I wonder if you could lend me your computer?” Or “I wondered if you could lend me your computer?” Подобные формы подчеркивают уважение к собеседнику и предполагают свободу выбора в выполнении действия. «Чистый» императив нередко является оскорбительным для англоговорящего собеседника, что равноценно непосредственному покушению на свободу его действий.

Русские обучающиеся часто попадают в коммуникативную неудачу, воспринимая английскую фразу “You might put on a warmer coat” как скорее совет, оставляющий свободу выбора, нежели настоятельную рекомендацию. На самом деле, структуры «you might like to...» «you might do...» выражают настоятельную просьбу, или даже инструкцию; в переводе на русский язык будут использоваться более прямолинейные конструкции, как «тебе следует...» или «пойди и сделай» [Ларина, 2009, с. 111].

Приведенные примеры иллюстрируют тактику просьбы, характеризующейся дистанцированностью в английском и немецком языках. Сопоставление языковых конструкций показывает, что русский императив, даже смягченный словом *пожалуйста*, может восприниматься более прямолинейно по сравнению с немецким или английским аналогом. В немецком и английском языках структура просьбы чаще опирается на косвенные, условные или вопросительные формы, которые выражают

социальную дистанцию и стремление избежать давления на адресата. Это проявляется в выборе таких грамматических способов выражения просьбы, которые позволяют варьировать степень обязательности действия и оставляют свободу партнеру по коммуникации выразить отказ без потери своего лица.

Таким образом характеристики неимпозитивность и косвенность являются типичными для английской и немецкой лингвокультур, тогда как для русской характерны, напротив, импозитивность и прямолинейность.

Социокультурная интерференция может являться результатом неверной интерпретации явлений иноязычной культуры через «призму» установок и ценностей родной культуры. В основе этой интерференции лежит психологическое явление «этноцентризма», другими словами, естественная бессознательная реакция человека на «чужого». В. Самнер охарактеризовал явление «этноцентризма» как «такое видение вещей, при котором группа, к которой принадлежит индивид, находится в центре всего, остальные ранжируются по отношению к ней» [цит. по Gudykunst, 1992, с. 5]. Этот психологический механизм определяет тот факт, что носитель культуры усваивает ее, не подвергая сомнению ее постулаты [Елизарова, 2005, с. 12], что облегчает взаимодействие носителей одной и той же культуры, однако отрицательной стороной этого механизма выступает восприятие «чужих» в искаженном виде. Часто им приписываются какие-либо отрицательные черты: «недружелюбные», «болтливые», «непунктуальные» и т.д. По-другому этот процесс атрибуции можно назвать стереотипами и предрассудками. Вступая в межкультурный диалог, любой человек бессознательно прибегает к стереотипным оценкам собеседника и использует категории родной культуры для интерпретации его коммуникативного поведения, что неизбежно ведет к сложным ситуациям или конфликтам.

Исследователи выделяют такой культурный параметр, как социальные отношения (горизонтальная и вертикальная дистанция), определяющий значимые особенности коммуникативного поведения представителей иносоциума и вызывающие социокультурную интерференцию.

Проиллюстрируем, как это проявляется в профессиональных ситуациях. При планировании переговоров русских с немцами необходимо учитывать такой культурный параметр как малая дистанция власти (эгалитаризм), то есть горизонтальные отношения между руководителем и подчиненным. На практике это может означать, что немецкий сотрудник среднего звена инициативен, участвует в переговорах вместо своего руководителя и самостоятельно принимает решения. Отношения внутри русской компании строятся на принципах иерархии, статусные роли более жестко регламентированы. Это важно учитывать в процессе переговоров: присутствие руководителя с немецкой стороны не всегда требуется, вопросы решаются с присутствующими сотрудниками, компетентными в данных темах.

Однако есть ситуации, когда наблюдается схожесть в коммуникативном поведении русских и немцев. Так, для вежливого стиля общения характерно говорить комплименты. Это создает благоприятную атмосферу и располагает собеседников друг к другу. Реакция на комплимент является культурно обусловленной. Стандартными реакциями могут быть согласие принять комплимент, отказ принять комплимент и сомнение в искренности комплимента [Гладров, 2021, с. 169]. Сопоставительный анализ речевого поведения, проведенный L. Mironovschi показал, что в России и Германии склонны отказываться от комплимента, нежели принимать его, но гендерный фактор играет большую роль в Германии, т.е. комплименты являются нормой для женщин и мужчин (в России комплименты более характерны для женщин) [цит. по Гладров, 2021, с. 170]. Кроме того, в немецкой и русской коммуникативных культурах прослеживаются различия в степени прямоты и частоте употребления комплиментов. В немецком языке комплименты, как правило, используются в более сдержанной форме и по более ограниченным поводам, чаще в официальных или нейтральных ситуациях. Русская речевая традиция допускает более эмоциональные и экспрессивные формы выражения одобрения, особенно в неформальном общении.

Интересно отметить, что в англоязычной культуре, напротив, комплименты являются распространённым элементом повседневного взаимодействия и выпол-

няют важную функцию поддержания позитивного фона общения. Стандартной реакцией на комплимент в английском языке является его принятие, часто сопровождающееся выражением благодарности.

Сравнительный анализ показывает, что для русской и немецкой культур характерно стремление проявить скромность и избежать впечатления самодовольства, что приводит к отказу от принятия комплимента или его минимизации. В то время как в англоязычной традиции отказ от комплимента может восприниматься как нарушение норм вежливости, поскольку он ставит под сомнение искренность собеседника.

Изучение профессионального сотрудничества в различных культурах приводит к выводу о расхождении используемых стратегий и тактик коммуникативного поведения для достижения сходных коммуникативных задач. Несовпадение ценностей английской, немецкой и русской культур, а часто их противопоставление оставляет сильный «акцент» в поведении обучающихся, изучающих эти языки и использующих их в ситуациях профессионального общения.

Даже понимание вежливого коммуникативного поведения имеет свою национальную специфику: для европейцев вежливость в основном ассоциируется с этикетным вниманием, с демонстрацией приветливости, интереса, уважения; для русских важно действенное внимание, помощь другим и искренность [Ларина, 2009, с.76]. Это отражается в том числе в характеристиках РПС, которые были представлены в параграфе 1.1. Тактика «Благодарность» в русском языке, в сравнении с английским и немецким, менее стандартизирована и менее частотна, что объясняется такими культурными особенностями русского общества, как присущее ему эмоциональное сопереживание. В русской коммуникации благодарность реже является рутинной формулой вежливости, чем в немецкой, где реализация формул благодарности диктуется правилами этикета.

Полагаем, что преодоление лингвокультурной коммуникативной интерференции возможно через осознанное соизучение, сопоставление, систематизацию РПС. Однако нам представляется важным высказать здесь идею о том, что обуче-

ние РПС специалистов в области туризма и гостеприимства не означает, необходимость выбирать стратегию поведения, «маскируясь» под носителя иной культуры. Наши выпускники должны быть равноправными партнерами по межкультурной коммуникации. Находясь в рамках иной культуры, важно знание и владение РПС инофонного партнера не для подражания, а для адекватного понимания.

Особенности контактирования трех языков на лингвистическом и экстралингвистическом уровнях необходимо учитывать в процессе организации обучения студентов РПС профессиональной межкультурной коммуникации на немецком языке как втором иностранном на базе английского. Мы опираемся на концепции И. Л. Бим и Г. Нойнера, определяющие особенности обучения немецкому языку на базе английского и учитывающие условия взаимовлияния языков.

В нашем исследовании родным языком обучающихся является русский язык, первым иностранным ИЯ1 – английский язык, вторым иностранным ИЯ2 – немецкий язык. Проведенные исследования доказывают, что во взаимодействии английского и немецкого на базе родного русского, наиболее распространена следующая лингвистическая модель контактирования языков: ИЯ2~ИЯ1, но ИЯ2#~РЯ. Языковое явление имеет сходство (~) с аналогичным явлением ИЯ1, но не имеет сходства (#~) с родным языком. В качестве опоры может выступать ИЯ1 [Бим, 2001, с. 7].

Проанализировав параметрические модели культур, мы можем сделать вывод, что аналогично строится лингвокультурная модель контактирования: коммуникативное поведение английской и немецкой культур близки по характеристикам, определяемыми параметрами индивидуализм, низкоконтекстность, дистанция власти или эгалитаризм ( $K_{ИЯ2} \sim K_{ИЯ1}$ ).

Как уже упомянуто в параграфе 1.1, низкий уровень контекстности, коммуникативная дистанцированность и компромиссность английского и немецкого коммуникативного поведения, являются одними из главных источников интерференции для русских специалистов в процессе межкультурного взаимодействия. Данные особенности обуславливают трудности адекватного восприятия и воспроизведения норм англоязычного и немецкоязычного коммуникативного поведения, по-

скольку вступают в противоречие с высококонтекстным, эмоционально насыщенным и экспрессивным характером русской речевой культуры. Русские коммуниканты, как правило, ориентируются на более тесные межличностные отношения, выраженную субъективность высказывания и прямолинейность в выражении мнений и оценок, что нередко приводит к нарушению прагматического равновесия при взаимодействии с представителями культур, для которых характерны формальная нейтральность, дистанцированность и стремление к поддержанию гармонии посредством компромисса.

Таким образом, интерференция проявляется не только на уровне языковых структур, но и в области коммуникативно-поведенческих норм, что существенно осложняет процесс межкультурного общения. Для русских изучающих английский или немецкий языки это выражается, в частности, в трудности соблюдения принятых норм речевого этикета, принципов вежливости, способов выражения несогласия, просьбы или критики. Непонимание культурных предпосылок данных различий может приводить к коммуникативным сбоям, неверной интерпретации намерений собеседника и, как следствие, к снижению эффективности профессиональной и межличностной коммуникации.

Поэтому преодоление интерференции требует не только языковой подготовки, но и целенаправленного формирования межкультурной коммуникативной компетенции, включающей осознание различий в культурных кодах, речеповеденческих стратегий и ценностных ориентирах.

Условия контактирования нескольких языков определяют цели, принципы, содержание, формы, методы и приемы обучения. Для предупреждения и преодоления интерферирующего влияния родного языка или первого иностранного языка (ИЯ1) при освоении второго иностранного языка (ИЯ2) методисты рекомендуют применять комплекс разнообразных методов и приёмов, направленных на осознанное сопоставление языковых и культурных систем и формирование устойчивых навыков дифференциации. Среди них можно выделить следующие направления работы:

1. Контрастивный анализ языков. Систематическое сопоставление лингвистических и экстралингвистических систем родного языка, ИЯ1 и ИЯ2 помогает учащимся осознать различия и избежать механического переноса структур и норм.
2. Контекстное обучение. Введение новых грамматических структур и лексики в аутентичные профессионально ориентированные сценарии позволяет учащимся использовать ИЯ2 осмысленно и избегать автоматического переноса привычных речевых шаблонов.
3. Коррекция ошибок с элементами самоанализа. Мотивирование студентов к самостоятельному осознанию и объяснению причин ошибок способствует развитию метаязыковой рефлексии.
4. Использование межъязыковых мини-проектов. Создание сравнительных таблиц, презентаций и мини-исследований явлений родного и изучаемых языков и культур.
5. Целенаправленный подбор текстов, отражающих языковую, социокультурную и коммуникативно-поведенческую специфику иноязычного социума.

Традиционными методами работы стали анализ кейсов, критических ситуаций межкультурного взаимодействия, рефлексивные задания и ролевые игры.

Остановимся более подробно на методе анализа критических ситуаций (case study/critical incidents analysis). Этот метод является эффективным способом практики изучаемых РПС. Он работает как на репродуктивном, так и на продуктивном уровне. Возникнув в 1950-х в США, американские исследователи использовали этот метод для анализа коммуникативного поведения. В межкультурной коммуникации под «критической ситуацией» понимается ситуация межкультурного непонимания. Описание ситуации представляется в кратком виде с комплексом культурных факторов. Необходимыми элементами в описании таких ситуаций являются: национальность участников коммуникации, возможно возраст и пол; роли в коммуникации; невербальные аспекты взаимодействия; что было сказано и сделано; реакция участников или наблюдателей; окружающая обстановка (время дня, место) [Experiential activities for intercultural learning, 1996, p.212].

Анализ критической ситуации является микрокосмосом межкультурного взаимодействия, который дает возможность пройти путь от понимания специфичного поведения до осознания основополагающих культурных ценностей. Учащиеся учатся идентифицировать культурные факторы, искать причины непонимания, и прогнозировать последствия непонимания.

Метод импровизации является одним из наиболее сложных для студентов и преподавателей методом обучения, однако чрезвычайно эффективным. Ключевым элементом импровизации является идея о том, что участники не располагают всеми деталями предстоящего взаимодействия. Это сценарий с пропусками. Участники получают карточки с описанием основных аспектов ситуации, и они не видят карточки друг друга. Именно разница в информации на разных карточках порождает импровизацию. Сценарий может быть построен на каком-либо параметре культуры – формирование доверия или прямая критика – и демонстрирует, как культурные различия в поведении могут приводить к значимым последствиям. Групповое обсуждение импровизации представляет собой большую ценность для развития умения «двойного» или «тройного» видения ситуации с позиций разных культур.

Среди нетрадиционных приемов работы на занятиях иностранными языками, учитывающими контекст искусственного многоязычия, можно отметить следующие: панорамное предъявление языковых явлений на двух и более языках; самостоятельное соизучение языковых явлений; дифференциация культурных фактов стран изучаемых языков (через театральные представления); аутентичные видеоматериалы с субтитрами на других иностранных языках; многоязычные занятия в форме «ток-шоу» [Ярмина, 2020, с. 44], инновационное моделирование кейсов [Тарева, 2018].

Очевидно, что в современной лингводидактике вопросам последовательного или параллельного обучения нескольким иностранным языкам уделяется большое внимание, и существует большой выбор методов, технологий и приемов такого обучения. Для предупреждения лингвокультурной коммуникативной интерференции необходимо использовать такие технологии обучения на занятиях иностран-

ными языками, которые предполагают межъязыковое и межкультурное сопоставление в рамках типичных профессиональных ситуаций. Мы определим их как «профессионально ориентированные сценарии».

В диссертации Н. И. Алмазовой понятие «сценарий» используется синонимично понятию «фрейма», который определяется как объект изучения при обучении иностранному языку и соответствует основной единице обучения — деятельностной ситуации [Алмазова, 2003]. Г. В. Елизарова описывает речевую деятельность на основе когнитивных фреймов, выделяет содержательную и формальную стороны фреймов, в их взаимосвязи с системой ценностей соответствующей культуры. Усвоение учащимися культурно обусловленных фреймов невозможно без «понимания компонентов фрейма и ценностей, обуславливающих эти компоненты, а также их структуру и очередность» [Елизарова, 2005, с.108.].

По определению О. С. Иссерс, «сценарий – ситуация, характеризующаяся стереотипным набором действующих лиц и известной последовательностью событий» [Иссерс, 2008, с. 89].

Основываясь на данных рассуждениях, под профессионально ориентированными сценариями мы понимаем такие сценарии, которые характеризуются стереотипным набором лиц – представителей определенной профессии, действующих в профессионально обусловленных ситуациях и предлагаем построить методику обучения РПС профессиональной межкультурной коммуникации на немецком языке, используя типичные профессионально ориентированные сценарии на английском и немецком языках. Отметим, что наши студенты изучали английский язык в средней общеобразовательной школе и владеют им на уровне, соответствующем требованиям Федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования (10 – 11 кл.). К предметным результатам изучения иностранного языка относится достижение порогового уровня владения иностранным языком, позволяющего выпускникам общаться в устной и письменной формах, как с носителями изучаемого иностранного языка, так и с представителями других стран, использующими данный язык как средство общения [ФГОС: URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-soo/>]. Согласно шкале CEFR, пороговым уровнем является

уровень B1, поэтому в рамках нашего исследования мы подразумеваем, что студенты владеют английским языком на уровне B1 или выше. Уровень владения немецким языком у студентов, в основном, A1.

Наш подход учитывает условия контактирования изучаемых иностранных языков и дает возможность опоры и переноса уже сформированных у студентов в ходе изучения ИЯ1 умений на ИЯ2, таким образом обеспечивая преемственность. Мы полагаем, что изучение немецкого языка на базе английского позволяет использовать механизмы переноса языковых и коммуникативных умений и навыков, что определяется их принадлежностью к одной индоевропейской языковой группе и близкими культурными параметрическими моделям.

Итак, нами рассмотрены некоторые содержательно-технологические особенности обучения РПС профессиональной межкультурной коммуникации в сфере туристической индустрии на немецком языке как ИЯ2; проанализирована проблема многоязычия и уточнены лингвистические и экстралингвистические особенности контактирования трех языков (русского, английского и немецкого) на занятиях по ИЯ2; отмечены возможности трансференции знаний, навыков и умений на культурно-поведенческом уровне с ИЯ1 на ИЯ2, обусловленных наличием общих характеристик РПС, благодаря принадлежности языков к одной индоевропейской языковой группе и близким культурным параметрическим моделям; выделен метод межкультурного сопоставления, реализующего механизм трансференции в рамках типичных профессионально ориентированных сценариев, определяющих рамки, в которых будут изучаться РПС.

Данные положения составят структурные и содержательные особенности спроектированной нами модели обучения РПС профессиональной межкультурной коммуникации в сфере туристической индустрии при изучении немецкого языка как второго иностранного, чему посвящен следующий параграф исследования.

### **1.3 Модель обучения студентов речеповеденческим стратегиям профессиональной межкультурной коммуникации в сфере туриндустрии при изучении немецкого языка как второго иностранного**

В практике обучения ИЯ2 в вузах туристического профиля можно отметить недостаточную разработанность технологий и приемов обучения РПС профессиональной межкультурной коммуникации, учитывающих и использующих возможности переноса коммуникативного опыта обучающихся с ИЯ1 и/или с родного языка на ИЯ2.

Концептуальные основы обучения вторым иностранным языкам были заложены Б. А. Лапидусом, И. И. Китросской, И. Л. Бим, А. В. Щепиловой. Психолингвистический процесс переноса исследовался в работах И. И. Китросской [Китросская, 1970], что подтвердило возможности ускоренного формирования навыков и умений на ИЯ2 за счет положительного переноса знаний, умений и навыков, усвоенных в процессе овладения ИЯ1.

В данном параграфе мы представим разработанную и теоретически обоснованную модель, которая вносит свой вклад в процесс обучения РПС на немецком языке, являющимся вторым иностранным языком для студентов бакалавриата направлений подготовки «Туризм» и «Менеджмент» (профиль «Международный менеджмент в туризме»).

Использование моделирования как метода научного исследования позволяет вести опосредованное изучение объекта через другой объект [Новиков, 2006, с. 89]. Модель может быть определена как эталон, как совокупность абстрактных представлений о реальном предмете, аналог объекта на формализованном языке.

Моделирование применяется в разных областях науки и в искусстве. В современной педагогике этот метод широко используется для решения практических и теоретических задач. Моделирование педагогических явлений, процессов и деятельности составляет основу теоретического уровня научного исследования в об-

разовании. Как отмечают исследователи (ниже мы приводим примеры таких исследований), модели характеризуются, прежде всего, структурированными и упорядоченными данными, а также наглядностью представленных данных. Различные методы моделирования предлагают А. Н. Дахин, Е. А. Лодатко, В. А. Ясвин, Е. А. Солодова. А. Н. Дахин определяет образовательную модель как «логически последовательную систему соответствующих элементов, включающих цели образования, содержание образования, проектирование педагогической технологии и технологии управления образовательным процессом, учебных планов и программ» [Дахин, 2003, с. 22].

В области разработки дидактических моделей интересны работы Б. В. Берсендзе, Ю. О. Овакимяна, Л. Г. Турбович, А. В. Томильцева. Предлагаемые этими и многими другими исследователями модели раскрывают технологическую специфику образовательного процесса.

Разным уровням реализации педагогического исследования соответствуют разные модели. От идеи, концепции (концептуальные модели) к педагогической теории (конкретно-научные модели) и далее к технологии и методике их реализации (методические модели) [Котлярова, 2019, с.15].

Теоретические модели соизучения языка и культуры В. В. Сафоновой, В. В. Воробьева, В. П. Фурмановой, П. В. Сысоева, Г. В. Елизаровой вносят весомый вклад в решение вопроса о включении культуры в процесс обучения иностранному языку, но и ставят ряд вопросов, еще требующих дальнейшего исследования, а именно об отборе содержания социокультурного компонента обучения, о включении информации о родной стране и родного языка в процесс обучения, об уровне владения иностранным языком, на котором целесообразно интегрировать культурный аспект содержания в процесс обучения.

Базу для нашей модели составил функционально-культурологический подход Е. М. Верещагина, В. Г. Костомарова, И. А. Стернина, по которому язык является неотделимой частью культуры, а речевое поведение — проявлением культурно обусловленных норм. Изучение иностранного языка эффективно только то-

гда, когда параллельно формируется понимание национально-культурной специфики общения. Любое речевое высказывание — не просто передача информации, а культурно маркированное поведение. Например, просьба, благодарность, отказ или поздравление выражаются по-разному в разных культурах, даже при одинаковых грамматических структурах; языковые формы нельзя понимать вне контекста национальных норм.

Для целей нашего исследования мы будем использовать технологический (или методический) уровень моделирования. Модели данного уровня могут включать содержание учебного материала, виды заданий, определенные методы и формы реализации образовательного процесса на выбранном материале, задания для контроля и оценки результатов, мероприятия по реализации условий, способы корректировки образовательного процесса и др. Важным требованием при построении любых моделей является соответствие между педагогическими теориями, методологическими основаниями и технологическими реализациями.

Проектированию и обоснованию модели обучения студентов РПС профессиональной межкультурной коммуникации в контексте обучения двум иностранным языкам предшествовало предварительное изучение ФГОС ВО РФ (2020 г., 2022 г.) по направлениям подготовки 43.03.02 «Туризм» и 38.03.02 «Менеджмент» (профиль «Международный менеджмент в туризме»), уровень образования бакалавриат; учебных планов высшего образовательного учреждения Российской международной академии туризма; обобщение особенностей профессиональной деятельности выпускников туристских вузов; беседы с коллегами и студентами. Значительную роль сыграло также личное включение автора в образовательный процесс.

На обоих факультетах изучение английского языка начинается в первом семестре. Изучение немецкого языка параллельно с английским начинается в 6 семестре на факультете «Туризм», и в 3 семестре на факультете «Менеджмент», что демонстрирует таблица 4.

Таблица 4 – Учебный план на 2023 – 2024 гг. «Российской международной академии туризма» по изучению иностранных языков

|              | Профессиональный иностранный язык (английский) | Иностранный язык (английский) | Второй иностранный язык (немецкий) |
|--------------|------------------------------------------------|-------------------------------|------------------------------------|
| «Туризм»     | 4,5,6 семестр                                  | 1, 2, 3 семестр               | 6,7 семестр                        |
| «Менеджмент» | 5,6,7,8 семестр                                | 1,2,3,4 семестр               | 3,4 семестр                        |

На формирование заданных компетенций средствами иностранных языков в учебном плане для очной формы обучения отводится следующее количество часов, с учетом направлений подготовки (таблица 5).

Таблица 5 – Количество учебных часов, отведенных на изучение иностранных языков в «Российской международной академии туризма» (в соответствии с учебным планом на 2023 – 2024 гг.)

| Дисциплины                       | «Туризм»    |                 | «Менеджмент» |                 |
|----------------------------------|-------------|-----------------|--------------|-----------------|
|                                  | Всего, часы | Контактные часы | Всего, часы  | Контактные часы |
| Английский язык                  | 432         | 210             | 540          | 270             |
| Профессиональный английский язык | 468         | 186             | 540          | 262             |
| Немецкий язык                    | 288         | 114             | –            | –               |
| Профессиональный немецкий язык   | –           | –               | 216          | 84              |

Английскому языку студентов направления подготовки «Туризм» обучают в рамках дисциплины «Иностранный язык» и «Профессиональный иностранный». Кроме того, значительное внимание уделяется таким дисциплинам, как «Страноведение» (на английском языке), «Презентация турпродукта» (на английском языке). Однако дисциплина «Профессиональный немецкий язык» отсутствует в программе

обучения по направлению «Туризм», что, с нашей точки зрения, является упущением.

Для направления подготовки «Менеджмент» отведено большее количество часов на английский язык (общий и профессиональный). Немецкий язык преподаётся с ориентацией на сферу туризма и гостеприимства. Помимо этого, студентам преподаются на английском языке «Зарубежное страноведение» и «Ведение международных переговоров. Дипломатический протокол».

Таким образом, очевиден акцент учебных планов, рассматриваемых направлений подготовки студентов на развитие умений организации и поддержания связей с деловыми партнерами, расширения внешних связей и обмена опытом с зарубежными партнерами при реализации проектов в сфере туризма.

Ранее нами были уже представлены весомые, с нашей точки зрения, обоснования того, что обучение бакалавров рассматриваемых направлений иностранному языку в вузе должно быть нацелено на освоение РПС межкультурной коммуникации при реализации ключевых профессиональных ролей. Данное положение входит в целевой блок разработанной модели, и определяет концептуальные основы и структурные компоненты всей модели обучения (рисунок 2 на с. 69).

Разработанная нами модель основана на шести взаимосвязанных блоках, функционирование которых обеспечивается определёнными организационно-педагогическими условиями. Ниже представлено описание следующих компонентов модели: целевого, методологического, содержательного, процессуально-технологического, диагностического и результативного.

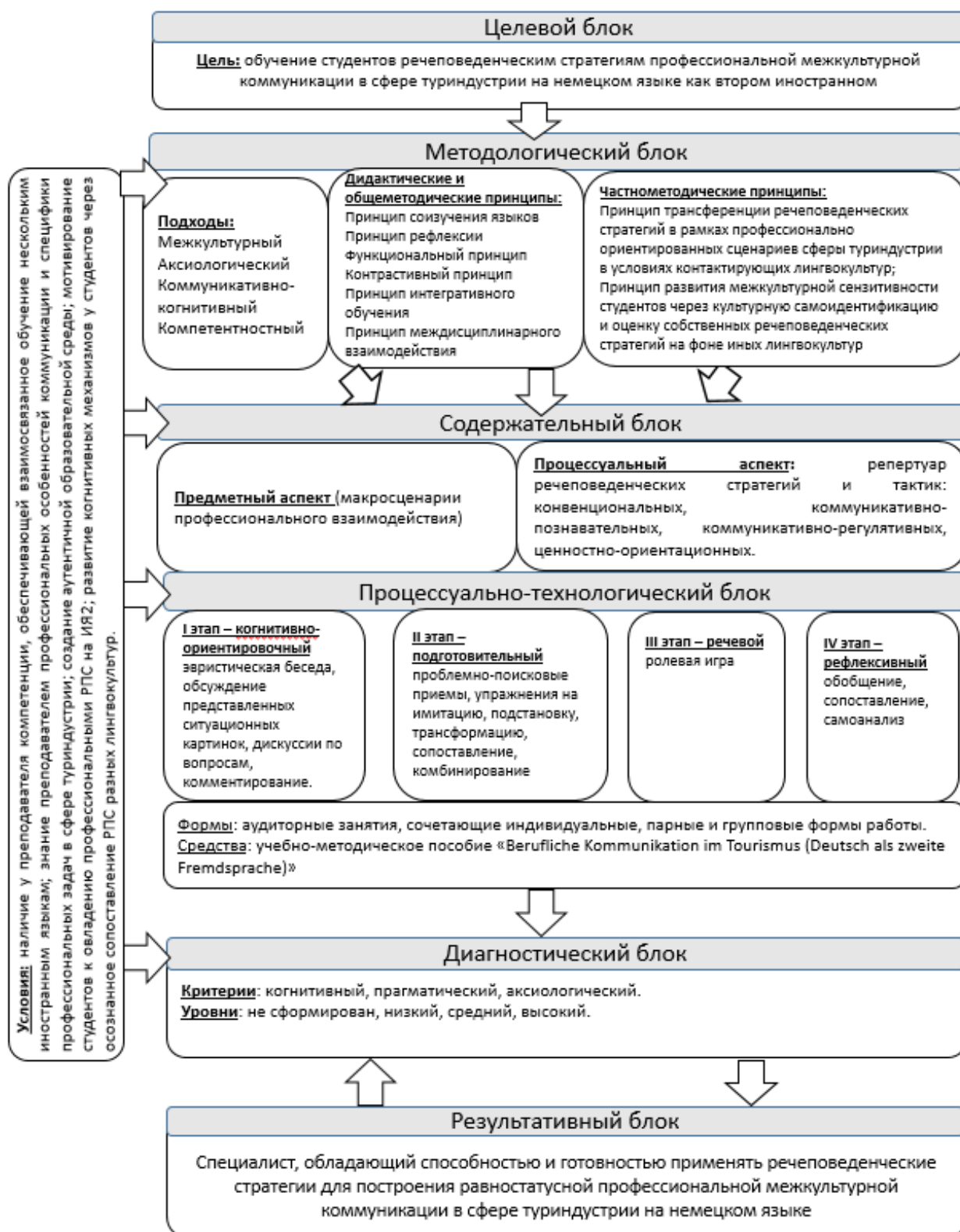


Рисунок 2 – Модель обучения студентов речеповеденческим стратегиям профессиональной межкультурной коммуникации в сфере туристической индустрии при изучении немецкого языка как второго иностранного

Цель обучения иностранному языку трактуется как «осознанно планируемый результат преподавания и изучения языка и культуры» [Гальскова, 2015, с. 95]. Цели описываются через знания, умения, навыки, отношения, личностные качества и ценностные категории. Цели определяются социальным заказом общества и конкретизируются Федеральным государственным образовательным стандартом и рабочей программой. На рисунках 3 и 4 представлены универсальные и профессиональные компетенции, формируемые в процессе обучения иностранным языкам по направлениям подготовки «Туризм» и «Менеджмент» (источник: основные профессиональные образовательные программы высшего образования «Российской международной академии туризма» по направлениям подготовки 38.03.02 «Туризм» и 38.03.02 «Менеджмент», квалификация бакалавр).

|                              |                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Коммуникация                 | УК-4 Способен осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном(ых) языке(ах) | УК-4.1. Осуществляет деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации<br>УК-4.2. Осуществляет деловую коммуникацию в устной и письменной формах на иностранном языке | Знает принципы построения устной и письменной речи на государственном и иностранном языках; требования к деловой устной и письменной коммуникации<br>Умеет применять в своей деятельности методику устной и письменной коммуникации на государственном языке Российской Федерации и иностранном(ых) языке(ах)<br>Владеет технологией реализации деловой коммуникации на государственном и иностранном языках с применением адекватных языковых форм и средств. |
| Межкультурное взаимодействие | УК-5 Способен воспринимать межкультурное разнообразие общества в социально-историческом, этическом и философском контекстах                            | УК-5.1. Воспринимает межкультурное разнообразие общества в социально-историческом контексте.<br>УК-5.2. Воспринимает межкультурное разнообразие общества в этическом контексте.                                     | Знает основные категории философии, законы исторического развития, основы этики и межкультурной коммуникации<br>Умеет толерантно воспринимать специфику межкультурного разнообразия с соблюдением этических и межкультурных норм с учетом социально-исторического и философского контекста<br>Владеет навыками межкультурного взаимодействия на основе анализа                                                                                                 |

Рисунок 3 – Универсальные компетенции выпускников и индикаторы их достижения

|           |                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|-----------|--------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Сервисный | ПК-8 Способен к проведению экскурсий с использованием приемов информационно-экскурсионной работы | <p>ПК-8.1 Выбирает и применяет методические приемы показа и рассказа во время проведения экскурсии с учетом соблюдения техники безопасности</p> <p>ПК-8.2 Комплекдует и использует «портфель экскурсовода»</p> <p>ПК-8.3 Способен разрешать конфликтные ситуации, возникающие на маршрутах</p>                                                                                                                                             | <p>Знает методические приемы показа и рассказа во время проведения экскурсии, принципы подачи информации при проведении экскурсий</p> <p>Умеет комплектовать «портфель экскурсовода», использовать дифференцированный подход при организации экскурсионного обслуживания</p> <p>Владеет технологиями организации экскурсионного обслуживания разных категорий российских и иностранных потребителей экскурсионного продукта</p>                                                              |
| Сервисный | ПК-9 Способен осуществлять внутренние и внешние профессиональные коммуникации                    | <p>ПК-9.1 Организует ведение переговоров с туристами, согласование условий договора по реализации туристского продукта, оказанию туристских услуг</p> <p>ПК-9.2 Обеспечивает информационное консультирование и сопровождение клиентов туристского предприятия</p> <p>ПК-9.3 Обеспечивает взаимодействие с турагентствами, туроператорами, экскурсионными бюро, гостиницами и кассами продажи билетов, и иными сторонними организациями</p> | <p>Знает методику ведения переговоров, технику составления договоров по оказанию туристских услуг, в том числе на иностранном языке</p> <p>Умеет проводить консультирование и сопровождение клиентов туристского предприятия, осуществлять внешние и внутренние коммуникации, в том числе на иностранном языке</p> <p>Владеет технологиями взаимодействия с туроператорами, гостиницами, экскурсионными бюро, кассами и иными сторонними организациями, в том числе на иностранном языке</p> |

Рисунок 4 – *Профессиональные компетенции выпускников и индикаторы их достижения*

Можно отметить, что будущий специалист в сфере туризма в рамках изучения дисциплины «Немецкий язык» должен быть ориентирован на ознакомление с основами практической деятельности в своей будущей профессии, например, проведение экскурсии, бронирование билетов, оформление турпутевки и др. Сфера профессионального взаимодействия выпускников туристского вуза включает в себя общение с клиентами в процессе проектирования и реализации турпродукта, с партнерами и коллегами по работе, а также с представителями официальных структур. Это могут быть представители разных социальных, этнических групп. Навыки и умения профессиональной коммуникации невозможно приобрести без целенаправленной подготовки.

Содержание методологического компонента модели формируется на основе определённых подходов и принципов. В процессе обучения РПС на занятиях по немецкому языку мы опираемся на следующие ключевые подходы: компетентностный, межкультурный, коммуникативно-когнитивный и аксиологический.

Актуальность обучения языку на межкультурной основе раскрывается в работах Е. Г. Таревой [Взаимодействие языков и культур..., 2021], Н. В. Языковой [Языкова, 2018].

Контекст межкультурной парадигмы обучения иностранным языкам задает требование к становлению поликультурной личности, способной и готовой к межкультурному взаимодействию в различных сферах общественной жизни и ставит актуальный вопрос о культурной самобытности и сохранении культурных различий. Осознание своей культурной уникальности является такой же важной задачей в процессе изучения иностранных языков, как и понимание культурных норм и мировоззрения людей [Тарева, Дорохова, 2024].

Межкультурный подход определяет принципы, содержание и методы обучения, например, предполагает включение культурно маркированной информации в процесс изучения иностранного языка. Источником информации может выступать текст, в монологической или диалогической формах, который отражает особенности коммуникативного поведения и является материалом для языкового и культурологического сопоставления.

Для успешной межкультурной коммуникации необходимо научить студентов преодолевать чувство культурного превосходства, анализировать свои стереотипы, интерпретировать поведение партнера по коммуникации, выходя за рамки своего культурного и языкового пространства. Однако реализация принципа взаимопонимания не требует от коммуникантов подражания РПС друг друга. Необходимо готовить студентов к равностатусной профессиональной межкультурной коммуникации [Барышников, 2021].

Развитие РПС у студентов туристических специальностей в рамках межкультурного подхода предполагает использование таких методов и приёмов обучения, которые направлены на формирование национальной идентичности посредством осознания и анализа элементов родной культуры [Взаимодействие языков и культур..., 2021, с. 39]. Они также направлены на развитие способности интерпретиро-

вать РПС с точки зрения различных лингвокультур, соотносить новые знания с личным коммуникативным опытом и понимать глубинные культурные ценности, лежащие в основе поведения представителей разных народов.

Межкультурный подход непосредственно коррелирует с аксиологическим, который представляет нам идею о том, что ценности (личностные, общественные, национальные и т.д.) определяют деятельность и поведение человека. Эти подходы в педагогике берут свое начало в философии И. Канта, Ф. Гегеля, взгляды которых получили свое развитие в педагогике. Форма взаимодействия человека с миром выявляет поведение человека и особенности его деятельности. Характер поведения человека определяется в основном его социально-культурным опытом и направлен на активное преобразование окружающей среды. Ряд философов, среди них Э. Агацци, сделали вывод о том, что ценности определяют направленность поведения и деятельности человека, а культура определяет ценности [Новая философская энциклопедия..., 2001]. В ракурсе аксиологического подхода рассматривается иноязычное образование в трудах Н. Д. Гальсковой [Основы методики обучения..., 2019], Л. А. Миловановой и Н. В. Языковой [Подходы в обучении иностранному языку..., 2023].

Отметим тот факт, что содержание процесса подготовки к межкультурной коммуникации, по словам Е. Г. Таревой, «должно приобрести аксиологические характеристики, стать духовно-нравственным, эмоционально-ценностным» [Взаимодействие языков и культур..., 2021, с. 38]. Проектируемая нами методика способствует формированию положительного эмоционально-оценочного отношения к иным культурам и формирует понимание культурного многообразия и вариативности РПС в разных культурах.

Лингвообразовательный процесс предполагает приобщение к концептуальным смыслам инофона, смыслам «мировоззренческих идей и концептов иной лингвокультурной и социальной действительности и, одновременно, осознание особенностей культуры и языка своего народа, своей идентичности, собственной универсальной сущности как культурно-исторических субъектов» [Аксиология иноязычного педагогического образования..., 2020].

Коммуникативно-когнитивный подход базируется на постулате о неразрывном единстве функций человеческого языка как инструмента общения и инструмента познания. Теоретическая основа этого подхода была глубоко разработана в трудах А. Н. Шамова [Шамов, 2008] и А. В. Щепиловой [Щепилова, 2003]. Подход предполагает активизацию познавательного потенциала обучающихся, их высокую активность и сознательность в процессе обучения; коммуникативную направленность процесса обучения иностранному языку. Выделение когнитивного компонента определяет особое внимание к ментальной деятельности обучающихся и поднимает проблему организации их познавательных действий как естественного процесса познания. Данное утверждение особенно актуально для обучения ИЯ2, овладение которым может происходить более естественным способом: от наблюдения к анализу, от понимания свойств и назначений целого к его структуре и ее составляющим; в то время как овладение ИЯ1 происходит чаще всего искусственным путем: от лингвистических элементов к целому [Щепилова, 2005, с. 137]. Такой процесс изучения ИЯ2 становится возможным, так как студенты уже имеют сформированные при изучении ИЯ1 представления о лингвистических категориях, значениях, средствах выражения. Многие трудности уже были преодолены, и новые знания на втором иностранном языке усваиваются быстрее.

Это демонстрация положения о возможности переноса опыта изучения с ИЯ1 на ИЯ2. Так, при обучении РПС, необходимо сформировать общее представление о правилах и нормах ведения межкультурной коммуникации в деловой среде. Знания о коммуникативно-прагматическом содержании коммуникации формируются при изучении ИЯ1. Обучение РПС на ИЯ2 возможно значительно быстрее за счет осознанного переноса уже сформированных знаний и когнитивных операций анализа, сопоставления, интерпретации стратегий разных лингвокультур.

В процессе формирования РПС на немецком языке данный подход предполагает использование приемов активизации знаний, формулирование гипотез и их последующую проверку, приемы ведения дискуссий и мозгового штурма.

Компетентностный подход обуславливает такую организацию образовательного процесса, при котором результатом образования является формирование компетенций, а подготовка обучающихся имеет практико-ориентированный характер, способствует самостоятельной работе обучающихся и непрерывному самосовершенствованию в сфере выбранной профессиональной деятельности. Понятие «компетенция» было сформулировано А. Хуторским как «отчужденное, наперед заданное социальное требование (норма) к образовательной подготовке ученика, необходимой для его качественной продуктивной деятельности в определенной сфере» [Хуторской, 2003, с. 111]. Компонентами компетентности являются когнитивный (знания), технологически-операционный (умения и навыки), мотивационный (готовность), поведенческий и социальный (опыт) [Филатова, 2005].

В нашем контексте уместно вести речь о развитии личности будущих специалистов в сфере туристической индустрии, обладающих иноязычной коммуникативной и межкультурной компетенциями, сформированными посредством родного и иностранных языков и культур, а также в процессе изучения профессиональных дисциплин. В современной трактовке, профессиональная компетентность специалиста в разных отраслях деятельности невозможна без сформированной коммуникативной компетенции. И одной из ключевых задач для языковых и неязыковых вузов остается подготовка будущих бакалавров к межкультурной коммуникации. Н. Д. Гальскова в своих работах структурирует иноязычную коммуникативную компетенцию через следующие составляющие [Гальскова, 2021]: лингвистическая, социолингвистическая, социокультурная, социальная, стратегическая и дискурсивная компетенции.

В свою очередь, мы рассматриваем РПС профессиональной межкультурной коммуникации как многоплановое явление, являющееся составной частью всех перечисленных выше компетенций.

Достижение цели обучения осуществляется в рамках специально организованного процесса, основанного на четко сформулированных положениях – принципах, на которые преподаватель опирается в процессе взаимодействия со студентом.

Принципы – это основополагающие методологические положения, реализация которых в учебном процессе обеспечивает его эффективность. В рамках проводимого исследования принципы обучения определяются несколькими условиями. Это условие учета количества учебных часов (на изучение ИЯ2 отведено меньше часов, по сравнению с ИЯ1), контактирование трех лингвокультур (немецкой, русской и английской) и профессионально ориентированное обучение иностранным языкам. Базируясь на компетентностном, аксиологическом, межкультурном и коммуникативно-когнитивном подходах, нами отобраны принципы обучения РПС профессиональной межкультурной коммуникации на немецком языке как втором иностранном в сфере туристической индустрии.

Перейдем к рассмотрению общедидактических и общеметодических принципов. Относительно частнометодических принципов, определивших специфику процессуально-технологического компонента разработанной методики обучения, то их описание представлено в параграфе 2.2.

1. Принцип соизучения языков и культур, который предполагает взаимовлияние процессов изучения языков, их не изолированность. Это соизучение и сопереживание языков, что способствуют формированию поликультурной личности. В созданном нами учебно-методическом пособии данный принцип воплощён через упражнения, направленные на поиск эквивалентных речевых формул на трёх языках — немецком, русском и английском. Кроме того, он реализуется в заданиях, предполагающих выявление и сопоставление характеристик РПС, характерных для коммуникативного поведения носителей этих языков.

2. Принцип рефлексии отражает важность развития умения оценить собственное и иное поведение, с точки зрения способов деятельности, целей и результатов, стратегий и тактик. Это развитие умения интерпретировать собственное и иное коммуникативное поведение, эмоциональное состояние. Применение данного принципа является залогом критического восприятия действительности и сознательного выбора РПС в общении. Сопоставление своего и иного поведения приводит к осознанию специфического и универсального в процессе коммуникации, а

учет универсального позволяет осуществлять перенос знаний и умений в новых обстоятельствах.

3. Контрастивный принцип основан на признании необходимости сопоставления контактирующих языков, как на уровне лингвистической, так и экстралингвистической действительности. Для целей обучения РПС важно развивать умение находить сходства и различия на социокультурном уровне и видеть разные способы реализации стратегий вербальными и невербальными средствами. Опора на родную и первую иноязычную лингвокультуру позволяет значительно оптимизировать процесс обучения ИЯ2.

Методисты отмечают важность развития сознательного сопоставления явлений в обучении ИЯ2. По мнению А. В. Щепиловой, при обучении ИЯ2 наиболее актуальны открытые сопоставления, т.е. предпринимаемые обучающимися под руководством преподавателя. Используемая в этом случае обучающая стратегия учитывает в процессе обучения взаимодействия «контактирующих языковых и концептуальных систем участников коммуникации» [Взаимодействие языков и культур..., 2021, с. 39].

Обращение к сопоставительному анализу возможно на разных уровнях (языковом, речевом, поведенческом, стратегическом и др.). Сопоставляются разные языковые явления и концептуальные системы национальных культур [Гальскова, 2005, с. 70]. Этот принцип реализует как межкультурный подход (сознательное сопоставление родной культуры и изучаемых культур), так и когнитивную сферу коммуникативно-когнитивного подхода.

4. Функциональный принцип означает обучение решению определенных коммуникативных задач. Это могут быть задачи, определенные ситуацией общения: например, учебная ситуация «Регистрация гостя в отеле», требует реализации стратегии установления контакта через тактики приветствия, самопредставления, рукопожатия, демонстрации интереса. Функциональный принцип определил структуру разработанного нами учебно-методического пособия. Материал разбит на блоки, каждый из которых направлен на обучение какой-либо РПС в рамках определенного профессионально ориентированного сценария.

5. Интегративный принцип определяет отбор средств, методов и технологий обучения с акцентом на профессиональном содержании образования и вводят студентов в сферу их будущей профессиональной деятельности. Данный принцип реализован в отборе профессионально ориентированных сценариев для учебно-методического пособия, которые соответствуют будущим профессиональным ситуациям в сфере туристической индустрии: встреча клиента в турфирме, заезд и регистрация гостя в отеле, работа с жалобами клиентов, обслуживание в ресторане отеля и т.д.

6. Принцип междисциплинарного взаимодействия. Данный принцип во многом определяет разработанную нами методику обучения, базирующуюся на интеграции межпредметных связей. Основная образовательная программа подготовки бакалавров предусматривает несколько циклов: общеобразовательный, общепрофессиональный, организационно-управленческий, технологический, сервисный, проектный и исследовательский. Циклы имеют базовые и вариативные составляющие. К началу освоения немецкого языка на факультете «Туризм» студенты уже прошли обучение по ряду профильных дисциплин, таких как:

- «Культура сервиса в туризме и гостеприимстве» (базовая часть, общепрофессиональный цикл);
- «Профессиональный иностранный язык (английский)» (базовая часть, сервисный цикл);
- «Дипломатический протокол и этика деловых отношений» (элективная часть).

Дисциплины направлены на формирование и развитие следующих универсальных и профессиональных компетенций: УК-4, УК-5, ПК-9 (описание см. в п. 1.3 рисунки 3 и 4).

В дальнейшем, в рамках дисциплины «Второй иностранный язык» студенты продолжают совершенствовать указанные компетенции. На факультете «Менеджмент» по профилю «Международный менеджмент в туризме» к началу изучения немецкого языка студентам преподаются следующие обязательные дисциплины:

- «Современные международные отношения»;
- «Кросс-культурный менеджмент»;

- «Профессиональный иностранный язык»;
- «Деловые коммуникации».

Эти курсы направлены на формирование и развитие компетенций УК-3, УК-4, ПК-5, ПК-8 и ПК-9. В дальнейшем, в рамках дисциплины «Второй иностранный язык» продолжается развитие компетенций УК-4 и ПК-8.

Таким образом, мы можем отметить реализацию компетентностного подхода через логически, содержательно и методически связанные между собой дисциплины.

Принцип междисциплинарного взаимодействия позволяет студентам на занятиях по немецкому языку связывать новую для них информацию, полученную в ходе изучения иностранного языка, с уже известными им данными, которые были представлены ранее в процессе изучения профессиональных дисциплин.

Итак, принципы интегративного обучения и междисциплинарного взаимодействия соответствуют компетентностному подходу; функциональный и контрастивный принципы демонстрируют коммуникативно-когнитивный подход; принцип соизучения нескольких языков и культур и принцип рефлексии реализуют межкультурный и аксиологический подходы.

Необходимо отметить, что соблюдение организационно-педагогических условий является важным фактором эффективности реализации предлагаемой модели обучения.

Под организационно-педагогическими условиями мы понимаем компонент модели, представляющий собой совокупность внутренних и внешних факторов, обеспечивающих результативность процесса обучения в конкретной образовательной среде. Внутренние условия способствуют развитию личностного аспекта субъектов образовательного процесса, тогда как внешние обеспечивают реализацию его процессуального компонента [Ипполитова, Стерхова, 2012].

В контексте подготовки студентов туристических направлений представляется необходимым выделить и охарактеризовать следующие организационно-педагогические условия:

1. Профессиональная компетентность преподавателя. Она включает в себя поликультурную и полилингвальную компетенции, а также методическую подготовку в области взаимосвязанного обучения нескольким иностранным языкам. Важным аспектом является наличие у преподавателя междисциплинарных знаний, в частности понимание специфики профессиональной коммуникации и особенностей профессиональных задач в сфере туризма.
2. Создание аутентичной образовательной среды. Использование реальных коммуникативных ситуаций, аутентичных материалов и цифровых ресурсов способствует формированию у студентов способности применять полученные знания в контексте профессионального общения.
3. Мотивация студентов к освоению профессиональных РПС на ИЯ2. Формирование устойчивой познавательной и профессиональной мотивации возможно через внедрение практико-ориентированных заданий, ситуаций межкультурного взаимодействия.
4. Развитие у студентов когнитивных механизмов через осознанное сопоставление РПС различных лингвокультур. Анализ различий и сходств в коммуникативных моделях позволяет студентам глубже понимать культурно обусловленные особенности речевого поведения и эффективнее формировать межкультурную коммуникативную компетенцию.

Рассмотрим подробнее компоненты профессиональной компетентности преподавателя. Ее структура включает поликультурную и полилингвальную компетенции, которые объединяют совокупность лингвистических и культуроведческих знаний в области двух и более иностранных языков. Эти компетенции предполагают понимание закономерностей взаимодействия и взаимовлияния различных языков и культур, а также способность прогнозировать возможные трудности, возникающие у студентов при усвоении нового языка.

Преподаватель, обладающий такими компетенциями, умеет эффективно использовать ранее сформированные языковые и культурные знания обучающихся как опору при изучении ИЯ2. Важно умение применять механизмы положитель-

ного переноса, минимизировать проявления интерференции и тем самым оптимизировать и интенсифицировать процесс обучения новому языку и культуре. Таким образом, профессиональная компетентность преподавателя выступает ключевым фактором успешной реализации полиязычного и поликультурного образования.

В процессе учебного занятия происходит диалог культур «через призму индивидуальных культур преподавателя и студента» [Черничкина, 2015, с. 164]. Преподаватель выполняет роль медиатора между обучающимися и иноязычной культурой, которая в условиях учебного процесса зачастую воспринимается студентами как абстрактное явление. Поликультурная компетенция преподавателя играет решающую роль в обеспечении адекватной передачи культурных норм и ценностей, характерных для изучаемого языка, исключая при этом неосознанное навязывание установок родной культуры.

Эффективность педагогической деятельности во многом определяется уровнем междисциплинарной подготовки преподавателя, включающей знание основ профессиональной коммуникации, психолингвистики, культурологии и специфики профессиональной сферы студентов. Такой комплекс знаний позволяет преподавателю моделировать ситуации реального профессионального взаимодействия, приближая учебное общение к естественным условиям межкультурной коммуникации.

Создание аутентичной образовательной среды предполагает использование реальных коммуникативных контекстов, профессионально ориентированных материалов и прагматически значимых заданий. В таких условиях акцент смещается с формальной правильности речи на её функциональную уместность и эффективность, что способствует формированию у студентов способности гибко и адекватно использовать иностранный язык в профессиональных ситуациях.

Направляющая роль преподавателя заключается также в стимулировании интереса и мотивировании к овладению профессиональными РПС на втором иностранном языке как неотъемлемой составляющей межкультурной коммуникации. Составляющими процесса формирования мотивации является эмоциональный фон, что «всегда поддерживается посредством положительных эмоций, которые не подчиняют себе деятельность, а являются результатом и «механизмом» ее движения»

[Леонтьев, 1981]. Расширяя репертуар РПС на иностранных языках, студенты развивают и свою коммуникативную личность в рамках родной культуры, что несомненно является эмоционально насыщенным процессом.

В структуре профессиональной компетенции преподавателя нельзя не отметить его методическую компетенцию «взаимосвязанного обучения нескольким иностранным языкам» [Барышников, Вартанов, 2018], что означает необходимость перехода от изолированного обучения двум иностранным языкам к взаимосвязанному обучению и формированию у студентов многоязычной коммуникативной компетенции.

Следующим важным условием реализации проектируемой модели обучения является развитие когнитивных механизмов у студентов. Задействованные в нашей технологии методы и приемы направлены на развитие механизмов сопоставления, контрастирования, анализа, дифференциации и трансформации. Система новых знаний выстраивается на основе уже сформированных у студентов знаний, умений и навыков, полученных в ходе изучения профессиональных дисциплин и ИЯ1. Мы считаем важным на занятиях ИЯ2 опираться на имеющийся у обучающихся опыт и знания, полученные при изучении ИЯ1, применять приемы поиска сходств и различий между двумя языками, а также обеспечивать преемственность в обучении иностранным языкам.

Итак, нами были рассмотрены цели, задачи, подходы, принципы и условия, что в совокупности определяет следующие компоненты модели – целевой, содержательный, процессуально-технологический, диагностический и результативный блоки.

Содержание обучения чаще всего понимается как многоаспектная система, состоящая из единиц языка и речи, текстов, тем общения, речевых действий, направленных на решение коммуникативных и учебно-познавательных задач, и ценностно-ориентационного аспекта [Бим, 2001]. При отборе содержания обучения учитываются проблемы, входящие в область будущей профессиональной деятельности обучающихся, а также индивидуальные интересы. Существенную роль иг-

рает и уровень владения языком, который во многом определяет языковой компонент содержания. Сфера общения будущих бакалавров на немецком языке, а именно профессиональная сфера туризма и гостеприимства, определила выбор профессионально ориентированных сценариев, отбор обучающих текстов для чтения по изучаемой теме.

Обратимся к структуре содержания обучения, представленной в исследованиях Н. Д. Гальсковой. Компонентами содержания обучения иностранным языкам являются два аспекта [Гальскова, 2015, с. 124]:

- Предметный аспект (сферы общения, ситуации, темы, тексты, коммуникативные цели и намерения, лингвострановедческие знания, языковой материал).
- Процессуальный аспект (умения читать, аудировать, говорить, писать, переводить; навыки оперирования языковым материалом; компенсационные умения).

Данную структуру мы применим в нашей работе. Предметный аспект содержания мы определяем через профессионально ориентированные сценарии, которые задают сферы, темы и коммуникативные цели говорящих и определяют отбор языкового материала, а процессуальный аспект через репертуар речеповеденческих стратегий и тактик: конвенциональных, коммуникативно-познавательных, коммуникативно-регулятивных, ценностно-ориентационных.

Содержание обучения определяет этапы овладения РПС профессиональной межкультурной коммуникации. Это входит в процессуально-технологический блок нашей модели. Под технологией в лингводидактике чаще всего понимается система «взаимодействия учителя и обучающегося по проектированию, организации и проведению лингвообразовательного процесса с неизбежным достижением искомого результата» [Гальскова, 2023, с. 35], то есть это совокупность средств, способов, методов, приемов, способствующих выполнению планируемых результатов в образовательном процессе. А также, любая технология подразумевает жестко запрограммированную последовательность обучающих действий, некий алгоритм, который обеспечивает формирование конкретных знаний, навыков, умений обучающихся.

В процессуально-технологическом блоке мы определяем средства обучения, формы и приемы организации занятий на каждом из этапов обучения. В качестве приоритетных форм проведения занятий нами были выбраны аудиторные занятия, сочетающие парные, индивидуальные и групповые формы работы. Средством обучения является разработанное нами учебно-методическое пособие, предназначенное для обучения студентов немецкому языку на базе английского для направлений подготовки «Туризм» и «Менеджмент» (профиль «Международный менеджмент в туризме»). Описанию структуры, содержания и этапов алгоритма посвящены следующие два параграфа нашей работы.

Уровень выполнения поставленных задач обучения оценивается с помощью соответствующих критериев (диагностический блок в модели), которые коррелируют с поставленными задачами обучения: когнитивными, прагматическими, аксиологическими.

Для оценки эффективности экспериментального обучения по описанной модели используются следующие уровни владения студентами РПС профессиональной межкультурной коммуникации: не сформирован, низкий, средний, высокий.

Более подробно диагностический блок модели будет представлен во второй главе исследования.

Результатом предлагаемой модели является владение обучающимися РПС профессиональной межкультурной коммуникации в сфере туристической индустрии на немецком языке как втором иностранном и их способность, готовность применять РПС в межкультурном диалоге.

Отметим, что разработанная и описанная модель обучения учитывает особенности овладения студентами РПС профессиональной межкультурной коммуникации в сфере туристической индустрии при изучении ИЯ2 (немецкого) на базе ИЯ1 (английского). Спроектированный алгоритм предполагает расширение знаний студентов об особенностях РПС профессионального межкультурного взаимодействия, формирование умения сопоставлять РПС в родной и изучаемых лингвокультурах, изучение разнообразных ситуационно и культурно обусловленных РПС на немецком языке в рамках изучаемых профессионально ориентированных сценариев, развитие

у студентов навыка переноса уже накопленного коммуникативного опыта с ИЯ1 (английского) или русского на немецкий язык в рамках профессионально ориентированных сценариев; развитие уважительного отношения к различным культурам; а также углубление понимания культурного многообразия и ценности всех культур, что соответствует целям обучения иностранным языкам студентов, обучающихся по направлениям подготовки «Туризм» и «Менеджмент» (профиль «Международный менеджмент в туризме»).

## Выводы по Главе 1

Изложенное в первой главе позволило нам сформулировать следующие выводы:

1. Основные положения теории профессиональной межкультурной коммуникации, сформулированные в работах отечественных и зарубежных исследователей, рассмотрены нами в ракурсе обучения иностранным языкам специалистов в сфере туриндустрии, задача которых состоит в осуществлении своей профессиональной деятельности в межкультурной среде в сферах операторской, агентской, гостиничной, ресторанной и экскурсионной деятельности. Клиентоориентированность выделена нами как ключевая характеристика профессиональной межкультурной коммуникации специалистов в сфере туриндустрии.

2. Клиентоориентированность в туриндустрии формирует особый интерес к исследованию кооперативных культурно обусловленных стратегий и тактик в коммуникации. Стратегические исследования коммуникативного поведения, проводимые в таких науках как психолингвистика, коммуникативная лингвистика, лингвострановедение дают нам разные аспекты в понимании стратегий и их классификации. Анализ отечественной и зарубежной литературы по вопросам стратегий в коммуникации позволил нам уточнить термин речеповеденческая стратегия в профессиональной межкультурной коммуникации в туриндустрии, под которой нами понимается прагматически детерминированный комплекс речевых действий, регламентируемых национально-культурными нормами, речевым этикетом, традициями речевого поведения и спецификой профессионального дискурса представителей конкретной лингвокультуры в сфере туриндустрии.

3. Нами выделены некоторые продуктивные РПС в рамках клиентоориентированной модели профессионального общения специалистов туриндустрии, структурированные с учетом классификации коммуникативных задач, предложенной И. Л. Бим: конвенциональные РПС (тактика приветствия, прощания, знакомства); коммуникативно-познавательные РПС (тактика согласия, тактика ведения «светского разговора»); коммуникативно-регулятивные РПС (тактика просьбы,

предложения); ценностно-ориентационные РПС (тактика благодарности, извинения, комплимента).

4. Изучение параметрических моделей культур позволило нам описать особенности реализации РПС на немецком языке. Такие культурные параметры, как коммуникация (низкоконтекстная/высококонтекстная), социальные отношения (индивидуализм/коллективизм), лидерство (равенство/иерархия), во многом определяют следующие особенности немецкой коммуникации: ориентированность на «сохранение лица», компромиссность, вербальная и невербальная дистанцированность, эгалитаризм, т.е. симметричность отношений между партнерами по коммуникации, неимпозитивность и косвенность. Особенности коммуникативного поведения находят непосредственное отражение в выборе конкретных речеповеденческих тактик.

5. Рассмотрение содержательно-технологических особенностей обучения студентов РПС профессиональной межкультурной коммуникации в сфере туристической индустрии на немецком языке позволило нам сформулировать следующие положения. В преподавании ИЯ2 важно учитывать условие контактирования трех языков (родного, ИЯ1 и ИЯ2) и возможности интерференции и трансференции как на языковом, так и на лингвокультурном уровне уже сформированных в ходе изучения ИЯ1 умений на ИЯ2. Для предупреждения лингвокультурной коммуникативной интерференции считаем эффективным использование таких технологий обучения на занятиях иностранными языками, которые предполагают межъязыковое и межкультурное сопоставление в рамках типичных профессионально ориентированных сценариев.

6. Модель спроектирована нами на базе шести блоков, взаимосвязанных между собой и регулируемых организационно-педагогическими условиями. Это целевой, методологический, содержательный, процессуально-технологический, диагностический и результативный блоки. Целевой блок отражает образовательные стандарты, программы подготовки по нашим направлениям, а также социальный заказ общества. Методологический блок составляют компетентностный, межкультурный, коммуникативно-когнитивный и аксиологический подходы, а также

принципы рефлексии, интегративного обучения, соизучения языков, междисциплинарного взаимодействия, функциональный и контрастивный принципы.

7. Содержательный блок состоит из предметного и процессуального аспектов. Технологический блок раскрывает последовательность этапов обучения РПС, и включает условия, приемы, формы и средства обучения. Диагностический блок содержит критерии и уровни оценки эффективности обучения. Результат внедрения модели представлен в шестом блоке. Организационно-педагогическими условиями реализации проектируемой модели выступают следующие элементы: наличие у преподавателя компетенции взаимосвязанного обучения нескольким иностранным языкам; знание им профессиональных особенностей коммуникации и специфики профессиональных задач в сфере туристической индустрии; создание в процессе обучения аутентичной образовательной среды; мотивирование студентов к овладению профессиональными РПС на немецком языке; развитие когнитивных механизмов у студентов через осознанное сопоставление таких стратегий в разных лингвокультурах.

## ГЛАВА 2.

# МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ РЕЧЕПОВЕДЕНЧЕСКИМ СТРАТЕГИЯМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ В СФЕРЕ ТУРИНДУСТРИИ (НЕМЕЦКИЙ КАК ВТОРОЙ ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК)

## 2.1 Содержание и средства обучения студентов речеповеденческим стратегиям профессиональной межкультурной коммуникации при изучении немецкого языка как второго иностранного

Как нами отмечено в параграфе 1.3, вопрос о компонентах содержания обучения иностранным языкам решается в работах Н. Д. Гальсковой и Н. И. Гез [Гальскова, 2015], А. Н. Щукина [Щукин, 2010] через выделение предметного и процессуального аспектов. Единство предметного и процессуального аспектов позволяет рассматривать содержание обучения иностранному языку не как статическую совокупность знаний, а как динамическую систему, направленную на развитие личности обучающегося, способной к иноязычному общению в различных социокультурных контекстах.

Сферы общения являются одной из категорий предметного содержания обучения. Они соотносятся с контекстом коммуникации (кто, где и когда осуществляет коммуникацию) и строятся вокруг «культурно-обусловленных сценариев», «культурных скриптов» (А. Вежбицкая, В. И. Карасик, И. А. Стернин), или «фреймов» общения (М. Минский).

«Культурно-обусловленный сценарий» дает представление о наборе общих культурных норм каждого общества, его коммуникативных стилях и коммуникативных ожиданиях. Это своего рода «культурная грамматика» («cultural grammar») языкового коллектива, которая, в открытом дискурсе, выступает в форме пословиц, поговорок, клише, формулах ежедневного общения и т.д. [Вежбицкая, 1999], или

«внешнее выражение скрытой системы «культурных правил»» («cultural rules») [Вежбицкая, 2001, с. 159]. Иными словами, это убеждения носителей лингвокультуры, которые определяют, какое коммуникативное поведение является желательным, приемлемым, а какое неприемлемо. Каждая личность действует по программам или сценариям, которые определяются культурными установками и усваиваются с детства вместе с языком, это план действий личности в определенном социокультурном контексте. Это то, что делает поведение людей предсказуемым и понятным для других носителей той же культуры, но это и те рамки, которые стандартизируют мышление людей и ставят нас в тупик при встрече с ситуацией или поведением, непредусмотренными культурными сценариями.

Профессиональные сферы также определяют специфику сценариев взаимодействия: кто являются субъектами взаимодействия, в каком месте происходит общение, какова цель коммуникантов, устная или письменная форма общения, уровень официальности общения. В любом сценарии можно выделить вариативную и инвариантную части. Набор участников и структура сценария определяют его инвариантную часть. Основу вариативной части составляют РПС и тактики, выбираемые участниками для достижения поставленных целей. Однако стоит отметить, что, несмотря на широкий репертуар лексико-грамматических средств для реализации какой-либо речеповеденческой тактики, существует определенная закономерность их использования в коммуникации в зависимости от социолингвистических и прагматических факторов.

Изучение профессионального дискурса в сферах туризма и гостеприимства позволило нам выделить два типовых макросценария профессионального взаимодействия, приемлемых для начального уровня языковой подготовки студентов: «Коммуникация с гостем в отеле» и «Коммуникация с клиентом в турагентстве». Выделение указанных макросценариев обусловлено их высокой частотностью и репрезентативностью для профессиональной деятельности в индустрии туризма и гостеприимства. Они отражают типичные ситуации взаимодействия, в которых формируются и проявляются ключевые речеповеденческие умения, необходимые

будущим специалистам для эффективного выполнения профессиональных обязанностей. Отобранные профессионально ориентированные сценарии представляют собой форму для реализации типичных РПС межкультурного взаимодействия сотрудников отеля с гостями и менеджеров в турагентстве с клиентами.

В рамках первого сценария – «Коммуникация с гостем в отеле» – мы выделили несколько микросценариев взаимодействия сотрудников отеля с гостями. А именно: «Регистрация в отеле (заезд и выезд гостя из отеля)», «Работа с просьбами и жалобами гостей», «Обслуживание в ресторане отеля». Субъектами общения неизменно выступают два человека – сотрудник отеля и гость, место общения – отель, форма общения – устная, стиль – официальный. Коммуникативные намерения сотрудника и гостя определяют выбор РПС и тактик. Структура макросценария «Коммуникация с гостем в отеле» представлена на рисунке 5.

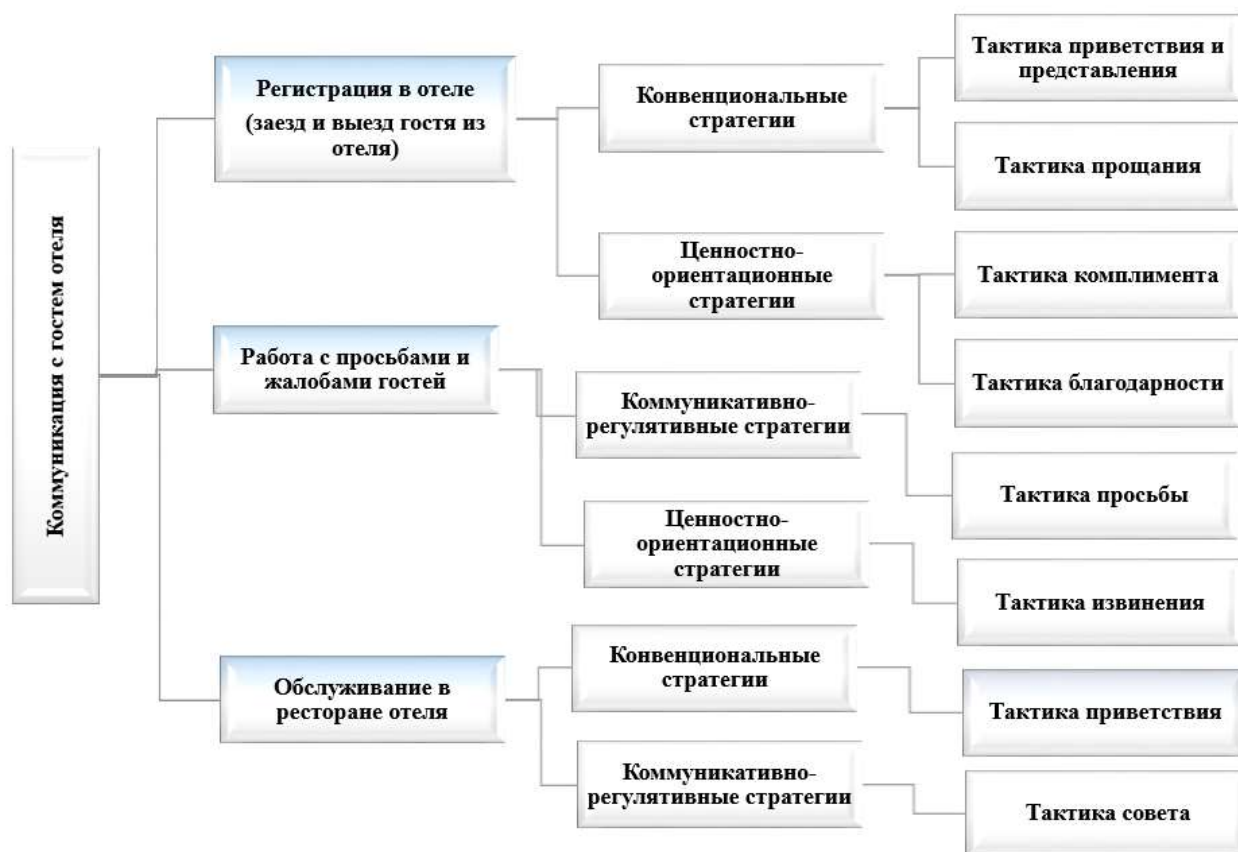


Рисунок 5 – Структура макросценария «Коммуникация с гостем отеля»

В рамках второго профессионально ориентированного сценария – «Коммуникация с клиентом в турагентстве» – мы выделили один микросценарий взаимодействия сотрудников агентства с клиентами, а именно, «Переговоры с клиентом». Субъектами общения выступают два человека – сотрудник агентства и клиент, место общения – офис турагентства, форма общения – устная, стиль – официальный. Коммуникативные намерения сотрудника и гостя определяют выбор РПС и тактик. Структура макросценария «Коммуникация с клиентом в турагентстве» представлена на рисунке 6.



Рисунок 6 – Структура макросценария «Коммуникация с клиентом в турагентстве»

В каждом из обозначенных сценариев студенты учатся реализовывать РПС на двух уровнях: 1) микроуровень реализации коммуникативной задачи (выразить просьбу, совет, благодарность и пр.); 2) макроуровень реализации сценария (последовательность коммуникативных шагов для достижения запланированного результата). То есть, стратегии могут использоваться в минидialoge с конкретной целью (например, обратиться с просьбой) и могут быть более глобальными (например, регистрация гостя в отеле, что предполагает знание этапов профессионального взаимодействия).

В рамках каждого макро- и микросценария происходит обучение нескольким речеповеденческим тактикам профессионального межкультурного взаимодействия: приветствия, прощания, комплимента, благодарности, просьбы, извинения, совета, согласия, «светского» разговора. Студенты изучают речевые формулы реализации тактик, и анализируют различия в их характеристиках, присущих родной и изучаемым лингвокультурам. Например, имеются различия в реализации тактики «Приветствие» и «Прощание», несмотря на их стандартизованность, в зависимости от таких параметров, как частотность, возраст, время суток, социальный статус, регион.

Речеповеденческая тактика «Комплимент» сама по себе представляет собой «культурную ценность, которая требует высокого уровня социальной и прагмалингвистической компетенции» [Гладров, Которова, 2021, с.161]. Реакция на комплимент является во многом культурно обусловленной, как доказывают исследования, наша неосознанная реакция, например, отрицание, совсем не является типичной для английской культуры, где превалирует благодарность и принятие комплимента, но значительно ближе немецкой реакции [Mironovschi, 2009].

Реализация изучаемых речеповеденческих тактик отличается в разных лингвокультурах по параметру частотности, степени конвенциональности, степени эгалитарности коммуникативного поведения, ответной реакцией, грамматическими структурами, языковыми средствами смягчения или интенсификации.

Важным компонентом содержания обучения являются языковые средства общения. Овладение языковым материалом не является самоцелью, но только средством для усвоения нового культурного кода. Знакомство студентов с новыми лексическими единицами и грамматическими явлениями происходит неразрывно с процессом изучения РПС и тактик. Например, для усиления выражения комплимента, студентам предлагается грамматическая структура «was für ein + ausgezeichnet, hervorragend, großartig...». Грамматическая структура Konjunktiv II изучается для выражения вежливых просьб, и противопоставлена императивным структурам, выражающим более категоричные просьбы.

Взаимодействие вербальных и невербальных средств общения является неотъемлемой частью профессиональной межкультурной коммуникации. Вербальные средства общения определяются «совокупностью норм и традиций общения, связанных с тематикой и особенностями организации общения в определенных коммуникативных условиях» [Стернин, 2018, с. 22]. К невербальным средствам общения относятся жесты, мимика, взгляд, позы, физический контакт, сигналы дистанции, выбор места общения, расположение относительно собеседника и «непроизвольно выражаемые симптомы состояний и отношения к собеседнику» [Стернин, 2018, с. 22]. Невербальные знаки могут сопровождаться речью или употребляться независимо от нее. Это наиболее древний тип коммуникативного поведения и большей частью неосознанный. Мы бессознательно в процессе коммуникации считываем язык тела и реагируем на транслируемый смысл также неосознанно. Однако невербальные средства не вошли в фокус рассмотрения нашей методики, так как сами по себе они представляют значительный пласт информации, а вследствие незначительного количества часов, отведенных на изучение второго языка в неязыковом вузе, нам представляется возможным предложить изучение этого аспекта только в качестве элективного курса. В нашей методике мы лишь косвенно коснулись данной специфики коммуникативного поведения. А именно, на уровне реализации сценария, как последовательности шагов, были описаны и невербальные средства. Например, в сценарии «Переговоры с клиентом», студентам предлагается вспомнить из курса профессионального английского языка, как можно завершить встречу, последовательность каких этапов необходимо соблюдать. Невербальные средства общения – улыбка и крепкое рукопожатие – неотъемлемые слагаемые этого сценария. Преподавателю имеет смысл сделать акцент на этой информации и в совместной беседе обсудить значимость этих деталей, а также сопоставить немецкое и русское коммуникативное поведение в этой ситуации. В Германии уделяется большое внимание равноправию мужчин и женщин. В Германии деловые партнеры, независимо от пола, приветствуют друг друга крепким рукопожатием. В

России гендерный фактор во многом определяет различия в поведении. Рукопожатия среди женщин или между женщиной и мужчиной в России не всегда воспринимаются как норма.

Содержание и структура профессионально ориентированных сценариев для обучения студентов РПС профессиональной межкультурной коммуникации в сфере туристической индустрии представлены в таблице 6.

Таблица 6 – *Содержание и структура профессионально ориентированных сценариев межкультурной коммуникации в сфере туристической индустрии*

| <b>Регистрация гостя в отеле</b>        |                                                                                                                                                                                                                           |
|-----------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Лексико-грамматическое содержание       | Приветствие, представление себя, представление другого человека, знакомство, запрос имени, уточнение информации, переспрос, выражение комплимента, реагирование на комплимент (ответный комплимент, отрицание, принятие). |
| Структура                               | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Приветствие</li> <li>2. Знакомство</li> <li>3. Комплимент/демонстрация интереса</li> <li>4. Регистрация</li> </ol>                                                              |
| <b>Оформление выезда гостя из отеля</b> |                                                                                                                                                                                                                           |
| Лексико-грамматическое содержание       | Выражение благодарности гостю, реагирование на благодарность, предложение помощи, комментирование счета, официальные и нейтральные формулы прощания, ответные реплики.                                                    |
| Структура                               | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Приветствие</li> <li>2. Комментирование счета</li> <li>3. Предложение помощи</li> <li>4. Благодарность</li> <li>5. Прощание</li> </ol>                                          |

| <b>Работа с просьбами и жалобами гостей в отеле</b> |                                                                                                                                                                                                                                                             |
|-----------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Лексико-грамматическое содержание                   | Выражение категоричных и вежливых просьб, реагирование на просьбу (согласие, отказ, уклонение), смягчение просьб, выражение извинения, реагирование на извинения.                                                                                           |
| Структура                                           | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Активное слушание</li> <li>2. Извинение</li> <li>3. Объяснение</li> <li>4. Решение</li> </ol>                                                                                                                     |
| <b>Обслуживание в ресторане отеля</b>               |                                                                                                                                                                                                                                                             |
| Лексико-грамматическое содержание                   | Выражение рекомендаций, совета, названия блюд и напитков, обслуживание столика, прием заказа.                                                                                                                                                               |
| Структура                                           | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Приветствие</li> <li>2. Предложение меню</li> <li>3. Выражение совета</li> <li>4. Прием заказа</li> <li>5. Благодарность</li> </ol>                                                                               |
| <b>Переговоры с клиентом в турагентстве</b>         |                                                                                                                                                                                                                                                             |
| Лексико-грамматическое содержание                   | Планирование встреч, правила ведения «светского» разговора, выражение коммуникативной поддержки собеседнику, выражение благодарности.                                                                                                                       |
| Структура                                           | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Приветствие</li> <li>2. Знакомство</li> <li>3. Ведение светского разговора</li> <li>4. Обсуждение проблемы</li> <li>5. Благодарность</li> <li>6. Планирование дальнейших действий</li> <li>7. Прощание</li> </ol> |

Предложенные профессионально ориентированные сценарии определили отбор текстов. В них представлена информация об особенностях реализации РПС на немецком языке с точки зрения используемых речевых формул, а также частотности, степени конвенциональности, степени эгалитарности, типичной ответной реакцией и некоторых других параметров.

Критериями отбора текстов явились их когнитивная функция, адекватность уровню знаний, навыков и умений студентов, тематическая обусловленность. Тексты знакомят студентов с ценностями и убеждениями изучаемой лингвокультуры и мотивируют обучающихся проводить сопоставления своего и «иного» коммуникативного поведения. Тексты представлены в жанре описаний, взятых из интернет-ресурсов или книги В. Гладрова и Е. Которовой «*Sprachhandlungsmuster im Russischen und Deutschen: eine kontrastive Darstellung*» [Gladrow, 2018], которая представляет собой монографию, посвящённую сопоставительному анализу речевых актов в русском и немецком языках. Авторы исследуют 22 типа речевых действий, таких как просьба, извинение, упрёк, предупреждение, комплимент и другие, с целью выявления различий и сходств в их структуре, функциях и употреблении в обоих языках. Анализ проводится с использованием концепции естественного семантического метаязыка и теории прагматического поля, что позволяет объективно описывать и структурировать речевые акты. Монография предоставляет ценные сведения о том, как различные речевые действия реализуются в русском и немецком языках, что особенно важно для эффективного межкультурного общения и преподавания языков.

В современном языковом образовании аутентичные тексты рассматриваются как одно из средств повышения эффективности обучения иностранному языку. Аутентичные тексты чаще всего понимаются исследователями как тексты, созданные носителями языка для носителей языка, не предназначенные изначально для учебных целей. Таким образом, адресат является одним из критериев аутентичности [Вишневецкая, 2022]. Кроме непосредственно печатных текстовых материалов, понятие аутентичности применимо к видео- и аудиотекстам.

Методисты отмечают, что аутентичные тексты «обладают высоким педагогическим потенциалом» и позволяют «моделировать реальные ситуации профессионального общения», что особенно актуально в неязыковом вузе [Саенко, 2021]. Работа с такими текстами способствует формированию терминологического словаря, развитию навыков интерпретации и анализа специализированной информации, а также помогает студентам адаптироваться к будущей профессиональной среде. Аутентичные тексты характеризуются сложной, но естественной лексикой и синтаксисом, включают устойчивые выражения, фоновую лексику, отражают «живой» язык, используемый в естественной среде. Это развивает языковую интуицию обучающихся и повышает их готовность к реальной коммуникации [Косова, 2023], а также способствуют развитию ситуативной речи [Атаманова, Бударина, 2024]. Отмечается, что аутентичные тексты дают возможность осознанно воспринимать культурные реалии, нормы и ценности общества, язык которого изучается [Сорокина, 2023]. Это важно не только для формирования языковых знаний, но и для развития толерантности, эмпатии и способности к межкультурной коммуникации.

Критерии отбора аутентичных текстов для целей обучения, предложенные в диссертации Н. В. Вишневецкой [Вишневецкая, 2022], релевантны и для наших целей.

1. Социолингвистическая релевантность: тексты должны демонстрировать живую речь в различных социальных контекстах, отражать нормы вежливости, формы обращения.
2. Лексическая насыщенность: наличие богатого словаря, идиом, фразеологизмов, профессиональной лексики.
3. Культурная информативность: отражение культурных реалий, традиций, ценностей.
4. Посильность: тексты должны соответствовать языковому уровню студентов и не вызывать чрезмерных трудностей. Слишком сложные материалы могут вызывать у студентов демотивацию.

Особую роль играют аутентичные аудиовизуальные материалы (фильмы, подкасты, интервью), так как они позволяют развивать восприятие на слух, узнавание интонационных и фонетических особенностей языка. Они моделируют реальные ситуации общения, знакомят студентов с разнообразием акцентов, речевыми темпами, эмоциями. Это особенно эффективно на продвинутых этапах обучения.

Для успешного внедрения аутентичных текстов в образовательный процесс рекомендуется: подбирать тексты, соотносимые с интересами студентов и их будущей сферой деятельности; использовать тексты для тренировки всех видов речевой деятельности: чтения, аудирования, письма, говорения; включать задания на критическое осмысление прочитанного: анализ, рефлексия, обсуждение, дебаты; интегрировать тексты в проектную и исследовательскую деятельность; поощрять самостоятельную работу с текстами вне класса: просмотр фильмов, чтение онлайн-статей, участие в форумах.

Итак, аутентичные тексты являются важнейшим ресурсом в обучении иностранным языкам. Их применение делает процесс обучения реалистичным и значимым для студентов; развивает критическое мышление и коммуникативную гибкость; формирует межкультурную компетенцию; повышает мотивацию студентов.

Однако эффективность этой работы возможна лишь при осознанном и методически обоснованном использовании.

В нашем пособии мы использовали как аутентичные, так и полуаутентичные тексты. Некоторые из отобранных текстов адаптированы путем сокращения объема и замены сложных языковых структур на более простые. Уровень владения студентами немецким языком не позволяет нам использовать только аутентичные тексты без замен. Возможность и важность адаптации аутентичных текстов обосновывается в трудах многих современных методистов. Аутентичные тексты, адаптированные для учебных целей, определяются методистами как «полуаутентичные» [Халева, 1989] или «квазиаутентичные» [Барышников, 1999, с.156].

По мнению И. И. Халеевой, полуаутентичные тексты — это тексты, которые изначально были аутентичными (то есть созданными носителями языка для естественного общения), но подверглись минимальной адаптации с целью использования в обучении иностранному языку.

Основные характеристики полуаутентичных текстов:

1. Первоначально аутентичны — они взяты из реальной языковой среды: из газет, интервью, фильмов, реклам и т.д.
2. Минимально адаптированы — в тексте могут быть устранены отдельные сложные конструкции, редкие слова или сокращён объём, но при этом сохраняется структура, стиль и коммуникативная цель оригинала.
3. Сохраняется естественность речи — в отличие от учебных или квазиаутентичных текстов, полуаутентичные материалы не создаются заново, а лишь слегка корректируются.
4. Межэтапный ресурс — исследователи рассматривают их как промежуточный этап между полностью аутентичными и специально учебными текстами.

Полуаутентичные тексты позволяют сохранять естественный языковой контекст, развивать иноязычную межкультурную компетенцию, адаптировать студентов к настоящей речевой среде без сильного языкового шока.

Таким образом, в классификации И. И. Халеевой полуаутентичные тексты — это максимально приближенные к подлинным тексты, которые прошли лишь минимальную педагогическую обработку, и служат важным этапом в обучении пониманию и анализу живого языка.

Пример полуаутентичного текста из авторского учебно-методического пособия:

#### **«Bitte» in Russland und Deutschland**

Die Russen und die Deutschen bitten um etwas in gleichen Situationen verschieden. Zum Beispiel, der Akt der Bitte in einigen Situationen kann für Russen

#### **«Пожалуйста» в России и Германии**

Русские и немцы просят о чём-то в одинаковых ситуациях по-разному. Например, акт просьбы в некоторых случаях может быть для русских совершенно

ganz traditionell sein, aber die Deutschen bitten darum in diesem Fall nicht. Wenn es möglich ist, lösen die Deutschen ihre Probleme selbst. Es ist normal zum Beispiel für russische Kultur, dass man nicht in den Laden geht, wenn man dringend etwas Kleinigkeit (Salz, Eier) braucht. Man bittet die Nachbarn und nimmt das. Bis heute wenden sich Russen, besonders in kleineren Städten, an Freunde und Bekannte, um beim Umzug in eine neue Wohnung zu helfen. Sie wenden sich an die entsprechende Firma nicht.

Die russische Kultur ist auf Solidarität ausgerichtet. Man vermutet oft, wenn man bittet, muss man das erfüllen. Die Adressaten nehmen diese Handlung mit Verständnis und Bereitschaft wahr.

Was den Russen als unbedeutende Bitte erscheint, nehmen die Deutschen als bedeutende Bitte wahr. Das führt dazu, dass man andere Sprachmittel verwendet, um sie auszudrücken und bestimmte Strategien zur Milderung zu benutzen.

Die Formulierung der Bitte auf Russisch ist meistens direkter als auf Deutsch. Wenn zum Beispiel ein Passagier in einem überfüllten Wagen zum Ausgang gehen

traditionell, тогда как немцы в таких ситуациях, как правило, не просят. Если есть возможность, немцы стараются решать свои проблемы самостоятельно.

Так, например, для русской культуры нормально не идти в магазин, если срочно нужна какая-то мелочь (соль, яйца). Вместо этого человек обращается к соседям и берёт у них. До сих пор в России, особенно в небольших городах, люди просят помощи у друзей и знакомых при переезде в новую квартиру, а не обращаются в специализированную фирму.

Русская культура ориентирована на солидарность. Часто предполагается, что если человек просит, ему нужно помочь. Получатели такой просьбы воспринимают её с пониманием и готовностью помочь.

То, что русским кажется незначительной просьбой, немцы могут воспринимать как серьёзную. Это приводит к тому, что в немецком языке используются иные языковые средства для выражения просьбы, а также применяются определённые стратегии смягчения.

möchte, formuliert er auf Russisch die Anfrage meistens direkt: «Разрешите пройти» oder «Пропустите, пожалуйста, я выхожу».

Im Deutschen verwendet man am häufigsten eine neutrale indirekte Frage: «Darf ich bitte durch?» Russische Fragen-Bitte erscheint den Deutschen zu persönlich.

Просьбы в русском языке, как правило, выражаются более прямолинейно по сравнению с немецким. Так, в ситуации, когда пассажир в переполненном вагоне стремится выйти, он, скорее всего, напрямую скажет: «Разрешите пройти» или «Пропустите, пожалуйста, я выхожу». В немецком же языке в такой ситуации чаще используется нейтральный, косвенный вопрос: «Darf ich bitte durch?» («Можно, пожалуйста, пройти?»). Русская форма просьбы кажется немцам слишком личной.

Такого рода тексты дают студентам информацию о речевых формулах РПС, факторах, определяющих выбор тактики в коммуникации, сопоставляется прагматическое содержание высказываний в русском и немецком языках, рассматриваются возможные реакции на применение тактики в коммуникации. Студенты учатся анализировать РПС с учетом языковых и неязыковых факторов для реализации той или иной коммуникативной задачи. Неязыковые факторы можно условно разделить на три группы: ситуативные, социальные и культурные. К ситуативным факторам относятся время, место события, физическое и психическое состояние коммуникантов. Социальные факторы отражают позиции собеседников в обществе: профессию, уровень образования, семейное положение, пол, возраст, степень знакомства, национальность, региональную принадлежность. Культурные факторы выражаются в традициях, обычаях, привычках и культурных нормах. Нормы вежливости, этикетные правила и социальные стереотипы могут определять особенности реализации РПС.

Итак, описав предметный аспект содержания обучения, мы перейдем к процессуальному аспекту, который определяется нами через когнитивный, прагматический и аксиологический компоненты. Содержание процессуального аспекта обучения представлено в таблице 7.

Таблица 7 – Компоненты процессуального аспекта содержания обучения

|                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|-----------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Когнитивный     | <ul style="list-style-type: none"> <li>* знание речевых формул реализации РПС профессиональной межкультурной коммуникации на немецком языке;</li> <li>* знание этапов коммуникации в рамках заданных профессионально ориентированных сценариев с учетом репрезентируемых лингвокультур.</li> </ul>                                                                                                                                                     |
| Прагматический  | <ul style="list-style-type: none"> <li>* умение участвовать в профессиональном диалоге, реализуя одну или несколько коммуникативных задач: информирования, побуждения, установления контакта, выражения мнения или оценки;</li> <li>* умение корректно интерпретировать РПС собеседника и реагировать на них, учитывая культурный контекст и условия коммуникации (социальную дистанцию, роли коммуникантов и профессиональные требования).</li> </ul> |
| Аксиологический | <ul style="list-style-type: none"> <li>* мотивированность к участию в профессиональной межкультурной коммуникации на немецком языке;</li> <li>* способность и готовность устанавливать и поддерживать доброжелательные и уважительные отношения с представителем другой культуры.</li> </ul>                                                                                                                                                           |

Процессуальный аспект содержания обучения РПС профессиональной межкультурной коммуникации включает в себя знания, умения и эмоционально-оценочное развитие обучающихся. Это собственно умения использовать приобретаемые знания в коммуникации.

Для эффективного решения вопросов обучения студентов РПС профессиональной межкультурной коммуникации в сфере туристической индустрии в условиях контактирования трех лингвокультур, мы разработали систему заданий, адекватных каждому виду стратегий.

Средством обучения студентов стало авторское учебно-методическое пособие «Berufliche Kommunikation im Tourismus (Deutsch als zweite Fremdsprache)», базирующееся на следующих критериях [Методика обучения иностранным языкам..., 2012, с. 317]:

1. Опора на уже сформированные интеллектуальные возможности обучающихся и их коммуникативный опыт на родном и ИЯ1.
2. Задания проблемного характера, вовлекающие обучающихся умственно и эмоционально.
3. Сочетание различных форм работы: индивидуальная, парная, групповая.
4. Отбор тем, ситуаций, текстов по принципу межкультурной направленности, стимулирующие рефлексию, сопоставление, интерпретационные умения.
5. Формулировки целей уроков, заданий в виде коммуникативных задач с учетом принципа функциональности.
6. Целенаправленно организованная цикличность уроков, направленная на сохранение преемственности и систематическое повторение пройденного материала.
7. Учет междисциплинарных связей, что реализовано на уровне отбора тем и профессионально ориентированных сценариев.
8. Соответствие содержания учебно-методического пособия искомому языковому уровню студентов, их возрасту и интересам.

Учебно-методическое пособие предназначено для студентов 2 и 3 курсов, продолжающих изучать немецкий язык как второй иностранный параллельно с английским. Студенты владеют английским языком на уровне B1 и выше, немецким языком – A1-A2. Материалы пособия разбиты на две части, соотносящихся с двумя

макросценариями: часть I «Коммуникация с гостем отеля», часть II «Коммуникация с клиентом в турагентстве». Каждая часть представляет собой систему учебных сценариев, отражающих типичные профессиональные ситуации общения в индустрии туризма. В первой части основное внимание уделяется взаимодействию персонала с гостем на всех этапах обслуживания — от момента прибытия и регистрации до решения возможных проблемных ситуаций и выезда из отеля. Во второй части акцент сделан на развитии коммуникативных умений, необходимых для работы менеджера или консультанта турагентства: презентация туристических продуктов, уточнение запросов клиента, ведение переговоров и оформление бронирований. Такое структурирование материала позволяет реализовать принцип профессионально ориентированного обучения и обеспечивает постепенное расширение коммуникативного и социокультурного опыта обучающихся.

Части структурно подразделяются на уроки, каждый из которых нацелен на формирование какой-либо тактики в рамках одной из четырех РПС (конвенциональной, ценностно-ориентационной, коммуникативно-познавательной, коммуникативно-регулятивной). Тактики могут повторяться на уровне разных сценариев. Например, тактика приветствия изучается на первом уроке в сценарии «Регистрация гостя в отеле». Приветственная тактика, при кажущейся «пустоте» и конвенциональности, имеет выраженную социальную значимость и прагматическое значение. В пособии тактика приветствия рассматривается как один из шагов в нескольких сценариях: «Выезд из отеля», «В ресторане», «Переговоры в турагентстве». Это дает возможность студентам: а) повторить уже изученные и освоенные речевые формулы; б) применить речеповеденческую тактику в новом контексте; в) осознать национальную специфичность норм общения; г) учитывать множество факторов в коммуникации и д) локализовать области прагматических несоответствий. Таким образом, последовательное включение тактики приветствия в разные коммуникативные ситуации способствует формированию у студентов устойчивых навыков межкультурно корректного речевого поведения. Повторяемость и вариативность контекстов обеспечивают не только автоматизацию речевых структур, но и развитие прагматической гибкости, необходимой для эффективного профессионального

общения в сфере туризма. Кроме того, анализ коммуникативных ситуаций позволяет обучающимся осознанно подходить к выбору языковых средств с учетом статуса собеседников, коммуникативной цели и культурных норм, что способствует развитию межкультурной коммуникативной компетенции в целом.

Учебно-методическое пособие является вспомогательным средством обучения на курсе «Немецкий язык (второй иностранный)», соответствует тематическому плану рабочей программы дисциплины для 2 – 3 курсов бакалавриата Российской международной академии туризма.

Содержание учебно-методического пособия представлено ниже:

## **Vorwort**

### **Teil I. Im Hotel**

Lektion 1. Check-in im Hotel. Begrüßung und Vorstellung

Lektion 2. Komplimente

Lektion 3. Check-out aus dem Hotel. Dankbarkeit

Lektion 4. Kategorische und höfliche Bitten

Lektion 5. Gästereklamationen. Entschuldigungen

Lektion 6. Bedienung im Hotelrestaurant. Ratschlag

### **Teil II. Im Reisebüro**

Lektion 7. Small Talk mit dem Kunden. Zustimmung

Lektion 8. Dankbarkeit und Verabschiedung

## **Введение**

### **Часть I. В отеле**

Урок 1. Заезд в отель. Приветствие и представление.

Урок 2. Compliments

Урок 3. Выезд из отеля. Благодарность

Урок 4. Категоричные и вежливые просьбы

Урок 5. Жалобы клиентов. Извинения

Урок 6. Обслуживание в ресторане. Совет

### **Часть II. В турагентстве**

Урок 7. «Светский» разговор с клиентом. Согласие

Урок 8. Прощание

Урок 9. Электронные письма: вопросы по бронированию. Письменные приветствия и прощания

## **Ролевые игры**

## **Список литературы**

Lektion 9. Reservierungsanfrage per E-Mail. Schriftliche Begrüßung und Verabschiedung. Berufliche Kommunikation per E-Mail.

**Rollenspiel**

**Literaturverzeichnis**

**Lösungen**

**Ответы**

Процесс обучения РПС профессиональной межкультурной коммуникации требует культуронасыщенного содержания, компоненты которого мы уже описали выше, но также важно формирование оценочного отношения к новому опыту: доброжелательность, уважение, принятие культурного многообразия при сохранении своей культурной идентичности. Данная задача может быть реализована при высоком профессионализме преподавателя второго иностранного языка, который обладает методической и билингвальной (или полилингвальной) коммуникативной межкультурной компетенциями, выполняет направляющую и корректирующую роль в обучении студентов РПС профессиональной межкультурной коммуникации. Ответы к заданиям, предлагаемые в учебно-методическом пособии, являются скорее подсказкой для преподавателя и студентов, предлагают статистически наиболее типичные характеристики РПС в изучаемых лингвокультурах, но они остаются открытыми для принятия или дискуссии со студентами. Такой подход способствует развитию критического мышления, межкультурной рефлексии и формированию у студентов навыков анализа коммуникативных ситуаций с позиций различных культурных норм. Открытый характер предлагаемых ответов побуждает обучающихся к поиску альтернативных решений, аргументации собственной позиции и сравнению стратегий общения, характерных для родной и изучаемых культур. В результате учебный процесс приобретает исследовательский характер, а студенты осваивают не только языковые средства, но и механизмы интерпретации и адаптации речевого поведения в условиях профессионального межкультурного взаимодействия.

Подводя промежуточные итоги, мы констатируем, что описали процессуальный и предметный аспекты содержания обучения РПС профессиональной межкультурной коммуникации в сфере туриндустрии, и представили содержание разработанного нами учебно-методического пособия по немецкому языку «*Berufliche Kommunikation im Tourismus (Deutsch als zweite Fremdsprache)*». Описанные нами два типовые макросценария профессионального взаимодействия «Коммуникация с гостем в отеле» и «Коммуникация с клиентом в турагентстве» представляют собой конкретные коммуникативные эпизоды, характерные для туристической профессиональной сферы. Так, в рамках сценария «Коммуникация с гостем в отеле» выделяются ситуации приветствия и регистрации гостя, предоставления информации об услугах, реагирования на жалобы и просьбы, оформления выезда и выражение благодарности. Сценарий «Коммуникация с клиентом в турагентстве» охватывает ситуации консультирования клиента, презентации туристических продуктов, согласования деталей поездки, оформления бронирования и постпродажного сопровождения.

Использование таких макросценариев в обучении иностранному языку способствует формированию у студентов профессиональной межкультурной коммуникативной компетенции, а также развитию прагматических, социокультурных и стратегических навыков. Кроме того, сценарный подход обеспечивает реалистичность учебных ситуаций, стимулирует речевую активность обучающихся и позволяет моделировать типичные РПС, соответствующие нормам межкультурного профессионального взаимодействия определенной лингвокультуры.

## **2.2 Процессуально-технологический компонент методики обучения студентов речеповеденческим стратегиям профессиональной межкультурной коммуникации в сфере туристической индустрии при изучении немецкого языка как второго иностранного**

Процесс обучения студентов неязыкового вуза профессиональной межкультурной коммуникации на немецком языке предполагает целенаправленное обучение РПС в их неразрывной связи с ситуациями общения ( типовые макросценарии профессионального взаимодействия) и реализуемыми коммуникативными задачами.

Процессуально-технологический компонент методики обучения студентов РПС профессиональной межкультурной коммуникации осуществляется с учетом организационно-педагогических условий, которые были подробно описаны нами в параграфе 1.3.

Принципы обучения являются базовым компонентом технологии. В качестве частнометодических принципов обучения студентов РПС профессиональной межкультурной коммуникации мы сформулировали следующие:

1. Принцип развития межкультурной сензитивности студентов через культурную самоидентификацию и оценку собственных речеповеденческих стратегий на фоне иных лингвокультур. Этот принцип находится в тесной взаимосвязи с механизмом рефлексии и предполагает развитие способности личности к оценке, пониманию и структурированию культурно обусловленных характеристик представителей других национальных групп. Важно развивать у студентов способность осознавать культурную составляющую собственных норм поведения и преодолевать чувство исключительной правильности этих норм, ведущее к реакции исключения и неприятия тех, кто эти нормы не разделяет. Это предполагает создание условий для формирования коммуникативно- и когнитивно-гибкой личности [Гришаева, 2007], означает обучение и воспитание у обучающихся чувства собственных культурных особенностей. Через столкновение с собственным «культурным Я»

происходит осознание того, что естественная для обучающегося картина мира не является универсальной, привычные правила поведения могут не приниматься в других культурах. Данный принцип связывает интеллектуальное и эмоциональное обучение с процессом воспитания в личности чувства культурной ограниченности и принятия культурного релятивизма. Понимание относительности собственных взглядов, сформированное критическое отношение к своим культурным установкам в свете иных опытов, дает возможность студентам преодолеть этноцентризм и видеть ситуацию с позиции нескольких культур. Чем выше уровень межкультурной сензитивности, тем глубже понимание культурных различий и определяющих их ценностей, и тем корректнее интерпретация РПС и тактик собеседника и адекватнее коммуникативная реакция. Полагаем, что развитие способности к саморефлексии и осознание студентами культурной составляющей собственных норм поведения, их относительности, является неотъемлемой частью обучения межкультурной коммуникации.

2. Принцип трансференции РПС в рамках профессионально ориентированных сценариев сферы туристической индустрии в условиях контактирующих лингвокультур. Данный принцип определяется содержательно-технологическими особенностями обучения студентов РПС профессиональной межкультурной коммуникации при изучении немецкого языка как второго иностранного и предполагает целенаправленное использование уже сформированных у студентов коммуникативных и речевых умений, приобретённых при изучении ИЯ1, в процесс овладения немецким языком как ИЯ2. Он базируется на идее позитивного переноса знаний, навыков и стратегий. Реализация данного принципа в обучении опирается на сопоставительный анализ типичных речевых ситуаций в двух контактирующих лингвокультурах — англоязычной и немецкоязычной — с одной стороны, и русской — с другой. При этом особое внимание уделяется выявлению сходств и различий в РПС и ролевом поведении участников общения. Такой подход позволяет не только минимизировать интерференцию, но и использовать потенциал уже освоенных РПС в качестве опоры для освоения аналогичных моделей в немецком языке. Содержательно-технологическая реализация принципа трансференции предполагает включение в учебный

процесс профессионально ориентированных сценариев, отражающих реальные коммуникативные ситуации сферы туризма и гостеприимства. На их основе формируются упражнения и учебные задания, направленные на перенос и адаптацию РПС с одного языка на другой, а также на развитие способности студентов осознанно выбирать и варьировать РПС в зависимости от культурных и ситуативных условий.

Нами также было обосновано в параграфе 1.2, что характеристики РПС английской и немецкой лингвокультур схожи по многим параметрам, что на практике реализуется посредством таких стратегий коммуникативного поведения, для которых характерна высокая степень неимпозитивности, некатегоричности, имплицитности, косвенности, компромиссности. РПС русской лингвокультуры оказывают скорее интерферирующее воздействие на ИЯ2 (немецкий), тогда как трансференция некоторых РПС английской лингвокультуры возможна при изучении немецкого языка ( $K_{ИЯ2} \sim K_{ИЯ1}$ ).

Обращение к профессионально ориентированным сценариям требует от студентов учитывать этапы профессиональной межкультурной коммуникации в рамках заданного сценария. Студенты, приступая к изучению второго иностранного языка, уже имеют представление о правилах и нормах ведения межкультурной коммуникации в деловой среде. Знания о коммуникативно-прагматическом содержании коммуникации формируются как при изучении ИЯ1, так и в процессе преподавания таких специальных дисциплин как «Культура сервиса в туризме и гостеприимстве», «Дипломатический протокол и этика деловых отношений», «Кросс-культурный менеджмент», входящие в обязательный или элективные части образовательных программ.

Выделенные нами два типовые профессионально ориентированные макросценарии взаимодействия в сфере туристической индустрии на начальном этапе обучения немецкому языку – «Коммуникация с гостем в отеле» и «Коммуникация с клиентом в турагентстве» – позволяют студентам «встраивать» уже имеющиеся знания о структурировании этапов профессионального взаимодействия в новый контекст

немецкой лингвокультуры. Помогают им в этом функциональные опоры для диалогов, которые задают каркас коммуникации.

Описанные частнометодические принципы определили структуру и содержание процессуально-технологического компонента методики, который включает в себя этапы, методы, приемы обучения, упражнения и коммуникативные задания по обучению студентов РПС профессиональной межкультурной коммуникации в сфере туристической индустрии. Особое значение мы придаем средствам обучения, таким как, обучающая рабочая программа и учебно-методическое пособие.

Процессуально-технологический компонент методики обучения обладает циклическим характером: повторяющиеся циклы состоят из подготовительного, речевого и рефлексивного этапов. Первый этап – когнитивно-ориентировочный – предваряет все обучение.

В основу разработки этапов процессуально-технологического компонента методики положены работы А. В. Щепиловой по особенностям обучения второму иностранному языку [Щепилова, 2003], четвертый этап – рефлексивный – является характерной чертой межкультурного и аксиологического подходов. Структура каждого занятия отражает определенный алгоритм, ориентированный на управляемость образовательного процесса, что предполагает адекватность заданной цели способам, приемам, средствам и условиям, необходимым для ее достижения.

**Этап 1 – когнитивно-ориентировочный.**

На этом этапе убедительно реализуется частнометодический принцип трансференции РПС в рамках профессионально ориентированных сценариев сферы туристической индустрии в условиях контактирующих лингвокультур.

Цель: мотивирование студентов к изучению особенностей профессиональной межкультурной коммуникации; актуализация знаний студентов по вопросам профессиональной межкультурной коммуникации; расширение знаний студентов об особенностях РПС профессиональной коммуникации в разных лингвокультурах.

Приемы: эвристическая беседа, обсуждение представленных ситуационных картинок, дискуссии по вопросам, комментирование.

Алгоритм: 1) преподаватель задает студентам вопросы по темам профессиональной межкультурной коммуникации; 2) проведение совместного обсуждения, brainstorming; 3) путем совместных логических рассуждений преподаватель подводит студентов к определённым выводам.

Комментарии: преподаватель проводит со студентами эвристическую беседу (2 ак.ч) об особенностях иноязычной профессиональной межкультурной коммуникации в сфере туристической индустрии. Беседа может проходить на русском или английском языке, так как уровень немецкого языка у студентов пока недостаточен для ведения беседы. Это соответствует одному из отобранных нами общеметодических принципов – соизучение и сопереподавание языков. Вопросы построены на основе трех контактирующих лингвокультур (русской, английской и немецкой). Реализуется принцип опоры на уже сформированный коммуникативный опыт обучающихся, который становится базой для осознанного проведения параллелей и положительной трансференции РПС, усвоенных на одном языке, на другой язык. Студенты учатся видеть нюансы коммуникации и обращать внимание на интерферирующее воздействие родной лингвокультуры. На данном этапе у преподавателя есть возможность оценить знания обучающихся по данной теме и варьировать дальнейший ход работы.

Примеры вопросов для проведения эвристической беседы:

- ❖ Какие нормы и правила существуют в русской, английской и немецкой культурах, которые касаются приветствия и прощания. В чем разница между официальным и разговорным стилями?
- ❖ Поделитесь своим опытом на тему “Как люди разных культур (русские, британцы, немцы) делают комплименты?”
  - Какое поведение является типичным или нетипичным?
  - Какова типичная реакция на комплимент в разных культурах?
  - Какие существуют запреты на комплименты?
  - В чем особенности комплиментов в официальной среде?
- ❖ Поделитесь своим опытом на тему “Как люди разных культур (русские, британцы, немцы) выражают благодарность?”

- Как часто принято благодарить?
  - За что принято благодарить?
  - Какова типичная реакция на благодарность в разных культурах?
- ❖ Посмотрите на картинки и скажите, в каких ситуациях принято приветствовать незнакомцев в России, Германии и Англии? (рисунок 7)

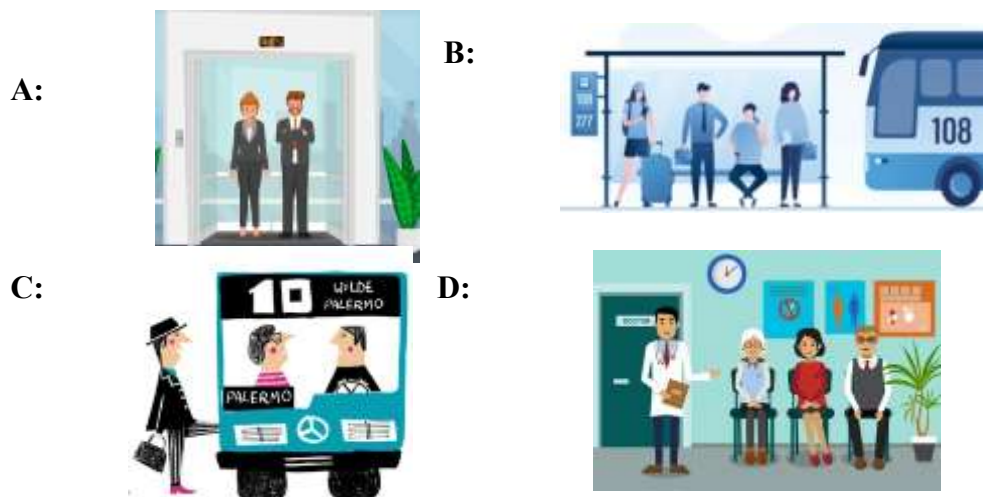


Рисунок 7 – Ситуационные картинки

Рассмотрим повторяющиеся этапы формирования искомых РПС в рамках профессионально-ориентированных сценариев на примере ценностно-ориентационной стратегии, реализуемой тактикой благодарности. Указанная стратегия соотносится с профессионально ориентированным сценарием «Коммуникация с гостем отеля» (см. параграф 2.1).

Этап 2 – подготовительный.

Ключевым частнометодическим принципом является принцип трансференции РПС в рамках профессионально ориентированных сценариев сферы туристической в условиях контактирующих лингвокультур.

Цель: ознакомление студентов с речевыми формулами реализации ценностно-ориентационной стратегии на немецком языке, этапами профессиональной коммуникации в рамках заданного профессионально ориентированного сценария; развитие и совершенствование умений воспроизведения РПС в устной речи (реагирование и порождение реплики).

Приемы, упражнения: проблемно-поисковые, имитация, подстановка, трансформация, сопоставление, комбинирование.

Алгоритм выполнения: 1) формирование речевых навыков (лексических и грамматических) для реализации изучаемой РПС; 2) подготовка к чтению текста, тематически соотносящегося с изучаемой РПС: введение в тему, снятие лексических трудностей; 3) чтение текста 4) проверка понимания текста; расширение знаний о речевых формулах реализации РПС; 5) развитие умений и навыков диалогической речи: воспроизвести диалог с пропусками, определить коммуникативные шаги в диалоге, восстановить правильный порядок реплик в диалоге, составить диалог по ключевым словам.

Комментарии: На этом этапе студенты знакомятся с речевыми формулами выражения благодарности и реакцией на благодарность в немецком языке, изучают типичную грамматическую структуру для выражения благодарности. Специально подобранные тексты отражают специфику изучаемой стратегии и тактики в русской и немецкой лингвокультурах, речевые способы их реализации. Тексты взяты из интернет-источников, или из монографии W. Gladrow, E. Kotorova «Sprachhandlungsmuster im Russischen und Deutschen : eine kontrastive Darstellung» [Gladrow, Kotorova, 2018], и адаптированы путем сокращений и замены некоторых сложных грамматических и лексических структур. Чтение текстов и извлечение из них необходимой информации способствует развитию познавательных и аналитических способностей студентов в процессе поиска, нахождения смысловых и лингвокультурных соответствий, использовании догадок по известным из первого иностранного языка элементам. Обучающиеся знакомятся с новой культуроведческой информацией прагматической направленности, учатся работать с ней, опираясь на прежний коммуникативный опыт и акцентируя внимание в ходе чтения на типичном, характерном, приемлемом в поведении представителей немецкой лингвокультуры. Определяется специфика, которую необходимо учитывать в ситуациях межкультурной коммуникации (например, отсутствие эквивалента или неполная экви-

валентность на лексическом уровне, частотность использования РПС и тактик, особенности языковой реализации, такие как смягчение, предпочтение косвенным речевым актам, имплицитность и пр.).

Пятый пункт алгоритма, а именно, определение коммуникативных шагов в диалоге, расширяет знания студентов о структурировании этапов профессионального взаимодействия в рамках изучаемого сценария. «Шаги» в диалоге соответствуют определенной коммуникативной задаче (функции). Так, функциональная опора для диалога может иметь следующий вид:



Проиллюстрируем алгоритм 2 этапа примерами из урока «Благодарность»:

- Hören Sie sich die Sätze an und sprechen Sie nach. Vergleichen Sie das verbale Verhalten der Deutschen mit dem der Engländer und Russen und notieren Sie typische Redemittel in der Tabelle.**

| Danken                   | die Deutschen                                                                                                                                                                                  | die Engländer | die Russen |
|--------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------|------------|
|                          | Dank!<br>Vielen (Tausend) Dank!<br>Ich danke Ihnen für das Geschenk.<br>Ich bedanke mich bei Ihnen für...<br>Ich bin Ihnen dankbar.<br>Ich möchte Ihnen meinen Dank dafür aussprechen, dass... |               |            |
| Reaktion auf Dankbarkeit | Bitte!<br>Bitte sehr (schön).<br>Gerne!<br>Nicht der Rede wert!<br>Nichts zu danken!<br>Keine Ursache!                                                                                         |               |            |

|  |                                                                            |  |  |
|--|----------------------------------------------------------------------------|--|--|
|  | Gern getan (gemacht).<br>Ich danke Ihnen ebenfalls.<br>Immer wieder gerne! |  |  |
|--|----------------------------------------------------------------------------|--|--|

2. Finden Sie in der Tabelle stilistisch gehobene Formeln, die für die offizielle Umgebung charakteristisch sind. Welcher deutsche Ausdruck ist dem Russischen «на здоровье» am nächsten? Welche Reaktionen auf Dankbarkeit sind möglich?

3. Vergleichen Sie Telefongespräche auf zwei Sprachen. Diskutieren Sie in der Gruppe die Verwendung verschiedener Redewendungen.

- |                                                                                                                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                                      |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Schmidt. Guten Tag.</li> <li>- Guten Tag, Herr Schmidt. Könnte ich mal mit Rita sprechen?</li> <li>- Tut mir leid, sie ist nicht da.</li> <li>- <b><u>Vielen Dank.</u> Auf Wiederhören.</b></li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Алло, слушаю Вас.</li> <li>- Добрый день, попросите, пожалуйста, Риту к телефону.</li> <li>- Ее нет.</li> <li>- <b><u>Извините, пожалуйста.</u> До свидания.</b></li> </ul> |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

4. Füllen Sie die Lücken aus.

1. Когда кто-то говорит вам "Danke", вы можете ответить: "\_\_\_\_\_".
2. Если вы хотите выразить, что вам приятно было помочь, скажите: "\_\_\_\_\_".
3. Если кто-то благодарит вас за небольшую помощь, вы можете сказать: "\_\_\_\_\_".
4. Если вы хотите подчеркнуть, что помощь была незначительной, ответьте: "\_\_\_\_\_".
5. Когда вы хотите сказать, что готовы помочь снова, используйте: "\_\_\_\_\_".
6. Если кто-то говорит вам спасибо, и вы хотите ответить взаимностью, скажите: "\_\_\_\_\_".
7. Чтобы выразить, что вам приятно было сделать что-то для другого человека, используйте: "\_\_\_\_\_".

8. Если кто-то говорит вам "Danke" в ответ на вашу помощь, вы можете сказать:  
"\_\_\_\_\_".

**5. Füllen Sie die Lücken mit den passenden Phrasen aus der Liste:**

\_\_\_\_\_ für das Geschenk.

Ich \_\_\_\_\_ mich bei Ihnen für Ihre Unterstützung.

Ich bin Ihnen \_\_\_\_\_ für Ihre Hilfe.

Ich möchte Ihnen meinen \_\_\_\_\_ dafür aussprechen, dass Sie immer da sind.

\_\_\_\_\_ für alles, was Sie getan haben.

**6. Übersetzen Sie die folgenden Sätze ins Deutsche.**

Спасибо за вашу помощь.

Я благодарен вам за поддержку.

Тысяча благодарностей за ваше терпение.

Мы благодарим Вас за Ваш визит!

Я хочу сказать вам спасибо за ваш подарок.

Не стоит благодарности!

Всегда рад помочь снова!

Пожалуйста, рад помочь!

Не за что!

С удовольствием!

**7. Transformieren Sie die folgenden Sätze, indem Sie die angegebenen Wörter und Phrasen verwenden.**

- *Ich bin Ihnen dankbar für Ihre Hilfe.*

*Beispielantwort: "Vielen Dank für Ihre Hilfe!"*

"Ich danke Ihnen für Ihre Unterstützung."

"Ich danke Ihnen für die Einladung."

"Ihre Hilfe war sehr wertvoll für mich."

"Sie haben mir sehr geholfen."

**8. Erstellen Sie Ihre Beispiele für Dankbarkeit nach Modell:**

vielen, schönen, herzlichen, wärmsten, innigen, aufrichtigen + Dank + für...

Modell: *Herzlichen Dank für Ihre Unterstützung!*

**9. Vortextübung: suchen Sie englische Äquivalente für die folgenden Begriffe:**

|                    |                      |
|--------------------|----------------------|
| Ausdruck (m)       | service              |
| Vergleich (m)      | absolutely necessary |
| im Vergleich zu    | in comparison to     |
| Pflicht (f)        | employee             |
| Dienstleistung (f) | to express           |
| Mitarbeiter (m)    | expression           |
| unbedingt          | duty                 |
| ausdrücken         | comparison           |

**10. Wie oft und in welchen Situationen ist es in Russland üblich, Dankbarkeit auszudrücken? Danken Sie der Verkäuferin oder dem Verkäufer im Geschäft? Dem Lehrer oder der Lehrerin für den Unterricht? Dem Servicepersonal für das Reinigen des Hotelzimmers? Dem Gast für die Reservierung eines Hotelzimmers? Lesen Sie die Information und vergleichen Sie Ihre Antworten mit dem Inhalt des Textes.**

**«Dankbarkeit» in Russland und Deutschland**

Der Ausdruck der Dankbarkeit ist weniger häufig und weniger standardisiert in Russland im Vergleich zu westeuropäischen Kulturen. Die russischen Leute danken und entschuldigen sich nicht so oft wie die Deutschen.

In der russischen Kultur basiert die Dankbarkeit vor allem auf die Emotionen. Der Sprecher muss wirklich die Gefühle haben, die er ausdrückt. In den meisten westeuropäischen Kulturen versteht man die Dankbarkeit vor allem als Pflicht, man ritualisiert ihren Ausdruck und sieht unter bestimmten Bedingungen als unbedingt an.

In Russland ist es nicht üblich, Dankbarkeit für die erbrachte Dienstleistung oder die gemachte Arbeit in ungleichen sozialen Beziehungen auszudrücken, zum Beispiel dankt der Chef dem Mitarbeiter selten. Die Regeln der Etikette diktieren die Verwendung von Dankbarkeitsformen in Deutschland. (*Angepasst nach Gladrow, Kotorova, 2018, S.74 – 76*).

**11. Ergänzen Sie die Textstellen.**

- a) Die Dankbarkeit in Russland im Vergleich zu westeuropäischen Kulturen ist ...
- b) Die Deutschen danken und entschuldigen sich ... wie die russischen Leute.
- c) In der russischen Kultur Dankbarkeit gehört zu ... Bereich.
- d) Soziale Beziehungen spielen eine große Rolle in ...

## **12. Ergänzen Sie die Dialoge.**

**A:**

- Wann kommt Herr Kobenko?
- Am 6. August.
- Alles erledigt.
- Danke schön!
- **Пожалуйста.**

**B:**

- Kann ich bitte Frau Teßmer sprechen?
- Tut mir leid, sie ist im Moment nicht im Haus. Soll ich ihr etwas ausrichten?
- **Спасибо, не надо.**
- **Нет проблем.**

**C:**

- Ich möchte bitte 2 Hotelzimmer reservieren.
- Einzel- oder Doppelzimmer?
- Zwei Einzelzimmer bitte.
- In Ordnung!
- **Благодарю Вас!**
- **Всегда рады помочь!**

## **13. Wie arrangiert man die Abreise eines Gastes aus dem Hotel? Welche**

**Schritte soll man befolgen? Definieren Sie die Schritte im folgenden Dialog:**

- Guten Tag! Was kann ich für Sie tun?
- Guten Tag! Wir reisen heute ab und würden gern bezahlen.
- Sehr gern. Wie ist Ihre Zimmernummer, bitte?
- Zimmer 123.

- Einen Moment. Hier ist Ihre Rechnung. Das macht dann 340 Euro insgesamt. Stimmt alles?
- Ja, danke, alles in Ordnung.
- Hoffentlich hatten Sie eine schöne Zeit bei uns!
- Ja, danke, es war wirklich sehr schön hier.
- Brauchen Sie Hilfe mit Ihrem Gepäck?
- Danke, ich schaffe das.
- Vielen Dank, dass Sie sich für unser Hotel entschieden haben. Ich wünsche Ihnen eine gute Heimreise, Frau Berger. Auf Wiedersehen.
- Auf Wiedersehen.

**14. Ordnen Sie die Gesprächsteile zu. Lesen Sie zu zweit.**

|                                                                                                           |                                                                      |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------|
| 1. Guten Tag! Was kann ich für Sie tun?                                                                   | a) Zimmer 51.                                                        |
| 2. Sehr gern. Wie ist Ihre Zimmernummer, bitte?                                                           | b) Danke sehr!                                                       |
| 3. Einen Moment. Ich habe hier 3 Nächte im Doppelzimmer mit Frühstück. Vom 7. bis 10.08. Ist das richtig? | c) Ja, genau.                                                        |
| 4. Bitte sehr, hier ist die Rechnung! Das macht dann 120 Euro insgesamt.                                  | d) Ja, auf jeden Fall. Wir haben uns sehr wohlgefühlt.               |
| 5. Bitte sehr, hier ist Ihr Beleg. Ich hoffe, dass es Ihnen bei uns gefallen hat.                         | e) Guten Tag! Mein Name ist Schlotgeld. Ich hätte gern die Rechnung. |
| 6. Immer wieder gerne!                                                                                    |                                                                      |

**15. Spielen Sie ähnliche Gespräche:**

Miller, Zimmer 298, 2 Nächte, 11.12. – 13.12., 326 Euro

Fischer, Zimmer 560, 10 Nächte, 10.01. – 20.01., 1270 Euro

Berger, Zimmer 110, 4 Nächte, 15.03. – 19.03., 635 Euro

Итак, еще раз отметим, что главной целью второго этапа является выработка прочных автоматизмов, построение каркаса для последующего переноса его в новые условия коммуникации, что происходит на третьем этапе нашей технологии.

Этап 3 – речевой.

Ключевым частнометодическим принципом этого этапа является принцип трансференции РПС в рамках профессионально ориентированных сценариев сферы туристической индустрии в условиях контактирующих лингвокультур.

Основными особенностями данного этапа являются наличие коммуникативной задачи, мотивированность, эвристичность задачи, предмета, содержания, формы, партнеров [Пассов, 1991]. Очевидно, что любая речевая цель может быть достигнута разными способами, а реализация стратегической цели может быть достигнута разными тактиками. При этом, запланированная тактика может нарушаться тактикой партнера, что требует адаптации коммуникативного поведения в ходе общения. Учитывая начальный уровень владения немецким языком, мы, вслед за Е. И. Пассовым, считаем одним из эффективных средств обучения диалогическому общению – функциональные опоры, которые «представляют собой названия речевых функций, расположенных в необходимой (предположительно, конечно) для высказывания последовательности» [Пассов, 1991, с. 214]. Это не противоречит идее о том, что на этапе развития речевого умения не должно быть непосредственной подсказки в виде речевого материала. Однако *опосредованная подсказка* на начальном этапе развития умения может быть уместна, так как помогает не только организовать диалог, но и учит студентов структурированию этапов профессионального взаимодействия в рамках заданных сценариев. На речевом этапе функциональные опоры – это каркас диалогического общения. Они дают опоры говорящим только в тактическом плане, что соответствует реальной коммуникации (мы продумываем план взаимодействия заранее), и не противоречит речевому этапу формирования умений – неподготовленности. Возможно варьирование тактических задач в пределах одной и той же стратегии. Детерминируется лишь общая тактика партнеров, наполнение ее партнеры определяют самостоятельно (например, благодарность за что?). Самостоятельность участников игры реализуется в определении собственной позиции по отношению к заданной ситуации, отбору языковых средств выражения и речеповеденческих тактик для достижения стратегической цели общения с учетом заданного лингвокультурного контекста.

Цель: развитие умений участвовать в профессиональном диалоге, реализуя одну или несколько коммуникативных задач: информирования, побуждения, установления контакта, выражения мнения или оценки; развитие умения корректно интерпретировать РПС собеседника и реагировать на них, учитывая культурный контекст и условия коммуникации (социальную дистанцию, роли коммуникантов и профессиональные требования); развитие способности и готовности устанавливать и поддерживать доброжелательные и уважительные отношения с представителем другой культуры.

Прием: ролевая игра

Алгоритм выполнения: 1) студентам раздаются карточки с описанием роли, сценария и функциональными опорами; 2) студенты используют отведенное время (5 минут) на изучение своей роли; 3) реализация профессионально ориентированного сценария в ролевой игре.

Комментарии: следуя определению Р. С. Аппатовой, под ролевой игрой мы понимаем «обучение через общение, групповое взаимодействие на основе активной деятельности участников и подчеркивающую самостоятельный инициативный характер деятельности в игре, состоящей из проблемных ситуаций, объединенных общим сюжетом и общей учебной целью» [Аппатова, 1987, с. 8]. В рамках профессионально ориентированного сценария, студент принимает на себя определенную профессиональную роль (например, менеджер в отеле) и проигрывает заданный сценарий, решая коммуникативную задачу, взаимодействуя с другими обучающимися (например, играющими роль гостей в отеле). Соответственно, роль менеджера требует не только корректно реагировать на реплики гостей, но и принимать к сведению их социокультурные особенности и профессиональные требования к своей должности. Структурными компонентами ролевой игры являются: роли, игровые и ролевые действия, игровая коммуникативная (проблемная) задача, ограничение на общение, игровая ситуация [Frolova, 2023]. По классификации Н. Д. Гальсковой ролевая игра относится к имитативным (сценарным) технологиям и является одним из средств обучения диалогической речи, а также ее проверки и оценки. Исследо-

ватели разграничивают понятия «ролевой игры» и «деловой игры». Мы придерживаемся позиции О. А. Артемьевой о том, что деловая игра заключается в проигрывании участниками ролей «самих себя в жизни», в то время как в ролевой игре профессиональной направленности обучающиеся проигрывают роли «себя будущих» [цит. по Савченко, 2023, с. 208]. Поэтому деловые игры более типичны для использования в компаниях, например, в процессе отбора сотрудников, которым задаются определенные ситуации, которые они должны реализовать в игре, продемонстрировав определенные профессиональные характеристики. В учебной деятельности используются ролевые игры или ролевые игры профессиональной направленности, целью которых является коммуникативная практика.

Ролевые карточки содержат в себе вводную информацию о месте события, участниках, их имена, возраст, профессии, особенности характера, определяют цель коммуникации. Несмотря на то, что все ролевые игры построены на двух описанных нами профессионально ориентированных сценариях, в них включены проблемные ситуации, с которыми часто сталкиваются работники отеля или турагентства, и которые требуют от студентов импровизации. Каждый студент получает свою карточку с описанием ситуации, роли и коммуникативной целью. Студенты не видят карточки друг друга и это соответствует неподготовленности и спонтанности реального общения. Например, менеджер в отеле не может найти письмо с резервированием номера от клиента. Ему необходимо найти решение в этой ситуации. При этом, прибывший гость не подозревает об этой проблеме и уверен, что его письмо было получено.

Учитывая начальный уровень владения немецким языком, мы не можем ожидать в ролевых играх развернутых реплик от студентов. Под термином «реплика» понимается «высказывание каждого собеседника вне зависимости от количества произнесенных им фраз» [М. Л. Вайсбурд, А.Д. Климентенко, 2014, с. 14]. На уровне ролевой игры ожидается, что реплики студентов должны состоять из 2–3 фраз: реакция на услышанное и побуждение собеседника к продолжению беседы, что обеспечивает примерно равное участие в беседе обоих собеседников. Приведем ниже другой пример ролевой игры по сценарию «Выезд из отеля»:

Пример третьего этапа из урока «Благодарность», ролевая игра "Auschecken aus dem Hotel"/ «Выезд из отеля».

Die Szene spielt in einem eleganten Hotel in einer malerischen Stadt. Der Gast hat einen angenehmen Aufenthalt genossen und möchte nun auschecken. Am Empfang steht der freundliche Rezeptionist, der bereit ist, dem Gast bei allen Fragen und Anliegen zu helfen. Es gibt einige wichtige Punkte, die geklärt werden müssen, bevor der Gast das Hotel verlässt.

**Rolle des Gastes:**

Name: Max Müller

Hintergrund: Max ist ein Geschäftsreisender, der für eine Konferenz in der Stadt war. Er hat das Hotel für drei Nächte gebucht und möchte nun auschecken.

Ziele: Fragen zur Rechnung klären (z.B. zusätzliche Gebühren, Minibar).

Feedback zum Aufenthalt geben (positiv oder negativ).

**Rolle des Rezeptionisten:**

Name: Anna Schmidt

Hintergrund: Anna ist eine erfahrene Rezeptionistin, die in diesem Hotel arbeitet. Sie ist freundlich, hilfsbereit und kennt sich gut mit den Dienstleistungen des Hotels aus.

Сцена разворачивается в элегантном отеле в живописном городе. Гость приятно провел время и теперь хочет выезжать. У стойки регистрации стоит дружелюбный администратор, готовый помочь гостю. Есть несколько важных моментов, которые нужно прояснить, прежде чем гость покинет отель.

**Роль гостя:**

Имя: Макс Мюллер

Информация о нем: Макс путешествует по работе, приезжал в город на конференцию. Он забронировал номер в отеле на три ночи и теперь хочет выезжать.

Цели: прояснить вопросы по счету (например, дополнительные сборы, мини-бар).

Дать отзыв о пребывании (положительный или отрицательный).

**Роль администратора:**

Имя: Анна Шмидт

Информация о ней: Анна – опытный администратор, работающий в этом отеле. Она дружелюбна, готова помочь и хорошо знает услуги отеля.

|                                                                                |                                                                      |
|--------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------|
| Ziele: Den Gast freundlich begrüßen und nach seinen Wünschen fragen.           | Цели: дружелюбно поприветствовать гостя и спросить о его пожеланиях. |
| Die Rechnung überprüfen und eventuelle Fragen des Gastes beantworten.          | Проверить счет и ответить на возможные вопросы гостя.                |
| Informationen über den Aufenthalt des Gastes sammeln, um Feedback zu erhalten. | Собрать отзыв о пребывании гостя.                                    |

Предлагается использовать следующую функциональную опору для построения диалога, рисунок 8:



Рисунок 8 – Функциональная опора диалога

Этап 4 – рефлексивный.

Частнометодический принцип развития межкультурной сензитивности студентов через культурную самоидентификацию и оценку собственных РПС на фоне иных лингвокультур ярко реализуется на заключительном этапе разработанной технологии.

Цель: культурная самоидентификация студентов через оценку собственных РПС на фоне иных лингвокультур.

Приемы: обобщение, сопоставление

Алгоритм выполнения: 1) заполнение таблицы по особенностям реализации изучаемой РПС в трех лингвокультурах. При этом, характеристики РПС английской и немецкой лингвокультуры прописаны в задании, а характеристики РПС русской лингвокультуры студентам предлагается заполнить самостоятельно. 2) обсуждение результатов.

Комментарии: понятие рефлексии, рассматриваемое с позиции разных наук, предполагает осмысление себя, своей деятельности с точки зрения целей, способов и результатов, осознание своих внутренних изменений, знаний, состояний; это не только «саморефлексия», но и направленность на другого, оценка себя на фоне другого [по работам Ю. Н. Кулюткина, 1979; С. Ю. Степанова, 1985; Г. П. Звенигородской, 2001]. В контексте межкультурного обучения второму иностранному языку национально-культурная, речеповеденческая самоидентификация является неотъемлемой частью такого обучения. Включение четвертого этапа является залогом критического восприятия действительности и перспективой адекватного выбора РПС в межкультурной коммуникации.

Пример 4 этапа из урока «Благодарность».

| Vergleichen Sie die Taktik von «Dankbarkeit» in der mündlichen Geschäftskommunikation in drei Kulturen. Ergänzen Sie die Beschreibung für die Russen: |                                                                                                | Сравните тактику «Благодарность» в устном деловом общении в трех культурах. Заполните для России: |          |                |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|----------------|
| Тактика                                                                                                                                               | Параметры                                                                                      | Характеристики                                                                                    |          |                |
| Благодарность                                                                                                                                         |                                                                                                | Россия                                                                                            | Германия | Великобритания |
|                                                                                                                                                       | Частотность (низкая/высокая)                                                                   |                                                                                                   | высокая  | высокая        |
|                                                                                                                                                       | Использование стандартных формулировок (низкое/высокое)                                        |                                                                                                   | высокое  | высокое        |
|                                                                                                                                                       | Допустимость отклонения или преуменьшения в качестве реакции на благодарность (высокая/низкая) |                                                                                                   | низкая   | низкая         |

Ответы на задание рефлексивного этапа урока «Благодарность».

| Тактика | Параметры | Характеристики |          |                |
|---------|-----------|----------------|----------|----------------|
|         |           | Россия         | Германия | Великобритания |

|               |                                                                                                                       |         |         |         |
|---------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------|---------|---------|
| Благодарность | Частотность<br>(низкая/<br>высокая)                                                                                   | низкая  | высокая | высокая |
|               | Использование<br>стандартных<br>формулировок<br>(низкое/<br>высокое)                                                  | низкое  | высокое | высокое |
|               | Допустимость<br>отклонения или<br>преуменьшения<br>в качестве реак-<br>ции на благодар-<br>ность (высокая/<br>низкая) | высокая | низкая  | низкая  |

Данные в таблицах аккумулированы нами из научных трудов, посвящённых сопоставительному анализу моделей речевого поведения В. Гладрова и Е. Которовой [Гладров, Которова, 2021], Ю. Б. Кузьменковой [Кузьменкова, 2008], Т. В. Лариной [Ларина, 2009], И. А. Стернина [Стернин, 2003], N. Nixdorf [Nixdorf, 2002], E. Ogiermann [Ogiermann, 2009], R. Rathmayr [Rathmayr, 1994], H. Schulze-Neufeld [Schulze-Neufeld, 2012]. Однако мы рекомендуем относиться к ним как к статистически более типичным ответам, но не воспринимать их как единственно правильные варианты ответа. Студенты могут не согласиться с предлагаемыми вариантами, их ответ может быть выражением их индивидуального опыта. Основная задача рефлексивных заданий заключается в предоставлении студентам дополнительной возможности наблюдать и анализировать изучаемые РПС в рамках трёх лингвокультур. Осознание культурных ценностей, лежащих в основе каждой стратегии, побуждает студентов задуматься как о собственных культурных установках, так и о своём индивидуальном коммуникативном стиле.

Полный пример урока из учебно-методического пособия «Berufliche Kommunikation im Tourismus (Deutsch als zweite Fremdsprache)» представлен в Приложении 2 и ролевая игра к нему в Приложении 3.

Таким образом, выделенные этапы технологии обучения соответствуют уровням формирования умений говорения (фраза, сверхфраза, развернутый диалог)

и учитывают требования положенных нами в основу процесса обучения подходов (компетентностного, коммуникативно-когнитивного, межкультурного и аксиологического) и частнометодических принципов (принцип трансференции речеповеденческих стратегий в рамках профессионально ориентированных сценариев сферы туристической индустрии в условиях контактирующих лингвокультур; принцип развития межкультурной сензитивности студентов через культурную самоидентификацию и оценку собственных речеповеденческих стратегий на фоне иных лингвокультур). Значимым звеном третьего этапа – речевого – является использование функциональных опор, что позволяет студентам на начальном уровне обучения ИЯ2 участвовать в ролевых играх. Четвертый этап технологии завершает обучающий цикл через рефлексивное обращение к родной культуре и контрастивное сопоставление культурно детерминированных характеристик РПС и тактик в трех лингвокультурах. В разработанных заданиях учтены межпредметные связи, что способствует положительному переносу знаний, умений и навыков не только с ИЯ1, но и с профильных дисциплин.

Дальнейшее исследование проблемы формирования РПС профессиональной межкультурной коммуникации в сфере туристической индустрии у будущих бакалавров требует апробации разработанной методики, чему посвящен следующий параграф.

### **2.3 Результаты экспериментальной работы по обучению студентов речеповеденческим стратегиям профессиональной межкультурной коммуникации при изучении немецкого языка как второго иностранного**

Апробация и оценка эффективности разработанной методики обучения студентов РПС профессиональной межкультурной коммуникации в сфере туризма на немецком языке как втором иностранном проводились в рамках эксперименталь-

ного обучения на факультетах «Туризм» и «Менеджмент» (профиль «Международный менеджмент в туризме») в ходе преподавания дисциплины «Немецкий язык (второй иностранный)».

Целью экспериментального обучения было определить эффективность предложенной методики формирования у студентов РПС профессиональной межкультурной коммуникации в сфере туризма на немецком языке как втором иностранном. В рамках эксперимента ставились следующие задачи:

- 1) Разработать матрицу требований и диагностический инструментарий оценивания уровня освоения РПС на немецком языке как втором иностранном.
- 2) Провести предварительную диагностику студентов с целью определения уровня владения РПС профессиональной межкультурной коммуникации в сфере туристической индустрии на втором иностранном языке в контрольной группе (далее КГ) и экспериментальной группе (далее ЭГ).
- 3) Реализовать на практике процессуально-технологический компонент методики обучения студентов РПС профессиональной межкультурной коммуникации в сфере туристической индустрии на немецком языке.
- 4) В соответствии с разработанными критериями, определить уровень освоения студентами РПС профессиональной межкультурной коммуникации после применения разработанной методики.
- 5) Провести анализ результатов экспериментального обучения и подтвердить валидность полученных данных и эффективность разработанной методики.

В начале методического эксперимента была выдвинута следующая гипотеза: процесс обучения студентов РПС профессиональной межкультурной коммуникации в сфере туристической индустрии на немецком языке будет эффективным при условии, что:

- внедрена методика обучения, основанная на межкультурном, компетентностном, коммуникативно-когнитивном и аксиологическом подходах;
- определены предметный и процессуальный аспекты содержания обучения, что обеспечило его обоснованный отбор;

- реализован процессуально-технологический компонент методики, представленный в виде последовательности этапов обучения, с соответствующими методами и приемами работы с учебным материалом;
- обеспечен комплекс организационно-педагогических условий: наличие у преподавателя компетенции взаимосвязанного обучения нескольким иностранным языкам; знание им профессиональных особенностей коммуникации и специфики профессиональных задач в сфере туристической индустрии; создание в процессе обучения аутентичной образовательной среды; мотивирование студентов к овладению профессиональными РПС на немецком языке; развитие когнитивных механизмов у студентов через осознанное сопоставление таких стратегий в разных лингвокультурах.

Экспериментальное обучение осуществлялось на базе Российской международной академии туризма в течение 2022–2024 гг. и состояло из четырех этапов. В таблице 8 представлен ход и содержание экспериментального обучения.

Таблица 8 – Этапы экспериментального обучения

| Этапы            | Сроки                          | Содержание                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|------------------|--------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Подготовительный | сентябрь 2022 г. – май 2023 г. | Отбор содержания и планирование экспериментального обучения (формулировка цели, гипотезы и условий проведения, разработка учебно-методического пособия). Определение критериев и диагностического инструментария. Подбор контрольной и экспериментальной групп (далее КГ и ЭГ). |
| Констатирующий   | сентябрь 2023 г.               | Проведение предварительной диагностики обучающихся с целью определения уровня владения РПС профессиональной межкультурной коммуникации в сфере туристической индустрии на ИЯ2 в КГ и ЭГ.                                                                                        |
| Формирующий      | февраль – июнь 2024 г.         | Апробация на практике методики обучения студентов РПС профессиональной межкультурной коммуникации в сфере туристической индустрии на немецком языке. Фиксация результатов.                                                                                                      |
| Контролирующий   | июнь 2024 г.                   | Итоговая диагностика уровня владения РПС профессиональной межкультурной коммуникации на ИЯ2 в КГ и ЭГ. Анализ данных.                                                                                                                                                           |

|  |  |                                                                                                                          |
|--|--|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  |  | Проверка валидности результатов методами математической статистики.<br>Представление результатов эффективности методики. |
|--|--|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

В ходе *подготовительного этапа* экспериментальной работы разработано учебно-методическое пособие на немецком языке для обучения студентов РПС профессиональной межкультурной коммуникации, которое было описано в параграфах 2.1 и 2.2 нашего исследования; проведено планирование будущего эксперимента, сформулированы гипотеза, цель, задачи, определены условия его проведения.

На этапе подготовки эксперимента нами определено общее количество обучающихся, которые составят КГ и ЭГ. При этом учитывалось общее число обучающихся в группах по названным направлениям подготовки, осваивающих немецкий язык в качестве второго иностранного языка в высшей школе, на базе которого проводился эксперимент, а также сопоставимость групп между собой по не варьируемым условиям [Штульман, 1971, с. 40], таким как, сроки изучения немецкого языка – в течение одного семестра в количестве 144 часов, 4 зачетных единиц; изучение английского как ИЯ1; количество проведенных занятий по немецкому языку в течение экспериментальной работы. Варьируемым условием явилось то, что студенты ЭГ занимались по разработанному учебно-методическому пособию, которое включалось в плановый контекст аудиторных занятий по немецкому языку (всего 4 ак.ч. в неделю, из них 2 ак.ч. в неделю проводились по экспериментальной методике в течение 16 недель, всего 32 ак.ч.).

Студенты КГ продолжали заниматься по УМК «Themen Aktuell» издательства Hueber в соответствии с программой дисциплины, а также работали с дополнительными материалами в форме профессионально ориентированных текстов и заданий к ним.

Общее количество участников эксперимента – 93 студента (45 студентов в экспериментальных группах и 48 студентов в контрольных группах): студенты 7 семестра направления подготовки «Туризм» и студенты 4 семестра направления

подготовки «Менеджмент» (профиль «Международный менеджмент в туризме»). Студенты обоих направлений осваивают немецкий язык в течение двух семестров. Экспериментальная работа проводилась со студентами, продолжающими изучение немецкого языка во втором семестре.

На подготовительном этапе экспериментальной работы разработаны критерии сформированности РПС профессиональной межкультурной коммуникации в сфере туристической индустрии и оценочные средства уровня владения студентами РПС на немецком языке. При разработке критериев сформированности РПС профессиональной межкультурной коммуникации мы ориентировались на исследования А. В. Щепиловой, посвященные проблеме оценивания компетентности специалиста по межкультурной коммуникации [Щепилова, 2017], Е. И. Пассова о развитии речевых умений [Пассов, 1991], отечественные и зарубежные методики оценки межкультурной компетентности [Анализ зарубежных эмпирических..., 2020], [Руденко, Брайтон, 2013], [Филонова, 2013], [Bingzhuan, 2021], [Byram, 1997], [Gu, Zhao, 2021], [Hoff, 2020], [Nesic, Hamidović, 2022], [Paige, 2004], [Peng, 2021], [Van Oudenhoven, 2002]. Ниже в таблице 9 представлена матрица требований к владению РПС студентами.

Пояснение к таблице: «выполнение коммуникативной задачи» подразумевает применение РПС, соответствующих конкретной ситуации и коммуникативной установке, а также удовлетворяющих требованиям профессиональной коммуникации в сфере туристической индустрии и учитывающих заданный культурный контекст.

Таблица 9 – Оценочная матрица владения студентами РПС

| Критерии              | Показатели                                                                                                                                                                          | Уровни                                                                          |                                                                  |                                                                             |                                                                         | Оценочное средство        |
|-----------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------|---------------------------|
|                       |                                                                                                                                                                                     | <i>Не сформирован<br/>0-40 баллов</i>                                           | <i>Низкий<br/>41-60 баллов</i>                                   | <i>Средний<br/>61-80 баллов</i>                                             | <i>Высокий<br/>81-100 баллов</i>                                        |                           |
| <b>Когнитивный</b>    | 1) знание речевых формул реализации РПС профессиональной межкультурной коммуникации на немецком языке                                                                               | незнание речевых формул реализации РПС                                          | присутствуют ошибки в речевых формулах РПС                       | присутствуют незначительные ошибки в речевых формулах РПС                   | отсутствуют или есть 1-2 ошибки в речевых формулах РПС                  | <b>Тест</b>               |
|                       | 2) знание этапов коммуникации в рамках заданных профессионально ориентированных сценариев с учетом репрезентируемых лингвокультур                                                   | незнание или неправильное структурирование этапов профессиональной коммуникации | сформированы базовые знания этапов профессиональной коммуникации | сформирован достаточный уровень знаний этапов профессиональной коммуникации | сформирован высокий уровень знаний этапов профессиональной коммуникации |                           |
| <b>Прагматический</b> | 1) умение участвовать в профессиональном диалоге, реализуя одну или несколько коммуникативных задач: информирования, побуждения, установления контакта, выражения мнения или оценки | коммуникативная задача не выполнена или выполнена менее чем на 50%              | коммуникативная задача выполнена не полностью                    | коммуникативная задача выполнена полностью                                  | коммуникативная задача выполнена полностью на высоком уровне            | <b>Тест, ролевая игра</b> |
|                       |                                                                                                                                                                                     | нарушение последовательности этапов профессионального взаимодействия            | незначительные отклонения в структуре сценариев                  | отсутствие отклонений в структуре сценария                                  | отсутствие отклонений в структуре сценария                              |                           |

|  |                                                                                                                                                                                                         |                                                                                                                                                                           |                                                                                                                                                           |                                                                                                                                  |                                                                                                                                                        |  |
|--|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|
|  |                                                                                                                                                                                                         | языковое оформление не соответствует/частично соответствует поставленной задаче (объем 4 и менее фраз, 4 и более грубых (искажающих смысл) лексико-грамматических ошибок) | языковое оформление частично соответствует поставленной задаче (объем 5 и менее фраз, не более 3 грубых (искажающих смысл) лексико-грамматических ошибок) | языковое оформление соответствует поставленной задаче (объем 6 фраз, 2-3 незначительные ошибки, не влияющие на смысл)            | языковое оформление соответствует поставленной задаче (объем более 7 фраз, 1-2 незначительные ошибки)                                                  |  |
|  | 2) умение корректно интерпретировать РПС собеседника и реагировать на них, учитывая культурный контекст и условия коммуникации (социальную дистанцию, роли коммуникантов и профессиональные требования) | РПС отсутствуют или не соответствуют ситуации; трансляция коммуникативных норм родной культуры                                                                            | наличие ошибок в выборе стратегии или тактики, отсутствие гибкости в реакциях на коммуникативное поведение собеседника                                    | адекватный выбор РПС в соответствии с ситуацией и культурным контекстом, гибкая реакция на коммуникативное поведение собеседника | владение широким репертуаром РПС и умение их варьировать в соответствии с ситуацией, культурным контекстом и индивидуальными особенностями собеседника |  |

|                        |                                                                                                                                     |                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                          |                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                                                           |                             |
|------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------|
| <b>Аксиологический</b> | 1) способность и готовность устанавливать и поддерживать доброжелательные и уважительные отношения с представителем другой культуры | негативно реагирует на проявления иной культуры, не проявляет желания понять причины разногласий                 | положительно реагирует на проявления иной культуры, проявляет желание понять причины разногласий, но испытывает недостаток знаний для успешного построения профессиональной коммуникации | положительно реагирует на проявления иной культуры, понимает культурный контекст, обладает достаточными знаниями РПС для построения успешной профессиональной коммуникации | положительно реагирует на проявления иной культуры, понимает культурный контекст, использует разнообразные способы преодоления коммуникативного сбоев, не отказываясь от собственных культурных ценностей | <b>Анкета, ролевая игра</b> |
|                        | 2) мотивированность к участию в профессиональной межкультурной коммуникации на немецком языке                                       | отсутствует или незначительный интерес к участию в профессиональной межкультурной коммуникации на немецком языке | присутствует стремление к участию в профессиональной межкультурной коммуникации на немецком языке                                                                                        | присутствует выраженное стремление к участию в профессиональной межкультурной коммуникации на немецком языке                                                               | устойчивый интерес к участию в профессиональной межкультурной коммуникации на немецком языке                                                                                                              |                             |

*На констатирующем* этапе эксперимента решалась вторая задача экспериментального обучения, а именно: выявить исходный уровень сформированности у студентов ЭГ и КГ РПС профессиональной межкультурной коммуникации в сфере туриндустрии.

Для определения ценностно-мотивационных параметров на данном этапе проведено анкетирование обучающихся. Для этого мы использовали Интегративный опросник межкультурной компетентности [URL: <https://psytests.org/eq/iomk-run.html>].

Авторский коллектив под руководством О. Е. Хухлаева в 2021 году разработал и эмпирически апробировал шкалу интегративного опросника межкультурной компетентности [URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razrabotka-i-adaptatsiya-metodiki-integrativnyy-oprosnik-mezhkulturnoy-kompetentnosti>]. Опросник изучает способности эффективно взаимодействовать в мультикультурной среде. Методика опросника строится на четырёх субшкалах: «Межкультурная стабильность», отражающая индивидуальную устойчивость в стрессовых ситуациях межкультурного общения; «Межкультурный интерес», показывающая стремление к взаимодействию с представителями разных культур и интерес к их особенностям; «Отсутствие этноцентризма», характеризующее уважительное отношение и принятие культурного разнообразия; и «Управление межкультурным взаимодействием», оценивающая владение широким спектром коммуникативных навыков и умений в условиях межкультурной коммуникации.

Результаты эмпирического исследования, проведенного коллективом авторов, подтвердили, что интегративный опросник межкультурной компетентности отличается комплексным подходом, интегрирует несколько показателей межкультурной компетентности, и рекомендуется к использованию для исследования предпосылок межкультурной успешности на российских выборках.

Опросник состоит из 18 утверждений, отношение к которым необходимо выразить через шкалу оценки (от 1 – «Полностью не согласен» до 5 – «Полностью согласен»). Примеры утверждений представлены на рисунке 9.

1. Я уверен, что могу эффективно работать с людьми различных культур.
2. Мне нравится общаться с людьми других культур.
3. Я не буду общаться с человеком другой культуры, если он действует, исходя из своих культурных норм.
4. В межкультурном общении я стараюсь принимать во внимание мнение каждой стороны и только потом принимать решение.
5. Когда я общаюсь с людьми другой культуры, нервы у меня напряжены до предела.
6. Если у меня планируется важная встреча с человеком другой культуры, я пытаюсь представить, какие могут быть культурные различия между нами.
7. Мне нравится знакомиться с людьми других культур.
8. Я не буду общаться с человеком другой культуры, если ее традиции мне чужды.
9. Я проверяю правильность моего понимания другой культуры в процессе межкультурного общения.
10. После общения с людьми другой культуры я чувствую себя совершенно разбитым.
11. Есть такие культуры, к которым я испытываю презрение.
12. Мне нравится общаться с людьми другой культуры, которая существенно отличается от моей.
13. Я доверяю только людям моей культуры.

Рисунок 9 – Вопросы из «Интегративного опросника межкультурной компетентности»

Авторами предложена пятибалльная шкала оценки (от 1 – «Полностью не согласен» до 5 – «Полностью согласен»), которую мы перенесли на сто балльную. Пример результатов тестирования представлен на рисунке 10.



Рисунок 10 – Пример результатов теста «Интегративный опросник межкультурной компетентности»

В целях выявления исходного уровня знаний, умений и навыков студентов в ситуациях профессионального межкультурного взаимодействия им было предложено

выполнить разработанный нами тест (см. Приложение 4). Структурно тест состоит из двух блоков: первый блок соответствует когнитивному критерию и нацелен на оценку знаний речевых формул реализации РПС и этапов профессиональной коммуникации. Студентам предложены такого рода вопросы закрытого типа:

1. Гость приезжает в ваш отель. Какая фраза будет наиболее подходящей для приветствия и регистрации?

- a) "Willkommen in unserem Hotel! Wie kann ich Ihnen helfen?"
- b) "Guten Tag, dürfte ich bitte Ihren Namen haben?"
- c) "Haben Sie ein Zimmer reserviert?"

2. Выберите подходящую фразу для извинения за задержку:

- a) "Es tut mir leid für die Wartezeit."
- b) "Das ist nicht mein Problem."
- c) "Kommen Sie später wieder."

3. Вы просите гостя о чем-то. Как будет вежливее?

- a) "Geben Sie mir bitte Ihren Pass."
- b) "Könnten Sie mir bitte Ihren Pass geben?"
- c) "Bitte geben Sie mir Ihren Pass."

Второй блок теста разработан в соответствии с прагматическим критерием и нацелен на оценивание умения участвовать в профессиональном диалоге и умения интерпретировать РПС собеседника. Вопросы из второго блока:

1. Ваш собеседник на переговорах выглядит неуверенно и часто отвлекается. Какое ваше действие будет наиболее уместным?

- A) Игнорировать его поведение и продолжать говорить.
- B) Задать ему вопрос, чтобы вовлечь в разговор и уменьшить напряжение.
- C) Сказать, что он выглядит неуверенно, и предложить ему расслабиться.

2. Ваш собеседник из другой страны и использует формальный стиль общения. Как вы должны адаптировать свое поведение?

- А) Перейти на неформальный стиль, чтобы создать дружескую атмосферу.
- В) Сохранить формальный стиль общения, чтобы уважать культурные нормы.
- С) Смешать формальный и неформальный стиль, чтобы быть более доступным.

3. Вы находитесь на стойке регистрации отеля, и гость, который только что заехал, выглядит немного уставшим. Какой комплимент будет уместным в этой ситуации?

- А) "Вы выглядите прекрасно, как будто только что вышли с обложки журнала!"
- В) "Надеюсь, у вас будет хороший отдых. Мы здесь, чтобы помочь вам."
- С) "У вас очень стильная одежда, она подходит вашему образу."

Каждый из выделенных нами критериев – когнитивный, прагматический и аксиологический – оцениваются по 100-бальной системе.

Представим результаты оценки исходного уровня владения студентами РПС профессиональной межкультурной коммуникации в сфере туристической индустрии в КГ и ЭГ по выделенным критериям на констатирующем этапе эксперимента (см. Таблица 10).  
Таблица 10 – *Уровень владения студентами РПС профессиональной межкультурной коммуникации в сфере туристической индустрии на констатирующем этапе эксперимента*

| Критерий    | Уровень        | Исследуемая группа   |         |                      |         |
|-------------|----------------|----------------------|---------|----------------------|---------|
|             |                | Экспериментальная    |         | Контрольная          |         |
|             |                | Количество студентов | Доля, % | Количество студентов | Доля, % |
| Когнитивный | не сформирован | 9                    | 20,0%   | 12                   | 25,0%   |
|             | низкий         | 24                   | 53,3%   | 27                   | 56,3%   |
|             | средний        | 12                   | 26,6%   | 9                    | 18,7%   |

|                              |                |    |       |    |       |
|------------------------------|----------------|----|-------|----|-------|
|                              | высокий        | 0  | 0%    | 0  | 0%    |
| <b>Прагмати-<br/>ческий</b>  | не сформирован | 15 | 33,3% | 18 | 37,5% |
|                              | низкий         | 26 | 57,7% | 29 | 60,4% |
|                              | средний        | 4  | 8,9%  | 1  | 2,1%  |
|                              | высокий        | 0  | 0%    | 0  | 0%    |
| <b>Аксиологи-<br/>ческий</b> | не сформирован | 5  | 11,1% | 3  | 6,3%  |
|                              | низкий         | 11 | 24,4% | 9  | 18,8% |
|                              | средний        | 16 | 35,6% | 20 | 41,6% |
|                              | высокий        | 13 | 28,9% | 16 | 33,3% |

Представленные в таблице 10 результаты позволяют констатировать не существенность различий в уровнях сформированности исследуемых показателей в КГ и ЭГ. Данные тестирования свидетельствуют о довольно низком уровне знаний, умений и навыков студентов по когнитивному и прагматическому критериям: 0% студентов продемонстрировали высокий уровень владения РПС; около 90% обучающихся владеют искомыми стратегиями на низком уровне или не владеют совсем. Однако необходимо отметить, что показатели когнитивного критерия несколько превышают показатели прагматического критерия, что позволяет нам сделать вывод о том, что некоторые студенты владеют знаниями о стратегиях, тактиках в ситуациях иноязычного профессионального взаимодействия и их структурировании, но большинство студентов затрудняется с вопросами о языковых средствах для реализации определенной РПС на немецком языке. Большие затруднения вызывают вопросы интерпретации коммуникативной реакции собеседника. Перенос коммуникативных норм русского языка на разные ситуации иноязычного профессионального взаимодействия является одной из наиболее типичных реакций студентов.

Данные исходной диагностики показали высокий уровень мотивации студентов по аксиологическому критерию: более 60% студентов продемонстрировали высокий и средний уровни. Таким образом, мы можем констатировать высокий интерес большинства опрошенных студентов к участию в межкультурной коммуникации и их готовностью совершенствоваться в этой сфере.

Апробация разработанной нами методики обучения профессиональной межкультурной коммуникации в сфере туристической индустрии на немецком языке проведена нами на *формирующем этапе* экспериментального исследования. Работа проводилась со студентами ЭГ по материалам авторского учебно-методического пособия «Berufliche Kommunikation im Tourismus (Deutsch als zweite Fremdsprache)», с февраля по июнь 2024г. В ЭГ пособие использовалось в дополнение к основным материалам курса. В КГ студенты занимались только по основным материалам курса.

Дидактические действия на данном этапе представляют собой следующую последовательность (подробное описание представлено в п.2.2.):

- когнитивно-ориентировочный этап: 2 ак.ч. Представляет собой вводное занятие, на котором обсуждаются особенности профессиональной межкультурной коммуникации в сфере туристической индустрии в изучаемых и родной лингвокультурах.

- работа со студентами по разработанному пособию: 32 ак.ч., что включает в себя 8 уроков по 4 ак.ч. каждый. Уроки представляют собой повторяющиеся циклы из трех этапов - подготовительного, речевого и рефлексивного.

Следует отдельно отметить динамику изменений выполнения упражнений заключительного, рефлексивного, этапа обучающего алгоритма, а именно упражнений на определение культурно детерминированных характеристик РПС родной лингвокультуры на фоне изучаемых. В ходе первых экспериментальных занятий большинство студентов испытывали значительные трудности в заполнении таблицы характе-

ристик РПС и тактик. В дальнейшем, совместное обсуждение и направляющие комментарии преподавателя способствовали преодолению этих трудностей и отмечалась положительная тенденция в развитии саморефлексии.

Эффективность экспериментального обучения проверена на *контролирующем этапе*.

С целью определения когнитивного показателя – «знание речевых формул реализации РПС профессиональной межкультурной коммуникации на немецком языке и этапов коммуникации в рамках заданных профессионально ориентированных сценариев с учетом репрезентируемых лингвокультур» – студентам было предложено выполнить тест, цели и структура которого соответствовали диагностическому.

С целью проверки прагматического показателя – «умение участвовать в профессиональном диалоге, реализуя одну или несколько коммуникативных задач: информирования, побуждения, установления контакта, выражения мнения или оценки; умение корректно интерпретировать РПС собеседника и реагировать на них, учитывая культурный контекст и условия коммуникации (социальную дистанцию, роли коммуникантов и профессиональные требования)» – студенты получили задания в форме ролевой игры.

В процессе выполнения этого задания также оценивался аксиологический критерий, т.е. «способность и готовность устанавливать и поддерживать доброжелательные и уважительные отношения с представителем другой культуры; мотивированность к участию в профессиональной межкультурной коммуникации на немецком языке».

Результаты контролирующего этапа эксперимента по внедрению авторской методики обучения РПС профессиональной межкультурной коммуникации в сфере туриндустрии на немецком языке как втором иностранном представлены в таблице 11.

Таблица 11 – Уровень владения студентами РПС профессиональной межкультурной коммуникации в сфере туристической на контролирующем этапе эксперимента

| Критерий               | Уровень        | Исследуемая группа   |         |                      |         |
|------------------------|----------------|----------------------|---------|----------------------|---------|
|                        |                | Экспериментальная    |         | Контрольная          |         |
|                        |                | Количество студентов | Доля, % | Количество студентов | Доля, % |
| <b>Когнитивный</b>     | не сформирован | 2                    | 4,4%    | 8                    | 16,7%   |
|                        | низкий         | 7                    | 15,6%   | 20                   | 41,6%   |
|                        | средний        | 24                   | 53,3%   | 17                   | 35,4%   |
|                        | высокий        | 12                   | 26,7%   | 3                    | 6,3%    |
| <b>Прагматический</b>  | не сформирован | 4                    | 8,9%    | 12                   | 25,0%   |
|                        | низкий         | 6                    | 13,3%   | 23                   | 47,9%   |
|                        | средний        | 22                   | 48,9%   | 11                   | 22,9%   |
|                        | высокий        | 13                   | 28,9%   | 2                    | 4,2%    |
| <b>Аксиологический</b> | не сформирован | 2                    | 4,4%    | 1                    | 2,1%    |
|                        | низкий         | 4                    | 8,9%    | 9                    | 18,7%   |
|                        | средний        | 13                   | 28,9%   | 20                   | 41,7%   |
|                        | высокий        | 26                   | 57,8%   | 18                   | 37,5%   |

Представленные в таблицах 10 и 11 результаты позволяют констатировать значимость различий в уровнях сформированности исследуемых показателей в КГ и ЭГ. Визуализация полученных в ходе экспериментальной работы результатов представлена на рисунке 11.

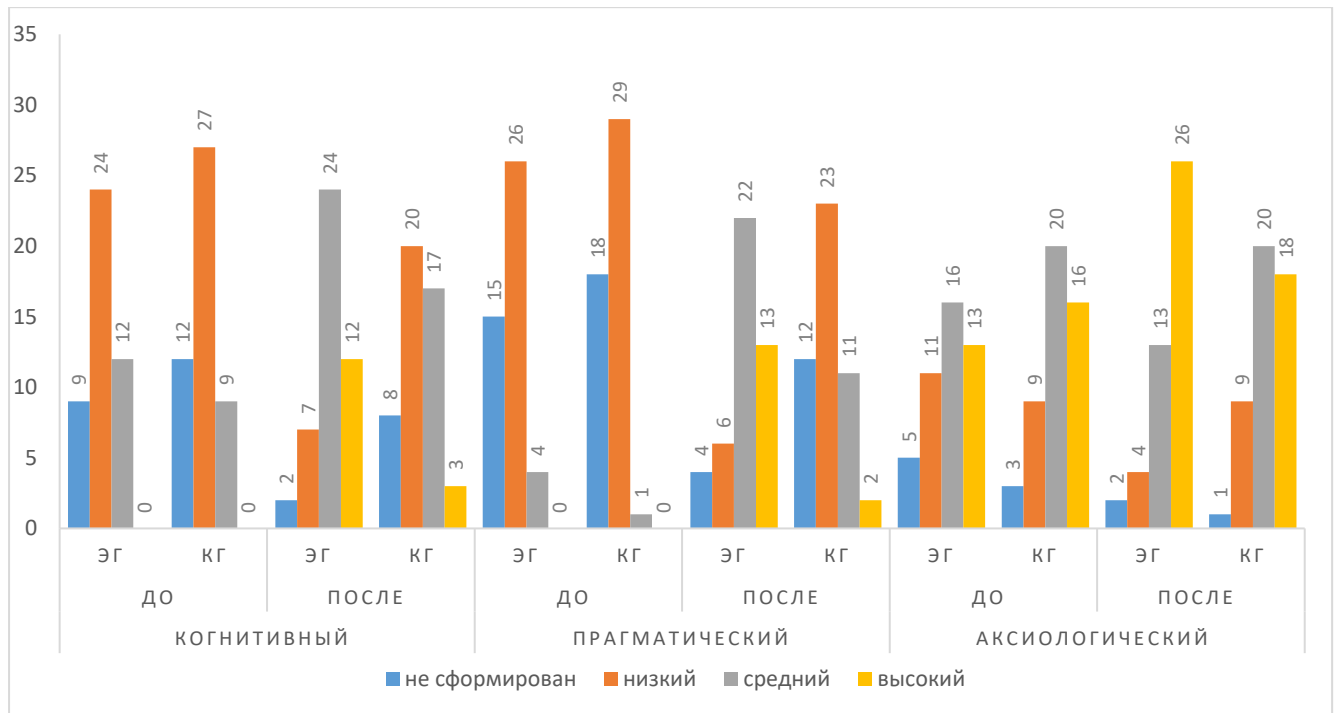


Рисунок 11 – Визуализация полученных в ходе экспериментальной работы результатов

Нами были определены нулевая и альтернативная гипотезы в ходе проведения статистического анализа. Нулевая гипотеза ( $H_0$ ) методического эксперимента сформулирована следующим образом: предлагаемая методика не обеспечивает результативность повышения уровня владения студентами РПС профессиональной межкультурной коммуникации в сфере туристической индустрии. Альтернативная гипотеза ( $H_1$ ) методического эксперимента: предлагаемая методика обеспечивает результативность повышения уровня владения студентами РПС профессиональной межкультурной коммуникации в сфере туристической индустрии по когнитивному, прагматическому и аксиологическому критериям.

Определение положительного сдвига в показателях несвязных выборок по результатам констатирующего и контролирующего этапов будет являться подтверждением альтернативной гипотезы (H1). Проверка валидности результатов эксперимента осуществляется через оценку достоверности сдвига значений исследуемых признаков с применением статистического метода критерия Хи-квадрат.

Нами была составлена таблица сопряженности для вычисления ожидаемых или теоретических значений, то есть таких, какие должны получиться, если нулевая гипотеза верна.

|          | Столбец 1 | Столбец 2 | Всего   |
|----------|-----------|-----------|---------|
| Строка 1 | A         | B         | (A+B)   |
| Строка 2 | C         | D         | (C+D)   |
| Всего    | (A+C)     | (B+D)     | A+B+C+D |

Формула ожидаемого значения для частоты A:

$$F_{O \text{ (для A)}} = \frac{(Z * X)}{W}, \text{ где}$$

Z – это сумма частот строки 1: (A+B),

X – это сумма частот столбца 1: (A+C),

W – это сумма всех частот в таблице:  
(A+B+C+D)

Пример расчетов приведен в таблице 12: расчет методом Хи-квадрат для когнитивного критерия на констатирующем этапе. Расчеты по другим критериям представлены в приложении 5 (таблицы 13, 14, 15, 16, 17).

Таблица 12 – Расчет Хи-квадрат для когнитивного критерия на констатирующем этапе

| Уровень        | Наблюдаемая/Эмпирическая |    | Сумма | Ожидаемая/Теоретическая |             |
|----------------|--------------------------|----|-------|-------------------------|-------------|
|                | ЭГ                       | КГ |       | ЭГ                      | КГ          |
| Не сформирован | 5                        | 3  | 8     | 3,870967742             | 4,129032258 |
| Низкий         | 11                       | 9  | 20    | 9,677419355             | 10,32258065 |
| Средний        | 16                       | 20 | 36    | 17,41935484             | 18,58064516 |
| Высокий        | 13                       | 16 | 29    | 14,03225806             | 14,96774194 |
| Всего          | 45                       | 48 | 93    | 45                      | 48          |

|       | Наблюдаемая | Ожидаемая   | $(f_H - f_O)$ | $(f_H - f_O)^2$ | $(f_H - f_O)^2 / f_O$ |
|-------|-------------|-------------|---------------|-----------------|-----------------------|
| ЭГ    | 5           | 3,870967742 | 1,129032258   | 1,27471384      | 0,329301075           |
|       | 11          | 9,677419355 | 1,322580645   | 1,749219563     | 0,180752688           |
|       | 16          | 17,41935484 | -1,41935484   | 2,014568158     | 0,115651135           |
|       | 13          | 14,03225806 | -1,03225806   | 1,065556712     | 0,075936225           |
| КГ    | 3           | 4,129032258 | -1,12903226   | 1,27471384      | 0,308719758           |
|       | 9           | 10,32258065 | -1,32258065   | 1,749219563     | 0,169455645           |
|       | 20          | 18,58064516 | 1,419354839   | 2,014568158     | 0,108422939           |
|       | 16          | 14,96774194 | 1,032258065   | 1,065556712     | 0,071190211           |
| Сумма | 93          | 93          | 0             | 12,20811655     | <b>1,359429678</b>    |

Различия считаются достоверно значимыми, если экспериментально полученное значение критерия превышает  $\approx 7,815$  по таблице критических точек распределения Пирсона «Хи-квадрат». Сравнение полученных значений Хи-квадрат для когнитивного, прагматического и аксиологического критериев на констатирующем и контролирующем этапах представлен в таблице 18.

Таблица 18 – Оценка статистической значимости результатов, полученных на констатирующем и контролирующем этапах эксперимента

| Критерий        | Этап           | $\chi^2$    | $\chi^2_{кр}$                    |
|-----------------|----------------|-------------|----------------------------------|
| Когнитивный     | Констатирующий | 0,937815126 | $< 7,81473$                      |
|                 | Контролирующий | 16,37464619 | <b><math>&gt; 7,81473</math></b> |
| Прагматический  | Констатирующий | 2,141818182 | $< 7,81473$                      |
|                 | Контролирующий | 25,62874521 | <b><math>&gt; 7,81473</math></b> |
| Аксиологический | Констатирующий | 1,359429678 | $< 7,81473$                      |
|                 | Контролирующий | 5,104341492 | $< 7,81473$                      |

Проведенный анализ результатов методом математической статистики Хи-квадрат показал, что на констатирующем этапе статистически значимой разницы между ЭГ и КГ не наблюдается, то есть в ЭГ и КГ на этом этапе студенты практически одинаково распределяются по уровням владения РПС; предлагаемая методика обеспечивает результативность повышения уровня владения студентами РПС профессиональной межкультурной коммуникации в сфере туристической по когнитивному и прагма-

тическому критериям; по аксиологическому критерию статистически значимой разницы между констатирующим и контролирующим этапом не наблюдается, что объясняется профилем обучения студентов – большинство изначально положительно реагируют на проявления иной культуры и имеют устойчивый интерес к участию в профессиональной межкультурной коммуникации на немецком языке.

Также были проведены расчеты изменения количества студентов в процентном соотношении в соответствии с уровнем владения РПС профессиональной межкультурной коммуникации в ЭГ и КГ на констатирующем и контролирующем этапах эксперимента, результаты представлены в таблице 19.

Таблица 19 – *Изменение количества студентов по уровням владения РПС профессиональной межкультурной коммуникации в ЭГ и КГ*

| Критерий        | Уровень        | Исследуемая группа             |         |                                |         |
|-----------------|----------------|--------------------------------|---------|--------------------------------|---------|
|                 |                | Экспериментальная              |         | Контрольная                    |         |
|                 |                | Изменение количества студентов | Доля, % | Изменение количества студентов | Доля, % |
| Когнитивный     | не сформирован | -7                             | -15,60% | -4                             | -8,30%  |
|                 | низкий         | -17                            | -37,70% | -7                             | -14,70% |
|                 | средний        | 12                             | 26,70%  | 8                              | 16,70%  |
|                 | высокий        | 12                             | 26,70%  | 3                              | 6,30%   |
| Прагматический  | не сформирован | -11                            | -24,40% | -6                             | -12,50% |
|                 | низкий         | -20                            | -44,40% | -6                             | -12,50% |
|                 | средний        | 18                             | 40,00%  | 10                             | 20,80%  |
|                 | высокий        | 13                             | 28,90%  | 2                              | 4,20%   |
| Аксиологический | не сформирован | -3                             | -6,70%  | -2                             | -4,20%  |
|                 | низкий         | -7                             | -15,50% | 0                              | -0,10%  |

|  |         |    |        |   |       |
|--|---------|----|--------|---|-------|
|  | средний | -3 | -6,70% | 0 | 0,10% |
|  | высокий | 13 | 28,90% | 2 | 4,20% |

Визуально данные представлены на рисунках 12 и 13.

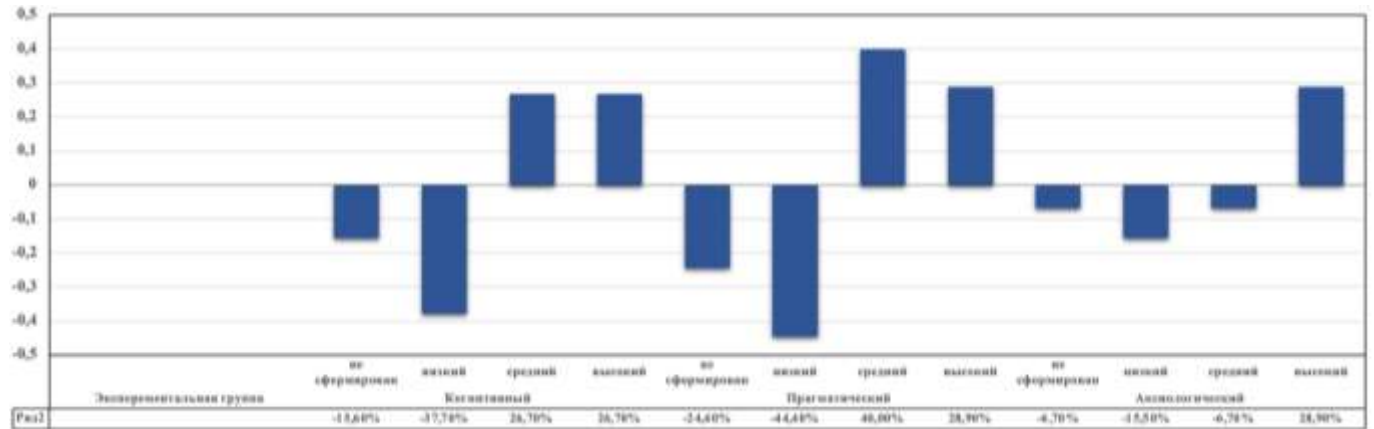


Рисунок 12 – Процентное изменение количества студентов по уровням освоения РПС профессиональной межкультурной коммуникации в ЭГ

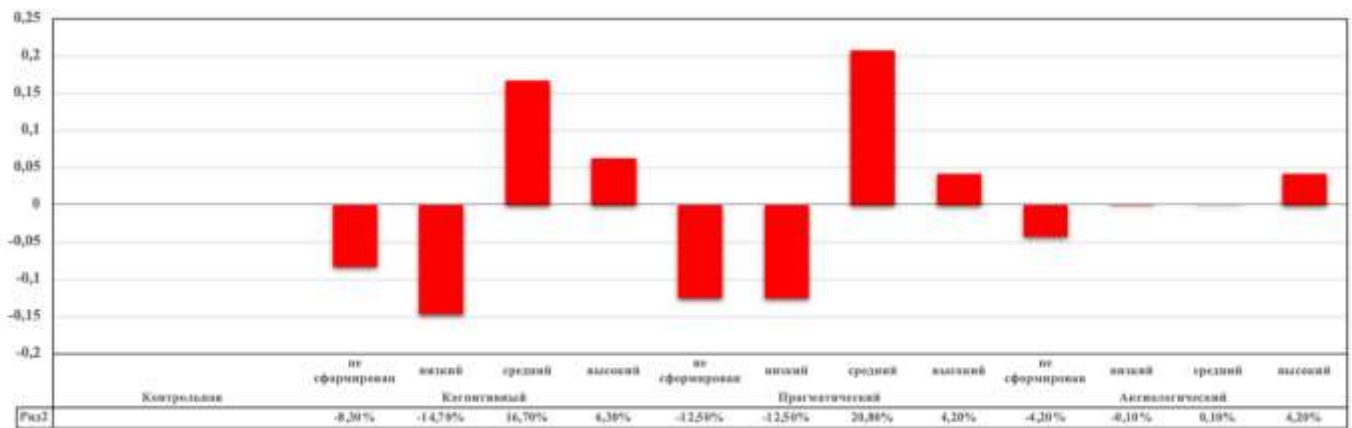


Рисунок 13 – Процентное изменение количества студентов по уровням освоения РПС профессиональной межкультурной коммуникации в КГ

В итоге можно констатировать, что прирост студентов с высоким уровнем владения РПС профессиональной межкультурной коммуникации составил 26,7% в ЭГ и 6,39% в КГ (по когнитивному критерию) и 28,9% в ЭГ и 4,20% в КГ (по прагматическому критерию), со средним уровнем владения – 26,7% в ЭГ, 16,7% в КГ и 40% в ЭГ, 20,8% в КГ соответственно. Количество студентов с низким уровнем владения РПС сократилось на 37,7% в ЭГ и 14,7% в КГ (когнитивный критерий) и на 44,4% в ЭГ и

12,5% в КГ (прагматический критерий). Количество студентов, показавших высокий уровень по аксиологическому критерию, увеличилось на 28,9% в ЭГ и 4,20% в КГ.

В ходе выполнения заданий контролирующего этапа студенты ЭГ продемонстрировали высокий интерес к профессиональному межкультурному общению, проявляли такие личностные качества как гибкость, адаптивность, наблюдательность, непредвзятость, культурную сензитивность. Последующие отзывы обучающихся из ЭГ подтвердили, что владение широким репертуаром РПС и умение их варьировать в соответствии с ситуацией, культурным контекстом и индивидуальными особенностями собеседника положительно сказывается на умении вести профессиональный диалог, соблюдая нормы вежливости и стандарты профессионального поведения, но и не отказываясь от собственных культурных ценностей.

Итак, проведенная экспериментальная работа позволяет сделать вывод об эффективности спроектированной методики, результативности заложенных в ней компонентов, корректности алгоритма обучения и отбора методов, приемов и средств обучения студентов РПС профессиональной межкультурной коммуникации в сфере туриндустрии на немецком языке как втором иностранном. Апробация методики в рамках экспериментальной работы показала, что применение разработанной системы взаимосвязанных компонентов обучения способствует эффективному формированию и развитию у студентов необходимых знаний, умений, навыков, а также личностных качеств, соответствующих целям подготовки в области высшего профессионального образования. Таким образом, поставленная цель экспериментального обучения была достигнута, а выдвинутая гипотеза получила подтверждение.

## ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2

Изложенное во второй главе позволило нам сформулировать следующие выводы:

1. Содержание обучения студентов РПС профессиональной межкультурной коммуникации в сфере туриндустрии на немецком языке определяют предметный и процессуальный аспекты. Предметный аспект определён через систему профессионально ориентированных сценариев, задающих отбор языкового материала, основные коммуникативные сферы, тематические направления и типичные речевые ситуации, актуальные для будущей профессиональной деятельности студентов. Представленные нами два макросценария профессионального взаимодействия в сфере туриндустрии – «Коммуникация с гостем в отеле» и «Коммуникация с клиентом в турагентстве» – являются формой для реализации следующих РПС: конвенциональных стратегий (тактики приветствия, прощания, знакомства); коммуникативно-познавательных стратегий (тактика согласия, тактика ведения «светского разговора»); коммуникативно-регулятивных стратегий (тактика просьбы, предложения); ценностно-ориентационных стратегий (тактика благодарности, извинения, комплимента). Процессуальный аспект содержания представлен когнитивным, прагматическим и аксиологическим компонентами. В фокусе нашей методики находятся вербальные средства коммуникации; невербальные средства только косвенно упоминаются на макроуровне представления сценария.

2. Средством реализации спроектированной нами методики обучения студентов РПС профессиональной межкультурной коммуникации в сфере туриндустрии в условиях контактирования трех лингвокультур является наше учебно-методическое пособие «Berufliche Kommunikation im Tourismus (Deutsch als zweite Fremdsprache)». Пособие разработано для студентов высшей школы туристических профилей подго-

товки, продолжающих изучать немецкий язык как второй иностранный. Две части пособия соотносятся с двумя изучаемыми макросценариями: часть I «Коммуникация с гостем отеля», часть II «Коммуникация с клиентом в турагентстве». Части структурно подразделяются на уроки, каждый из которых нацелен на формирование определенной РПС, как в отдельности, так и в комплексе на уровне макросценария.

3. Процессуально-технологический компонент методики обучения студентов РПС профессиональной межкультурной коммуникации на немецком языке определяется последовательностью четырех этапов, составляющих обучающий алгоритм: когнитивно-ориентировочного, подготовительного, речевого и рефлексивного. Первый этап – когнитивно-ориентировочный – предваряет все обучение. Основными приемами являются эвристическая беседа, обсуждение представленных ситуационных картинок, дискуссии по вопросам, комментирование. На втором подготовительном этапе используются упражнения на имитацию, подстановку, трансформацию, сопоставление, комбинирование. На этих этапах реализуется частнометодический принцип трансференции РПС в рамках профессионально ориентированных сценариев сферы туристической индустрии в условиях контактирующих лингвокультур. На третьем этапе – речевом – используется прием ролевой игры в рамках изучаемых профессионально ориентированных сценариев. Четвертый этап – рефлексивный – основан на частнометодическом принципе развития межкультурной сензитивности с использованием приемов обобщения и сопоставления. Данный этап нацелен на культурную самоидентификацию студентов через оценку собственных РПС на фоне иных лингвокультур.

4. На подготовительном этапе экспериментального обучения сформулированы цели, задачи и гипотеза предстоящего исследования; разработаны критерии и диагностический инструментальный оценивания уровня освоения РПС на немецком языке как втором иностранном; отобраны контрольная и экспериментальная группы. На формирующем этапе экспериментальной работы внедрен в учебный процесс algo-

ритм дидактических действий, представляющих собой процессуально-технологический компонент спроектированной нами методики обучения профессиональной межкультурной коммуникации на немецком языке. На завершающем этапе эксперимента проведен контрольный срез, результаты которого сопоставлены с результатами констатирующего тестирования. Проверка валидности результатов экспериментальной работы осуществлена через оценку достоверности сдвига значений исследуемых признаков с применением статистического метода критерия Хи-квадрат. Проведенный анализ результатов подтвердил гипотезу методического эксперимента, таким образом доказав эффективность разработанной методики обучения студентов РПС профессиональной межкультурной коммуникации в сфере туристической индустрии (немецкий как второй иностранный язык).

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Настоящее исследование посвящено проблеме обучения студентов РПС профессиональной межкультурной коммуникации в сфере туриндустрии на немецком как втором иностранном языке.

Актуальность овладения студентами РПС профессиональной межкультурной коммуникации на иностранном языке обусловлена рядом факторов: во-первых, сферами деятельности будущих выпускников вузов туристического профиля, включающими операторскую, агентскую, гостиничную, ресторанную, экскурсионную, предполагающими взаимодействие с представителями разных культур; во-вторых, задачами профессиональной деятельности специалистов сферы туриндустрии; в-третьих требованиями ФГОС ВО РФ по направлениям подготовки 43.03.02 «Туризм» и 38.03.02 «Менеджмент» (профиль «Международный менеджмент в туризме»)

Выбор темы данного исследования обусловлен вышеуказанными факторами, и определил формулировку цели, которая заключалась в разработке основных теоретических и практических положений методики обучения студентов РПС профессиональной межкультурной коммуникации в сфере туриндустрии на немецком языке как втором иностранном.

Для достижения поставленной цели потребовалось решить следующие задачи: уточнить определение и характеристики РПС как компонента профессиональной межкультурной компетенции специалистов в сфере туриндустрии; конкретизировать содержательно-технологические особенности процесса обучения студентов РПС профессиональной межкультурной коммуникации в сфере туриндустрии при изучении немецкого языка как второго иностранного (ИЯ1 – английский); разработать модель процесса обучения студентов РПС профессиональной межкультурной коммуникации в сфере туриндустрии при изучении немецкого языка как второго иностранного; отобрать на основе сформулированных критериев содержание обучения, средства

обучения студентов РПС профессиональной межкультурной коммуникации при изучении немецкого языка как второго иностранного; теоретически обосновать все компоненты методики обучения студентов РПС профессиональной межкультурной коммуникации при изучении немецкого языка как второго иностранного; провести анализ результатов экспериментальной работы по обучению студентов РПС профессиональной межкультурной коммуникации в сфере туристической индустрии при изучении немецкого языка как второго иностранного.

В соответствии с первой задачей исследования проведен анализ отечественной и зарубежной литературы по вопросам стратегий в коммуникации, что позволило нам уточнить термин РПС в профессиональной межкультурной коммуникации в туристической индустрии: прагматически детерминированный комплекс речевых действий, регламентируемых национально-культурными нормами, речевым этикетом, традициями речевого поведения и спецификой профессионального дискурса представителей конкретной лингвокультуры в сфере туристической индустрии. Представлены некоторые кооперативные РПС устного делового общения специалистов туристической индустрии, с учетом принципа клиентоориентированности сферы туризма и гостеприимства: конвенциональные (тактики приветствия, прощания, знакомства), коммуникативно-познавательные (тактика согласия, тактика ведения «светского разговора»), коммуникативно-регулятивные (тактика просьбы, предложения), ценностно-ориентационные (тактика благодарности, извинения, комплимента).

В соответствии со второй задачей исследования, мы описали особенности условий контактирования трех лингвокультур (русской, английской и немецкой), механизмы интерференции и трансференции знаний, умений и навыков на речеповеденческом уровне с ИЯ1 на ИЯ2, сформулировали профессионально ориентированные сценарии, коррелирующие со сферами деятельности будущих выпускников и задающие рамки для реализации РПС.

Третья задача исследования соотносится с разработкой модели процесса обучения студентов РПС профессиональной межкультурной коммуникации в сфере туристической индустрии при изучении немецкого языка как второго иностранного (на базе английского). Спроектированная модель включает шесть взаимосвязанных блоков: целевой, методологический, содержательный, процессуально-технологический, диагностический и результативный, которые в совокупности обеспечивают системный и поэтапный подход к формированию необходимых компетенций. Эффективность ее реализации определяется отобранными приоритетными подходами: межкультурным, аксиологическим, коммуникативно-когнитивным, компетентностным. Выделены организационно-педагогические условия, определяющие эффективность реализации предлагаемой методики: наличие у преподавателя компетенции взаимосвязанного обучения нескольким иностранным языкам; знание им профессиональных особенностей коммуникации и специфики профессиональных задач в сфере туристической индустрии; создание в процессе обучения аутентичной образовательной среды; мотивирование студентов к овладению профессиональными речеповеденческими стратегиями на немецком языке; развитие когнитивных механизмов у студентов через осознанное сопоставление таких стратегий в разных лингвокультурах.

Задача по отбору содержания обучения решена путем определения предметного и процессуального аспектов. Предметный аспект содержания раскрывается через профессионально ориентированные сценарии, которые задают сферы, темы и коммуникативные цели говорящих и определяют отбор языкового материала. Представленные нами два макросценария профессионального взаимодействия в сфере туристической индустрии – «Коммуникация с гостем в отеле» и «Коммуникация с клиентом в турагентстве» – имеют в своей структуре несколько микросценариев профессиональной межкультурной коммуникации, которые являются формой для реализации РПС. Процессуальный аспект содержания обучения определяется через репертуар речеповеденческих стратегий и тактик: конвенциональных (тактики приветствия, прощания, знакомства);

коммуникативно-познавательных (тактика согласия, тактика ведения «светского разговора»); коммуникативно-регулятивных (тактики просьбы, предложения); ценностно-ориентационных (тактики благодарности, извинения, комплимента).

В качестве средства обучения студентов РПС профессиональной межкультурной коммуникации в сфере туристической индустрии в условиях контактирования трех лингвокультур разработано учебно-методическое пособие «Berufliche Kommunikation im Tourismus (Deutsch als zweite Fremdsprache)».

Процессуально-технологический компонент методики реализован на основе следующих частнометодических принципов: принцип трансференции речеповеденческих стратегий в рамках профессионально ориентированных сценариев сферы туристической индустрии в условиях контактирующих лингвокультур; принцип развития межкультурной сензитивности студентов через культурную самоидентификацию и оценку собственных речеповеденческих стратегий на фоне иных лингвокультур. Разработанный нами обучающий алгоритм включает в себя следующие этапы: когнитивно-ориентировочный, подготовительный, речевой и рефлексивный. Они соответствуют уровням развития умений говорения при несовершенном владении студентами иностранным языком (фраза, сверхфраза, развернутый диалог) и учитывают требования положенных нами в основу процесса обучения подходов. Четвертый этап алгоритма завершает обучающий цикл через возврат к родной культуре и контрастивное сопоставление характеристик РПС в трех лингвокультурах.

На всех этапах обучения учитываются междисциплинарные связи с такими учебными дисциплинами, как «Кросс-культурный менеджмент», «Дипломатический протокол и этика деловых отношений», «Профессиональный иностранный язык» (английский), «Современные международные отношения»; «Деловые коммуникации», «Культура сервиса в туризме и гостеприимстве».

В соответствии с шестой задачей спланировано и проведено экспериментальное обучение на базе Российской международной академии туризма в течение 2022–2024

гг. Разработанные критерии и диагностический инструментарий оценивания уровня освоения РПС на немецком языке как втором иностранном использованы для проведения констатирующего и итогового срезов в контрольных и экспериментальных группах.

Проверка валидности результатов экспериментальной работы осуществлена через оценку достоверности сдвига значений исследуемых признаков с применением статистического метода критерия Хи-квадрат. Значения критерия показали результат, находящийся в зоне  $\approx 7,815$  по таблице критических точек распределения Пирсона «Хи-квадрат», что позволяет заключить, что полученные результаты считаются достоверно значимыми; разработанная нами методика обучения студентов РПС профессиональной межкультурной коммуникации в сфере туриндустрии является эффективной.

Необходимо учитывать, что проведенное исследование затрагивает не весь спектр вопросов обучения студентов РПС профессиональной межкультурной коммуникации в сфере туриндустрии. Нам представляются перспективными следующие направления для исследований в данной области: особенности обучения невербальным аспектам РПС; обучение РПС в письменной речи; расширение профессионально ориентированных сценариев; исследование некооперативных РПС профессиональной межкультурной коммуникации.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Азимов, Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий : (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – Москва : ИКАР, 2010. – 446 с. – ISBN 978-5-7974-0207-7. – Текст : непосредственный.
2. Акоста, В. Е. Психолого-педагогическая процедура фасилитации положительного переноса в овладении двумя иностранными языками: специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания» и 19.00.07 «Педагогическая психология» : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Акоста Валентина Евгеньевна. – Тамбов, 2012. – 27 с. – Текст : непосредственный.
3. Аксиология иноязычного педагогического образования : монография по итогам Международного научно-практического форума, посвященного 65-летию кафедры методики преподавания иностранных языков (Москва 6–7 декабря 2019 г.) / М. А. Ариян [и др.] ; под ред. А. К. Крупченко, С. В. Чернышова. – Москва : МПГУ, Г. Ю. Крюков, 2020. – 423 с. – ISBN 978-5-6044275-0-7. – EDN FBMPFI. – Текст : непосредственный.
4. Алилуйко, Е. А. Формирование коммуникативной компетентности менеджеров туризма в процессе изучения иностранного языка : специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Алилуйко Елена Аркадьевна. – Москва, 2000. – 25 с. – Текст : непосредственный.
5. Алмазова, Н. И. Некоторые психолингвистические аспекты профессионального плюрилингвального обучения / Н. И. Алмазова, Л. П. Халяпина, Е. В. Шостак. – Текст : непосредственный // Дидактика языков и культур: проблемы, поиски, решения : коллектив. моногр. по материалам междунар. науч.-метод. симпозиума «Лемпертовские чтения – XX», 11–12 апреля 2018 г. – Пятигорск, 2018. – С. 155–162.

6. Алмазова, Н. И. Когнитивные аспекты формирования межкультурной компетентности при обучении иностранному языку в неязыковом вузе : специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания» : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Алмазова Надежда Ивановна. – Санкт-Петербург, 2003. – 47 с. – Текст : непосредственный.
7. Анализ зарубежных эмпирических моделей межкультурной компетентности и методик для ее оценки / В. В. Гриценко, О. Е. Хухлаев, О. С. Павлова [и др.]. – Текст : электронный // Современная зарубежная психология. – 2020. – Т. 9. – № 1. – С. 103–113. – URL: <http://doi:10.17759/jmfp.2020090111> (дата обращения: 13.09.2024).
8. Аппатова, Р. С. Учебно-ролевая игра как средство интенсификации обучения групповому общению (на материале англ. яз. в IV-VI кл. шк. с углублен. изучением иностр. яз. и VI–VIII кл. массовых шк.) : специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания» : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Аппатова Регина Семеновна. – Москва, 1987. – 17 с. – Текст : непосредственный.
9. Атаманова, А. С. Роль аутентичных текстов в процессе обучения устной речи (китайский язык) / А. С. Атаманова, Ж. С. Бударина. – Текст : непосредственный // Грани познания. – 2024. – № 1 (90). – С. 3–8. – EDN UBOSWP.
10. Барышников, Н. В. Профессиональная межкультурная коммуникация : монография / Н. В. Барышников. – Пятигорск : ПГЛУ, 2010. – 264 с. – ISBN 978-5-89966-998-9. – Текст : непосредственный.
11. Барышников, Н. В. Стратегическая компетенция профессионала по межкультурной коммуникации: содержание, условия приобретения и искусство владения / Н. В. Барышников. – Текст : непосредственный // Язык и культура. – 2021. – № 55. – С. 10–21. – DOI 10.17223/19996195/55/1.
12. Барышников, Н. В. Учитель многоязычия: компоненты профессиональной подготовки (к постановке вопроса) / Н. В. Барышников, А. В. Вартаков. – Текст :

- электронный // Многоязычие в образовательном пространстве. – 2018. – № 10. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/uchitel-mnogoyazychiya-komponenty-professionalnoy-podgotovki-k-postanovke-voprosa> (дата обращения: 23.11.2023).
13. Барышников, Н. В. Теоретические основы обучения чтению аутентичных текстов при несовершенном владении иностранным языком (французский как второй иностранный, средняя школа) : специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки)» : дис. ... д-ра пед. наук / Барышников Николай Васильевич. – Пятигорск, 1999. – 531 с. – Текст : непосредственный.
  14. Бим, И. Л. Концепция обучения второму иностранному языку (немецкому на базе английского) : учеб. пособие / И. Л. Бим. – Обнинск (Калуж. обл.) : Титул, 2001. – 45 с. – ISBN 5-86866-165-6. – Текст : непосредственный.
  15. Богин, Г. И. Модель языковой личности в ее отношении к разновидностям текста : специальность 10.02.19 «Теория языка» : дис. ... д-ра филол. наук / Георгий Ис-аевич Богин. – Ленинград, 1984. – 354 с. – Текст : непосредственный.
  16. Вайнрайх, У. Языковые контакты: Состояние и проблемы исследования / У. Вайнрах. – Киев : Вища школа, 1979. – 264 с. – Текст : непосредственный.
  17. Вайсбурд, М. Л. Требования к речевым умениям / М. Л. Вайсбурд, А. Д. Климен-тенко. – Текст : непосредственный // Иностранные языки в школе. – 2013. – № 8. – С. 11–24.
  18. Вартанов, А. В. Многоязычная коммуникативная межкультурная компетенция как базовая категория дидактики многоязычия и ее целевая доминанта / А. В. Вартанов, А. Ю. Багиян. – Текст : непосредственный // Иностранные языки в школе. – 2020. – № 12. – С. 22–28.
  19. Вежбицкая, А. Понимание культур через посредство ключевых слов / А. Вежбиц-кая ; пер. с англ. А. Д. Шмелева. – Москва : Языки славянской культуры, 2001. – 287 с. – ISBN 5-7859-0189-7. – Текст : непосредственный.

20. Вежбицкая, А. Семантические универсалии и описание языков / А. Вежбицкая ; пер. с англ. А. Д. Шмелева, под ред. Т. В. Булыгиной. – Москва : Языки русской культуры, 1999. – 776 с. – ISBN 5-7859-0032-7. – Текст : непосредственный.
21. Верещагин, Е. М. Язык и культура : Лингвострановедение в преподавании рус. яз. как иностранного : Метод. руководство / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – 4-е изд., перераб. и доп. – Москва : Рус. яз., 1990. – 246 с. – ISBN 5-200-01076-4. – Текст : непосредственный.
22. Верещагин, Е. М. В поисках новых путей развития лингвострановедения: концепция речеповеденческих тактик / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров – Москва : Гос. ин-т рус. яз. им. А. С. Пушкина, 1999. – 84 с. – ISBN 5-93049-003-1. – Текст : непосредственный.
23. Взаимодействие языков и культур: от диалога к полилогу / О. В. Афанасьева, К. М. Баранова, Н. В. Барышников [и др.]. – Москва : ВКН, 2021. – 328 с. – ISBN 978-5-907086-89-0. – DOI 10.54449/9785907086890. – Текст : непосредственный.
24. Вишневецкая, Н. В. Аутентичные тексты как средство расширения профессионально-педагогического тезауруса магистрантов / Н. В. Вишневецкая. – Текст : непосредственный // Вестник МГПУ. Серия «Филология. Теория языка. Языковое образование». – 2022. – № 2 (46). – С. 165–174.
25. Вишневецкая, Н. В. Методика обучения будущих преподавателей вуза лексическому компоненту социолингвистической компетенции (английский язык) : специальность 5.8.2 «Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки)» : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Вишневецкая Наталья Владимировна. – Москва, 2022. – 24 с. – Текст : непосредственный.
26. Вишневская, Г. М. Межкультурная коммуникация, языковая вариативность и современный билингвизм / Г. М. Вишневская. – Текст : непосредственный // Ярославский Педагогический Вестник. – 2002. – № 1 (30). – С. 34–36.

27. Гальскова, Н. Д. Методологическая культура исследователя в лингвообразовательном научном поиске : монография / Н. Д. Гальскова, З. Н. Никитенко. – Москва : Прометей, 2023. – 210 с. – ISBN 978-5-00172-474-2. – Текст : непосредственный.
28. Гальскова, Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика : учеб. пособие для студентов учреждений высшего образования / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – 8-е изд., испр. и доп. – Москва : Академия, 2015. – 363 с. – ISBN 978-5-4468-1721-4. – Текст : непосредственный.
29. Гальскова, Н. Д. Современная лингводидактика / Н. Д. Гальскова, Н. Ф. Коряковцева, И. А. Гусейнова. – Москва : КноРус, 2021. – 216 с. – ISBN 978-5-406-08397-0. – EDN GZHNJO. – Текст : непосредственный.
30. Гладров, В. Модели речевого поведения в немецкой и русской коммуникативной культуре / В. Гладров, Е. Г. Которова. – Москва : Изд. дом ЯСК, 2021. – 472 с. – ISBN 978-5-907290-48-8. – Текст : непосредственный.
31. Гришаева, Л. И. Особенности использования языка и культурная идентичность коммуникантов / Л. И. Гришаева. – Воронеж : Воронежский гос. ун-т, 2007. – 261 с. – ISBN 978-5-9273-1151-4. – Текст : непосредственный.
32. Гукосьянц, О. Ю. Реализация речевых тактик стратегии убеждения в виртуальной коммуникации периода пандемии COVID-19 : коммуникативные ходы / О. Ю. Гукосьянц. – Текст : Электронный // Научный диалог. – 2023. – Т. 12. – № 3. – С. 117–133. – URL: <http://doi:10.24224/2227-1295-2023-12-3-117-133> (дата обращения: 09.12.2021).
33. Дахин, А. Н. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и... неопределенность / А. Н. Дахин. – Текст : непосредственный // Педагогика. – 2003. – № 4. – С. 21–26.
34. Дейк Ван, Т. А. Язык, познание, коммуникация : сборник работ / Т. А. Ван Дейк; сост. В. В. Петрова ; пер. с англ. яз. под ред. В. И. Герасимова ; вступ. ст. Ю. Н.

- Караулова, В. В. Петрова. – Москва : Прогресс, 1989. – 310 с. – Текст : непосредственный.
35. Дёмушкина, Т. Н. Интерференция при выражении согласия и несогласия в речи русско-английских билингвов / Т. Н. Дёмушкина. – Текст : электронный // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 1–2. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=20280> (дата обращения: 11.02.2022).
  36. Евдокимова, Н. В. Концепция формирования многоязычной компетенции студентов неязыковых специальностей : специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания» : дис. ... д-ра пед. наук / Евдокимова Надежда Вениаминовна. – Ставрополь, 2009. – 504 с. – Текст : непосредственный.
  37. Елизарова, Г. В. Культура и обучение иностранным языкам : учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению 050300 «Филол. образование» / Г. В. Елизарова. – Санкт-Петербург : КАРО, 2005 (ГПП Печ. Двор). – 351 с. – ISBN 5-89815-597-X (в пер.). – Текст : непосредственный.
  38. Ефремцева, Т. Н. Проектирование содержания обучения иностранному языку в системе непрерывного профессионального туристского образования : специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Ефремцева Татьяна Николаевна. – Москва, 2000. – 28 с. – Текст : непосредственный.
  39. Задорова, О. А. Речеповеденческие стратегии и их роль в подготовке специалистов в неязыковом вузе / О. А. Задорова. – Текст : непосредственный // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. – 2023. – № 1. – С. 151–163. – URL: <https://doi:10.15593/2224-9389/2023.1.11>
  40. Залевская, А. А. Введение в психолингвистику : учебник / А. А. Залевская. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : РГГУ, 2007. – 559 с. – ISBN 978-5-7281-0905-1. – Текст : непосредственный.

41. Звенигородская, Г. П. Рефлексивное образование: феноменологический подход : монография / Г. П. Звенигородская. – Хабаровск : Изд-во ХГПУ, 2001. – 329 с. – ISBN 5-87155-110-6. – Текст : непосредственный.
42. Золотая, Е. Л. Учёт положительного межъязыкового и внутриязыкового переноса в процессе обучения иностранным языкам / Е. Л. Золотая – Текст : электронный // Наукосфера. – 2024. – № 5–2. – С. 118–121. – URL: <https://DOI:10.5281/zenodo.11355564>
43. Интегративный опросник межкультурной компетентности. – 2021. – URL: <https://psytests.org/eq/iomk-run.html> (дата обращения: 11.09.2023). – Текст : электронный.
44. Иссерс, О. С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи / О. С. Иссерс. – Изд. 5-е. – Москва : ЛКИ, 2008. – 284 с. – ISBN 978-5-382-00698-7. – Текст : непосредственный.
45. Ипполитова, Н. В. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация / Н. В. Ипполитова, Н. С. Стерхова. – Текст : непосредственный // General and Professional Education. – 2012. – № 1. – С. 8–14.
46. Карасик, В. И. Язык социального статуса / В. И. Карасик. – Москва : Институт языкознания АН СССР; Волгоградский педагогический институт, 1991. – 495 с. – Текст : непосредственный.
47. Караулов, Ю. Н. Русская языковая личность и задачи ее изучения / Ю. Н. Караулов. – Текст : непосредственный. // Язык и личность : сб. науч. тр. – Москва : Наука, 1989. – С. 3–8.
48. Карлинский, А. Е. Основы теории взаимодействия языков / А. Е. Карлинский. – АлмаАта: Гылым, 1990. – 181 с. – ISBN 5-628-00577-0. – Текст : непосредственный.

49. Касаткина, В. М. Профессиональная коммуникативная подготовка студентов туристского вуза к прохождению зарубежных практик и стажировок : специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Касаткина Вера Михайловна. – Москва, 2008. – 26 с. – Текст : непосредственный.
50. Квартальнов, В. А. Теоретические основы становления и развития системы непрерывного профессионального образования в сфере туристской деятельности : специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Квартальнов Валерий Александрович. – Москва, 2000. – 32 с. – Текст : непосредственный.
51. Китросская, И. И. Некоторые вопросы методики обучения второму иностранному языку : дис. ... канд. пед. наук / Китросская Инна Ильинична ; Моск. гос. пед. ин-т иностр. яз. им. Мориса Тореза. – Москва, 1970. – 29 с. – Текст : непосредственный.
52. Косова, Е. И. Педагогический потенциал обучения профессионально ориентированному языку студентов-гуманитариев на основе аутентичных текстов / Е. И. Косова, Ю. В. Данько. – Текст : непосредственный // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. – 2023. – № 1 (69). – С. 219–227.
53. Котлярова, И. О. Метод моделирования в педагогических исследованиях: история развития и современное состояние / И. О. Котлярова. – Текст : непосредственный // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. – 2019. – Т. 11. – № 1. – С. 6–20.
54. Кузьменкова, Ю. Б. Отражение доминантных черт культуры в стратегиях англоязычной коммуникации : специальность 24.00.01 «Теория и история культуры» : автореф. дис. ... д-ра культурологии / Кузьменкова Юлия Борисовна. – Москва, 2005. – 52 с. – Текст : непосредственный.

55. Кузьменкова, Ю. Б. От традиций культуры к нормам речевого поведения британцев, американцев и россиян / Ю. Б. Кузьменкова. – Москва : МАКС Пресс, 2008. – 314 с. – ISBN 978-5-317-02637-0. – Текст : непосредственный.
56. Куликова, Л. В. Межкультурная коммуникация: теоретические и прикладные аспекты : на материале рус. и нем. лингвокультур / Л. В. Куликова. – Красноярск : КГПУ, 2004. – 194 с. – ISBN 5-85981-090-3. – Текст : непосредственный.
57. Куликова, Л. В. Особенности русско-немецкой коммуникации как отражение конфронтации национальных коммуникативных стилей / Л. В. Куликова. – Текст : электронный // Вестник ВГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2004. – № 2. – С. 52–60. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-russko-nemetskoy-kommunikatsii-kak-otrazhenie-konfrontatsii-natsionalnyh-kommunikativnyh-stiley> (дата обращения: 10.04.2023).
58. Ларина, Т. В. Категория вежливости и стиль коммуникации : сопоставление английских и русских лингвокультурных традиций / Т. В. Ларина. – Москва : Рукописные памятники Древней Руси, 2009. – 507 с. – ISBN 978-5-9551-0297-9. – Текст : непосредственный.
59. Ларина, Т. В. Лингво-культурная коммуникативная интерференция / Т. В. Ларина – Текст : непосредственный // Humaniora: Lingua Russica. Труды по русской и славянской филологии. Лингвистика IX. Взаимодействие языков и языковых единиц / отв. ред. И. П. Кюльмоя. – Тарту, 2006. – С. 184–196.
60. Левченко, О. Ю. Обучение иноязычному профессионально-значимому диалогическому общению на основе аутентичных социальных контактов : английский язык, неязыковой вуз : специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки) : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Левченко Ольга Юрьевна. – Иркутск, 2005. – 22 с. – Текст : непосредственный.

61. Леонтьев, А. Н. Проблемы развития психики / А. Н. Леонтьев. – Москва : МГУ, 1981. – 584 с. – Текст : непосредственный.
62. Лобышева, Т. Г. Формирование профессиональных коммуникативных умений у студентов туристского вуза в процессе обучения терминологическому переводу : специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Лобышева Татьяна Германовна. – Москва, 2003. – 28 с. – Текст : непосредственный.
63. Лысакова, И. П. Речеповеденческие тактики: лингвокультурологическое содержание и место в преподавании РКИ / Л. П. Лысакова. – Текст : непосредственный // Русистика и современность : материалы VII межд. научн.-практ. конф. – Санкт-Петербург : Сударыня, 2004. – Т. 1. – С. 279–286.
64. Малых, Л. М. Модель мультилингвального образования в полиэтническом регионе (на базе общеобразовательного учреждения): монография / Л. М. Малых, А. В. Жукова. – Ижевск : Издательский центр «Удмуртский университет», 2016. – 208 с. – Текст : непосредственный.
65. Межкультурная парадигма лингвообразования: теоретические аспекты и технологические решения : сб. научных трудов / под ред. Л. А. Миловановой, В. А. Гончаровой. – Москва : Языки Народов Мира, 2022. – 215 с. – ISBN 978-5-6048510-2-9. – Текст : непосредственный.
66. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность : коллектив. моногр. / под ред. А. А. Миролубова. – Обнинск : Титул, 2012. – 462 с. – ISBN 978-5-86866-524-0. – Текст : непосредственный.
67. Милованова, Л. А. Формирование стратегической компетенции учащихся / Л. А. Милованова. – Текст : непосредственный // Применение профессиональных и образовательных стандартов: ресурсное обеспечение в системе дополнительного

- профессионального образования : материалы научно-практической интернет-видеоконференции / под ред. Н. А. Болотова, А. Н. Кузибецкого, В. А. Цыбаневой. – Волгоград : Изд-во ВГАПО, 2014. – 304 с.
68. Михайлина, О. Н. Коммуникативные стратегии при формировании стратегической компетенции в иноязычной подготовке студентов / О. Н. Михайлина. – Текст : непосредственный // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2017. – Т. 6. – № 2 (19). – С. 103–106.
  69. Моторина, Н. В. Лингвокультурные скрипты коммуникативного поведения : монография / Н. В. Моторина. – Волгоград, 2015. – 112 с. – ISBN 978-5-9948-1928-9. – Текст : непосредственный.
  70. Назипова, А. М. Роль, методы и подходы многоязычия в образовательном пространстве / А. М. Назипова – Текст : электронный // Вестник науки. – 2025. – № 3 (84). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-metody-i-podhody-mnogoyazychiya-v-obrazovatelnom-prostranstve> (дата обращения: 10.04.2025).
  71. Новая философская энциклопедия : в 4т. / Ин-т философии Рос. акад. наук, Нац. обществ.-науч. фонд ; Науч.-ред. совет.: В. С. Степин [и др.]. – Москва : Мысль, 2000-2001. – ISBN 5-244-00961-3. – Текст : непосредственный.
  72. Новиков, А. М. Методология образования / А. М. Новиков. – 2-е изд. – Москва : Эгвес, 2006. – 488 с. – ISBN 5-85449-127-6. – Текст : непосредственный.
  73. Нуриева, Г. Р. Этикетные речеповеденческие тактики в переводах русских художественных текстов XX века на английский и татарский языки : специальность 10.02.01 «Русский язык», 10.02.20 «Сравнительно-историческое, типологическое и сопоставительное языкознание» : автореф. дис. ... канд. филол. наук / Нуриева Гузель Рашитовна. – Казань, 2012. – 18 с. – Текст : непосредственный.
  74. Образовательные программы и учебные планы Российской международной академии туризма : официальный сайт. – 2023. – URL: <https://www.rmat.ru/ruimt/> (дата обращения: 11.09.2023). – Текст электронный.

75. Основы методики обучения иностранным языкам / Н. Д. Гальскова, А. П. Василевич, Н. Ф. Коряковцева, Н. В. Акимова. – Москва : Кнорус, 2019. – 400 с. – ISBN 978-5-406-05677-6. – Текст : непосредственный.
76. Пассов, Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е. И. Пассов. – 2-е изд. – Москва : Просвещение, 1991. – 223 с. – ISBN 5-09-000707-1. – Текст : непосредственный.
77. Подходы в обучении иностранному языку : учеб. пособие / В. А. Цыбанева, А. С. Серединцева, Т. Н. Бокова, Л. А. Милованова. – Волгоград : Сфера, 2023. – 100 с. – ISBN 978-5-00186-144-7. – Текст : непосредственный.
78. Попова, О. Ю. Роль активных методов в повышении эффективности обучения иностранному языку будущих специалистов гостиничного бизнеса / О. Ю. Попова, А. В. Щеколдина. – Текст : непосредственный // Artium Magister. – 2023. – Т. 23, № 2. – С. 47–53. – EDN XJAAEM.
79. Прохоров, Ю. Е. Русские: коммуникативное поведение / Ю. Е. Прохоров, И. А. Стернин. – 2-е изд. – Москва : Флинта : Наука, 2006. – 238 с. – Текст : непосредственный.
80. Профессиональное образование: методология, технологии, опыт внедрения / Е. Н. Трофимов, В. А. Жидких, Н. Н. Лагусева [и др.]. – Москва : ИД Университетская книга, 2022. – 234 с. – ISBN 978-5-98699-407-9. – Текст : непосредственный.
81. Психологические исследования интеллектуальной деятельности : сб. статей / под ред. О. К. Тихомирова. – Москва : Изд-во МГУ, 1979. – 232 с. – Текст : непосредственный.
82. Разработка и адаптация методики «Интегративный опросник межкультурной компетентности» / О. Е. Хухлаев, В. В. Гриценко, А. В. Макарчук [и др.]. – Текст : электронный // Психология. Журнал ВШЭ. – 2021. – № 1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razrabotka-i-adaptatsiya-metodiki-integrativnyy-oprosnik-mezhkulturnoy-kompetentnosti> (дата обращения: 23.08.2024).

83. Рот, Ю. Встречи на грани культур : Игры и упражнения для межкультурного обучения : метод. пособие / Ю. Рот, Г. Коптельцева. – Калуга : Полиграф-Информ, 2001. – 185 с. – ISBN 5-93999-026-6. – Текст : непосредственный.
84. Руденко, Н. С. Оценивание межкультурной коммуникативной компетенции / Н. С. Руденко, К. Брайтон. – Текст : электронный // Педагогическое образование в России. – 2013. – № 1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/otsenivanie-mezhkulturnoy-kommunikativnoy-kompetentsii> (дата обращения: 11.11.2024).
85. Румянцева, Е. В. Опыт изучения речеповеденческих тактик русского коммуникативного поведения на занятиях по РКИ / Е. В. Румянцева. – Текст : непосредственный // Русский язык как иностранный: Теория. Исследования. Практика. – Санкт-Петербург : Северная звезда, 2010. – С. 227–230.
86. Русское и немецкое коммуникативное поведение. Вып. 1 / под ред. И. А. Стернина, Х. Эккерта. – Воронеж : Истоки, 2002. – 181 с. – Текст : непосредственный.
87. Рыбкина, С. Н. К вопросу о методике преподавания межкультурной коммуникации в неязыковых вузах / С. Н. Рыбкина. – Текст : электронный // Молодой ученый. – 2024. – № 28 (527). – С. 256–258. – URL: <https://moluch.ru/archive/527/116544/> (дата обращения: 02.11.2025).
88. Савченко, О. Н. К обоснованию понятия профессионально ориентированной лингводидактической ролевой игры как метода обучения иностранному языку / О. Н. Савченко, М. Г. Евдокимова. – Текст : непосредственный // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. – 2023. – № 1 (62). – С. 205–213.
89. Саенко, Е. С. Аутентичный профессионально-ориентированный текст как объект обучения иностранному языку для специальных целей в вузе / Е. С. Саенко. – Текст : непосредственный // Теория и практика инновационных технологий в АПК : материалы национальной научно-практической конференции, Воронеж,

- 17–31 марта 2021 года. – Воронеж : Воронежский государственный аграрный университет им. Императора Петра I, 2021. – Ч. II. – С. 201–204. – EDN ZODPNU.
90. Самохина, Т. С. Различия в коммуникативном поведении представителей разных культур в однотипных ситуациях делового и профессионального общения / Т. С. Самохина. – Текст : электронный // Дискурс профессиональной коммуникации. – 2019. – № 1 (1). – С. 99–110. – DOI 10.24833/2687-0126-2019-1-1-99-110. – URL: [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_42573047\\_65063149.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_42573047_65063149.pdf) (дата обращения: 02.11.2025).
  91. Сорокина, О. А. Формирование иноязычной социокультурной компетенции в неязыковом вузе на базе аутентичных текстов / О. А. Сорокина, Ю. В. Сорокина. – Текст : электронный // Современные проблемы науки и образования. – 2023. – № 4. – С. 74. – URL: <https://science-education.ru/article/view?id=32920&ysclid=mhhuho9yyf549241762> (дата обращения: 30.01.2024)
  92. Степанов, С. Ю. Психология рефлексии: проблемы и исследования / С. Ю. Степанов, И. Н. Семенов. – Текст : непосредственный // Вопросы психологии. – 1985. – № 3. – С. 31–40.
  93. Стернин, И. А. О понятии коммуникативного поведения / И. А. Стернин. – Текст : непосредственный // Kommunikativ-funktionale Sprachbetrachtung. – Halle, 1989. – S. 279–282.
  94. Стернин, И. А. Модели описания коммуникативного поведения / И. А. Стернин. – Воронеж, 2000. – 27 с. – Текст : непосредственный.
  95. Стернин, И. А. Очерк английского коммуникативного поведения / И. А. Стернин, Т. В. Ларина, М. А. Стернина. – Воронеж : Истоки, 2003. – 185 с. – Текст : непосредственный.
  96. Стернин, И. А. Теоретические проблемы описания коммуникативного поведения / И. А. Стернин, У. Д. Камбаралиева. – Текст : непосредственный // Коммуникативные исследования. – 2018. – № 2 (16). – С. 20–34.

97. Стихина, И. А. Преподавание второго иностранного языка в современном неязыковом вузе: вызовы и перспективы / И. А. Стихина, Е. В. Ерофеева. – Текст : непосредственный // Филологический класс. – 2024. – Т. 29, № 1. – С. 170–182.
98. Тарева, Е. Г. Современный межкультурный дискурс: статус в лингводидактике / Е. Г. Тарева, А. М. Дорохова. – Текст : непосредственный // Вестник МГПУ. Серия «Филология. Теория языка. Языковое образование». – 2024. – № 1 (53). – С. 124–135.
99. Тарева, Е. Г. Инновационное моделирование кейсов по межкультурной коммуникации / Е. Г. Тарева, Л. Г. Викулова, И. В. Макарова. – Текст : электронный // Бизнес. Образование. Право. – 2018. – № 4 (45). – С. 398–404. – URL: [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_36368636\\_47000253.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_36368636_47000253.pdf) (дата обращения: 02.11.2025).
100. Тер-Минасова, С. Г. Язык и межкультурная коммуникация : учеб. пособие для студентов, аспирантов и соискателей по специальности «Лингвистика и межкультур. коммуникация» / С. Г. Тер-Минасова. – Москва : Слово/Slovo, 2000. – 261 с. – ISBN 5-85050-240-8. – Текст : непосредственный.
101. Толмачева, Т. А. Методический потенциал использования коммуникативных стратегий иноязычного речевого поведения в процессе обучения иностранному языку в языковом вузе / Т. А. Толмачева. – Текст : электронный // Мир науки, культуры, образования. – 2008. – № 4. – С. 95–98. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodicheskiy-potentsial-ispolzovaniya-kommunikativnyh-strategiy-inoyazychnogo-rechevogo-povedeniya-v-protsesse-obucheniya> (дата обращения: 30.01.2023).
102. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 43.03.02 Туризм : официальный сайт. – 2023. – URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-43-03-02-turizm-516/> (дата обращения: 26.09.2023). – Текст : электронный.

103. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 38.03.02 Менеджмент : официальный сайт. – 2023. – URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-38-03-02-menedzhment-970/> (дата обращения: 26.09.2023). – Текст : электронный.
104. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования (10–11 кл.) : официальный сайт. – 2023. – URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-soo/> (дата обращения: 26.09.2023). – Текст : электронный.
105. Федеральный закон «Об основах туристской деятельности в Российской Федерации» от 24.11.1996 № 132-ФЗ. – 1996. – URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_12462/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_12462/) (дата обращения: 11.09.2023). – Текст : электронный.
106. Федеральный закон «О внесении изменений в Федеральный закон «Об основах туристской деятельности в Российской Федерации» и отдельные законодательные акты Российской Федерации» от 03.05.2012 № 47-ФЗ. – 2012. – URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_129266/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_129266/) (дата обращения: 11.09.2023). – Текст : электронный.
107. Федорова, Н. П. Преодоление лингвокультурной интерференции в процессе обучения иностранному языку студентов неязыковых вузов : на материале английского языка : специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)» : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Федорова Наталья Павловна. – Нижний Новгород, 2010. – 21 с. – Текст : непосредственный.
108. Филатова, Л. О. Компетентностный подход к построению содержания обучения как фактор развития преемственности школьного и вузовского образования / Л. О. Филатова. – Текст : непосредственный // Дополнительное образование. – 2005. – № 7. – С. 9–11.

109. Филонова, В. В. Современные подходы к выделению критериев оценки и показателей уровня сформированности компонентов межкультурной компетенции / В. В. Филонова. – Текст : электронный // Вестник ТГУ. – 2013. – № 3 (119). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-podhody-k-vydeleniyu-kriteriev-otsenki-i-pokazateley-urovnya-sformirovannosti-komponentov-mezhkulturnoy-kompetentsii> (дата обращения: 24.09.2024).
110. Формановская, Н. И. Речевое общение: коммуникативно-прагматический подход: Учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности рус. яз. и лит. / Н. И. Формановская. – Москва : Русский язык, 2002. – 213 с. – ISBN 5-200-03192-3. – Текст : непосредственный.
111. Формановская, Н. И. Речевое общение и коммуникативное взаимодействие / Н. И. Формановская. – Текст : непосредственный // Русская речь. – 2014. – № 4. – С. 55–58. – EDN SLJCEP.
112. Халеева, И. И. Межкультурная коммуникация / И. И. Халеева. – Текст : непосредственный // Эффективная коммуникация : история, теория, практика : Словарь-справочник / отв. ред. М. И. Панов ; сост. М. И. Панов, Л. Е. Тумина. – Москва : Олимп, 2005. – 960 с. – ISBN 5-7390-1592-8.
113. Халеева, И. И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи / И. И. Халеева. – Москва : Высшая школа, 1989. – 236 с. – ISBN 5-06-002119-X. – Текст : непосредственный.
114. Хауген, Э. Языковой контакт / Э. Хауген. – Текст : непосредственный // Новое в лингвистике / отв. ред. Ю. В. Розенцвейг. – Москва : Прогресс, 1972. – Вып. 6. – С. 61–80.
115. Хуторской, А. В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения / А. В. Хуторской. – Москва : Изд-во Моск. ун-та, 2003. – 415 с. – ISBN 5211047109. – Текст : непосредственный.

116. Цепель, М. Г. О явлениях языковой трансференции и интерференции при обучении немецкому языку как второму иностранному / М. Г. Цепель – Текст : непосредственный // Наука ЮУрГУ. Секции социально-гуманитарных наук : материалы 74-й научной конференции, Челябинск, 19–21 апреля 2022 г. / Министерство науки и высшего образования РФ Южно-Уральский государственный университет. – Челябинск : Издательский центр ЮУрГУ, 2022. – С. 245–251.
117. Черничкина, Е. К. Культурная составляющая коммуникативной компетенции / Е. К. Черничкина, О. В. Лунева. – Текст : непосредственный // Грани познания. – 2015. – № 8 (42). – С. 163–165.
118. Черничкина, Е. К. К вопросу искусственного билингвизма / Е. К. Черничкина. – Текст : электронный // Мир лингвистики и коммуникации: электронный научный журнал. – 2006. – № 5. – С. 60–67. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=11791967> (дата обращения: 21.01.2024).
119. Чернышева, А. Ю. Рече-поведенческие тактики приветствия в русском и китайском языках / А. Ю. Чернышева, В. Чан. – Текст : электронный // Ученые записки Казанского университета. Серия Гуманитарные науки. – 2018. – Т. 160, кн. 5. – С. 1142–1150. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/reche-povedencheskie-taktiki-privetstviya-v-russkom-i-kitayskom-yazykah> (дата обращения: 14.02.2023).
120. Шайгерова, Л. А. Двуязычие и многоязычие как междисциплинарный феномен: социокультурный контекст, проблемы и перспективы исследования / Л. А. Шайгерова, Р. С. Шилко, Ю. П. Зинченко. – Текст : непосредственный // Национальный психологический журнал. – 2019. – № 1 (33). – С. 3–15.
121. Шамов, А. Н. Коммуникативно-когнитивный подход в обучении лексической стороне речи на уроках немецкого языка / А. Н. Шамов. – Текст : непосредственный // Иностранные языки в школе. – 2008. – № 4. – С. 21–28.

122. Штульман, Э. А. Основы эксперимента в методике обучения иностранным языкам / Э. А. Штульман. – Воронеж : Изд-во Воронеж. ун-та, 1971. – 144 с. – Текст : непосредственный.
123. Щепилова, А. В. Коммуникативно-когнитивный подход к обучению французскому языку как второму иностранному : теоретические основы / А. В. Щепилова. – Москва, 2003. – 486 с. – ISBN 5-7936-0077-9. – Текст : непосредственный.
124. Щепилова, А. В. Проблема оценивания компетентности специалиста по межкультурной коммуникации / А. В. Щепилова. – Текст : непосредственный // В диалоге языков и культур : материалы VI Международной научно-дидактической конференции, Варшава, 01–02 июня 2017 года. – Варшава : Lingwistyczna Szkoła Wyższa w Warszawie, 2017. – Т. VI. – С. 400–415.
125. Щепилова, А. В. Теория и методика обучения французскому языку как второму иностранному : учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности 033200 «Иностр. яз.» / А. В. Щепилова. – Москва : ВЛАДОС, 2005. – 245 с. – ISBN 5-691-01423-4. – Текст : непосредственный.
126. Щербакова, М. В. Особенности обучения второму иностранному языку студентов языковых факультетов / М. В. Щербакова. – Текст : непосредственный // Вестник ВГУ. Серия лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2003. – № 2. – С. 85–88.
127. Щукин, А. Н. Обучение иностранным языкам : теория и практика : учебное пособие для преподавателей и студентов / А. Н. Щукин. – 4-е изд. – Москва : Филоматис : Омега-Л, 2010. – 475 с. – ISBN 978-5-98111-125-9. – Текст : непосредственный.
128. Языкова, Н. В. Актуальные проблемы реализации межкультурного подхода в иноязычном образовании и пути их решения / Н. В. Языкова. – Текст : непосредственный // Язык-культура, мышление-познание. Интегративные исследования : материалы международной научно-практической конференции, посвящённой 60-

- летию со дня рождения доктора филологических наук, профессора Полины Пурбуйе Дашинимаевой, Улан-Удэ - Байкальская Ривьера, 28–30 июня 2018 года / отв. ред. Л. М. Орбодоева. – Улан-Удэ - Байкальская Ривьера : Бурятский государственный университет, 2018. – С. 275–282. – ISBN 978-5-9793-1236-1.
129. Ярмина, Т. Н. Методические находки в обучении многоязычию / Т. Н. Ярмина. – Текст : непосредственный // Иностранные языки в школе. – 2020. – № 12. – С. 43–48.
  130. Ackermann, T. Mitigating strategies and politeness in German requests / T. Ackermann. – Текст : электронный // Journal of Politeness Research. – 2023. – Vol. 19 (2). – P. 355–389. – <https://doi.org/10.1515/pr-2021-0034>. – URL: <https://www.degruyter-brill.com/document/doi/10.1515/pr-2021-0034/html> (дата обращения: 21.01.2024).
  131. Baker, C. Foundations of Bilingual Education and Bilingualism / C. Baker, Wayne E. Wright. – Multilingual Matters Ltd, 2021. – 552 p. – ISBN 9781788929882. – Текст : непосредственный.
  132. Bennett, M. J. Basic concepts of intercultural communication / M. J. Bennett. – Intercultural Press, Inc., 1998. – 272 p. – ISBN 978-1-877864-62-9. – Текст : непосредственный.
  133. Bingzhuan, P. Intercultural Communicative Competence Teaching and Assessment Based on Modern Information Technology / P. Bingzhuan. – Текст : электронный // International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET). – 2021. – Vol. 16 (07). – P. 175–190. – <https://doi.org/10.3991/ijet.v16i07.21369>. – URL: <https://online-journals.org/index.php/i-jet/article/view/21369/0> (дата обращения: 21.01.2024).
  134. Blommaert, J. Superdiverse repertoires and the individual / J. Blommaert, A. Backus. – Текст : непосредственный // Multilingualism and multimodality. – Rotterdam : SensePublishers, 2013. – P. 11–32.
  135. Blum-kulka, Sh. Requests and Apologies: A Cross-Cultural Study of Speech Act Realization Patterns (CCSARP) / Sh. Blum-kulka, E. Olshtain. – Текст : электронный //

- Applied Linguistics. – 1984. – Vol. 5 (3). – URL: [https://www.researchgate.net/publication/31338837\\_Requests\\_and\\_Apologies\\_A\\_Cross-Cultural\\_Study\\_of\\_Speech\\_Act\\_Realization\\_Patterns\\_CCSARP1](https://www.researchgate.net/publication/31338837_Requests_and_Apologies_A_Cross-Cultural_Study_of_Speech_Act_Realization_Patterns_CCSARP1) (дата обращения: 26.09.2023).
136. Byram, M. Teaching and assessing intercultural competence in language teaching. / M. Byram. – Clevedon : Multilingual Matters, 1997. – 124 p. – ISBN 1-85359-387-8. – Текст : непосредственный.
  137. Canale, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing / M. Canale, M. Swain. – Текст : непосредственный // Applied Linguistics. – 1980. – № 1. – P. 1–47.
  138. Canale, M. From communicative competence to communicative language pedagogy / M. Canale. – Текст : непосредственный // Language and communication / eds. J. C. Richard, & R. W. Schmidt. – Harlow, UK : Longman, 1983. – P. 2–27.
  139. Carté, P. Bridging the Culture gap: A practical guide to international Business communication / P. Carte, C. Fox. – 2nd edition. – Kogan Page Limited, 2008. – 202 p. – Текст : непосредственный.
  140. Communication strategies: psycholinguistic and sociolinguistic perspectives / edited G. Kasper, E. Kellerman. – Longman, 1997. – 302 p. – ISBN 0582100178. – Текст : непосредственный.
  141. Conceptualizing and integrating intercultural communicative competence in the English Language Teaching / M. Abidin, R. Faresta, M. Malisa [et al.]. – Текст : электронный // Diksi. – 2024. – Vol 32. – № 1. – P. 33–46. – URL: <https://pdfs.semanticscholar.org/595b/004d92ac331fd51e513afaaf5b9e615b95d3.pdf> (дата обращения: 24.12.2024).

142. Dyne, L. van. Cultural Intelligence: A Pathway for Leading in a Rapidly Globalizing World / L. van Dyne, A. Soon, T. Mei Ling. – 2010. – URL: [https://www.academia.edu/51496355/Cultural\\_Intelligence\\_A\\_Pathway\\_for\\_Leading\\_in\\_a\\_Rapidly\\_Globalizing\\_World](https://www.academia.edu/51496355/Cultural_Intelligence_A_Pathway_for_Leading_in_a_Rapidly_Globalizing_World) (дата обращения: 21.01.2024). – Текст : электронный.
143. Ehlich, K. Sprachliche Handlungsmuster / K. Ehlich, J. Rehbein. – Текст : непосредственный // Interpretative Verfahren in den Sozial und Textwissenschaften / hrsg. von H. – G. Soeffner. – Stuttgart : Metzler, 1979. – S. 243–274.
144. Experiential activities for intercultural learning / H. Ned Seelye, editor. – Intercultural Press, Inc., 1996. – 240 p. – ISBN 1877864331, 9781877864339 – Текст : непосредственный.
145. Faerch, C. Two ways of defining communication strategies / C. Faerch, G. Kasper. – Текст : непосредственный // Language Learning. – 1984. – № 34. – P. 45–63.
146. Faerch, C. Plans and strategies in foreign language communication / C. Faerch, G. Kasper. – Текст : непосредственный // Strategies in interlanguage communication. – Harlow, UK : Longman. – 1983. – P. 20–60.
147. Frolova, G. M. Role Playing as an Efficient Teaching and Testing Technique: Updating the Rules / G. M. Frolova. – Текст : непосредственный // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. – 2023. – No. 4 (849). – P. 48–53. – EDN VFHBYZ.
148. Ghaemi, H. Examining intercultural communicative competence in collectivist and individualistic EFL teachers / H. Ghaemi, S. Soltani. – Текст : непосредственный // International Journal of Clinical and Medical Education Research. – 2023. – Vol. 2 (3). – P. 61–67. – <https://doi.org/10.33140/IJCMER>.
149. Gladrow, W. Sprachhandlungsmuster im Russischen und Deutschen : eine kontrastive Darstellung / W. Gladrow, E. Kotorova. – Frankfurt am Main : Peter Lang, cop. 2018. – 401 p. – ISBN 978-3-631-67318-8. – Текст : непосредственный.

150. Griffith, W. I. Teaching Intercultural Communicative Competence in the Foreign Language Classroom / W. I. Griffith, Hye-Yeon Lim. – Текст : электронный // Mextesol Journal. – 2024. – Vol. 48. – № 1. – P. 1–10. – URL: <https://doi.org/10.61871/mj.v48n1-131> (дата обращения: 24.12.2024).
151. Gu, X. Integration of Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence / X. Gu, Y. Zhao. – Текст : электронный // Chinese Journal of Applied Linguistics. – 2021. – Vol. 44 (2). – P. 241–258. – URL: <https://doi.org/10.1515/CJAL-2021-0014> (дата обращения: 24.12.2024).
152. Gudykunst, W. B. Communicating with strangers: an approach to intercultural communication / W. B. Gudykunst, Y. Y. Kim. – New York : McCraw-Hill, 1992. – 304 p. – Текст : непосредственный.
153. Gutiérrez, K. D. Rethinking diversity: Hybridity and hybrid language practices in the third space / K. D. Gutiérrez, P. Baquedano-López, C. Tejeda. – Текст : непосредственный // Mind, culture, and activity. – 1999. – Vol. 6. – № 4. – P. 286–303.
154. Gui, Y. Leveraging Telecollaboration and Virtual Mobility to Enhance Intercultural Communicative Competence in English Language Teaching Classrooms in China / Yi Gui, Si Na Kew. – Текст : электронный // Journal of Information Systems Engineering and Management. – 2025. – № 10. – P. 622–633. – URL: <https://doi.org/10.52783/jisem.v10i54s.11147> (дата обращения: 25.09.2025).
155. Hall, E. T. Silent Language / E. T. Hall. – Garden City, New York : Doubleday & Company, Inc. 1959. – 240 p. – URL: <https://archive.org/details/1969silentlanguage00hall> (дата обращения: 26.09.2023). – Текст : электронный.
156. Handbuch Fremdsprachenunterricht / hrsg. Von Karl-Richard Bausch, Herbert Christ, Hans-Jürgen Krumm. – Tübingen, Basel : Francke, 1995. – 585 S.
157. Hoff, H. E. The evolution of intercultural communicative competence: conceptualisations, critiques and consequences for 21st century classroom practice / H.

- E. Hoff. – Текст : электронный // Intercultural Communication Education. – 2020. – № 3 (2). – P. 55–74. – URL: <https://doi.org/10.29140/ice.v3n2.264> (дата обращения: 24.12.2024).
158. Geert Hofstede : официальный сайт. – 2023. – URL: <https://geerthofstede.com/culture-geert-hofstede-gert-jan-hofstede/6d-model-of-national-culture/> (дата обращения: 11.09.2023). – Текст : электронный.
159. Hofstede, G. Lokales Denken, globales Handeln. Kulturen, Zusammenarbeit und Management / G. Hofstede. – München 1997. – S. 363. – Текст : непосредственный.
160. Hofstede, G. Culture's Consequences: Comparing values, behaviours, institutions and organizations across nations (2nd ed.) / G. Hofstede. – London : Sage Publications, 2001. – 596 p. – Текст : непосредственный.
161. Issers, O. A Cross-Cultural Study of American and Russian Proprieties in Communication / O. Issers, S. Halvorson. – Текст : электронный // Russian Journal of Linguistics. Vestnik RUDN. – 2015. – N. 4. – P. 146–154. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/a-cross-cultural-study-of-american-and-russian-proprieties-in-communication/viewer> (дата обращения: 12.10.2024).
162. Leavitt, L. Cultural awareness and competence development in higher education / L. Leavitt, Sh. Wisdom, K. Leavitt. – IGI Global, 2017. – 408 p. – URL: <http://doi:10.4018/978-1-5225-2145-7> – Текст : непосредственный.
163. Meyer, E. The culture Map / E. Mayer. – New York : The Public Affairs, 2014. – 236 p. – Текст : непосредственный.
164. Multilingualism and third language acquisition: Learning and teaching trends. (Contact and Multilingualism) / J. Pinto, N. Alexandre (eds.). – Berlin : Language Science Press, 2021. – 226 p. – <http://doi:10.5281/zenodo.4449726>. – Текст : непосредственный.
165. Nesic, I. Developing a scale for assessing communicative competence of students learning English for specific purposes / I. Nesic, K. Hamidović. – Текст : электронный // Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes. – 2022. – № 10. – P.

- 481–492. – URL: <https://doi.org/10.22190/JTESAP2203481N> (дата обращения: 24.12.2024).
166. Neuner, G. Deutsch nach Englisch. Übungen und Aufgaben für den Anfangsunterricht / G. Neuner. – Текст : непосредственный // Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für Praxis des Deutschunterrichts. – 1999. – № 1 (Heft20). – S. 15–21.
167. Nixdorf, N. Höflichkeit im Englischen, Deutschen, Russischen. Ein interkultureller Vergleich am Beispiel von Ablehnungen und Komplimenterwiderungen / N. Nixdorf. – Marburg : Tectum Verlag, 2002. – 240 S. – ISBN 978-3828884021. – Текст : непосредственный.
168. Oberste-Berghaus, N. The Role of Teaching Foreign Languages in Developing Intercultural Competence / N. Oberste-Berghaus. – Текст : электронный // Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala. – 2024. – Vol. 16. – P. 1–15. – URL: <https://doi.org/10.18662/rrem/16.1/808> (дата обращения: 24.12.2024).
169. Ogiermann, E. Politeness and indirectness across cultures: A comparison of English, German, Polish and Russian requests / E. Ogiermann. – Текст : электронный. // Journal of Politeness Research. – 2009. – Vol. 5. – P. 189–216. – URL: <https://doi.org/10.1515/JPLR.2009.011>. (дата обращения: 11.09.2023).
170. Paige, R. M. Instrumentation in Intercultural Training / eds. D. Landis, J. M. Bennett, M. J. Bennett // Handbook of Intercultural Training. – Third Edition. – CA : Thousand Oaks : Sage Publications, 2004. – P. 85–128. – URL: <https://doi.org/10.4135/9781452231129.n4>. (дата обращения: 24.12.2024). – Текст : электронный.
171. Peng, B. Intercultural communicative competence teaching and assessment based on modern information technology / B. Peng. – Текст : электронный // International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET). – 2021. – № 16 (07). – P. 175–190. – URL: <https://doi.org/10.3991/ijet.v16i07.21369> (дата обращения: 24.12.2024).

172. Rathmayr, R. Pragmatische und sprachlich konzeptualisierte Charakteristika russischer direkter Sprechakte / R. Rathmayer. – Текст : непосредственный. // Slavistische Beiträge. – München : Otto Sagner, 1994. – Bd. 319. – S. 251–278.
173. Schulze-Neufeld, H. Grüßen im Deutschen und Russischen. Eine kontrastive inferenzstatistisch-empirische Analyse / H. Schulze-Neufeld. – Frankfurt am Main : Peter Lang, 2012. – 224 S. – ISBN 9783631639276. – Текст : непосредственный.
174. Speech Acts Across Cultures: Challenges to Communication in a Second Language / B. Murphy, J. Neu. – Berlin, New York : De Gruyter Mouton, 2006. – P. 191–216. – URL: <https://doi.org/10.1515/9783110219289.2.191> (дата обращения: 11.09.2023). – Текст : электронный.
175. Sprachliche Höflichkeit zwischen Etikette und kommunikativer Kompetenz / C. Ehrhardt, E. Neuland, H. Yamashita. – Frankfurt am Main : Peter Lang, 2011. – 348 S. – ISBN 9783631615904. – Текст : непосредственный.
176. Storti, C. Figuring foreigners out: a practical guide / C. Storti. – London : Intercultural Press, 1998. – 180 p. – ISBN 978-1877864704. – Текст : непосредственный.
177. Tarone, E. Communication strategies, foreigner talk and repair in interlanguage / E. Tarone. – Текст : непосредственный // Language Learning. – 1980. – № 30. – P. 417–431.
178. Van Oudenhoven, J. P. Predicting multicultural effectiveness of international students: the Multicultural Personality Questionnaire / J. P. Van Oudenhoven, K. I. Van der Zee. – Текст : электронный // International Journal of Intercultural Relations. – 2002. – № 26. – P. 679–694. – URL: [https://doi.org/10.1016/s0147-1767\(02\)00041-x](https://doi.org/10.1016/s0147-1767(02)00041-x) (дата обращения: 24.12.2024).

### Перечень таблиц и рисунков, представленных в диссертации

|                   |                                                                                                                                                                      |     |
|-------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Таблица 1</b>  | Подходы к определению термина «стратегия»                                                                                                                            | 29  |
| <b>Таблица 2</b>  | Типология речеповеденческих стратегий и тактик                                                                                                                       | 32  |
| <b>Таблица 3</b>  | Культурно детерминированные характеристики речеповеденческих стратегий                                                                                               | 37  |
| <b>Таблица 4</b>  | Учебный план на 2023–2024 гг. «Российской международной академии туризма» по изучению иностранных языков                                                             | 67  |
| <b>Таблица 5</b>  | Количество учебных часов, отведенных на изучение иностранных языков в «Российской международной академии туризма» (в соответствии с учебным планом на 2023–2024 гг.) | 67  |
| <b>Таблица 6</b>  | Содержание и структура профессионально ориентированных сценариев межкультурной коммуникации в сфере туриндустрии                                                     | 95  |
| <b>Таблица 7</b>  | Компоненты процессуального аспекта содержания обучения                                                                                                               | 103 |
| <b>Таблица 8</b>  | Этапы проведения экспериментального обучения                                                                                                                         | 131 |
| <b>Таблица 9</b>  | Оценочная матрица владения студентами РПС                                                                                                                            | 134 |
| <b>Таблица 10</b> | Уровень владения студентами РПС профессиональной межкультурной коммуникации в сфере туриндустрии на констатирующем этапе эксперимента                                | 140 |
| <b>Таблица 11</b> | Уровень владения студентами РПС профессиональной межкультурной коммуникации в сфере туриндустрии у студентов на контролирующем этапе эксперимента                    | 144 |
| <b>Таблица 12</b> | Расчет Хи-квадрат для когнитивного критерия на констатирующем этапе                                                                                                  | 146 |
| <b>Таблица 13</b> | Расчет Хи-квадрат для когнитивного критерия на контролирующем этапе                                                                                                  | 200 |
| <b>Таблица 14</b> | Расчет Хи-квадрат для прагматического критерия на констатирующем этапе                                                                                               | 201 |
| <b>Таблица 15</b> | Расчет Хи-квадрат для прагматического критерия на контролирующем этапе                                                                                               | 201 |
| <b>Таблица 16</b> | Расчет Хи-квадрат для аксиологического критерия на констатирующем этапе                                                                                              | 202 |

|                   |                                                                                                                                                                               |     |
|-------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Таблица 17</b> | Расчет Хи-квадрат для аксиологического критерия на контролирующем этапе                                                                                                       | 203 |
| <b>Таблица 18</b> | Оценка статистической значимости результатов, полученных на констатирующем и контролирующем этапах эксперимента                                                               | 147 |
| <b>Таблица 19</b> | Изменение количества студентов по уровням освоения РПС профессиональной межкультурной коммуникации в ЭГ и КГ                                                                  | 148 |
| <b>Рисунок 1</b>  | Параметрическая модель культур                                                                                                                                                | 35  |
| <b>Рисунок 2</b>  | Модель обучения студентов речеповеденческим стратегиям профессиональной межкультурной коммуникации в сфере туриндустрии при изучении немецкого языка как второго иностранного | 69  |
| <b>Рисунок 3</b>  | Универсальные компетенции выпускников и индикаторы их достижения                                                                                                              | 70  |
| <b>Рисунок 4</b>  | Профессиональные компетенции выпускников и индикаторы их достижения                                                                                                           | 71  |
| <b>Рисунок 5</b>  | Структура макросценария «Коммуникация с гостем отеля»                                                                                                                         | 91  |
| <b>Рисунок 6</b>  | Структура макросценария «Коммуникация с клиентом в турагентстве»                                                                                                              | 92  |
| <b>Рисунок 7</b>  | Ситуационные картинки                                                                                                                                                         | 114 |
| <b>Рисунок 8</b>  | Функциональная опора диалога                                                                                                                                                  | 126 |
| <b>Рисунок 9</b>  | Вопросы из «Интегративного опросника межкультурной компетентности»                                                                                                            | 138 |
| <b>Рисунок 10</b> | Пример результатов теста «Интегративный опросник межкультурной компетентности»                                                                                                | 138 |
| <b>Рисунок 11</b> | Визуализация полученных в ходе экспериментальной работы результатов                                                                                                           | 145 |
| <b>Рисунок 12</b> | Процентное изменение количества студентов по уровням освоения РПС профессиональной межкультурной коммуникации в ЭГ                                                            | 149 |
| <b>Рисунок 13</b> | Процентное изменение количества студентов по уровням освоения РПС профессиональной межкультурной коммуникации в КГ                                                            | 149 |

## Пример урока из авторского учебно-методического пособия «Berufliche Kommunikation im Tourismus (Deutsch als zweite Fremdsprache)»

### Lektion 5

#### Gästereklamationen. Entschuldigungen

Das lernen Sie:

- Die Bedeutung der Entschuldigung in der deutschen Kultur
- Auf eine mündliche Beschwerde reagieren
- Hilfe bei Problemen anbieten
- Nach der Zufriedenheit der Gäste fragen



- 1. Hören Sie sich die Sätze an und sprechen Sie nach. Vergleichen Sie das verbale Verhalten der Deutschen mit dem der Engländer und Russen und notieren Sie typische Redemittel in der Tabelle.**

| Taktik                      | die Deutschen                                                                                                                                                                                                                                                                         | die Engländer              | die Russen |
|-----------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------|------------|
| Um Entschuldigung bitten    | Entschuldigung!<br>Entschuldige!<br>Entschuldigung Sie bitte!<br>Verzeihen Sie bitte!<br>Ich bitte um Verzeihung!<br>Ich möchte mich entschuldigen!<br>Ich bitte vielmals um Verzeihung!<br>Es tut mir wirklich schrecklich leid.<br>Ich schäme mich, dass...<br>Das war mein Fehler! | Let me apologize!<br>----- | -----      |
| Reaktion auf Entschuldigung | Bitte (sehr)!<br>Schon gut!<br>In Ordnung!<br>Ist ja gut!<br>Alles OK.<br>Schon vergessen!<br>Ich verzeihe Ihnen!<br>Ist nicht der Rede wert!<br>So eine Kleinigkeit!<br>Vergessen wir's!<br>Macht nichts!<br>Ist schon recht!<br>Keine Ursache!                                      |                            |            |

**2. Finden Sie in der Tabelle stilistisch gehobene Formeln, die für die offizielle Umgebung charakteristisch sind.**

**3. Transformieren Sie die folgenden Aussagen in eine höfliche Entschuldigung.**

*z.B. Ich habe Ihren Namen vergessen.*

*Antwort: Ich bitte um Verzeihung, dass ich Ihren Namen vergessen habe.*

Ich kann nicht kommen.

Ich habe einen Fehler gemacht.

Ich habe das Meeting verpasst.

Ich habe Ihnen nicht rechtzeitig geantwortet.

**4. Füllen Sie die Lücken mit den passenden Ausdrücken aus der Liste unten aus.**

Liste:

Es tut mir leid.

Ich bitte um Verzeihung.

Das war mein Fehler.

Mir ist es peinlich, dass...

Ich möchte mich entschuldigen.

Ich verzeihe Ihnen!

Ist nicht der Rede wert!

Schon gut!

- \* \_\_\_\_\_, dass ich zu spät bin.
- \* \_\_\_\_\_, ich habe das nicht absichtlich gemacht.
- \* \_\_\_\_\_, dass ich Ihnen nicht rechtzeitig geantwortet habe.
- \* \_\_\_\_\_ – ich habe das nicht richtig verstanden.
- \* \_\_\_\_\_, dass ich Ihren Namen vergessen habe.
- \* \_\_\_\_\_ – wir können das vergessen.
- \* \_\_\_\_\_, ich hoffe, Sie können mir verzeihen.
- \* \_\_\_\_\_, es war wirklich eine Kleinigkeit.

**5. Übersetzen Sie die folgenden Sätze ins Deutsche.**

*z.B. I am really sorry that I made a mistake.*

*Antwort: Es tut mir wirklich leid, dass ich einen Fehler gemacht habe.*

Please forgive me for my misunderstanding.

It's nothing serious; let's forget it!

I feel embarrassed that I forgot your birthday.

I apologize for not being able to help you.

I regret that I was rude to you.

### 6. Mini-Dialoge mit Lücken. Spielen Sie zu zweit.

Person A: Entschuldigung, dass ich zu spät bin.

Person B: \_\_\_\_\_. Ich habe auch gerade erst angekommen.

Person A: Ich habe deinen Namen falsch ausgesprochen.

Person B: \_\_\_\_\_. Das ist nicht schlimm!

Person A: Ich möchte mich entschuldigen, dass ich nicht helfen konnte.

Person B: \_\_\_\_\_. Ich verstehe das.

Person A: Das war mein Fehler, ich hätte besser aufpassen sollen.

Person B: \_\_\_\_\_. Es ist schon passiert.

Person A: Ich hoffe, du kannst mir verzeihen.

Person B: \_\_\_\_\_. Alles ist gut!

Person A: Es tut mir leid, dass ich das Meeting verpasst habe.

Person B: \_\_\_\_\_. Wir können die Informationen später besprechen.

### 7. Eine Intensivierung der Entschuldigung ist mit solchen Worten möglich: *bitte, um Gottes willen, tausendmal, sehr, oftmals...*

#### Verstärken Sie der Entschuldigung aus Übung 4.

*z.B. Ich entschuldige mich oftmals bei Ihnen.*

*Tausendmal Entschuldigung!...*

### 8. Vortextübung: suchen Sie englische Äquivalente für die folgenden Begriffe.

|                 |            |
|-----------------|------------|
| Gäste (pl)      | to try     |
| einziehen       | unequal    |
| Beschwerde (f)  | guests     |
| versuchen       | to move in |
| Höflichkeit (f) | trust      |
| ungleich        | complaint  |
| Vertrauen (n)   | politeness |

### 9. Lesen Sie die Information und vergleichen Sie das Benehmen der Deutschen und der Russen:

Wenn die Gäste eingezogen sind, kann es dann zu Fragen, Wünschen oder Beschwerden kommen. Man muss auf sie reagieren. Natürlich müssen Sie in jedem Fall freundlich bleiben und versuchen zu helfen.

Die Normen der Höflichkeit in Deutschland basieren auf gleichberechtigten, egalitären Beziehungen zwischen Gesprächspartnern. Aber in Russland sind ungleiche Verhältnisse möglich. In Russland entschuldigen sich Eltern, wie auch in anderen nicht-egalitären Kulturen, sehr selten bei Kindern, Lehrern, bei Schülern. Man denkt, wenn man sich in solchen Fällen direkt entschuldigt, so verliert man das Vertrauen. In der russischen Kommunikation werden Entschuldigungen seltener ausgesprochen als in der deutschen. (*Angepasst nach Gladrow, Kotorova, 2018, S. 95–98*).

#### 10. Richtig oder falsch?

1. Man muss auf die Beschwerden nicht reagieren.
2. Freundlichkeit mit Gästen ist sehr wichtig.
3. Egalitären Beziehungen sind typisch für Deutschland.
4. Gleiche Verhältnisse sind typisch für Russland.
5. In Russland entschuldigen sich Eltern selten bei Kindern.
6. Man verliert das Vertrauen, wenn man entschuldigt sich.

#### 11. Ordnen Sie jeder Kultur die passende Beschreibung der Taktik von «Entschuldigung» in der mündlichen Geschäftskommunikation zu.

| Kultur   | Entschuldigung |
|----------|----------------|
| Deutsche |                |
| Briten   |                |
| Russen   |                |

- ✓ Höflich und vorsichtig, oft mit Floskeln.
- ✓ Persönlich, emotional, aber höflich und direkt.
- ✓ Direkt und kurz, sachlich.

#### 12. Lesen Sie kurze Dialoge und beachten Sie, wie und warum sich die Personen entschuldigen.

**A: Gast:** Guten Tag, ich habe ein Problem mit meinem Zimmer. Ich habe gebucht, aber das Zimmer ist nicht das, was ich bestellt habe.

Rezeptionist: Es tut mir leid, das ist ein Fehler von unserer Seite. Ich werde sofort ein anderes Zimmer für Sie bereitstellen.

Gast: Vielen Dank, das ist sehr nett von Ihnen. Ich hoffe, das neue Zimmer ist in Ordnung.

Rezeptionist: Ja, natürlich. Ich bringe Ihnen den neuen Schlüssel gleich. Entschuldigung nochmals für die Unannehmlichkeiten.

**B:** Gast: Guten Morgen, ich warte schon seit einer Stunde auf mein Frühstück. Könnten Sie bitte nachsehen, wo es bleibt?

Kellner: Es tut mir leid, dass Sie warten mussten. Wir hatten heute Morgen viel zu tun. Ich bringe Ihnen Ihr Frühstück sofort.

Gast: Danke, das ist sehr freundlich. Ich hoffe, es ist nicht zu viel Mühe.

Kellner: Nein, gar nicht. Entschuldigung nochmals für die Verzögerung. Ich hoffe, Ihr Frühstück schmeckt Ihnen.

**C:** Gast: Guten Tag, ich habe mein Gepäck im Hotel vergessen. Könnten Sie bitte nachsehen, ob es noch da ist?

Portier: Es tut mir leid, aber wir haben Ihr Gepäck nicht gefunden. Wir werden jedoch alles tun, um es zu finden.

Gast: Vielen Dank für Ihre Hilfe. Ich hoffe, es wird bald auftauchen.

Portier: Natürlich, wir werden uns bemühen. Entschuldigung nochmals für die Unannehmlichkeiten. Wir werden Sie informieren, sobald wir etwas finden.

### 13. Ordnen Sie zu.

| <u>Gast:</u>                                                                        | <u>Rezeptionist/in:</u>                                                  |
|-------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------|
| 1. Entschuldigung, das Zimmer ist nicht gemacht. Wann kommt denn das Zimmermädchen? | a) Oh, das tut mir leid. Ich schicke gleich den Techniker.               |
| 2. Die Heizung ist kaputt. Das Zimmer ist sehr kalt.                                | b) Oh, das tut mir leid. Einen Moment bitte, ich schicke sofort jemanden |
| 3. Die Lampe am Bett funktioniert nicht.                                            | c) Kein Problem, Sie bekommen sofort eine neue.                          |

### 14. Die Gäste im Hotel haben verschiedene Probleme. Wie antworten Sie auf ihre Beschwerden? Welche anderen Probleme können Gäste im Hotel haben? Spielen Sie Rezeptionist/in und Gast.

- Die Klimaanlage funktioniert nicht.
- Es gibt keine Badetücher im Zimmer.
- Wir haben unser Gepäck im Flughafen vergessen.
- Das Solarium war heute Morgen geschlossen.
- Die Dusche ist kaputt.

**15. Schreiben Sie Kärtchen wie im Beispiel and sprechen Sie zu zweit.**



- *Entschuldigung, das Telefon ist kaputt.*
- *Das tut mir leid. Wir reparieren es gleich.*
- *Danke, das ist nett.*
  - ✓ Minibar
  - ✓ Schrank
  - ✓ Bett
  - ✓ Tisch
  - ✓ Stühle
  - ✓ Sessel

**16. Wie kann man auf Beschwerden des Kunden richtig reagieren? Definieren Sie die Schritte im folgenden Dialog:**

Gast: Guten Tag! Ich habe ein Problem mit meinem Zimmer. Es ist sehr laut und ich kann nicht schlafen.

Rezeptionist: Guten Tag! Es tut mir leid zu hören, dass Sie Schwierigkeiten haben. Ich kann mir vorstellen, wie unangenehm das ist.

Gast: Ja, das ist wirklich frustrierend. Ich hatte auf eine ruhige Nacht gehofft.

Rezeptionist: Das verstehe ich vollkommen. Manchmal gibt es in der Nähe des Zimmers unerwartete Geräusche, die wir nicht kontrollieren können. Ich kann Ihnen ein anderes Zimmer anbieten, das ruhiger ist. Möchten Sie das?

Gast: Ja, das wäre großartig!

Rezeptionist: Perfekt! Ich werde Ihnen sofort ein neues Zimmer geben und Ihnen auch einen kleinen Rabatt auf Ihren Aufenthalt anbieten als Entschuldigung für die Unannehmlichkeiten.

Gast: Vielen Dank! Das schätze ich sehr.

Rezeptionist: Gern geschehen! Ich wünsche Ihnen einen angenehmen Aufenthalt und eine ruhige Nacht in Ihrem neuen Zimmer.

**17. Rollenspiel "Beschwerden eines Gastes im Hotel" (die Karten mit der Beschreibung der Rollen auf Seite 80 ansehen).**

**18. Vergleichen Sie die Taktik von «Entschuldigung» in der mündlichen Geschäftskommunikation in drei Kulturen. Ergänzen Sie die Beschreibung für die Russen:**

| Тактика   | Параметры                                               | Характеристики |          |                |
|-----------|---------------------------------------------------------|----------------|----------|----------------|
|           |                                                         | Россия         | Германия | Великобритания |
| Извинение | Частотность (низкая/высокая)                            |                | высокая  | высокая        |
|           | Стремление к усилению извинения (низкое/высокое)        |                | высокое  | высокое        |
|           | Использование стандартных формулировок (низкое/высокое) |                | высокое  | высокое        |

### Lektion 5.

#### Rollenspiel "Beschwerden eines Gastes im Hotel"

##### Situationsbeschreibung:

Ein Gast hat gerade im Hotel eingekcheckt und festgestellt, dass es mehrere Probleme mit seinem Zimmer gibt. Er beschließt, sich an die Rezeption zu wenden, um seine Beschwerden zu äußern und eine Lösung zu finden. Die Situation spielt sich in der Hotellobby ab, wo der Gast seine Probleme erklären muss und der Mitarbeiter zuhören und mögliche Lösungen anbieten sollte.

##### Rolle des Gastes:

Name: Maxim

Reisezweck: Geschäftsreise

Der Gast hat bemerkt, dass die Klimaanlage im Zimmer nicht funktioniert. Im Badezimmer fehlen Handtücher. Im Zimmer gibt es einen unangenehmen Geruch.

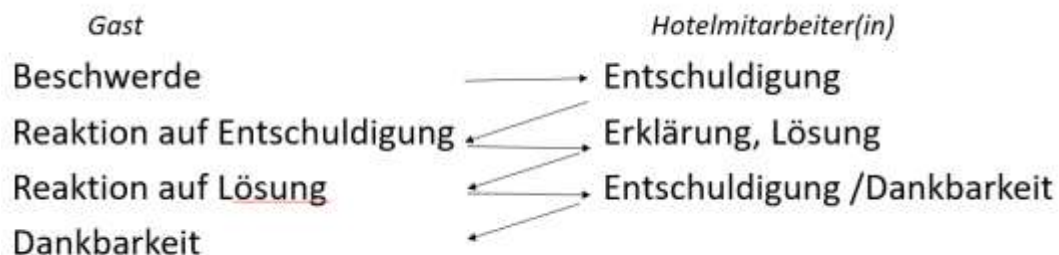
##### Rolle des Hotelmitarbeiters:

Name: Anna

Position: Rezeptionistin

Der Mitarbeiter muss die Beschwerden des Gastes anhören und Empathie zeigen. Es ist notwendig, Lösungen für jedes Problem anzubieten. Wichtig ist, Professionalität zu wahren und das Bestreben zu zeigen, die Bedürfnisse des Kunden zu erfüllen.

##### Schema des Dialogs



## Тест для студентов II-III курсов, изучающих немецкий язык как второй иностранный после английского

Цель: определение уровня сформированности речеповеденческих стратегий профессиональной межкультурной коммуникации в сфере туристической индустрии на немецком языке.

### 1 Блок: когнитивный критерий

Цель теста – оценка знаний речевых формул реализации речеповеденческих стратегий и этапов профессиональной коммуникации.

#### Часть 1: Речевые формулы

В каждом диалоге пропущены слова. Заполните пропуски подходящими словами на немецком языке.

#### 1: Заезд гостя в отель

Rezeptionist: Guten T \_\_\_\_! W \_\_\_\_\_ im Hotel. Wie kann ich Ihnen h \_\_\_\_\_?

Gast: Ich habe eine R \_\_\_\_\_ auf den Namen Müller.

Rezeptionist: Einen Moment bitte, ich schaue nach. Ah, hier ist Ihre R \_\_\_\_\_.

#### 2: Выезд гостя из отеля

Gast: Guten M \_\_\_\_\_! Ich möchte heute auschecken.

Rezeptionist: Natürlich! D \_\_\_\_\_ ich bitte Ihren Pass sehen?

Gast: Hier ist er. Was ist der P \_\_\_\_\_ für meinen Aufenthalt?

#### 3: Жалобы гостя в отеле

Gast: E \_\_\_\_\_, ich habe ein Problem mit meinem Z \_\_\_\_\_.

Rezeptionist: Es tut mir l \_\_\_\_\_ zu hören. Was genau ist das P \_\_\_\_\_?

Gast: Die Klimaanlage funktioniert n \_\_\_\_\_.

#### 4: Обслуживание в ресторане отеля

Kellner: Guten A \_\_\_\_\_! Möchten Sie die S \_\_\_\_\_ sehen?

Gast: Ja, b \_\_\_\_\_. Ich hätte g \_\_\_\_\_ ein Schnitzel und ein Glas Wasser.

Kellner: K \_\_\_\_\_ sofort!

#### 5: Compliments гостю отеля

Rezeptionist: Guten T \_\_\_\_\_! Ich muss sagen, Ihr Kleid sieht f \_\_\_\_\_ aus!

Gast: V \_\_\_\_\_ Dank! Das ist sehr a \_\_\_\_\_.

Rezeptionist: Ich h \_\_\_\_\_, Sie genießen Ihren Aufenthalt!

#### 6: Вежливые просьбы к гостю отеля

Rezeptionist: Könnten Sie b \_\_\_\_\_ Ihr Formular ausfüllen?

Gast: Ja, n \_\_\_\_\_. Wo finde ich das Formular?

Rezeptionist: Hier ist es. V \_\_\_\_\_ Dank!

**7: Встреча с клиентом в турфирме**

Manager: Guten T \_\_\_\_! Wie kann ich Ihnen h \_\_\_\_?

Kunde: Ich interessiere mich für eine R \_\_\_\_ nach Italien.

Manager: Das klingt i \_\_\_\_\_. Lassen Sie uns die Optionen besprechen.

**8: Прощание с клиентом в турбюро**

Manager: V \_\_\_\_ Dank für Ihren Besuch! Ich hoffe, wir konnten Ihnen h \_\_\_\_.

Kunde: Ja, d \_\_\_\_! Ich freue mich auf die R \_\_\_\_.

Manager: Auf W \_\_\_\_\_! Haben Sie einen s \_\_\_\_\_ Tag!

**Часть 2: Этапы коммуникации****1. Сценарий: Заезд в отель. Какой шаг следует предпринять в начале?**

- a) Попросить документы
- b) Показать номер
- c) Спросить о предпочтениях клиента

**2. Сценарий: Выезд из отеля. Какой вопрос следует задать клиенту?:**

- a) "Hatten Sie einen angenehmen Aufenthalt?"
- b) "Warum sind Sie hier?"
- c) "Kommen Sie wieder?"

**3. Сценарий: Встреча с клиентами в турбюро. Какое первое действие?**

- a) Поздороваться и представиться
- b) Начать говорить о ценах
- c) Сказать, что у вас мало времени

**4. Какой шаг следует предпринять после того, как гость в отеле выразил благодарность?**

- a) Отклонить благодарность
- b) Спросить, нужна ли еще помощь
- c) Уйти

**5. Как правильно завершить разговор с гостем в отеле?**

- a) "Ich muss gehen."
- b) "Vielen Dank für Ihr Interesse! Ich wünsche Ihnen einen schönen Tag!"
- c) "Das war's."

**6. Сценарий: Small talk с клиентом турфирмы. Как вы можете начать непринужденную беседу?:**

- a) "Schönes Wetter heute, nicht wahr?"
- b) "Ich habe keine Lust zu reden."
- c) "Lass uns über Arbeit sprechen."

**7. Сценарий: Работа с жалобами гостей в отеле. Каковы основные шаги в процессе обработки жалобы?**

- a) Игнорировать жалобу и перейти к следующему клиенту
- b) Выслушать клиента, выразить сочувствие, предложить решение
- c) Сразу предложить компенсацию

**2 Блок: прагматический критерий**

Цель теста: первая часть оценивает умение участвовать в профессиональном диалоге на немецком языке, реализуя одну или несколько коммуникативных задач: информирования, побуждения, установления контакта, выражения мнения или оценки; вторая часть оценивает способность интерпретировать речеповеденческие стратегии и тактики собеседника в процессе межкультурного взаимодействия.

**Часть 1. Участие в профессиональном диалоге**

**1. Гость приезжает в ваш отель. Какая фраза будет наиболее подходящей для приветствия и регистрации?**

- a) "Willkommen in unserem Hotel! Wie kann ich Ihnen helfen?"
- b) "Guten Tag, dürfte ich bitte Ihren Namen haben?"
- c) "Haben Sie ein Zimmer reserviert?"

**2. Гость выезжает из отеля. Какую фразу вы используете при выезде?**

- a) "Begleichen Sie die Rechnung bitte an der Rezeption."
- b) "Vielen Dank, dass Sie bei uns übernachtet haben. Kommen Sie bald wieder!"
- c) "Auf Wiedersehen, einen schönen Tag noch!"

**3. Гость жалуется на что-то в отеле. Как вы отреагируете?**

- a) "Entschuldigung, aber das ist nicht unser Fehler."
- b) "Ich verstehe Ihr Problem. Erlauben Sie mir, mich darum zu kümmern."
- c) "Keine Sorge, wir werden alles in Ordnung bringen."

**4. Выберите подходящую фразу для извинения за задержку:**

- a) "Es tut mir leid für die Wartezeit."
- b) "Das ist nicht mein Problem."
- c) "Kommen Sie später wieder."

**5. Как спросить клиента, удовлетворен ли он услугами?**

- a) "Haben Sie alles, was Sie brauchen?"
- b) "Was wollen Sie jetzt?"
- c) "Sind Sie zufrieden mit unserem Service?"

**6. Выберите правильную формулировку для предложения дополнительных услуг:**

a) "Möchten Sie noch etwas buchen?"

b) "Ich kann Ihnen nichts anbieten."

c) "Das ist alles, was wir haben."

**7. Вы хотите сделать комплимент гостю. Что вы скажете?**

a) "Sie sehen heute fantastisch aus."

b) "Ich mag Ihr Hemd sehr."

c) "Sie sind sehr liebenswürdig."

**8. Вы просите гостя о чем-то. Как будет вежливее?**

a) "Geben Sie mir bitte Ihren Pass."

b) "Könnten Sie mir bitte Ihren Pass geben?"

c) "Bitte geben Sie mir Ihren Pass."

**9. Вы встречаете клиента в турфирме. Какую фразу вы скажете для начала разговора?**

a) "Guten Tag, wie kann ich Ihnen helfen?"

b) "Wie geht es Ihnen heute?"

c) "Haben Sie sich schon entschieden, wohin Sie reisen möchten?"

**10. Вы ведете «светский разговор» с клиентом. О чем вы можете поговорить?**

a) "Was für ein schönes Wetter heute!"

b) "Arbeiten Sie schon lange im Tourismus?"

c) "Haben Sie schon eine Reise ausgewählt?"

## **Часть 2: Интерпретация речеповеденческих стратегий собеседника**

1. Ваш собеседник на переговорах выглядит неуверенно и часто отвлекается. Какое ваше действие будет наиболее уместным?

A) Игнорировать его поведение и продолжать говорить.

B) Задать ему вопрос, чтобы вовлечь в разговор и уменьшить напряжение.

C) Сказать, что он выглядит неуверенно, и предложить ему расслабиться.

2. Ваш собеседник из другой страны и использует формальный стиль общения. Как вы должны адаптировать свое поведение?

A) Перейти на неформальный стиль, чтобы создать дружескую атмосферу.

B) Сохранить формальный стиль общения, чтобы уважать культурные нормы.

C) Смешать формальный и неформальный стиль, чтобы быть более доступным.

3. Вы заметили, что собеседник избегает зрительного контакта. Как вы должны реагировать на это?

A) Увеличить дистанцию, чтобы ему было комфортнее.

B) Спросить, все ли в порядке, и предложить сменить тему.

С) Продолжать поддерживать зрительный контакт, чтобы показать свою уверенность.

4. Клиент задает много уточняющих вопросов. Что вы выберете для поддержания диалога?

a) Отвечать кратко

b) Терпеливо отвечать на все вопросы

c) Перебивать клиента

5. Вы находитесь на стойке регистрации отеля, и гость, который только что заехал, выглядит немного уставшим. Какой комплимент будет уместным в этой ситуации?

A) "Вы выглядите прекрасно, как будто только что вышли с обложки журнала!"

B) "Надеюсь, у вас будет хороший отдых. Мы здесь, чтобы помочь вам."

C) "У вас очень стильная одежда, она подходит вашему образу."

*Благодарим Вас за участие в тестировании!*

### Расчеты критерия Хи-квадрат на констатирующем и контролирующем этапах эксперимента

Таблица 12 – Расчет Хи-квадрат для когнитивного критерия на констатирующем этапе

| Уровень        | Наблюдаемая/Эмпирическая |    | Сумма | Ожидаемая/Теоретическая |             |
|----------------|--------------------------|----|-------|-------------------------|-------------|
|                | ЭГ                       | КГ |       | ЭГ                      | КГ          |
| Не сформирован | 5                        | 3  | 8     | 3,870967742             | 4,129032258 |
| Низкий         | 11                       | 9  | 20    | 9,677419355             | 10,32258065 |
| Средний        | 16                       | 20 | 36    | 17,41935484             | 18,58064516 |
| Высокий        | 13                       | 16 | 29    | 14,03225806             | 14,96774194 |
| Всего          | 45                       | 48 | 93    | 45                      | 48          |

|       | Наблюдаемая | Ожидаемая   | $(f_H - f_O)$ | $(f_H - f_O)^2$ | $(f_H - f_O)^2 / f_O$ |
|-------|-------------|-------------|---------------|-----------------|-----------------------|
| ЭГ    | 5           | 3,870967742 | 1,129032258   | 1,27471384      | 0,329301075           |
|       | 11          | 9,677419355 | 1,322580645   | 1,749219563     | 0,180752688           |
|       | 16          | 17,41935484 | -1,41935484   | 2,014568158     | 0,115651135           |
|       | 13          | 14,03225806 | -1,03225806   | 1,065556712     | 0,075936225           |
| КГ    | 3           | 4,129032258 | -1,12903226   | 1,27471384      | 0,308719758           |
|       | 9           | 10,32258065 | -1,32258065   | 1,749219563     | 0,169455645           |
|       | 20          | 18,58064516 | 1,419354839   | 2,014568158     | 0,108422939           |
|       | 16          | 14,96774194 | 1,032258065   | 1,065556712     | 0,071190211           |
| Сумма | 93          | 93          | 0             | 12,20811655     | <b>1,359429678</b>    |

Таблица 13 – Расчет Хи-квадрат для когнитивного критерия на контролирующем этапе

| Уровень        | Наблюдаемая/Эмпирическая |    |       | Ожидаемая/Теоретическая |             |
|----------------|--------------------------|----|-------|-------------------------|-------------|
|                | ЭГ                       | КГ | Сумма | ЭГ                      | КГ          |
| Не сформирован | 2                        | 1  | 3     | 1,451612903             | 1,548387097 |
| Низкий         | 4                        | 9  | 13    | 6,290322581             | 6,709677419 |
| Средний        | 13                       | 20 | 33    | 15,96774194             | 17,03225806 |
| Высокий        | 26                       | 18 | 44    | 21,29032258             | 22,70967742 |
| Всего          | 45                       | 48 | 93    | 45                      | 48          |

|  | Наблюдаемая | Ожидаемая | $(f_H - f_O)$ | $(f_H - f_O)^2$ | $(f_H - f_O)^2 / f_O$ |
|--|-------------|-----------|---------------|-----------------|-----------------------|
|--|-------------|-----------|---------------|-----------------|-----------------------|

|       |    |             |             |             |                    |
|-------|----|-------------|-------------|-------------|--------------------|
| ЭГ    | 2  | 1,451612903 | 0,548387097 | 0,300728408 | 0,207168459        |
|       | 4  | 6,290322581 | -2,29032258 | 5,245577523 | 0,833912324        |
|       | 13 | 15,96774194 | -2,96774194 | 8,807492196 | 0,551580319        |
|       | 26 | 21,29032258 | 4,709677419 | 22,18106139 | 1,041837732        |
| КГ    | 1  | 1,548387097 | -0,5483871  | 0,300728408 | 0,19422043         |
|       | 9  | 6,709677419 | 2,290322581 | 5,245577523 | 0,781792804        |
|       | 20 | 17,03225806 | 2,967741935 | 8,807492196 | 0,517106549        |
|       | 18 | 22,70967742 | -4,70967742 | 22,18106139 | 0,976722874        |
| Сумма | 93 | 93          | 0           | 73,06971904 | <b>5,104341492</b> |

Таблица 14 – Расчет Хи-квадрат для прагматического критерия на констатирующем этапе

| Уровень        | Наблюдаемая/Эмпирическая |    | Сумма | Ожидаемая/Теоретическая |             |
|----------------|--------------------------|----|-------|-------------------------|-------------|
|                | ЭГ                       | КГ |       | ЭГ                      | КГ          |
| Не сформирован | 15                       | 18 | 33    | 15,96774194             | 17,03225806 |
| Низкий         | 26                       | 29 | 55    | 26,61290323             | 28,38709677 |
| Средний        | 4                        | 1  | 5     | 2,419354839             | 2,580645161 |
| Высокий        | 0                        | 0  | 0     | 0                       | 0           |
| Всего          | 45                       | 48 | 93    | 45                      | 48          |

|       | Наблюдаемая | Ожидаемая   | $(f_n - f_o)$ | $(f_n - f_o)^2$ | $(f_n - f_o)^2 / f_o$ |
|-------|-------------|-------------|---------------|-----------------|-----------------------|
| ЭГ    | 15          | 15,96774194 | -0,96774194   | 0,936524454     | 0,058651026           |
|       | 26          | 26,61290323 | -0,61290323   | 0,375650364     | 0,014115347           |
|       | 4           | 2,419354839 | 1,580645161   | 2,498439126     | 1,032688172           |
|       | 0           | 0           | 0             | 0               | 0                     |
| КГ    | 18          | 17,03225806 | 0,967741935   | 0,936524454     | 0,054985337           |
|       | 29          | 28,38709677 | 0,612903226   | 0,375650364     | 0,013233138           |
|       | 1           | 2,580645161 | -1,58064516   | 2,498439126     | 0,968145161           |
|       | 0           | 0           | 0             | 0               | 0                     |
| Сумма | 93          | 93          | 1,77636E-15   | 7,621227888     | <b>2,141818182</b>    |

Таблица 15 – Расчет Хи-квадрат для прагматического критерия на контролирующем этапе

| Уровень | Наблюдаемая/Эмпирическая |    | Сумма | Ожидаемая/Теоретическая |    |
|---------|--------------------------|----|-------|-------------------------|----|
|         | ЭГ                       | КГ |       | ЭГ                      | КГ |

|                |    |    |    |             |             |
|----------------|----|----|----|-------------|-------------|
| Не сформирован | 4  | 12 | 16 | 7,741935484 | 8,258064516 |
| Низкий         | 6  | 23 | 29 | 14,03225806 | 14,96774194 |
| Средний        | 22 | 11 | 33 | 15,96774194 | 17,03225806 |
| Высокий        | 13 | 2  | 15 | 7,258064516 | 7,741935484 |
| Всего          | 45 | 48 | 93 | 45          | 48          |

|       | Наблюдаемая | Ожидаемая   | $(f_n - f_o)$ | $(f_n - f_o)^2$ | $(f_n - f_o)^2 / f_o$ |
|-------|-------------|-------------|---------------|-----------------|-----------------------|
| ЭГ    | 4           | 7,741935484 | -3,74193548   | 14,00208117     | 1,808602151           |
|       | 6           | 14,03225806 | -8,03225806   | 64,51716961     | 4,597775306           |
|       | 22          | 15,96774194 | 6,032258065   | 36,38813736     | 2,278853047           |
|       | 13          | 7,258064516 | 5,741935484   | 32,9698231      | 4,542508961           |
| КГ    | 12          | 8,258064516 | 3,741935484   | 14,00208117     | 1,695564516           |
|       | 23          | 14,96774194 | 8,032258065   | 64,51716961     | 4,310414349           |
|       | 11          | 17,03225806 | -6,03225806   | 36,38813736     | 2,136424731           |
|       | 2           | 7,741935484 | -5,74193548   | 32,9698231      | 4,258602151           |
| Сумма | 93          | 93          | 0             | 295,7544225     | <b>25,62874521</b>    |

Таблица 16 – Расчет Хи-квадрат для аксиологического критерия на констатирующем этапе

| Уровень        | Наблюдаемая/Эмпирическая |    | Сумма | Ожидаемая/Теоретическая |             |
|----------------|--------------------------|----|-------|-------------------------|-------------|
|                | ЭГ                       | КГ |       | ЭГ                      | КГ          |
| Не сформирован | 5                        | 3  | 8     | 3,870967742             | 4,129032258 |
| Низкий         | 11                       | 9  | 20    | 9,677419355             | 10,32258065 |
| Средний        | 16                       | 20 | 36    | 17,41935484             | 18,58064516 |
| Высокий        | 13                       | 16 | 29    | 14,03225806             | 14,96774194 |
| Всего          | 45                       | 48 | 93    | 45                      | 48          |

|    | Наблюдаемая | Ожидаемая   | $(f_n - f_o)$ | $(f_n - f_o)^2$ | $(f_n - f_o)^2 / f_o$ |
|----|-------------|-------------|---------------|-----------------|-----------------------|
| ЭГ | 5           | 3,870967742 | 1,129032258   | 1,27471384      | 0,329301075           |
|    | 11          | 9,677419355 | 1,322580645   | 1,749219563     | 0,180752688           |
|    | 16          | 17,41935484 | -1,41935484   | 2,014568158     | 0,115651135           |
|    | 13          | 14,03225806 | -1,03225806   | 1,065556712     | 0,075936225           |
| КГ | 3           | 4,129032258 | -1,12903226   | 1,27471384      | 0,308719758           |
|    | 9           | 10,32258065 | -1,32258065   | 1,749219563     | 0,169455645           |

|       |    |             |             |             |                    |
|-------|----|-------------|-------------|-------------|--------------------|
|       | 20 | 18,58064516 | 1,419354839 | 2,014568158 | 0,108422939        |
|       | 16 | 14,96774194 | 1,032258065 | 1,065556712 | 0,071190211        |
| Сумма | 93 | 93          | 0           | 12,20811655 | <b>1,359429678</b> |

Таблица 17 – Расчет Хи-квадрат для аксиологического критерия на контролирующем этапе

| Уровень        | Наблюдаемая/Эмпирическая |    | Сумма | Ожидаемая/Теоретическая |             |
|----------------|--------------------------|----|-------|-------------------------|-------------|
|                | ЭГ                       | КГ |       | ЭГ                      | КГ          |
| Не сформирован | 2                        | 1  | 3     | 1,451612903             | 1,548387097 |
| Низкий         | 4                        | 9  | 13    | 6,290322581             | 6,709677419 |
| Средний        | 13                       | 20 | 33    | 15,96774194             | 17,03225806 |
| Высокий        | 26                       | 18 | 44    | 21,29032258             | 22,70967742 |
| Всего          | 45                       | 48 | 93    | 45                      | 48          |

|       | Наблюдаемая | Ожидаемая   | $(f_n - f_o)$ | $(f_n - f_o)^2$ | $(f_n - f_o)^2 / f_o$ |
|-------|-------------|-------------|---------------|-----------------|-----------------------|
| ЭГ    | 2           | 1,451612903 | 0,548387097   | 0,300728408     | 0,207168459           |
|       | 4           | 6,290322581 | -2,29032258   | 5,245577523     | 0,833912324           |
|       | 13          | 15,96774194 | -2,96774194   | 8,807492196     | 0,551580319           |
|       | 26          | 21,29032258 | 4,709677419   | 22,18106139     | 1,041837732           |
| КГ    | 1           | 1,548387097 | -0,5483871    | 0,300728408     | 0,19422043            |
|       | 9           | 6,709677419 | 2,290322581   | 5,245577523     | 0,781792804           |
|       | 20          | 17,03225806 | 2,967741935   | 8,807492196     | 0,517106549           |
|       | 18          | 22,70967742 | -4,70967742   | 22,18106139     | 0,976722874           |
| Сумма | 93          | 93          | 0             | 73,06971904     | <b>5,104341492</b>    |