

Т.М. Дементьева

НЕМЕЦКИЙ ЯЗЫК КАК ВТОРОЙ ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК ДЛЯ РОССИЙСКИХ СТУДЕНТОВ – ДИЛЕММА ВЫБОРА: КЛАССИЧЕСКИЙ ИЛИ ПЛЮРИЦЕНТРИЧЕСКИЙ НЕМЕЦКИЙ ЯЗЫК?

Рассматривается проблема обучения немецкому языку как второму иностранному языку в рамках плюрицентрического подхода. Раскрываются теоретические, лингводидактические и методические основы данного подхода в обучении немецкому языку. Проведено исследование с целью определения степени готовности/неготовности студентов бакалаврской и магистерской программ к обучению плюрицентрическому немецкому языку. За основу исследования был взят метод анкетирования в форме письменного опроса.

Ключевые слова: плюрицентрический подход; разновидности немецкого языка; национальные варианты немецкого языка; вариативность; основной и общий принципы DACH – дидактики.

Введение

Несмотря на лидирующие позиции в изучении английского языка как первого иностранного языка (далее – ИИЯ) в России, немецкий язык (НЯ) остается достаточно востребованным как ИИЯ и второй иностранный язык (далее – 2ИЯ) по сравнению с другими иностранными языками. В соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами с 2012 г. изучение 2ИЯ предусматривается на уровне основного общего образования и является обязательным, что, безусловно, открывает новые возможности для изучения немецкого языка как 2ИЯ не только в школах, но и в высших учебных заведениях Российской Федерации.

С созданием в 2010 г. Единого европейского образовательного пространства в области высшего образования у молодежи европейских стран, в том числе и у российских студентов со знанием немецкого языка появляется уникальная возможность для обучения в высших учебных заведениях Федеративной Республики Германия, Австрийской Республики и немецкоязычной части Швейцарской Конфедерации. В рамках международных программ поддержки студенческого обмена, в частности DAAD (Германская служба академических обменов), предоставляется право участия в конкурсе на получение краткосрочной стажировки в Германии российским студентам, начиная со 2-го года обучения в бакалавриате, а также получение стипендии для последипломного обучения выпускникам всех специальностей, получившим диплом специалиста, бакалавра или магистра. 2018–2020 гг. официально заявлены Российско-Германским годом научно-образовательных партнёрств (кратко называемого Годом науки).

Австрийская служба академических обменов (ÖAD) поддерживает практику студенческого обмена со многими странами, включая Россию. Австрийское высшее образование имеет многолетние традиции и высоко котируется в Европе. Наиболее популярными среди иностранных учащихся являются университеты Вены, Граца и Зальцбурга, дипломы которых признаются не только в Европе, но и во всем мире.

Швейцарский национальный научный фонд поддерживает организацию международных конферен-

ций, двухстороннюю мобильность исследователей, периодически организует совместные конкурсы с РФФИ (Российский фонд фундаментальных исследований).

Предоставляемые данными академическими фондами возможности обучения в немецкоязычных странах используются российскими студентами, имеющими отличные знания немецкого языка как 2ИЯ на уровне В1 и на уровнях В2, С1. В этой связи представляется актуальным рассмотрение вопроса, достаточно ли современным студентам, изучающим классический немецкий язык в российских высших учебных заведениях, страноведческих, лингвистических знаний и речевых навыков, чтобы активно применять их не только в процессе обучения в вузах Федеративной Республики Германия, но и в вузах Австрии и немецкоязычной части Швейцарии? При этом важной является также постановка вопроса относительно того, что хотели бы изучать на занятиях по немецкому языку как 2ИЯ студенты Российских вузов: стандартный немецкий язык Германии или плюрицентрический немецкий язык, охватывающий наряду с изучением стандартного немецкого языка ФРГ также лексические единицы стандартного немецкого языка Австрии и Швейцарии?

Возможный выбор студентами плюрицентрического немецкого языка предполагает не только готовность преподавателей следовать основным принципам обучения плюрицентрическому немецкому языку, а также постоянный рост их профессиональной компетентности, но и готовность учащихся изучать немецкий язык с учетом существующего лексического и культурного многообразия немецкоязычных стран, включая их осознанное отношение к данному выбору. Это и определило цель данной статьи – установить степень готовности или неготовности студентов бакалаврской программы «Иностранные языки и межкультурная коммуникация», а также учащихся магистерской программы «Иностранные языки и межкультурная коммуникация» НИУ «Высшая школа экономики» к изучению классического немецкого языка с использованием элементов *плюрицентрического немецкого языка*.

Постановка цели требует решения следующих задач:

– освещение теоретических вопросов, принципов, концептов, лежащих в основе изучения НЯ в рамках плюрицентрического подхода;

– раскрытие лингводидактических и методических основ плюрицентрического подхода в изучении НЯ как 2ИЯ;

– проведение опроса среди студентов бакалавриата, магистрантов, изучающих НЯ как 2ИЯ относительно их позиции по введению стандартной немецкой лексики D-A-CH-Länder в рамках бакалаврской и магистерской программ «Иностранные языки и межкультурная коммуникация»;

– проведение исследования согласно результатам опроса с целью установления степени готовности или неготовности студентов наряду с изучением немецкой стандартной лексики ФРГ знакомиться также с австрийской и швейцарской стандартной немецкой лексикой и с культурными традициями данных немецкоязычных стран;

– установление ряда причин, вызывающих у студентов бакалавриата и магистрантов отрицательное или положительное отношение к плюрицентрическому немецкому языку.

Подходы в обучении немецкому языку как 2ИЯ в российских вузах

Исторически сложилось так, что в процессе обучения российских студентов немецкому языку как 2ИЯ или 3ИЯ в высших учебных заведениях используется традиционный подход, предполагающий обучение современному литературному немецкому языку, так называемому *Hochdeutsch*, который является официальным языком в Федеративной Республике Германия. При выборе учебного материала в высших учебных заведениях предпочтение, как правило, отдается учебникам издательств ФРГ. Что касается современного учебного материала немецких издательств, он отличается системной подачей грамматического и лексического материала, оригинальным текстовым содержанием для чтения и аудирования и наглядным иллюстративным материалом, способствующим мотивации в изучении лексического, грамматического и страноведческого материала.

Наряду со стандартным подходом обучения классическому немецкому языку как ИЯ в различных странах с 1990 г. практикуется также плюрицентрический подход, базирующийся на общепризнанной теории плюрицентризма, согласно которой немецкий язык рассматривается как единый во всем многообразии существующих стандартных национальных языковых особенностей в Германии, Австрии, в немецкоязычной части Швейцарии. Официальный факт признания единого немецкого языка для данных немецкоязычных стран в реальности не означает, что немецкий язык в Австрии и немецкоязычной части Швейцарской Конфедерации полностью идентичен литературному немецкому *Hochdeutsch* Федеративной Республики Германия. Неудивительно, что первое, с чем сталкиваются иностранные студенты по прибытии в Австрию или в немецкоязычную часть Швейцарии, это бросающиеся в глаза наименования предме-

тов, продуктов, изделий, отличающиеся от тех привычных немецких лексических единиц, которые они освоили на занятиях при изучении стандартного немецкого языка Германии. При этом следует заметить, что звучащая немецкая речь граждан Австрии воспринимается иностранными учащимися со знанием немецкого языка достаточно хорошо по сравнению с немецкой речью граждан Швейцарии, в которой в качестве средства повседневного речевого общения используется немецко-швейцарский алеманнский диалект с характерными для каждого кантона отличительными особенностями.

Лексические несоответствия в номинации, диалектное происхождение некоторых слов, существенные отличия в произношении могут привести неподготовленных к такой ситуации иностранных студентов в условиях пребывания в рамках студенческого обмена или в процессе обучения в высших учебных заведениях в немецкоязычных странах к коммуникативным трудностям лингвистического или культурного характера. В данном случае было бы уместно руководствоваться плюрицентрическим подходом в освоении языковых особенностей и культурных традиций немецкоязычных стран: ФРГ, Австрии, немецкоязычной части Швейцарии. Такого рода обучение плюрицентрическому немецкому языку, безусловно, требует от преподавателей немецкого языка владения определенной языковой и страноведческой компетентностью. Попытки введения с 2000 г. в учебный материал издательств ФРГ небольшого объема плюрицентрического языкового материала уже на начальном этапе обучения немецкому языку, в основном лексические единицы, представленные в качестве национальных вариантов стандартного немецкого языка в Швейцарии и Австрии, послужили началом перехода к использованию плюрицентрического подхода в лингводидактике немецкого языка не только в европейских, но и в других странах мира. Весьма смелым и удачным решением по введению некоторой немецкой стандартной вариативной лексики в учебный процесс уже на начальном этапе обучения немецкому языку (уровень A1–B1) является разработка в рабочей тетради учебного комплекса *Delfin* тематически направленного лексического ряда с характерными отличительными особенностями немецкой лексики в Германии, Австрии и немецкоязычной части Швейцарии, например, одно и то же значение «пивная» передается различными лексическими единицами в единственном и множественном числе: в Германии – *die Kneipe*, *die Kneipen*; в Австрии – *das Beisel*, *die Beiseln* или *die Beisels*; в Швейцарии – *das Gasthaus*, *die Gasthäuser* [1. S. 275]. Следует заметить, что в качестве активного употребления на занятиях немецкого языка рассматривается стандартная немецкая лексика ФРГ, при этом вариативная немецкая лексика Австрии и Швейцарии дается только в качестве рецептивного усвоения лексического материала. Приведенный пример не может отражать всей полноты и объема поставленных целей и задач плюрицентрического обучения немецкому языку, однако введение такого рода вариативной немецкой лексики в рамках изучаемых тем и ситуаций повседневного общения на занятиях по немецко-

му языку уже на начальном этапе может быть методически оправданным как элемент использования плюрицентрического подхода в обучении НЯ как 2ИЯ с целью ознакомления студентов с национальными особенностями стандартного немецкого языка Австрии и немецкоязычной части Швейцарии.

Теоретические основы плюрицентрического подхода

Плюрицентрический подход в обучении немецкому языку базируется на общепризнанной теории плюрицентризма. К «пионерам» в исследовании национальных, а также региональных вариантов и вариативности (разновидностей) относится, как справедливо отмечает немецкий ученый Ульрих Аммон, русская лингвистика, которая закрепилась в то время как социолингвистика. Советские российские ученые В. Степанов и Александр Д. Швейцер предоставили новаторские идеи в этой области в исследованиях романских языков и английского языка. Позднее их передовые взгляды были перенесены на другие языки зарубежными социолингвистами: немецким ученым Хайнцем Клоссом (1967) и австралийским ученым Михаелем Клуни [2. S. 1]. «Принципиально их основополагающие идеи можно распространить на португальский, испанский, французский, китайский и другие языки». Данными соображениями руководствовались также авторы словаря немецкого языка «Variantenwörterbuch des Deutschen» Ульрих Аммон, Ганс Бикель, Якоб Эбнер [3].

Понятия «моноцентрические» и «полицентрические» стандартные языки были предложены в 1968 г. американским социолингвистом Вильямом А. Стюартом (William A. Stewart). По словам Ульриха Аммона, с 1976 г. закрепился термин «плюрицентрические языки», введенный Хайнцем Клоссом [4. S. 46].

Согласно определению М. Клуни, «плюрицентрические языки являются трансграничными языками с конкурирующими, но также и взаимодействующими национальными (и даже наднациональными) стандартными разновидностями с различными нормами, разделяющими общую традицию. Термин предназначен не для обозначения территориально определенных «центров», а для ситуаций, в которых один и тот же язык используется в различных идентифицируемых субъектах общества. Это является результатом исторических и социологически объяснимых процессов, в которых возникают общества с конкретными институтами»: «Plurizentrische Sprachen sind grenzübergreifende Sprachen mit konkurrierenden, aber auch interagierenden, nationalen (und gar übernationalen) Standardvarietäten mit verschiedenen Normen, die eine gemeinsame Tradition teilen. Die Bezeichnung will nicht auf territorial fest umrissene „Zentren“ hinweisen, sondern auf Situationen, in denen dieselbe Sprache in verschiedenen identifizierbaren Gesellschaftsentitäten gebraucht wird. Dies ergibt sich aus historischen und soziologisch erklärbaren Prozessen, in denen Gesellschaften mit spezifischen Institutionen entstehen» [5. S. 7].

Основополагающим признаком статуса плюрицентрического языка, по мнению М. Клуни, является «наличие более одного центра распространения, каж-

дый из которых вырабатывает свои национальные нормы для данного языка, называемые стандартными национальными разновидностями» [6. S. 358].

В исследованиях немецкого ученого Ульриха Аммона подтверждается статус немецкого как плюрицентрического языка согласно тому, что «область употребления немецкого языка охватывает 3 центра языкового развития: стандартные национальные разновидности немецкого языка в Германии, Австрии и немецкоязычной части Швейцарии. Они характеризуются равноправием и имеют свою собственную систему форм существования языка: литературный язык, обиходно-разговорные формы языка, диалекты» [7. S. 288].

Ульрих Аммон классифицирует национальные центры и национальные варианты плюрицентрических языков на примере немецкого языка на основе таких признаков: 1) государство – языковая общность – нация («Staat – Sprachgemeinschaft – Nation»); 2) стандартный язык – стандартная вариативность – национальная вариативность («Standartsprache – Standartvarietät – nationale Varietät»); 3) национальные варианты – национальные вариативности – плюринациональные переменные («Nationale Varianten – nationale Varietäten – plurinationale Variable»); 4) национальный языковой центр – нация одного языка («Nationales Sprachzentrum – Nation einer Sprache») [7. C. 111].

Государства Ульрих Аммон характеризует как «закрепленные юридически и имеющие определенную форму политической организации (правительство и др.)». Языковые общности определяются им с позиции социолингвистического подхода как «носители одного и того же родного языка» [7. S. 111]. В силу сложности интерпретации значения «нация» ученый предлагает понимать их «как политические сообщества, как группы людей, которые выражают волю для совместного проживания в едином государстве» [7. S. 111]. В качестве примера приводятся бывшие ФРГ и ГДР, которые были двумя разными государствами, но представляли одну и ту же нацию. Австрия является самостоятельным государством, но принадлежит к тому же языковому сообществу, что и Германия. Швейцария относится к различным языковым общностям, но при этом представляет собой как самостоятельное государство, так и нацию. Ульрих Аммон отказывается от терминов «языковая нация» или «культурная нация», поскольку «политически они являются более уязвимыми, чем термин «языковая общность», так как он предполагает политическую сплоченность». Точно так же он считает не подходящим «термин государственная нация», поскольку такая формулировка означала бы «волю к политическому единству»; термин «государство, по убеждению У. Аммона, напротив, «не вызывает никаких разногласий» [7. S. 111].

При соотношении терминов «стандартный язык» и «стандартная вариативность» ученый указывает на то, что следует видеть разницу в понятиях «язык» и «вариативность». «Стандартный язык является только тогда общим языком, если он содержит как минимум одну стандартную вариативность в качестве субъязы-

ка (субсистемы). Следовательно, между стандартным языком и стандартной вариативностью существует связь между элементами. Современный немецкий язык является поэтому стандартным языком, так как он содержит несколько стандартных разновидностей в отличие от средневекового немецкого языка» [7. S. 111–112].

Что касается германистики, тему национальных и региональных разновидностей стандартных языков исследовала также австрийский лингвист Елизе Ризель [8, 9]. Е. Ризель была против легитимации идеологии языковой нации «gleiche Sprache – gleiche Nation – gleicher Staat» («одинаковый язык – одна и та же нация – одно и то же государство»). При этом она не отрицала того факта, что немцы и австрийцы говорили на одном немецком языке. Е. Ризель последовательно выступала за сохранение различных «проявлений» языка [2. С. 1–2; 10. С. 12].

По мнению У. Амонн, «специфичные для наций стандартные разновидности являются национальными разновидностями, которые рассматриваются как подмножество стандартных разновидностей. Каждая национальная разновидность является стандартной разновидностью, но не обязательно наоборот. Другой возможностью было бы наряду с национальными стандартными разновидностями поставить национальные нестандартные разновидности, например швейцарский национальный диалект. В таком случае Швейцария имела бы две национальные разновидности: швейцарский стандартный немецкий язык и швейцарско-немецкий диалект, что противоречит устойчивому убеждению «национальные разновидности должны быть стандартными» [7. S. 112]. «Современный немецкий язык имеет в основном три национальные разновидности: немецкий, австрийский и швейцарский стандартный немецкий язык. Их принадлежность к одному языку очевидна, потому что лингвистически они очень похожи друг на друга. Точно так же все диалекты относятся к одному и тому же языку, а именно к немецкому, который пересекается с этими тремя стандартными разновидностями и в какой-то мере похож на них» [7. S. 112].

При определении соотношения между понятиями «национальные варианты – национальные разновидности (вариативности) – плюринациональные переменные» Ульрих Амонн указывает на то, что «следует различать термины «разновидности» и «варианты», между которыми существует многоэлементная связь» [7. S. 112]. Под «разновидностями» понимаются «целые языковые системы», в то время как «варианты» рассматриваются как «отдельные единицы», что позволяет ученому рассматривать австрийский стандартный немецкий язык как национальную разновидность. Приводимое же им в качестве примера слово «*Karfiol*» – «цветная капуста», напротив, относится к национальному варианту Австрии. «Таким образом, австрийский стандартный вариант является национальной разновидностью, а слово *Karfiol* является вариантом немецкого языка» [7. S. 112].

Теоретически «национальные варианты» рассматриваются У. Амонном как данные языковых (или лингвистических) переменных, которые он предлагает называть плюринациональными переменными,

например, *Karfiol* (цветная капуста) представляет собой переменную Австрии, *Blumenkohl* – переменную Германии и немецкоязычной Швейцарии. Ученый рассматривает данные лексические единицы как ономаσιологические переменные, так как «они соотносятся с одним и тем же предметом и значением. Существуют и семасиологические переменные, примечательные тем, что у всех народов они имеют одно и то же выражение, но выступают в различном значении. Одним из примеров является переменная *Bäckerei*, которая в Австрии означает *Backstube* или *süßes Gebäck* («пекарня» или «сладкая выпечка»), но в Германии и Швейцарии используется только в значении «пекарня» [7. S. 113]. Это обстоятельство, по убеждению У. Амонна, «обуславливает большое лингвистическое сходство между национальными разновидностями одного языка и их сопоставление на одном языке» [7. S. 113].

В работе А.И. Домашнева «Об одном типе отношений “система – норма – вариант” в социолингвистике» рассматриваются «вариант» и «вариативность» как понятия, охватывающие различные стороны проявления отношений отдельных единиц разных уровней языковой системы, так и состояние вариативности языковой системы в целом в зависимости от конкретных условий ее функционирования [10. С. 863]. В своих исследованиях А.И. Домашнев подчеркивает, что, «выполняя функцию национального и государственного языка в Германии, Австрии и большей части Швейцарии (так называемой германо-швейцарской части), немецкий язык характеризуется наличием национально-ориентированной структуры языка как совокупности форм своего существования, различиями в составе его отдельных формаций, национальным своеобразием литературного языка, а также особенностями функционального статуса» [11. С. 11].

Несмотря на то что на немецком языке разговаривают кроме Германии, Австрии и немецкоязычной части Швейцарии также в таких странах, как Лихтенштейн, Люксембург, в итальянской провинции Больцано-Южный Тироль и в немецкоязычном сообществе в Бельгии, у немецкого языка есть только три полных центра – Германия, Австрия и немецкоязычная Швейцария. Остальные немецкоязычные страны представляют собой национальные полуцентры, так как, несмотря на наличие отдельных вариантов в данных странах, они не располагают важными институтами для полного национального центра [7. С. 113].

Лингводидактические и методические основы плюрицентрического подхода в обучении немецкому языку как иностранному языку

Разработанные специальной исследовательской группой, состоящей из трех представителей ассоциации учителей немецкого языка из четырёх немецкоязычных стран (Австрия – А; Федеративная Республика Германия – В; Швейцария – С; Германская Демократическая Республика – D) и опубликованные в 1990 г. ABCD-тезисы, представляли собой первоначальное воплощение идей о реализации процесса обучения немецкому языку в рамках плюрицентрическо-

го подхода. В тезисах рассматривались ключевые моменты относительно 1) основного принципа обучения – культурно-направленного страноведения; 2) изложения общих принципов реализации данного подхода; 3) методических и дидактических принципов; 4) возможностей кооперации [12. S. 15–18].

С введением основного принципа – Landeskunde (страноведение) было положено начало разработке принципиально новой дидактики в обучении немецкому языку (DaF) как ИИЯ и как 2ИЯ – Landeskundendidaktik. Следует заметить, что страноведение понималось не как введение отдельного предмета в узком смысле этого слова, а, скорее всего, как более широкое понятие, которое можно охарактеризовать с позиции современного времени как социокультурный и социолингвистический подходы.

Предлагаемая в тезисах трактовка страноведения рассматривается как «принцип, который конкретизируется комбинацией преподавания языка и культурной информации не только на занятии, но и выходит за рамки занятий немецкого языка, например, в проводимых специальных мероприятиях во внеурочное время в форме обмена и встреч» [12. S. 15]. При этом делается акцент на то, что страноведение не должно ограничиваться только информацией о государстве и его институтах, а напротив, охватывать все немецкоязычное пространство с его не только национальными, но и региональными и выходящими за пределы страны культурными феноменами. Такое понимание страноведения должно было отражать концепт «формирующейся Европы регионов» [12. S. 15].

Во втором разделе тезисов содержатся общие принципы, многие из которых легли в основу так называемого DACH-Prinzip. Центральное место отводится аспекту «страноведение», поскольку в его темах отражаются культурные реалии стран – носителей немецкого языка Deutschland (D), Österreich (A), die Schweiz (CH). Что касается Швейцарии, имеется ввиду только немецкоязычная часть Швейцарии. Аббревиатура в названии данного принципа состоит из международных обозначений немецкоязычных стран D-A-CH. Следует заметить, что в названии «D-A-CH-Prinzip» присутствует также некоторый символический смысл, если исходить из того, что в немецком языке слово «Dach» выступает в значении «крыша». В этом контексте объединяющего начала трех немецкоязычных стран незримо присутствует перспектива на дальнейшее развитие отношений между немецкоязычными странами, направленное на уважение национальных языковых особенностей и признание национальных культурных ценностей.

В данном разделе приводятся основные идеи тезисов относительно реализации страноведения, смысл которых можно кратко изложить следующим образом [12. S. 15–16]:

- страноведение рассматривается в динамике и в процессе;
- ориентированность занятий НЯ на межкультурную коммуникацию, «первичной задачей которых является не информация, а *сенсибилизация*, а также развитие способностей, стратегий и навыков в процессе *постижения иноязычных культур*»;

– постижение ценностей явлений иноязычной культуры осуществляется в сопоставлении с собственной культурой;

– развитие критической толерантности учащихся к иноязычной культуре через отказ от предрассудков и существующих стереотипов;

– процесс обучения осуществляется в тесной связи с освоением языковых особенностей немецкоязычных стран (D-A-CH Länder);

– учет информации о всех немецкоязычных странах в содержании учебного и дополнительного материала;

– согласованные действия в отношении выбора определенного гарантированного страноведческого материала через сотрудничество с экспертами немецкоязычных стран;

– необходимость привлечения к преподаванию страноведения опытных преподавателей ИЯ с хорошим образованием и соответствующей подготовкой.

Третий раздел тезисов посвящен дидактико-методическим принципам плюрицентрического обучения НЯ – III. Didaktisch-methodische Grundsätze [12. S. 17–18]:

– развитие страноведческой компетенции в рамках занятий НЯ через активное ознакомление с иноязычными культурами посредством привлечения учащихся к творческой деятельности и непосредственному участию в выборе и оформлении тематического материала;

– развитие стремления у учащихся к знаниям и открытиям с высказыванием собственной точки зрения;

– учет разнообразия региональных разновидностей немецкого языка рассматривается как мост между овладением языком и страноведением «Die Vielfalt von regionalen Varietäten der deutschen Sprache stellt eine wichtige Brücke zwischen Spracherwerb und Landeskunde dar» [12. S. 17].

– от данного разнообразия разновидностей немецкого языка нельзя отказываться в пользу единых норм (ни фонологических, ни лексических, ни морфологосинтаксических), но оно должно быть представлено учащимся наглядно на примере подходящих текстов и материалов;

– содержание страноведческого материала должно охватывать также исторические темы и исторический текстовый материал, который давал бы представления о взаимосвязи прошлого, настоящего и будущего, о различных подходах к оцениванию событий.

– большое значение отводится работе с литературными текстами, с помощью которых «могут осознаваться различия между собственной и чужой действительностью, а также субъективная позиция человека»;

– характерной особенностью немецкоязычных культур является разнообразие немецкоязычных регионов, различия в историческом, политическом, культурном и лингвистическом развитии, несмотря на многие существующие сходства;

– уроки страноведения должны основываться на «следах» иноязычной культуры в сопоставлении с их собственной культурой, опираться на предварительные знания и клише;

– иностранная культура воспринимается учащимися более эмоционально и субъективно, поэтому в процессе обучения страноведению должно отводиться

некое пространство для переработки переживаний, субъективных мнений и эмоций;

– страноведение выходит за рамки преподавания языка и связывает его с другими областями обучения и предметами;

– разнообразие методов в преподавании языка, как и в других областях обучения, является столь же важным условием, как и содействие самостоятельному и автономному обучению.

Несмотря на то что данные идеи реализации плюрицентрического подхода были передовыми для своего времени, многие из них остаются основополагающими для процесса обучения немецкому языку в рамках плюрицентрического подхода также и в настоящее время. При этом следует отметить, что среди преподавателей немецкого языка, лингвистов и культурологов есть как сторонники, так и ярые противники данного подхода. Ценными представляются критические замечания ведущих специалистов в области преподавания немецкого языка или культурологии с позиции дидактики данных предметных областей. Так, Ева Чен (Eva Chen) считает, что «получение культурно-направленных знаний находится все же в некотором противоречии с практическими занятиями немецкого языка, ориентированными на практические действия» [13. S. 31]. Ева Чен указывает на то, что «культурная дидактика не должна с самого начала подчиняться более узким границам дидактики иностранного языка. Не следует забывать, что язык является частью и инструментом культуры, а не наоборот» [13. S. 31]. Исходя из предметной специфики культурно-направленного преподавания, «действие как цель обучения должно было бы сначала отойти на задний план и освободить место для восприятия, признания и понимания, так как они являются решающими процессами для осмысленного формирования культурной компетенции и позволяют учащимся ориентироваться в чужом мире, не устанавливая при этом для них правила поведения или инструкцию по эксплуатации в отношении иной страны» [13. С. 32]. Ева Чен призывает предпринять соответствующие шаги к устранению возможных несовпадений между целями лингвистически-коммуникативного обучения немецкому языку и целями культурного обучения [13. С. 31].

Что касается содержательной составляющей обучения немецкому языку как 2ИЯ в рамках плюрицентрического подхода, в последние 10 лет наблюдается отсутствие каких-либо определенных строгих критериев, которыми должны руководствоваться преподаватели немецкого языка. При этом одним из обязательных условий при выборе конкретного языкового и культурного материала DACH-Länder остается учет интересов, желания, возможности и готовности учащихся к изучению плюрицентрического немецкого языка. Не следует забывать, что полную ответственность в организации учебного процесса несет преподаватель, от правильно скоординированных методических действий и дидактических стратегий которого зависит не только качественная подача языкового, речевого или культурного своеобразия определенного

плюрицентрического материала, но и качественное усвоение данного материала учащимися.

В соответствии со взглядами Илоны Фельд-Кнапп (Feld-Knapp, Илона), к достижению определенных успехов в освоении плюрицентрического немецкого языка должны привести совместные усилия преподавателя и учащихся: профессиональная компетентность преподавателя, его научный интерес и познания в плюрицентрике немецкого языка, а также желание и готовность учащихся изучать немецкий язык в рамках плюрицентрического подхода. Этот вид профессионализма, по мнению Илоны Фельд-Кнапп, выходит за рамки ориентации профессии педагога на научную ориентацию, формируя у педагогов способности развивать себя и быть открытым для новых вещей [14. S. 17].

Зара Хааги видит в межкультурном обучении плюрицентрики немецкого языка выполнение следующей функции: «Плюрицентрика ощутимо указывает на преобладание языкового разнообразия немецкого языка и показывает, что не существует так называемого правильного немецкого языка и что разновидности и варианты немецкого языка сопровождаются установками и оценками, которые могут иметь значительное влияние на общение и ее успех». «Für das interkulturelle Lernen hat die Plurizentrik des Deutschen aber noch eine ganz andere Funktion: Sie macht erfahrbar, dass sprachliche Vielfalt herrscht <...> sie zeigt dass es nicht *ein* richtiges Deutsch gibt und dass mit den Varietäten und Varianten Einstellungen und Bewertungen einhergehen, die einen erheblichen Einfluss auf die Kommunikation und deren Gelingen haben können» [15. S. 108]. Такая позиция исключает превосходство стандартного немецкого языка ФРГ как единственно правильного немецкого языка по отношению к австрийскому и швейцарскому стандартным немецким языкам, что позволяет толерантно и уважительно относиться к стандартному немецкому языку данных немецкоязычных стран и избегать разного рода навязанных клише по отношению к собственному языку.

Организация и проведение исследования

Цель исследования – установление степени готовности / неготовности учащихся бакалаврской и магистерской программ к обучению немецкому языку как второму иностранному языку с использованием элементов плюрицентрического подхода.

За основу проведения исследования был взят **метод анкетирования**.

Форма проведения: анкетирование проводилось в группах немецкого языка среди студентов бакалаврской и магистерской программ «Иностранные языки и межкультурная коммуникация», изучающих немецкий язык как второй иностранный язык. Заполнение анкет осуществлялось *индивидуально на добровольной основе в письменной форме*.

Место и время проведения опроса: Национальный исследовательский университет Высшая школа экономики, Департамент иностранных языков, бакалаврская и магистерская программы «Иностранные языки и межкультурная коммуникация» г. Москва, декабрь 1918 г. – январь 2019 г.

Общее количество респондентов – 59, из них 47 студентов бакалаврской программы, изучающих немецкий язык как 2ИЯ на 1, 2, 3-м курсах и 12 студентов магистерской программы «Иностранные языки и межкультурная коммуникация».

Материал исследования – анкетный опрос.

В содержание анкетного материала входят вопросы, направленные на установление следующих данных:

1) уровень владения немецким языком (A1, A2, B1, B2, C1);

2) уровень языковых и речевых компетенций – владение фонетическими, лексическими, грамматическими навыками немецкого языка и использование данных навыков в устной и письменной речи;

3) уровень представления о фонетических и лексических особенностях вариативной австрийской и швейцарской немецкой лексики / уровень владения данной лексикой в письменной и устной речи;

4) желание знакомиться / изучать вариативную австрийскую и швейцарскую немецкую лексику в рамках практических занятий немецкого языка;

5) установление причин для знакомства / изучения особенностей австрийского и швейцарского вариан-

тов немецкого языка: а) дальнейшее обучение в Германии / Австрии / немецкоязычной части Швейцарии; б) поездки, путешествия в немецкоязычные страны (DACH-Länder);

б) выбор дисциплины для изучения плюрицентрического немецкого языка: в рамках научно-исследовательского семинара (НИС) на 3-м курсе бакалаврской программы или в рамках отдельного предмета «Страноведение DACH-Länder».

В качестве ответов на анкетные вопросы рассматривались следующие варианты: «скорее нет», «нет», «затрудняюсь ответить», «скорее да», «да».

Следует заметить, что в опросе сознательно не рассматривался гендерный критерий, так как в рамках данных программ преобладающее количество учащихся составляют лица женского пола.

Поскольку общее число опрошенных составляет всего 59 человек (47 бакалавров и 12 магистрантов), в табл. 2 и диаграмме (рис. 1), прежде всего приводится абсолютное число респондентов, выбравших тот или иной ответ. Помимо этого дополнительно дается процентное соотношение ответов, однако его интерпретация будет проводиться с осторожностью.

Таблица 1

Распределение респондентов по уровням владения немецким языком (начальный A1–B1) / продвинутый уровень B2 / свободное владение C2

Уровень владения языком	Параметр	Уровень обучения		Итого
		Бакалавр	Магистрант	
A1	Частота	11	9	20
	Уровень обучения, %	23,4	75,0	33,9
A2	Частота	7	0	7
	Уровень обучения, %	14,9	,0	11,9
B1	Частота	27	1	28
	Уровень обучения, %	57,4	8,3	47,5
B2	Частота	1	2	3
	Уровень обучения, %	2,1	16,7	5,1
C2	Частота	1	0	1
	Уровень обучения, %	2,1	,0	1,7
Итого	Уровень обучения, %	47	12	59
	Уровень обучения, %	100,0	100,0	100,0

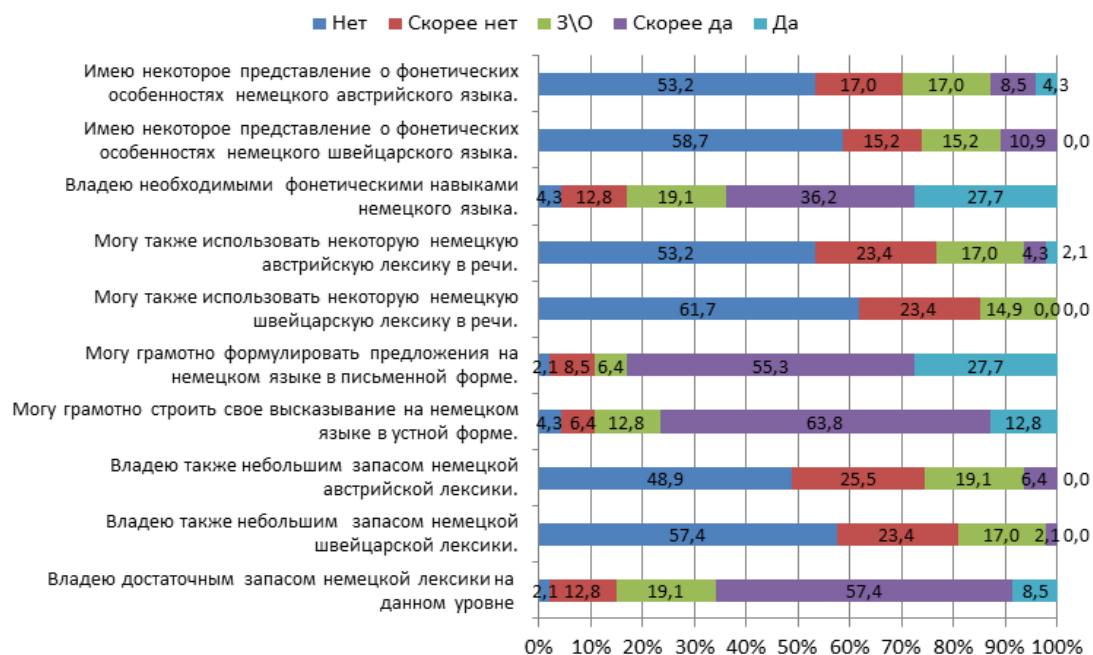


Рис. 1. Уровень владения немецким языком, австрийской, швейцарской стандартной немецкой лексикой в письменной и устной речи, %

Уровень владения немецким языком, австрийской и швейцарской стандартной немецкой лексикой среди респондентов бакалаврской программы

Уровень владения языком в абсолютных числах (в респондентах)	Нет	Скорее нет	Затрудняюсь ответить	Скорее да	Да
Владею достаточным запасом немецкой лексики на данном уровне	1	6	9	27	4
Владею также небольшим запасом немецкой швейцарской лексики	27	11	8	1	47
Владею также небольшим запасом немецкой австрийской лексики	23	12	9	3	0
Могу грамотно строить свое высказывание на немецком языке в устной форме	2	3	6	30	6
Могу грамотно формулировать предложения на немецком языке в письменной форме	1	4	3	26	13
Могу также использовать некоторую немецкую швейцарскую лексику в речи	29	11	7	0	0
Могу также использовать некоторую немецкую австрийскую лексику в речи	25	11	8	2	1
Владею необходимыми фонетическими навыками немецкого языка	2	6	9	17	13
Имею некоторое представление о фонетических особенностях немецкого швейцарского языка	27	7	7	5	0
Имею некоторое представление о фонетических особенностях немецкого австрийского языка	25	8	8	4	2

Примечание. Таблица составлена для диаграммы, представленной на рис. 1

Согласно проведенному опросу среди магистрантов почти все респонденты (кроме 3 человек) находятся на элементарном уровне владения немецким языком A1, таким же уровнем владения немецким языком A1 оценивают свои знания 11 респондентов среди студентов бакалаврской программы. Владение немецким языком на начальном уровне A2 отметили 7 респондентов, представляющих бакалаврскую программу. При этом уровень A2 отсутствует у респондентов магистерской программы. 27 респондентов бакалаврской программы владеют пороговым уровнем B1, среди магистрантов с данным уровнем владения немецким языком имеется один учащийся. Уровень владения пороговым продвинутым немецким языком B2 почти отсутствует у студентов 3-го курса бакалавриата, исключением является только один респондент с данным уровнем, а также один респондент со свободным владением немецкого языка на уровне C2. Владение немецким языком на уровне C1 отсутствует среди респондентов бакалавриата и магистратуры. Среди магистрантов два респондента имеют уровень владения немецким языком B2.

Владение немецким языком на лексическом, фонетическом уровнях, а также грамотное построение высказывания в устной и письменной формах оценивается респондентами бакалавриата в целом очень высоко: по всем вопросам более 50% «скорее да» и «да».

На вопрос владения австрийским стандартным немецким языком на лексическом, фонетическом уровнях, а также грамотного построения высказывания в устной и письменной формах – всегда примерно 50% респондентов отмечают «нет», отсутствие владения швейцарским стандартным немецким языком на данных уровнях оценивают около 60% респондентов.

Есть ли различия в зависимости от уровня владения классическим немецким языком? Бакалавры уровня A2 и выше чаще, чем респонденты с уровнем A1, соглашались с суждением «Имею некоторое представление о фонетических особенностях швейцарского стандартного немецкого языка» (критерий Краскела–Уоллеса, $p < 0,1$). Между уровнями A2–C2 статистически значимых различий не наблюдается. Такой факт можно объяснить тем, что в учебном комплексе по изучению немецкого языка очень редко можно встретить швейцарскую немецкую лексику, фонетические особенности швейцарского немецкого языка также крайне редко входят в содержание учебного материала. Следует заметить, что в силу различных обстоятельств преподаватели немецкого языка не ставят перед собой задачу введения на занятиях по немецкому языку особенно на начальном уровне некоторой австрийской и швейцарской стандартной немецкой лексики в целях рецептивного усвоения и указания на существующие отличительные фонетические особенности стандартного немецкого языка DACH-Länder.

Бакалавры уровня A2 и выше чаще, чем респонденты уровня A1, соглашались с суждением «Могу грамотно формулировать предложения на немецком языке в письменной форме» (критерий Краскела–Уоллеса, $p < 0,1$). Между уровнями A2–C2 нет статистически значимых различий. Скорее всего, эти студенты уверены в том, что владеют достаточно высоким уровнем речевой компетенции на немецком языке как в устной, так и письменной формах.

По остальным суждениям респондентов различия в зависимости от уровня владения немецким языком отсутствуют.

Таблица 3

Желание изучать австрийскую и швейцарскую стандартную немецкую лексику

Ответ	Хотели бы Вы наряду с изучением немецкой лексики знакомиться с лексикой австрийского варианта немецкого языка?				Хотели бы Вы наряду с изучением немецкой лексики знакомиться с лексикой швейцарского варианта немецкого языка?			
	Бакалавры		Магистранты		Бакалавры		Магистранты	
	%	N	%	N	%	N	%	N
Нет	10,6	5	8,3	1	12,8	6	8,3	1
Скорее нет	8,5	4	16,7	2	8,5	4	16,7	2
Затрудняюсь ответить	10,6	5	,0	0	12,8	6	0	0
Скорее да	36,2	17	41,7	5	38,3	18	41,7	5
Да	34,0	16	33,3	4	27,7	13	33,3	4

Исходя из указанных в табл. 3 статистических данных, среди бакалавров и магистрантов не наблюдается различий в желании знакомиться со стандартной австрийской и швейцарской немецкой лексикой – все одинаково активно хотят знакомиться (70% бакалавров хотят знакомиться с лексикой австрийского варианта немецкого языка, 65% – с лексикой швейцарского варианта немецкого языка; среди магистрантов 75% желают знакомиться как с лексикой австрий-

ского варианта немецкого языка, так и с лексикой швейцарского варианта немецкого языка.

Согласно полученным данным табл. 4, в качестве причин для получения знаний немецкого языка рассматриваются планы дальнейшего обучения в Федеративной Республике Германия: 31 человек из 47 (67,4%) указал «скорее за» и «за» среди респондентов бакалаврской программы и 7 человек из 12 (58,3%) среди магистрантов.

Таблица 4

Причины, по которым учащиеся бакалаврской и магистерской программ хотели / не хотели бы изучать плюрицентрический немецкий язык

Причина	% / N	Нет	Скорее нет	Затрудняюсь ответить	Скорее да	Да
<i>Бакалавры</i>						
Мне необходимы знания НЯ для дальнейшего обучения в Германии	%	10,9	4,3	17,4	21,7	45,7
	N	5	2	8	10	21
Мне необходимы знания швейцарского варианта НЯ для дальнейшего обучения в немецкоязычной части Швейцарии	%	36,2	23,4	25,5	8,5	6,4
	N	17	11	12	4	3
Мне необходимы знания австрийского варианта НЯ для дальнейшего обучения в Австрии	%	25,5	17,0	34,0	12,8	10,6
	N	12	8	16	6	5
Знания немецкого языка необходимы мне для поездки в Германию с целью путешествия	%	2,1	2,1	0	29,8	66,0
	N	1	1	0	14	31
Знания об особенностях швейцарского варианта НЯ необходимы мне для поездки в немецкоязычную часть Швейцарии	%	21,3	12,8	27,7	14,9	23,4
	N	10	6	13	7	11
Знания об особенностях австрийского варианта НЯ необходимы мне для поездки в Австрию	%	14,9	8,5	21,3	21,3	31,9
	N	7	4	10	10	15
<i>Магистранты</i>						
Мне необходимы знания НЯ для дальнейшего обучения в Германии	%	8,3	33,3	,0	50,0	8,3
	N	1	4	0	6	1
Мне необходимы знания швейцарского варианта НЯ для дальнейшего обучения в немецкоязычной части Швейцарии	%	50,0	25,0	,0	16,7	8,3
	N	6	3	0	2	1
Мне необходимы знания австрийского варианта НЯ для дальнейшего обучения в Австрии	%	33,3	41,7	,0	8,3	16,7
	N	4	5	0	1	2
Знания немецкого языка необходимы мне для поездки в Германию с целью путешествия	%	,0	,0	0	41,7	58,3
	N	0	0	0	5	7
Знания об особенностях швейцарского варианта НЯ необходимы мне для поездки в немецкоязычную часть Швейцарии	%	8,3	58,3	,0	8,3	25,0
	N	1	7	0	1	3
Знания об особенностях австрийского варианта НЯ необходимы мне для поездки в Австрию	%	8,3	33,3	,0	25,0	33,3
	N	1	4	0	3	4

Что касается необходимости владения знаниями об особенностях стандартного швейцарского немецкого языка, только 7 человек (14,9%) среди студентов-бакалавров предполагают, что они понадобятся им для дальнейшего обучения в немецкоязычной части Швейцарии; со стороны магистрантов 3 человека из 12 (25%) рассматривают владение стандартным швейцарским немецким языком как необходимое условие для дальнейшего обучения в Швейцарии.

Необходимость владения знаниями об особенностях австрийского стандартного немецкого языка как одну из причин дальнейшего обучения в Австрии рассматривают 11 человек (23,4%) среди студентов-бакалавров и среди магистрантов 3 человека из 12 (25%).

Владение немецким языком рассматривается как одно из важных коммуникативных средств с целью поездки, путешествия в Германию. Так, среди студентов бакалавриата «скорее за» и «за» указывают 44 респондента из 47 (95,8%), среди магистрантов – все 12 респондентов (100%).

Владение знаниями об особенностях швейцарского стандартного немецкого языка рассматривается в

качестве необходимого условия для поездки, путешествия в немецкоязычную часть Швейцарии. Так, среди студентов бакалавриата «скорее за» и «за» указывают 18 респондентов (38,3%), среди магистрантов – 4 человека из 12 (33%).

Владение знаниями об особенностях австрийского стандартного немецкого языка рассматривается также в качестве необходимого условия для поездки, путешествия в Австрию. Так, среди студентов бакалавриата «скорее за» и «за» указали 25 респондентов (53,2%), среди магистрантов – 7 респондентов из 12 (58,3%).

Таблица 5

**В рамках какой дисциплины желательно введение плюрицентрического немецкого языка?
НИС или страноведение? (В опросе принимали участие только студенты бакалавриата)**

Ответ	НИС		Страноведение	
	%	N	%	N
Нет	10,6	5	6,4	3
Скорее нет	12,8	6	4,3	2
Затрудняюсь ответить	21,3	10	25,5	12
Скорее да	19,1	9	29,8	14
Да	36,2	17	34,0	16

В выборке (табл. 5) немного больше тех, кто высказывается в пользу страноведения, однако это различие статистически незначимо. При этом: «нет» говорит больше бакалавров НИСу, чем страноведению ($p < 0,1$).

Исходя из начального уровня знаний НЯ А1 среди большинства респондентов магистерской программы, опрос на предмет выбора возможной дисциплины для изучения плюрицентрического немецкого языка не проводился, так как большинство участвующих в опросе магистрантов начали, скорее всего, изучение НЯ как 2ИЯ в рамках обучения в магистратуре с нулевого уровня, поэтому им сложно сделать объективный выбор дисциплины для изучения плюрицентрического немецкого языка.

Респонденты бакалаврской программы имеют достаточное представление об особенностях работы в рамках дисциплины НИС (научно-исследовательский семинар). Большинство респондентов учатся на 3-м курсе бакалавриата, на котором предусмотрена реализация образовательной программы в форме научно-исследовательского семинара «Особенности развития культуры, медиа и образования в немецкоязычных странах», интегрированного в общую программу практического курса обучения немецкому языку как 2ИЯ. Целью данного НИС является проведение учащимися научно-исследовательской деятельности и создание проектной работы на немецком языке, которая осуществляется в рамках 3-го курса в течение 1-го и 2-го семестров.

Выбор студентами бакалавриата страноведения в качестве дисциплины, в рамках которой возможно реальное изучение некоторых языковых особенностей DACH-Länder, можно рассматривать как приемлемую альтернативу в отличие от НИС, что указывает на осознанный и объективный подход к принятию данного решения будущими бакалаврами. Именно в рамках «страноведения» как отдельно взятой дисциплины можно воплотить многие идеи плюрицентрического подхода в обучении немецкому языку с учетом языкового и культурного разнообразия немецкоязычных стран – так называемых DACH-Länder.

Заключение

Как показали результаты исследования (табл. 4), у студентов бакалаврской и магистерской программ не отмечается различий в желании ознакомиться со стандартной австрийской и швейцарской немецкой лексикой – все одинаково активно хотят ознакомиться (70% бакалавров хотят ознакомиться с лексикой австрийского варианта немецкого языка, 65% – с лексикой швейцарского варианта немецкого языка; среди магистрантов 75% желают ознакомиться как с лексикой австрийского варианта немецкого языка, так и с лексикой швейцарского варианта немецкого языка). При этом следует заметить, что готовность студентов знако-

миться с австрийской и швейцарской немецкой стандартной лексикой не всегда зависит от уровня владения классическим немецким языком. Согласно исследованию различия наблюдаются только у студентов бакалавриата уровня А2 и выше, которые чаще, чем респонденты с уровнем А1, соглашались с суждением «Имею некоторое представление о фонетических особенностях немецкого швейцарского языка» (рис. 1; табл. 2). В качестве причин для получения знаний немецкого языка рассматриваются планы дальнейшего обучения в Федеративной Республике Германия: «скорее за» и «за» среди респондентов бакалаврской программы указали 67,4%; среди магистрантов – 7 человек из 12 (58,3%).

Что касается необходимости владения знаниями об особенностях стандартного швейцарского немецкого языка, только 14,9% среди студентов-бакалавров предполагают, что они понадобятся им для дальнейшего обучения в немецкоязычной части Швейцарии; среди магистрантов только 3 человека из 12 (25%) рассматривают владение стандартным швейцарским немецким языком как необходимое условие для дальнейшего обучения в Швейцарии. Необходимость владения австрийской стандартной немецкой лексикой рассматривается как одна из причин для дальнейшего обучения в Австрии среди студентов бакалавриата – 23,4%, и среди магистрантов – 3 человека из 12 (25%).

Знание немецкого языка рассматривается как одно из важных коммуникативных средств с целью поездки, путешествия в Германию. Так, среди студентов бакалавриата – «скорее за» и «за» указали 95,8%, среди магистрантов – все 12 респондентов (100%). Владение знаниями об особенностях швейцарского стандартного немецкого языка рассматривается в качестве необходимого условия для поездки, путешествия в немецкоязычную часть Швейцарии: среди студентов бакалавриата «скорее за» и «за» указали 38,3%, среди магистрантов – 4 человека из 12 (33%). Владение знаниями об особенностях австрийского стандартного немецкого языка рассматривается также в качестве необходимого условия для поездки, путешествия в Австрию. В данном случае больший интерес к Австрии с целью путешествия по сравнению со Швейцарией проявляется как среди студентов бакалавриата – «скорее за» и «за» указали 53,2%, так и среди магистрантов – 7 респондентов из 12 (58,3%).

Полученные результаты свидетельствуют о высокой степени готовности студентов бакалавриата и магистрантов изучать немецкий язык с учетом существующего лексического многообразия DACH-Länder. Достаточно осознанно студенты бакалавриата подошли также к выбору «страноведения» в качестве дисциплины для изучения плюрицентрического немецкого языка. Данные факты подтверждают желание изучать немецкий язык в рамках плюрицентрического подхода.

ЛИТЕРАТУРА

1. Aufderstraße H., Müller Ju., Storz Th. Delfin. Arbeitsbuch. Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache. Max Hueber Verlag, 2002. 504 S.
2. Ammon U. Deutsch als plurizentrische Sprache. Die nationalen Varietäten des Deutschen und das Wörterbuch, das sie umfassend kodifiziert. 11 s. URL: <http://uvodugermanistiku.pbworks.com/f/4410228-STANDARD.pdf> (дата обращения: 26.06.2020).
3. Ammon U., Bickel H., Ebner J., Esterhammer R., Gasser M., Hofer L., Kellermeier-Rehbein B. Variantenwörterbuch des Deutschen: Die Standardsprache in Österreich, der Schweiz und Deutschland sowie in Liechtenstein, Luxemburg, Ostbelgien und Südtirol. Berlin ; New York : Walter de Gruyter, 2004. 954 s.

4. Ammon U. Die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Das Problem der nationalen Varietäten. Berlin ; New York : Walter de Gruyter, 1995. 575 s.
5. Clyne M. Sprachplanung in einer plurizentrischen Sprache: Überlegungen zu einer österreichischen Sprachpolitik aus internationaler Sicht // R. Muhr, R. Schrod, P. Wiesinger (Hrsg.): Österreichisches Deutsch. Linguistische, sozialpsychologische und sprachpolitische Aspekte einer nationalen Variante des Deutschen. 1995. S. 7–16.
6. Clyne M. Pluricentric languages. Differing norms in different nations. Berlin : Walter de Gruyter, 1992. 481 p.
7. Ammon U. Vorschläge zur Typologie nationaler Zentren und nationaler Varianten bei plurinationalen Sprachen - am Beispiel des Deutschen // R. Muhr, R. Schrod, P. Wiesinger (Hrsg.). Österreichisches Deutsch. Linguistische, sozialpsychologische und sprachpolitische Aspekte einer nationalen Variante des Deutschen. 1995. S. 111–120.
8. Riesel E. Der Stil der deutschen Alltagsrede. Moskau : Wysschaja schkola, 1964.
9. Riesel E. Die Sprache des Österreicher. Tagebuch (I) / Hinweis A. Domaschnev. Wien, 1964.
10. Домашнев А.И. Об одном типе отношений «система – норма – вариант» в социолингвистике // Труды по германскому языкознанию и социолингвистике. СПб. : Наука, 2005. С. 862–867.
11. Домашнев А.И. Современный немецкий язык в его национальных вариантах. Ленинград : Наука, 1983. 233 с.
12. ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht // IDV-Rundbrief. 1990. Vol. 45. S. 15–18.
13. Chen E. Das ‚Prinzip Innehalten‘ in der Landeskunde – komplementäre Aspekte der Kulturdidaktik zur Handlungsorientierung im Fremdsprachenunterricht // N. Mackus, J. Möhring (Hg.) Wege für Bildung, Beruf und Gesellschaft mit Deutsch als Fremd- und Zweitsprache 38. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache an der Universität Leipzig 2011, erschien als Band 87 in der Reihe „Materialien Deutsch als Fremdsprache“, Universitätsverlag Göttingen, 2014. S. 25–41.
14. Feld-Knapp I. Deutsch als Fremdsprache: Von der Sprachlehre zur wissenschaftlichen Disziplin // Feld-Knapp I. (Hrsg.) Beruf und Berufung. Fremdsprachenlehrer in Ungarn (= CM-Beiträge zur Lehrerforschung 1). Budapest : Typotex/Eötvös Collegium, 2012. S. 17–52.
15. Hägi S. Nicht auf der Nudelsuppe dahergeschwommen: Der Beitrag des Variantenwörterbuchs zur DACH - Landeskunde // S. Demming, S. Hägi, H. Schweiger. DACH – Landeskunde. Theorie – Geschichte – Praxis. München : Iudicum, 2013. S. 97–121.

Статья представлена научной редакцией «Педагогика» 11 ноября 2020 г.

German as a Second Foreign Language for Russian Students – A Dilemma of Choice: Classical or Pluricentric German?

Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta – Tomsk State University Journal, 2021, 464, 181–192.

DOI: 10.17223/15617793/464/21

Tamara M. Dementyeva, Higher School of Economics (Moscow, Russian Federation). E-mail: tdementyeva@hse.ru

Keywords: pluricentric approach; varieties of German; national variants of German; variability; basic and general principles of DACH didactics.

The article raises the problem of teaching German as a second foreign language within the framework of a pluricentric approach. Its relevance for the Russian undergraduate and graduate students is dictated by the modern needs and opportunities to obtain further education in the Common European higher institutions of Germany (D), Austria (A), the German-speaking part of Switzerland (CH), as well as the opportunity to participate in various international student exchange support programs of these countries. The aim of this article is to assess the willingness of the bachelor's and master's students undertaking the Foreign Languages and Intercultural Communication course not only to study the classical German language but also to get familiar with the features of the standard German language in Austria and Switzerland. The pluricentric approach is based on the generally recognized theory of pluricentrism, according to which the German language is considered as a single language incorporating the national linguistic specifics in the Federal Republic of Germany, Austria, and the German-speaking part of Switzerland. The article conveys the main ideas of the pluricentric theoretical research studies and covers the linguodidactic and methodological foundations in teaching pluricentric German developed by a special research group and described in the so-called ABCB theses. The readiness of students to learn German in the diversity of the linguistic and cultural national specifics of the DACH-Länder is one of the basic requirements of the pluricentric approach. The conducted research allowed assessing the readiness of the bachelor's and master's students to study the classical German language, taking into account the existing distinctive linguistic features of the standard German language in Austria and Switzerland. The research was based on the questionnaire method in the form of a written poll. Given the results of the research, students of the bachelor's and master's programs are equally willing to learn the standard Austrian and Swiss German vocabulary in the German language classes. Among bachelors, 70% prefer the vocabulary of the Austrian version and 65% of the Swiss version of German; among master's students, 75% want to learn the vocabulary of both the Austrian and the Swiss versions of German. Besides, knowledge of the features of the standard German language DACH-Länder is considered as a prerequisite for traveling and further education in these countries. These statistics confirm the high motivation of the bachelor's and master's students to study German applying the pluricentric approach. The students also demonstrated the thoughtful choice of the Second Language Country Studies as a discipline for studying German, taking into account the diversity of the linguistic and cultural national specifics of DACH-Länder.

REFERENCES

1. Aufderstraße, H., Müller, Ju. & Storz, Th. (2002) *Delfin. Arbeitsbuch. Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache*. Max Hueber Verlag.
2. Ammon, U. (2008) *Deutsch als plurizentrische Sprache*. Die nationalen Varietäten des Deutschen und das Wörterbuch, das sie umfassend kodifiziert. [Online] Available from: <http://uvodugermanistiku.pbworks.com/f/4410228-STANDARD.pdf> (Accessed: 26.06.2020).
3. Ammon, U. et al. (2004) *Variantenwörterbuch des Deutschen: Die Standardsprache in Österreich, der Schweiz und Deutschland sowie in Liechtenstein, Luxemburg, Ostbelgien und Südtirol*. Berlin; New York: Walter de Gruyter.
4. Ammon, U. (1995) *Die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Das Problem der nationalen Varietäten*. Berlin; New York: Walter de Gruyter.
5. Clyne, M. (1995) Sprachplanung in einer plurizentrischen Sprache: Überlegungen zu einer österreichischen Sprachpolitik aus internationaler Sicht. In: Muhr, R., Schrod, R. & Wiesinger, P. (eds) *Österreichisches Deutsch. Linguistische, sozialpsychologische und sprachpolitische Aspekte einer nationalen Variante des Deutschen*. Wien : Hölder-Pichler-Tempsky. pp. 7–16.
6. Clyne, M. (1992) *Pluricentric languages. Differing norms in different nations*. Berlin: Walter de Gruyter.
7. Ammon, U. (1995) Vorschläge zur Typologie nationaler Zentren und nationaler Varianten bei plurinationalen Sprachen - am Beispiel des Deutschen. In: Muhr, R., Schrod, R. & Wiesinger, P. (eds) *Österreichisches Deutsch. Linguistische, sozialpsychologische und sprachpolitische Aspekte einer nationalen Variante des Deutschen*. Wien : Hölder-Pichler-Tempsky. pp. 111–120.
8. Riesel, E. (1964) *Der Stil der deutschen Alltagsrede*. Moskau: Wysschaja schkola.

9. Riesel, E. (1964) *Die Sprache des Österreichers. Tagebuch* (1). Wien.
10. Domashnev, A.I. (2005) *Trudy po germanskomu yazykoznaniiyu i sotsiolingvistike* [Works on German linguistics and sociolinguistics]. Saint Petersburg: Nauka. pp. 862–867.
11. Domashnev, A.I. (1983) *Sovremennyy nemetskiy yazyk v ego natsional'nykh variantakh* [Modern German in its national variants]. Leningrad: Nauka.
12. *IDV-Rundbrief*. (1990) ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht. 45. pp. 15–18.
13. Chen, E. (2014) Das ‚Prinzip Innehalten‘ in der Landeskunde – komplementäre Aspekte der Kulturdidaktik zur Handlungsorientierung im Fremdsprachenunterricht. In: Mackus, N. & Möhring, J. (eds) *Wege für Bildung, Beruf und Gesellschaft mit Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* 38. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache an der Universität Leipzig 2011, erschien als Band 87 in der Reihe “Materialien Deutsch als Fremdsprache”. Universitätsverlag Göttingen. pp. 25–41.
14. Feld-Knapp, I. (2012) Deutsch als Fremdsprache: Von der Sprachlehre zur wissenschaftlichen Disziplin. In: *Beruf und Berufung. Fremdsprachenlehrer in Ungarn* (= CM-Beiträge zur Lehrerforschung 1). Budapest: Typotex/Eötvös Collegium. pp. 17–52.
15. Hägi, S. (2013) Nicht auf der Nudelsuppe dahergeschwommen: Der Beitrag des Variantenwörterbuchs zur DACH – Landeskunde. In: Demming, S., Hägi, S. & Schweiger, H. (eds) *DACH – Landeskunde. Theorie – Geschichte – Praxis*. München: Iudicum. pp. 97–121.

Received: 11 November 2020