

## СТАТЬИ

УДК 372.881.111.1

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭТИМОЛОГИЧЕСКИХ СВЯЗЕЙ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОЙ ЛЕКСИКЕ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВОГО ПРОФИЛЯ****Флеров О.В.***ЧОУ ВО «Московский университет им. С.Ю. Витте», Москва, e-mail: olegflerov2964@gmail.com*

В предлагаемой статье преследуется цель раскрытия возможностей использования этимологического материала в обучении английскому языку студентов неязыкового профиля. Дифференцируются понятия языкового образования и языковой подготовки как с качественной, так и с количественной точек зрения. Проводится обзор исследований последних лет по вопросам использования этимологического материала на занятиях по английскому языку. Обосновывается значимость и особенности точечной интеграции теоретического языкового материала в курс практического иностранного языка. Делается обзор основных методических приемов работы в данном направлении. Раскрывается потенциал повышения интереса к иностранному языку на основе отслеживания происхождения слов и поиска межъязыковых связей данным способом. Делается вывод о пользе и значимости теоретического материала даже в условиях доминирования практико-ориентированной парадигмы обучения языку, сложившейся в методике в последние десятилетия. Приводится описание собственного опыта автора. Новизна статьи заключается в идее интеграции теоретического материала в курсы практики речи иностранного языка для одновременного решения сугубо практических задач повышения эффективности запоминания лексики и расширения общего кругозора студента неязыкового профиля на основе материала из новой малознакомой области.

**Ключевые слова:** английский язык, этимология, языковая подготовка, социокультурный материал, лексика, прием, практико-ориентированное обучение

**USING ETYMOLOGICAL LINKS IN TEACHING ENGLISH LEXIS TO NON-LINGUIST STUDENTS****Flerov O.V.***Moscow Witte University, Moscow, e-mail: olegflerov2964@gmail.com*

The suggested article aims at revealing the potential of etymological material in teaching English to students of non-linguistic profile. It differentiates linguistic education and linguistic training both from quantitative and qualitative points of view. It also reviews the latest researches in the issue under study. The article grounds the significance and peculiarities of integrating theoretical material into practical English courses. The article also reviews the key methods and ways of this work. The study reveals the potential of increasing language-learning interest based on tracing word origins. The article concludes about the significance of theoretical material under current practical paradigm of teaching languages. The author relates personal experience of such work as well. The novelty of the article consists in the idea of integrating theoretical etymological material into practical English courses for simultaneous coping with practical didactic and cultural pedagogical tasks in the process of teaching English to students of non-linguistic profile.

**Keywords:** English, etymology, linguistic training, socio-cultural material, lexis, way, practice-oriented teaching

За два десятилетия нашего века в методике обучения иностранному языку аксиоматическими стали идеи о значимости владения языками не только для лингвистов, но и для представителей всех профессий. В условиях единой коммуникативной среды наблюдался активный процесс слияния профессиональных и социальных коммуникаций, и межкультурная парадигма последних утвердилась и в профессиональном мире [1]. Ускоряют эти процессы и экономические реалии современного постиндустриального общества: сегодня все больше профессий подразумевают активную коммуникацию в содержании работы [2].

Это обусловило господство идей практико-ориентированного обучения языкам специалистов разных профилей. Сегодня едва ли не во всех работах по данной проблематике отмечается акцент на практику как основное условие овладения языком

для реальных социальных взаимодействий экономистов, юристов, менеджеров и пр. Между тем неверно было бы полагать, что профессиональный лингвист (например, переводчик или преподаватель языка) – это в основном теоретик, в меньшей степени владеющий практическими навыками социального иноязычного взаимодействия, нежели представители перечисленных профессий.

И тем не менее с педагогической точки зрения обучение лингвистов и нелингвистов иностранному языку в вузе – принципиально разные вещи: в первом случае мы имеем дело с языковым образованием, а во втором – с языковой подготовкой, которая сегодня практически всегда подразумевает обучение английскому языку.

С учетом идей практико-ориентированного обучения, а также коммуникативных реалий современного общества языковая

подготовка как нефундаментальное освоение языка для конкретных целей подразумевает акцент на работе над лексикой, в том числе и над профессиональной [3, 4].

Действительно, сегодня незначительные грамматические ошибки и неточности в речи не вызывают какого-либо отторжения. Более того, слишком хорошее знание грамматики скорее выдает в говорящем иностранца. То же самое можно сказать и о произношении: в эпоху, когда английский используется как лингва франка, речь с акцентом становится вполне нормальной.

Однако без достаточного лексического запаса невозможно излагать суть мысли, именно поэтому его формирование и активизация – основная задача преподавания английского в формате именно языковой подготовки.

Нельзя не отметить, что по сути все методы, приемы и технологии обучения английской лексике экономистов, юристов, менеджеров и пр., предлагаемые в современных научных статьях, принципиально не отличаются от тех, что используются в инязах. Отличается лишь объем материала, периодичность занятий и интенсивность процесса в целом.

Вообще, это не удивительно: с позиций практики устной речи социальное общение лингвиста и, скажем, экономиста едва ли отличается. Основное отличие освоения иностранного языка нелингвистами кроется как раз в теории изучаемого языка и языков в целом.

Известно, что в инязах в обязательном порядке помимо целого ряда теоретических языковых дисциплин профессионально изучаются два или три языка, при этом, с учетом интереса к ним, количество языков, которыми в той или иной степени владеет дипломированный лингвист, может достигать до пяти и даже более.

Для экономиста, юриста или менеджера обычно любой язык кроме английского – это настоящая экзотика, своеобразная «терра инкогнита». При этом у современной молодежи различные иностранные языки ассоциируются с путешествиями, общением, расширением собственных горизонтов, самоактуализацией в динамичном меняющемся мире и пр., по причине чего представляют благодатную мотивационно-образовательную почву [5, 6].

Многие социокультурные и социолингвистические явления, которые очевидны для студентов-лингвистов, содержат в себе совершенно новую информацию и могут представлять интерес для остальных.

В последние годы отмечается также важность социокультурного компонента

в освоении языков, в том числе и нелингвистами [7]. Однако реализация их социокультурного потенциала проблематична без теории в отличие от той же грамматики или лексики. Это кажущееся противоречие возможно разрешить, на наш взгляд, путем точечного внедрения общезыковой теории на занятиях со студентами неязыковых направлений подготовки.

Важно понимать, что, несмотря на заявленный практико-ориентированный вектор, полный отказ от теории невозможен, поскольку он лишает языковую практику базы в сознании осваивающего язык. Кроме того, использование теоретического материала решает задачи расширения лингвокультурного кругозора современного специалиста.

С учетом отсутствия отдельных языковых теоретических дисциплин при обучении нелингвистов этот материал должен точно и мотивированно интегрироваться в практические занятия. В этой связи мы полагаем, что таким материалом должна в первую очередь стать информация о происхождении и о заимствовании слов между языками – то есть этимологический материал.

Таким образом, настоящая работа преследует цель раскрытия потенциала этимологического материала на занятиях по иностранному языку со студентами неязыкового профиля, а также обзора приемов работы с этим материалом с точки зрения максимально эффективной его интеграции в практические занятия.

### Материалы и методы исследования

Поскольку основной особенностью нашего исследования является его узкоспециализированный характер, его основу составляют работы методического характера, опубликованные за последние пять лет в научном пространстве РИНЦ, при этом наши общие позиции работы над лексикой на занятиях по иностранному языку соответствуют представлениям методистов-классиков (Н.Д. Гальсковой, Е.В. Солововой, Г.А. Кийгородской и пр.).

В практической части исследования нами применяются такие методы, как ситуационный педагогический анализ, дифференциация и сравнение, а также синтез ключевых результатов, полученных при помощи обозначенного инструментария.

Невооруженным глазом видно, что объемом этимологических исследований по филологии в десятки раз превышает объем работ, где соответствующая проблематика рассматривается в преломлении освоения языков. Между тем широко известно, что филология (или, конкретнее, лингвистика) соотносится

с методикой обучения языкам, как теория с практикой. Именно по этой причине методические аспекты использования этимологии при обучении языкам представляют собой пока малоосвоенное (при этом актуальное) проблемное поле для исследований.

Нельзя также не отметить, что даже в педагогических публикациях присутствует существенный филологический крен, выраженный в том, что материал излагается при помощи достаточно большого количества конкретных языковых примеров и подборок, при этом методам и приемам работы с этим материалом уделяется сравнительно немного внимания.

Приступая к обзору последних научных работ по нашей тематике, обратимся к исследованию Л.Э. Хачатрян, в котором говорится, что важность исследования становления системы понятий в любой отрасли знания обусловлена тем, что процесс превращения разрозненных представлений в упорядоченную систему понятий связан с развитием человеческого мышления. Это идет в унисон с наблюдающимся сегодня в науках о языке интересе к этимологии и диахроническим исследованиям в связи с попытками проследить развитие человеческого мышления, которое отражалось в семантических изменениях слов. Современная научная этимология признает необходимость и неизбежность выяснения связи формы слова с его значением на протяжении истории языка и собственно исторической обусловленности и исторического соответствия каждого этапа в истории слова [8, с. 398].

В этой же связи И.Ю. Пашкеева в своей статье отмечает, что в научно-публикационном пространстве наблюдается значительный интерес к этимологии слов в самых разных отраслях. В частности статистический анализ данного автора показал, что на платформе eLibRARY на момент проведения исследования находилось 449 статей, выдаваемых по соответствующему запросу.

Вместе с тем она справедливо отмечает, что в основном исследователи ставят просветительские задачи, сводимые к истории того или иного термина, знакомства с особенностями его появления и функционирования в той или иной сфере. Не умаляя ценность такого подхода, отмечается, что методический потенциал этимологии, в частности в обучении языкам, раскрывается не в полной мере [9, с. 94].

Е.К. Абрамова в своей статье пишет, что введение элементов этимологического анализа, рассказа о происхождении слов на уроках иностранного языка способно, по ее мнению, оказать влияние на формирование орфографической грамотности

учащихся и студентов, помочь лучше запомнить значение слова, познакомиться с интересной экстралингвистической информацией (исторической, культурной, страноведческой).

Вместе с тем автор полагает, что, несмотря на очевидные положительные стороны применения подобного анализа, педагоги прибегают к нему довольно редко и несистемно, а УМК по иностранным языкам зачастую вообще не содержат этимологического комментария.

Ссылаясь на работы таких исследователей XX в., как О.Н. Трубачев и З.А. Потиха, автор также акцентирует внимание на том, что этимология объединяет множество факторов, которые играют немаловажную роль для понимания структуры языка и его природы. Обращается внимание на то, что никакая другая лингвистическая дисциплина не собирает такую полноту информации о значении слова, как этимология, объединяющая в целях своего исследования современные данные, письменную историю, дописьменную реконструкцию и семантическую типологию. Знание эволюции значения небезразлично для понимания его нынешней природы и структуры.

В работе также говорится о том, что этимологическому анализу присуща такая характерная особенность, как комплексность. По мнению автора, данный анализ, обращенный в прошлое языка, призван установить историю происхождения слова, его морфологическую структуру, лексическое значение, прежние словообразовательные связи, произошедшие фонетические изменения [10, с. 400].

Мы также разделяем точку зрения Ю.И. Бокатиной, которая в своей работе говорит о том, что новые тенденции в преподавании языка, равно как и новые образовательные стандарты и новые подходы, все не предполагают отказ от традиционных, проверенных временем методов и приемов обучения. Одним из них является историко-лингвистическое комментирование, основанное на данных этимологического анализа слова. Этимология традиционно считается одним из самых интересных разделов науки о языке. Человеку всегда было свойственно желание осмыслить незнакомое слово, восстановить его «биографию», сделать понятным для себя [11, с. 115].

Осмысление – одно из важнейших условий любого педагогического процесса в целом, фактически являющееся прямым выражением ключевого дидактического принципа осознанности.

Современные информационно-коммуникативные тенденции, выражающиеся

в увеличении и интенсификации информационных, речевых и текстовых потоков, приводят к тому, что человек XXI в., пусть даже невольно, все реже стремится осмыслить информацию.

Между тем обучение без этого не может быть эффективным. Так, этимология на занятиях по языку решает и эту когнитивно-развивающую задачу, формируя общеучебные умения, необходимые далеко за пределами занятия по английскому языку.

В данном контексте О.В. Шестакова пишет, что для современной «цифровой» молодежи характерно так называемое «клиповое» мышление, поверхностное освоение знаний. В связи с увеличением количества информации, а также особенностями мышления современных студентов возрастает потребность смыслового освоения пространства. Использование метода этимологического анализа на занятиях по иностранному языку позволяет проследить путь семантического развития слов не только иностранного языка, но также их соответствий в русском языке, выявить универсальные и специфические особенности категоризации действительности и способствует формированию системного мышления [12; 13, с. 132].

Помимо когнитивного и дидактического этимология несет в себе и воспитательный потенциал, который на примере библейской лексики раскрыт в работе Т.Н. Федуленковой [14].

В целом научный интерес к этимологии в лингвообразовательном контексте является естественным следствием наметившегося в середине XX в. крена интереса в сторону экстралингвистических факторов коммуникации сначала в самой лингвистике, а затем и в методике обучения языкам.

Анализ публикаций показал, что среди современных исследователей признается то, что этимологический иноязычный материал, неся в себе соответствующие свойства, развивает такие качества когнитивной деятельности, как системность, осмысленность, глубину, логичность и последовательность. Все это чрезвычайно важно не только для освоения языка как системного знания по природе, но и для развития общеучебных и общепрофессиональных компетенций любого специалиста. В том числе в этом прослеживается дидактический потенциал науки о языке как общеразвивающей гуманитарной дисциплины.

#### **Результаты исследования и их обсуждение**

Широко известно, что в преподавании иностранного языка студентам неязыкового

профиля существует определенная специфика, вызванная такими объективными факторами, как малый объем аудиторных занятий, достаточно большая численность учебных групп, разный базовый уровень студентов и в целом сравнительно небольшой их интерес к иностранному языку.

Это целая группа объективных факторов, влияющих на эффективность занятий, которую невозможно не учитывать, но в то же время сослаться на нее как на универсальную причину невозможности достижения даже локальных педагогических результатов тоже было бы неправильно.

Эти факторы определяют основное педагогическое условие изложения любого теоретического, в том числе и этимологического, материала на таких занятиях – точечность.

Под точечным или точечно изложенным этимологическим материалом мы понимаем тот, что имеет, во-первых, небольшой объем, а во-вторых, прямое отношение к практической информации, получаемой студентами на занятиях. При этом он должен именно облегчать запоминание информации, в нашем случае английской лексики, а не быть просто «к слову». Формат лирического отступления неприемлем для практического занятия иностранным языком как для дисциплины в принципе, поскольку нарушает его темп, ритм и «расслабляет» аудиторию, снижая ее концентрацию.

Все педагогические приемы преподнесения этимологической информации можно свести к двум способам – описательному и ассоциативному. Фактически это два уровня работы с английской лексикой в исследуемом контексте. Первый предполагает освоение английской этимологии без привязки к родному языку, второй – с ситуативными ассоциациями с русскими лексическими единицами. Разумеется, первый уровень в большей степени теоретический, второй – сугубо практический.

Обозначенное условие можно назвать структурным, содержательное же условие преподнесения этимологического материала студентам неязыкового профиля заключается в том, что для них в большей степени важны именно этимологические связи (в первую очередь с родным или с другим знакомым языком), а не этимологическая история. Следовательно, например, информация о том, когда и при каких обстоятельствах, из каких возможных источников было заимствовано то или иное слово, является для этой аудитории менее уместной, чем акцент на схожие корни в русском языке, поэтому первую следует минимизировать, делая акцент на вторую. Действительно, то, что очевидно для филологов,



для других специалистов является своеобразным открытием. Например, средне-статистический экономист или юрист едва ли чувствует связь между английским словом *flower* (цветок) и русским словом «флористика» или, например, между английским *peace* (мир) и русским «пацифист», между *herb* (трава) и «гербарий» и пр.

Можно приводить очень большое число подобных примеров, но мы отметим, что эффект открытия, «инсайта» чрезвычайно плодотворен педагогически, как с точки зрения эффективности запоминания, так и с точки зрения мотивации к когнитивной деятельности. «Открытие» этимологических связей с родным языком – локальное проявление активного и проблемно-поискового обучения, потому что фактически родной язык представляет собой массив информации, который надо исследовать на предмет наличия схожего корня.

С учетом того, что этот массив одинаков для всех и всегда содержится в сознании студентов, поиск этимологических связей – методически чрезвычайно простой для организации и очень эффективный вариант для внедрения активного и проблемного обучения в процессе освоения английского языка.

Рассмотрим далее конкретные уровни работы с этимологическим материалом и соответствующие им приемы работы с лексикой при обучении студентов неязыкового профиля.

Первый уровень – описательный. Он предполагает простое введение этимологического материала без какого-либо ассоциативного повода. Основное преимущество этого уровня – его простейший прием: когда преподаватель фокусирует внимание на слове, сообщается о его происхождении. Этот прием можно использовать абсолютно на любом этапе занятия, при точечном использовании он применяется параллельно с любыми другими формами работы. Он также хорошо служит для того, чтобы «разбавить занятие», если по каким-то причинам оно складывается не так, как планировал преподаватель. Собственный опыт показывает, что этот прием хорошо применяется при переходе от одного вида работы студентов к другому – например, между чтением текста и выполнением упражнений после него. Переход становится более плавным, пауза как бы заполняется полезной «зарисовкой».

Главная проблема, связанная с описательным уровнем, заключается в том, что на нем нельзя работать постоянно и системно. Подобный этимологический разбор более двух-трех слов на практическом за-

нятии делает его перегруженным и создает эффект некой лишней энциклопедичности.

В связи с этим актуален вопрос об отборе слов для подобной работы. Наиболее существенными критериями, на наш взгляд, являются следующие: 1) единственное или одно из немногих новых слов в осваиваемом массиве текстовой информации; 2) непривычно выглядящее с точки зрения буквенного облика слово (как правило, все такие лексические единицы заимствованные); 3) слово, которое часто фигурирует в рамках одного занятия; 4) слово, которое встречалось на одном из недавних занятий, но не было запомнено.

В остальных случаях теоретический материал имеет риск перейти в формат лирического отступления, нежелательного на практическом занятии.

Более сложный прием на описательном уровне заключается в представлении цепочки слов, которые схожим образом выглядят на различных современных языках, например *flower* (англ.) – *fleur* (фр.) – *fiore* (ит.) – *flor* (исп.) или, скажем, *law* (ит.) – *loi* (фр.) – *legge* (ит.) – *ley* (исп.).

Этот прием основан на понимании того, что для специалистов неязыкового профиля обычно любой иностранный язык, кроме английского, большая экзотика, при этом разные языки ассоциируются с разными странами, путешествиями, то есть с приятным и интересным. Так, основания для такого приема в большей степени психолого-педагогические, нежели сугубо методические. Это также может помочь развить интерес не только к английскому, но и к изучению языков в целом.

Условием применения таких цепочек является общая заинтересованность аудитории. Если подобные подборки не вызывают интереса, то их следует минимизировать либо вовсе от них отказаться. Кроме того, разумеется, преподаватель должен сам знать несколько языков, помимо английского, хотя бы на базовом уровне.

Если первый описательный уровень работы над этимологией является теоретическим, то второй, который мы называем ассоциативным – практический.

Он основан на понимании того, что в основе очень большой доли английских лексических единиц лежат греко-латинские корни, те же самые, на которых основана большая доля русской лексики. Если же мы сфокусируемся на общественно-политической и профессиональной лексике (изучаемой обычно в рамках курсов неязыковых вузов) с пониманием того, что повседневная лексика все же с тем или иным успехом осваивается в рамках школьной про-

граммы, то процент слов греко-латинского происхождения будет и вовсе приближаться к 80–85.

Практический ассоциативный уровень в отличие от описательного подразумевает активизацию ассоциаций с русским языком при наличии конкретного когнитивного повода, а именно незнакомого или нового английского слова. Ассоциативная работа не только развивает мышление и общий кругозор, который упоминался ранее в нашей статье, но и вырабатывает такой важный навык, как контекстуальную догадку, то есть умение понимать текст при наличии незнакомых слов в нем, понимая значение слов без перевода не только по контексту, но и на основе этимологии.

Самый простой и очень эффективный прием работы в этих рамках – прямой вопрос к студентам: «Какое слово имеет схожий корень в русском языке?», «Какое похожее слово есть в русском языке?» Такой вопрос позволяет локально применить элементы активного и проблемно-поискового обучения, потому что студенты сами «ищут информацию в своем сознании», кроме того, он позволяет задействовать сразу всю аудиторию, что особенно важно в неязыковых вузах, где численность групп весьма высока.

При таком приеме работы первичным является новое слово как проблема, а вторична ассоциация как способ ее решения. Однако можно действовать и наоборот. В таком случае студентам предлагается искать ассоциации с русским языком в локальном массиве текста (например, в нескольких абзацах) при условии, что они уже знают перевод всех слов.

Собственный опыт работы показывает, что особо эффективна в данном случае дифференциация слов по уровню узнаваемости.

1 уровень – в русском языке есть абсолютный аналог, например *leasing* – лизинг, *messenger* – мессенджер и пр. В основном, разумеется, это лексика из сфер экономики и ИТ. Такие лексические единицы максимально легки для освоения.

2 уровень представляют собой слова, которые имеют схожий с русским корень, но образованы при помощи английских суффиксов вроде *university*, *information*, *modify*, *electric* и пр. Такие слова легко узнаются, но требуют запоминания с точки зрения словообразовательных морфем. Систематическая работа по словообразованию очень редко фигурирует на занятиях со студентами неязыкового профиля по причине теоретизированности и нехватки времени. Предлагаемая дифференциация позволяет хотя бы локально заполнять этот пробел

при наличии вполне практического когнитивного повода, а именно ассоциативного запоминания слов. Можно, например, попросить студентов привести ряд слов с аналогичным суффиксом, активизируя тем самым дополнительную лексику.

3 уровень сложности – это слова, аналоги которых имеются в русском языке, но они имеют несколько другое значение по причине разрушения прямых ассоциаций: например, *conventional* (общепринятый) – русский аналог «конвенция», *determine* (определять) – русский аналог «детерминизм», *negotiations* (переговоры) – русский аналог «негоциант».

Разумеется, работа над такими косвенными связями лучше всего расширяет общегуманитарный кругозор и активизирует мышление. Технически проводить ее возможно разными способами. Можно в тексте на бумаге пометить слова цифрами, в случае наличия цифрового оснащения занятия можно выделять слова разными цветами. Далее возможно на небольшом участке текста определить процент слов, ассоциации с которыми найдены, можно заранее оговорить, что считаются только знаменательные части речи.

Собственный опыт подобной работы со студентами показывает, что для некоторых специализированных текстов процент слов с найденными русскими ассоциациями доходит до 80 и даже иногда несколько более. Наблюдения показывают, что это вызывает у студентов положительные эмоции вплоть до восторга наряду с пониманием того, что английский язык, оказывается, проще, чем кажется. Все это, как уже отмечалось выше, благотворно влияет на учебную мотивацию и познавательный интерес, создавая в целом позитивный психолого-педагогический фон не только для изучения языка, но и для когнитивной деятельности в целом.

Практика автора при работе в данном направлении показывает, что в группах, где часто применяются описанные приемы, примерно на 20% выше посещаемость, на занятиях практически отсутствуют «выключенные» студенты даже при наличии достаточно большого числа человек в аудитории. Из изученных лексических единиц сравнительно небольшой процент (15–25) требует повторной активизации на следующих занятиях, в то время как обычно процент незапоминаемой лексики у нелингвистов может доходить до половины. При такой работе на занятии активны как минимум более половины, а в лучшем случае – все студенты, поскольку описанные приемы позволяют проявить себя даже

тем, чей базовый уровень владения языком чрезвычайно низок [15].

Настоящая работа вписывается в общую канву современных публикаций, раскрывающих лингвообразовательный потенциал этимологии, переводя вектор исследования от теоретической в практическую и от общепедагогической в методическую плоскость. Данная работа восполняет пробел в исследованиях, поскольку предлагает описание конкретных приемов работы на занятиях со студентами, рассматривая их особенности, трудности, преимущества, недостатки и психолого-педагогические условия применения, в чем заключается ее научная новизна и основное отличие от ряда современных статей.

### Заклучение

Проведенное исследование позволяет прийти к пониманию о значимости и эффективности этимологического материала на занятиях по английскому языку со студентами неязыкового профиля, поскольку он не только расширяет кругозор и несет в себе возможности для общекультурного развития человека, но и помогает эффективнее запоминать лексические единицы на основе системного понимания процессов взаимодействия языков. При этом основными постулатами, служащими в качестве его выводов, являются следующие.

1. Несмотря на доминирующую практико-ориентированную парадигму в обучении иностранным языкам, не следует пренебрегать потенциалом теоретического материала. Практико-ориентированное обучение должно подразумевать не отказ от теории, а точечное и мотивированное внедрение такого материала на занятиях, помогающего решать конкретные дидактические задачи. Так обеспечивается взаимосвязь языковой практики с теорией, без которой практические навыки лишены основы и не могут быть полностью системными.

2. Из всего теоретического языкового материала именно этимологический представляет едва ли не наибольшую ценность для развития общего гуманитарного кругозора студентов неязыкового профиля, поскольку он органично сочетает в себе практически полезную лексикологическую информацию с экстралингвистическими явлениями, формирующими общегуманитарный и общекультурный кругозор специалиста.

3. С сущностной точки зрения освоение иностранного языка студентом неязыкового вуза едва ли отличается от освоения его лингвистом. Однако имеются значительные количественные различия, выраженные в первую очередь в меньшем объеме занятий, меньшей интенсивности и, как след-

ствие, в целом меньшем объеме преподаваемого материала. В условиях отсутствия отдельных теоретических курсов социокультурного и социолингвистического характера, представления о взаимодействии языков и культур у нелингвистов наиболее рационально формировать на конкретных примерах при работе над лексикой.

4. Английский язык, который сегодня в подавляющем большинстве случаев изучается в качестве основного и единственного иностранного в неязыковых вузах, чрезвычайно удобен для обозначенных задач по причине богатства и разнородности лексики, а также активного участия в межязыковых процессах заимствования слов как в одну, так и в другую сторону.

5. Изучение этимологии слов и межязыковых связей не только решает социокультурные дидактические задачи, но и формирует ассоциативные связи, позволяющие лучше понимать язык как систему и осваивать его более естественно, переходя от ассоциации «русское слово – английское слово» к более сложным ассоциациям внутри изучаемого языка, позволяющим запоминать больше слов без «прямой привязки» к русским эквивалентам в сознании.

6. Работа над этимологией слов позволяет преподавателю применять приемы и элементы методов активного обучения без какой-либо специальной подготовки или организации деятельности обучающихся, что особенно ценно в нестандартных ситуациях вроде необходимости срочной замены коллеги на занятии, слишком маленького количества присутствующих студентов, либо слишком маленького числа занятий, например, на заочном отделении.

7. Знакомство (пусть даже косвенное) с другими иностранными языками помимо английского может не только развить интерес к социокультурной и лингвистической тематике у студента неязыкового направления, но и подготовить когнитивную и мотивационную почву на случай необходимости освоения второго иностранного языка, которая сегодня не является редкостью в профессиональной траектории представителей самых разных специальностей, работающих в международных компаниях.

### Список литературы

1. Маркова С.С. Обучение иноязычной диалогической речи как основа подготовки к межкультурной коммуникации средствами педагогического процесса // Образовательные ресурсы и технологии. 2018. № 2 (23). С. 44–48.
2. Музыченко В.В. Прогноз изменений подготовки кадров для цифровой экономики // Образовательные ресурсы и технологии. 2019. № 3 (28). С. 65–73.
3. Абрамова И.Е., Ананьина А.В., Есенгалиева А.М. Профессионально-интегрированное обучение английскому

языку для специальных целей: опыт реализации международного проекта // Образовательные ресурсы и технологии. 2021. № 2 (35). С. 7–11.

4. Екимова Н.В. Моделирование содержания обучения профессиональному иностранному языку в программах бакалавриата на основе оптимизации его источников // Образовательные ресурсы и технологии. 2018. № 2 (23).

5. Елькина И.Ю. К вопросу о повышении учебной мотивации студентов дистанционного обучения // Образовательные ресурсы и технологии. 2020. № 1 (30). С. 43–48.

6. Рыбакова Н.А. Проблемы самоактуализации субъектов образовательного процесса вуза в условиях онлайн-обучения // Образовательные ресурсы и технологии. 2020. № 4 (33). С. 54–61.

7. Екимова Н.В. К вопросу о социокультурном подходе в преподавании иностранного языка // Образовательные ресурсы и технологии. 2019. № 1 (26). С. 26–29.

8. Хачатрян Л.Э. Этимологический анализ английских терминов в методике преподавания иностранных языков // Современные научные исследования и разработки. 2017. № 5 (13). С. 398–401.

9. Пашкеева И.Ю. Этимология в изучении терминов и активизации познания. В сборнике: Лингводидактика и межкультурная коммуникация: актуальные вопросы и перспективы исследования. Чебоксары, 2018. С. 94–98.

10. Абрамова Е.К. Элементы этимологического анализа на уроках иностранного языка (на примере названий дней недели во французском языке) // Мир науки, культуры, образования. 2021. № 1 (86). С. 399–402.

11. Бокатина Ю.И. Этимология и формирование языковой компетенции обучающихся // Проблемы современного филологического образования: сборник научных статей X Всероссийской научно-практической конференции. Отв. ред. В.А. Коханова. 2020. С. 115–120.

12. Горбунова Ю.А. Цифровизация высшего образования: позиция технореализма // Образовательные ресурсы и технологии. 2020. № 4 (33). С. 99–107.

13. Шестакова О.В. Этимологический фоносемантический анализ как способ усвоения иностранной лексики // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. 2019. № 4. С. 132–140.

14. Федуленкова Т.Н. Формирование профессиональных компетенций специалиста посредством фразеологии библейской этимологии // Язык и культура. 2017. № 40. С. 91–102.

15. Чикнаверова К.Г. Использование семантизации для пропедевтики лексических ошибок студентов при обучении юридическому английскому языку в вузе // Язык и культура. 2019. № 47. С. 277–300.