

43

19-54

МЕТОДИКА
ПРЕПОДАВАНИЯ
НЕМЕЦКОГО
ЯЗЫКА
В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ
ВУЗЕ

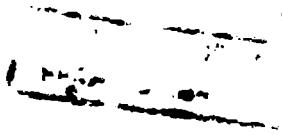
уч. 58
из 54

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ

Допущено Министерством просвещения СССР

МОСКВА «ПРОСВЕЩЕНИЕ» 1983



ББК 81.2.Нем
М54

Рецензенты:

кафедра лексики, грамматики и фонетики немецкого языка Пятигорского государственного педагогического института иностранных языков; кандидат педагогических наук, доцент А. В. Селезнев (Минский ГПИИЯ)

А. И. Домашнев, К. Г. Вазбуцкая, Н. Н. Зыкова,
С. Ф. Шатилов, В. Н. Шевяков, И. П. Шишкина

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА
В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Редактор Д. Б. Белосельский
Обложка художника Н. М. Бинсентеева
Художественный редактор Е. Л. Ссорица
Технические редакторы Г. Л. Татура, Г. В. Субочева
Корректоры А. И. Черненко, Л. А. Козлова

ИБ № 81482

Сдано в набор 01.06.82. Подписано к печати 11.01.83. Формат 84×108¹/₁₆. Бумага типографская № 2. Гарнитура литературная. Печать высокая. Усл. печ. л. 11,76. Усл. кр.-отт. 11,76. Уч.-изд. л. 12,38. Тираж 8000 экз. Заказ 3336. Цена 60 коп.

Ордена Трудового Красного Знамени издательство «Просвещение» Государственного комитета РСФСР по делам издательства, полиграфии и книжной торговли. Москва, 3-й проезд Марьиной рощи, 41.

Отпечатано с матриц Саратовского ордена Трудового Красного Знамени полиграфического комбината Росглаволиграфпрома в областной типографии управления издательства, полиграфии и книжной торговли Ивановского облисполкома, 153628, г. Иваново, ул. Типографская, 6.

Методика преподавания немецкого языка в педагогическом вузе: Из опыта работы / А. И. Домашнев, К. Г. Вазбуцкая, Н. Н. Зыкова и др. — М.: Просвещение, 1983. — 224 с.

В работе обобщается опыт преподавания немецкого языка в педагогических вузах: ЛГПИ им. А. И. Герцена и ГПИИЯ им. Н. А. Добролюбова; рассматривается ряд практических вопросов по методике преподавания немецкого языка.

Книга предназначена для преподавателей, аспирантов, студентов педагогических вузов.

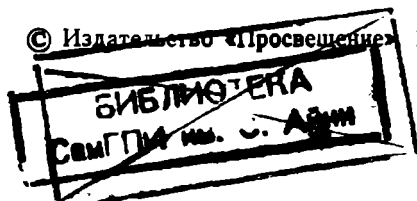
М 4309011500—327 245—83
103(03)—83

ББК 81.2Нем
4И(нем)

© Издательство «Просвещение» 1983 г.

СамДЧТИ кутубхонаси

4308 Самарқанд ш.



ПРЕДИСЛОВИЕ

В настоящем пособии обобщен опыт преподавания немецкого языка на факультете иностранных языков Ленинградского государственного педагогического института им. А. И. Герцена и на факультете немецкого языка Горьковского государственного педагогического института иностранных языков им. Н. А. Добролюбова.

В силу своего характера (обобщение опыта работы) книга не претендует на систематическое освещение всех теоретических проблем вузовской методики, а преследует прежде всего практические цели — показать возможные пути решения сложных методических вопросов в процессе преподавания немецкого языка как профессионально значимого курса в языковом педагогическом вузе (на факультетах иностранных языков).

В пособии разбираются вопросы создания основ владения иноязычными навыками и умениями в различных видах речевой деятельности на начальной ступени (I—II курсы), а также пути совершенствования навыков и умений на продвинутой ступени обучения (III—V курсы). Рассматриваются вопросы использования различных типов и видов упражнений, формирования профессионально необходимых навыков и умений, в том числе и филологического подхода к языковым явлениям.

Начинающие преподаватели, аспиранты, студенты найдут в книге методические рекомендации, основанные на многолетнем опыте преподавания немецкого языка в ЛГПИ им. А. И. Герцена и ГГПИИЯ им. Н. А. Добролюбова и отражающие методическую концепцию педагогических коллективов этих вузов.

Книга написана коллективом ученых-методистов.

Глава I раздела I написана А. И. Домашневым, Н. Н. Зыковой, С. Ф. Шатиловым, В. Н. Шевяковым; глава II — В. Н. Шевяковым (§ 1), С. Ф. Шатиловым (§ 2), А. И. Домашневым и В. Я. Шабесом (§ 3); глава III — С. Ф. Шатиловым.

Глава I раздела II написана С. Ф. Шатиловым и В. Н. Шевяковым; глава II — С. Ф. Шатиловым (§ 1—5), Н. Н. Зыковой (§ 6); глава III — С. Ф. Шатиловым (§ 1—4), Н. Н. Зыковой (§ 5).

Глава I раздела III написана С. Ф. Шатиловым (§ 1, 2), И. П. Шишкиной (§ 3); первый вариант главы II написан К. Г. Вазбуцкой (§ 1—1,2; § 2—1), И. П. Шишкиной (§ 1—3,4; § 2—2,3), второй вариант — Н. Н. Зыковой (§ 1, 2).

Главы I, II раздела, IV написаны С. Ф. Шатиловым; раздел III — Н. Н. Зыковой.

В пособии также использованы материалы диссертационных исследований аспирантов кафедры методики преподавания иностранных языков ЛГПИ им. А. И. Герцена и кафедры немецкого языка ГГПИИЯ им. Н. А. Добролюбова: С. С. Сорокиной, Э. Г. Гавриковой, В. Н. Шевякова (раздел I); Б. П. Годунова, Ю. В. Еремина, Н. В. Долговой, Г. М. Нуриахметова, Ю. А. Склизкова, В. Н. Шевякова (раздел II), Е. П. Дупленко, Л. Н. Захаренкова.

Авторский коллектив выражает свою признательность рецензентам этой работы — кафедре методики преподавания иностранных языков Минского государственного педагогического института иностранных языков, а также кафедре лексики, грамматики и фонетики немецкого языка Пятигорского государственного педагогического института иностранных языков, чьи замечания во многом способствовали улучшению рукописи.

Раздел I

ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ЯЗЫКОВОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ (НА ФАКУЛЬТЕТАХ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ)

Глава I.

ЦЕЛИ И СТУПЕНИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

§ 1. Цели обучения иностранному языку

Педагогические институты (факультеты) иностранных языков готовят, как известно, учителей иностранных языков для средней школы. Подготовка учительских кадров осуществляется в соответствии с требованиями, которые предъявляет в настоящее время наше общество к образованию и воспитанию подрастающего поколения.

В решениях XXVI съезда КПСС [2, 60]¹, в документах, отражающих задачи совершенствования обучения и воспитания подрастающего поколения [3], сформулированы основные положения, касающиеся содержания образования и воспитания нового человека, основные направления улучшения подготовки педагогических кадров для средней школы и высших педагогических учебных заведений. В соответствии с этими положениями к современному учителю предъявляются высокие требования как к гражданину и как к специалисту, нравственный облик, коммунистическая идейность, образовательный и профессиональный кругозор которого имеют решающее значение для всей его практической деятельности. Следовательно, высшая педагогическая школа призвана постоянно совершенствовать общеобразовательную, профессиональную и идейно-политическую подготовку учительских кадров.

Эта задача решается в педагогическом вузе с учетом целого ряда факторов, в частности, таких, как: согласованное участие всех подразделений и общественных органи-

¹ Здесь и далее в квадратных скобках дается номер цитируемой работы по списку литературы, через запятую — страницы, через точку с запятой — другие работы.

заций вуза в подготовке специалиста-учителя, комплексная организация всех направлений работы, формирование в сознании студентов устойчивой системы непосредственных и перспективных мотивов для овладения профессией учителя.

В настоящее время нельзя всерьез говорить о подготовке учителя любого предмета, не определив его основных, профессионально важных функций, владение которыми обеспечивает успешное выполнение им педагогической деятельности. К таким функциям относятся, например: информативно-ориентировочная, мотивационно-стимулирующая и др. [64, 18].

Эти функции формируются всеми циклами дисциплин учебного плана языкового педагогического вуза в процессе аудиторной и самостоятельной работы студента по всем дисциплинам учебного плана (общественно-политическим, психолого-педагогическим и лингвистическим) и в ходе общественно-политической практики.

В соответствии с этим система подготовки будущего учителя иностранного языка в педагогическом вузе включает следующие взаимосвязанные компоненты:

- 1) идейно-политическую подготовку;
- 2) практическую языковую подготовку;
- 3) общепедагогическую подготовку;
- 4) лингвострановедческую подготовку;
- 5) профессиональную методическую подготовку.

1. Идейно-политическая подготовка учителя иностранного языка

Подлинным воспитателем молодежи может быть только тот учитель, который в своей производственной, общественной и личной жизни являет собой пример коммунистической убежденности, беззаветной преданности Родине, идейной убежденности и нравственной цельности, высоко развитого чувства долга и ответственности, трудолюбия и организованности, постоянной готовности помогать другим, проявлять уважение к человеческому достоинству в каждом взрослом и каждом ребенке [64, 21].

Будущий воспитатель молодого поколения должен обладать глубокими политическими и специальными знаниями и широким кругозором. Он должен быть принципиальным и тактичным, простым в общении, требовательным к себе, самокритичным и скромным.

Эти качества формируются у студентов в ходе учебной деятельности, в систематической общественно-политической практике, в процессе активного участия в общественной жизни вуза.

Идейно-политическая подготовка — овладение политическими знаниями, формирование коммунистического мировоззрения — осуществляется в первую очередь в процессе изучения дисциплин общественно-политического цикла (истории КПСС, диалектического и исторического материализма, марксистско-ленинской этики и эстетики, теории научного коммунизма), которые в единстве со всеми другими дисциплинами формируют марксистско-ленинское мировоззрение будущего учителя — работника идеологического фронта.

Немаловажную роль в идейно-политической подготовке студентов занимает также их патриотическое и интернациональное воспитание. Уроки иностранного языка дают учителю широкие возможности для воспитания учеников в духе социалистического патриотизма и пролетарского интернационализма. И учитель должен быть готов к эффективному и профессионально-умелому использованию этих возможностей в своей профессиональной деятельности.

2. Практическая языковая подготовка

Главной целью обучения иностранному языку в языковом педагогическом вузе является, как упоминалось выше, практическая языковая подготовка, потому что с ней связана будущая профессиональная деятельность учителя — обучение учащихся практическому владению иностранным языком. Конечные требования программы по иностранному (немецкому) языку для языкового вуза [61, 19] к навыкам и умениям студентов позволяют заключить, что выпускники языкового педагогического вуза должны владеть иностранным языком на уровне, приближающемся к уровню филологически образованного носителя языка.

Можно выделить следующие наиболее существенные критерии полноценного владения иностранным языком:

свободное пользование всеми видами речевой деятельности (говорением, аудированием, чтением и письмом) как естественным средством коммуникации с соблюдением языковых и стилистических норм данного иностранного языка; профессиональное владение иностранным языком,

которое включает в себя умение адаптировать свой речевой опыт применительно к языковой подготовке учащихся разных классов, доступно и правильно объяснять языковой материал для последующего практического владения им учащимися, умение определять и исправлять языковые ошибки.

Конечные требования к языковой подготовке студента — будущего учителя могут быть сформулированы в соответствии с «Профессиональной программой учителя иностранного языка» [64, 19] в следующем виде:

уметь излагать устно (с учетом адресата) в диалогической и монологической речи в нормальном темпе свои мысли на бытовые, общественно-политические и научно-педагогические темы в соответствии с лексическими и стилистическими нормами изучаемого языка;

понимать оригинальные литературно-художественные тексты, а также современную общественно-политическую литературу;

уметь выразительно читать тексты разного стиля и жанра на иностранном языке;

уметь правильно в графико-орфографическом, лексическом, грамматическом и стилистическом отношениях выражать свои мысли письменно (писать письма, изложения и сочинения на актуальные литературные, общественно-политические и педагогические темы);

уметь конспектировать, реферировать, аннотировать тексты;

уметь проводить лингвистический анализ художественных, публицистических и общественно-политических текстов;

уметь адаптировать оригинальные тексты для учащихся различных классов средней школы;

делать учебный письменный и устный перевод с иностранного языка на родной и с родного языка на иностранный.

3. Общефилологическая подготовка

Наиболее существенными элементами общефилологической подготовки являются лингвистическая и литературоведческая подготовка.

Лингвистическая подготовка включает в себя две части: теоретическую языковедческую и практическую лингвистическую подготовку.

Несмотря на то что эти части тесно связаны между собой, они все же различаются по своей педагогической функции.

Теоретическая языковедческая подготовка предполагает вооружение студентов следующими теоретическими знаниями:

знанием основных положений марксистско-ленинского учения о языке как общественном явлении, о его связи с мышлением, культурой народа, о возникновении и развитии языка, о соотношении лингвистических и экстралингвистических факторов в развитии и функционировании языка;

знаниями о системной организации естественного языка в сложном взаимодействии всех его уровней, структур и единиц;

знанием современных направлений в лингвистике и умением критически оценивать их;

знанием основных этапов истории развития изучаемого языка;

знанием особенностей функциональных стилей изучаемого языка в его устной и письменной формах;

знанием основных принципов орфоэпии и орфографии изучаемого языка.

Поскольку педагогический языковой вуз (факультет) готовит прежде всего учителей, а не научных работников в области языкознания, изучение лингвистической теории должно органически сочетаться с потребностями практики обучения языку в школе и вузе. Важно поэтому всемерно стимулировать разработку вопросов уточнения содержания лингвистического образования будущего учителя и оптимизации методики преподавания иностранного языка в вузе и школе [80, 7].

Прежде всего речь идет о том, чтобы определить необходимый и достаточный объем сообщаемых студентам теоретических знаний, которые составляют фундамент лингвистического образования будущего учителя. Основным критерием при этом должна явиться практическая ценность изучаемого материала, ибо объем знаний, необходимых для решения задач практического обучения языку, совершенно очевидно отличается от объема знаний, необходимых для осуществления теоретических лингвистических исследований.

Поэтому в педагогическом вузе необходима разработка теоретических вопросов «лингвистики для нужд методики» с последующей их реализацией на соответствующую

шем конкретном языковом материале в виде учебных пособий, которые существенно отличались бы от теоретических и нормативных грамматик [47], фонетик и т. д. своей практической направленностью. Эту область лингвистики можно определить как «педагогическую лингвистику».

Практическая лингвистическая подготовка включает усвоение нормативных знаний по различным разделам изучаемого языка — практической фонетике, грамматике, лексике. При этом определенное значение для методики обучения иностранному языку имеет контрастивно-типологическое сопоставление явлений иностранного и родного языков, первого и второго иностранных языков.

Знание типологических черт сходства и отличий в языках, контактирующих в процессе обучения, позволяет более обоснованно определять и прогнозировать трудности в овладении языковым материалом, предвидеть возможные ошибки, намечать пути их предупреждения и преодоления.

Это относится также к сопоставительному описанию лингвистических особенностей функциональных стилей, видов и форм речи в изучаемом иностранном и родном языках.

В настоящее время, как известно, ведущее положение на всех ступенях обучения иностранному языку на факультете (в институте) иностранных языков занимает системно-формальный подход в последовательности изучения и организации языкового материала. Поэтому особое значение для теоретических и практических целей преподавания языка приобретает дальнейшая разработка функционально-семантического подхода.

Литературоведческая подготовка. Филологическая подготовка студента не сводится к его лингвистическому образованию. Учитель иностранного языка должен также глубоко понимать и хорошо знать современную и классическую прогрессивную литературу на изучаемом языке. Он должен уметь анализировать и интерпретировать оригинальные художественные тексты, раскрывать идейное содержание и композиционные особенности изучаемого произведения, его художественные достоинства, выразительные средства и индивидуальные особенности стиля автора. Это умение ему необходимо не только как специалисту-филологу, но и как учителю-практику для анализа текстов из художественной литературы, изучаемых в школе, разумеется, в пределах возможностей

школьного обязательного и факультативного обучения иностранному языку [64, 21].

Литературоведческая подготовка обеспечивается курсом истории литературы, курсом стилистики, а также практическими курсами аналитического и домашнего чтения.

Одной из важных задач учителя иностранного языка является привитие учащимся интереса и любви к самостоятельному чтению иностранной литературы (в том числе и художественной) на иностранном языке.

4. Лингвострановедческая подготовка

Школьный предмет «иностранный язык» самым тесным образом связан со многими сторонами жизни народа, язык которого изучается в школе, — его историей, общественной и политической жизнью, искусством и культурой, экономикой и т. д.

Учащиеся средней школы знакомятся со страной (или со странами) изучаемого языка на уроках истории, географии, литературы. Однако этих сведений недостаточно для удовлетворения их интереса к различным сторонам современной жизни данного народа. Так, на уроках немецкого языка учащиеся живо интересуются актуальными событиями общественно-политической жизни, деятельностью молодежных организаций, спортивной жизнью, искусством, традициями и бытом в ГДР — первом на немецкой земле государстве рабочих и крестьян.

Учитель иностранного языка должен хорошо знать страноведческий материал и уметь интересно и доходчиво донести его до учащихся (как на иностранном, так и на родном языке).

Страноведческая подготовка будущего учителя обеспечивается курсами страноведения, литературы, лингвистики.

В этой связи уместно подчеркнуть важность использования в лингвострановедческой подготовке студентов материалов, характеризующих жизнь нашей страны, ее достижения в различных областях общественно-политического, социально-экономического и культурного развития и раскрывающих преимущества социалистического образа жизни. Эти материалы могут иметь особую воспитательную ценность при знакомстве студентов с общественной и политической жизнью таких капиталистических стран, как ФРГ, Австрия, Швейцария.

5. Профессиональная методическая подготовка

Сегодня она предполагает профессионально-педагогическую направленность всего учебного процесса, всех его звеньев и не исчерпывается формированием отдельных умений (выразительно читать, исправлять ошибки в устной и письменной речи учащихся, как это указывается в программах) [61, 4].

Под профессионально-педагогической направленностью учебного процесса понимается такая организация аудиторных и внеаудиторных занятий, «при которой создаются благоприятные условия для формирования профессиональных качеств учителя-воспитателя, его психологической и практической готовности к выполнению своих основных педагогических функций» [65, 10].

Профессионально-педагогическая направленность обучения должна осуществляться всеми кафедрами института (факультета) и иметь целью формирование личности будущего педагога путем активного и целенаправленного воздействия на мотивационную сферу его учебной деятельности в педагогическом вузе, развитие его познавательных, научных и личностных интересов в области избранной им профессии и в воспитании моральной готовности выпускников к работе в школе [65, 11].

Особо важное значение в этой связи приобретает создание на факультете (в институте) атмосферы всеобщей заинтересованности делами школы, ее проблемами и нуждами, своего рода культа школы в самом высоком значении этого слова.

Это позволяет преподавателю вуза развивать те методические навыки и умения, которые являются адекватными будущей деятельности учителя, и тем самым профессионально готовить студентов на практических и теоретических занятиях по языку. Поскольку методика преподавания иностранных языков в вузе значительно отличается от школьной методики, а студенты часто некритически используют в школе формы и приемы работы, усвоенные в институте, руководствуясь принципом «учу так, как меня учили», особое внимание следует обращать на усвоение студентами сходных и специфических элементов вузовской и школьной методики, учить их осмыслению учебного процесса, развивать методическое мышление, столь необходимое для формирования творческой личности учителя.

Как показывают научно-методические исследования, профессиональная направленность учебного процесса положительно отражается на подготовке будущих учителей и на владении языком в целом [55].

Учитель иностранного языка в силу специфики своей профессии — это организатор коммуникации на иностранном языке. Основное его умение, обеспечивающее выполнение им коммуникативно-обучающей функции, состоит в том, чтобы создать речевую основу всего учебного процесса.

Он должен уметь вести урок на иностранном языке в различных режимах: учитель — класс, учитель — ученик, ученик — класс, ученик — ученик, класс — ученик, осуществлять групповое речевое общение, используя учебные и естественные речевые ситуации, ставя перед учениками коммуникативные задачи, создавая у них потребность пользоваться иностранным языком как средством общения.

Чтобы успешно выполнять коммуникативно-обучающую функцию, учитель должен располагать адаптивно-моделирующим уровнем владения языком [64, 20], позволяющим ему в зависимости от материала и этапа работы над ним перестраивать свою речь, усложнять или упрощать ее, переходить от одной формы речи к другой (от монологической к диалогической) или от одного вида речевой деятельности к другому (от говорения к аудированию и т. д.).

§ 2. Ступени обучения иностранному языку

Достижение указанных выше целей и решение задач, стоящих перед педагогическим вузом, возможно лишь в процессе рационально спланированного, методически целесообразно организованного и систематического обучения иностранному языку. При всей непрерывности этого процесса в нем можно выделить определенные ступени.

В методической литературе имеются различные точки зрения на определение этих ступеней, их целей и содержания. Одни методисты в основу их выделения кладут организационный принцип — объединение различных учебных дисциплин (практических и теоретических) в циклы [56].

Положив в основу этот принцип, сторонники такого подхода выделяют четыре этапа:

Первый этап (I семестр) преследует цель «активизации и коррекции фонетического, грамматического и лексического материала, усвоенного учащимися в сред-

ней школе с упором на достижение максимальной правильности в употреблении языкового материала» [56, 55].

Четыре-шесть месяцев на этом этапе отводится на коррективный фонетический курс.

Второй этап (II, III, IV семестры) имеет целью «продолжение работы по автоматизации умений и навыков устной и письменной речи при концентрическом расширении и углублении языкового материала на основе развития речемыслительной деятельности» [56, 76]. Занятия, по словам авторов, «могут строиться по принципу аспектного обучения» [56, 76]. На этом этапе «особое внимание уделяется развитию монологических и диалогических форм устной речи, созданию базы для овладения неподготовленной речью».

Третий этап (V, VI семестры). Его цель — «совершенствование в практическом владении иностранным языком при определенных функциональных стилистических ограничениях»; на этом этапе целесообразно, по словам авторов, «начинать систематическую работу над функциональными стилями изучаемого языка», а практические занятия «тесно увязывать с материалами курсов по теоретической фонетике, лексикологии, теоретической грамматике» [56, 77].

Четвертый этап (IV, V курсы). Цель — «практическое владение студентами всеми функциональными стилями, исключая специальные научно-технические стили и диалекты» [56, 77].

Основные формы — дискуссии, беседы, сочинения, рефераты.

В отличие от изложенной схемы в практике наших институтов выделяются две основные ступени:

1) ступень — овладение основами иноязычной речевой деятельности (I—II курсы);

2) ступень — совершенствование и дальнейшее развитие речевой деятельности (III—V курсы).

Начало второй ступени приходится на III курс, который определяется как переходный период. Разработанная в ГГПИИЯ им. Н. А. Добролюбова, эта концепция уточнялась и совершенствовалась в практике преподавания в ЛГПИ им. А. И. Герцена.

Под основами владения языком понимается владение произносительными, лексическими и грамматическими средствами иностранного языка во всех видах речевой деятельности — говорении, аудировании, чтении и письме. Это

означает формирование иноязычной речевой деятельности на новой речевой базе. Акцент ставится прежде всего на овладении речевыми нормами иностранного языка, т. е. нормативно правильной речью. Общеизвестно положение психологии о том, что владение новым языком не может возникнуть без влияния родного языка и что это влияние (в основном отрицательное) достаточно велико в силу прочности речевых навыков и умений родного языка и непрочности формируемых навыков иностранного. Поэтому методически оправдано на первой ступени целенаправленное и интенсивное формирование правильных и стабильных иноязычных речевых произносительных, лексических и грамматических навыков, которые могли бы противостоять интерферирующему влиянию навыков родного языка. Ограничение языкового материала, на базе которого они формируются, является одним из важных условий создания таких навыков. Основной особенностью этой ступени обучения является некоторое (в самом начале — значительное) превалирование репродуктивной речевой деятельности над продуктивной.

На начальной ступени можно выделить далее два периода: первый период — I семестр и второй период — до конца II курса.

Основная задача первого периода (I семестр) состоит в формировании речевых навыков, главным образом произносительных, а также в усвоении элементов языковой системы иностранного языка. Особое значение в этот период приобретает, как это отмечалось выше, строгое ограничение материала, активно усваиваемого студентами.

Во второй период (II—IV семестры) наряду с рациональным отбором речевого материала (как одним из необходимых условий прочного его усвоения и более раннего переключения на иноязычную базу) важное значение имеет систематическое использование его в устной речи в темпе, приближающемся к нормальному, дальнейшее формирование речевых навыков владения новым материалом и развитие ранее сформированных.

На второй ступени (III—V курсы) решаются две основные задачи:

1. Совершенствование речевых навыков и умений, приобретенных студентами на I и II курсах.

2. Овладение новыми языковыми средствами.

Совершенствование владения иностранным языком и

устной речью в особенности должно включать в себя следующие взаимосвязанные задачи:

1) обогащение устной речи студентов значительным количеством лексико-грамматических (в частности, синтаксических) средств с учетом положительного влияния различных видов деятельности (чтения, аудирования, письма и говорения друг на друга);

2) улучшение содержательной стороны устной речи, а также усиление ее коммуникативной мотивированности, эмоциональной и выразительной стороны, продуктивности;

3) качественное улучшение владения фонетической, грамматической и лексической стороной речи с помощью дальнейшей автоматизации ранее изученного материала;

4) совершенствование владения письменными видами речевой деятельности (письменной речью и чтением);

5) овладение профессиональным (адаптивно-моделирующим) уровнем речи.

Обогащение устной речи студентов IV — V курсов осуществляется в процессе интенсивного чтения произведений художественной, публицистической и общественно-политической литературы и их обсуждения на иностранном языке. Студенты знакомятся в полной мере со всеми богатствами лексико-грамматических, синтактико-стилистических и других средств языка, значительная часть которых становится достоянием их индивидуально-речевого опыта, как рецептивного, так и экспрессивного. На этой основе развивается умение комбинировать этот опыт по-новому, творчески, путем использования положительного влияния всех видов речевой деятельности (в том числе аудирования).

Глава II.

ЛИНГВОПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

§ 1. Некоторые общие вопросы психологии обучения иностранному языку

Методика преподавания иностранных языков, как известно, широко пользуется данными психологической науки — общей, возрастной, педагогической психологии и психологии речевой деятельности.

Это обусловлено спецификой ее предмета — обучением речевой деятельности на иностранном языке учащихся разных возрастных групп в различных условиях.

Поскольку речевая деятельность представляет собой один из самых сложных феноменов психофизиологической, психической и интеллектуальной деятельности человека, обучение этой деятельности предполагает знание закономерностей, лежащих в ее основе.

В данном параграфе рассматриваются в общем виде некоторые вопросы психологии обучения иностранному языку в условиях языкового вуза.

К наиболее важным из них относятся: проблема связи языка и мышления, языка и речи, проблема мотивации в обучении иностранному языку.

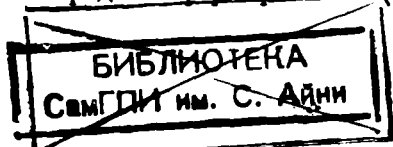
1. Проблема связи языка и мышления

Анализируя отношения между языком и мышлением, К. Маркс писал, что «язык *есть* практическое, существующее и для других людей и лишь тем самым существующее также и для меня самого, действительное сознание...», что «на „духе“ с самого начала лежит проклятие — быть „отягощенным“ материей, которая выступает здесь в виде движущихся слоев воздуха, звуков — словом, в виде языка» [1, 29].

В этом классическом тезисе материалистической философии отчетливо выражена безусловная и необходимая связь между языком и мышлением, их неразрывное единство.

Органическое единство языка и мышления, их постоянная взаимосвязь и взаимодействие не означают, как известно, их тождества. С точки зрения современной науки отношение языка и мышления можно представить как двучленную систему, составные части которой связаны отношением некоторой функциональной зависимости.

В соответствии с положениями советской психологии функция выражения мысли является одним из важнейших обязательств языка. Этот тезис был сформулирован Л. С. Выготским, который считал, что мысль не только воплощается в слове, но и совершается в нем [19]. Позже С. Л. Рубинштейн писал: «Язык не только формулирует мысль, но одновременно и формирует ее» [64, 75]. Таким образом, язык (родной) выступает не только как средство общения, но прежде всего как средство формирования (и совершен-



ствования) самой мысли. В свете сказанного функцию языка, реализующую названную взаимосвязь между языком и мышлением, можно было бы назвать созидающей. В процессе усвоения языка как социально-фиксированной системы обобщения сигналов (знаков) действительности у человека одновременно формируются и психико-операционные корреляты этих сигналов — логические формы и операции мышления как опосредованное отражение реальных межпредметных связей и отношений. Благодаря этому у человека, владеющего языком, и другие формы мышления — наглядно-образное, наглядно-практическое и др. — развиваются на языковой основе.

Большой вклад в решение проблемы связи языка и мышления внесло учение И. П. Павлова о второй сигнальной системе как формирующей основу речевого мышления. Второй сигнальной системой И. П. Павлов, как известно, называл комплекс вторичных, опосредованных (речевых) воздействий на человека и соответственно «орудие» таких воздействий — язык. Именно вторая сигнальная система (в отличие от первой), позволяя абстрагироваться от конкретных характеристик предметов или явлений реальной действительности, создает при помощи средств данного языка базу для формирования понятий о них.

Правильная оценка этой связи языка и мышления имеет принципиальное значение для методики преподавания иностранных языков (при определении основных целей и основных принципов обучения иностранному языку). Особую актуальность этот вопрос приобретает тогда, когда речь идет о преподавании иностранного языка в языковом педагогическом вузе. В этом случае методика должна четко определить конечный уровень требований, предъявляемых к качеству владения изучаемым языком.

Не останавливаясь на рассмотрении часто взаимоисключающих мнений по названному вопросу, отметим здесь, что формулировка «мышление на иностранном языке», видимо, слишком обща и требует некоторого уточнения. Мыслительная деятельность, как уже говорилось, реализуется на основе второй сигнальной системы, следовательно, ее морфологический субстрат остается единым. Функции этого субстрата — основные процессы (операции) мышления (синтез, анализ, сравнение, противопоставление и др.) — для всех людей также едины. Различия проявляются в данном случае на уровне реализации содержания этих процессов средствами конкретного языка [9].

Следовательно, требование обучать мышлению на иностранном языке не может быть признано корректным в этой буквальной формулировке. И поскольку речь идет об одной из важнейших категорий методики — цели обучения, здесь необходимо проявлять известную осторожность. Думается, что в данном случае можно говорить о требовании свободно пользоваться всеми видами речевой деятельности, т. е. выражать свои мысли и понимать мысли других без участия родного языка.

Переводное владение языковым материалом, неизбежное при владении вторым (неродным) языком, должно путем соответствующих методических мер уступать место беспереводному владению (об этом см. дальше).

Внешними показателями сформированности данного уровня владения иностранным языком могут служить темпоральные характеристики иноязычной речи обучаемого [10] в единстве с нормативностью (идиоматичностью) использования языковых средств данного конкретного языка.

2. Проблема языка и речи

Не менее актуальной в современной методике преподавания иностранных языков является и другая психологическая проблема — проблема отношения языка и речи. Будучи необычайно многоаспектной, она является предметом изучения различных наук, в частности лингвистики и психологии, и рассматривается с разных точек зрения.

Здесь нас интересует не лингвистический аспект дихотомии, а ее психологическая интерпретация, имеющая принципиальное значение для методики, в частности, для понимания роли каждого из ее членов в процессе овладения иноязычной речевой деятельностью с учетом того, что этот процесс протекает в искусственных условиях обучения иностранному языку, т. е. вне языковой среды.

В настоящее время, как известно, нет единой точки зрения по названной проблеме. Речь часто трактуется как материал, как объект, из которого извлекается предмет изучения — язык, что хорошо соотносится с концепцией Ф. де Соссюра о том, что речь исторически предшествует языку [75].

Такая точка зрения на проблему соотношения языка и речи приводит к логическому выводу о том, что язык как система может быть усвоен лишь через речь. Достаточно верный в своей общей форме, этот тезис не может быть рас-

пространен на все условия овладения языком, в частности, на овладение иностранным языком в искусственных условиях. Поэтому подобная концепция приемлема лишь для овладения родным языком.

При овладении иностранным языком в этих условиях (в языковом вузе) ситуация существенно отлична. Во-первых, в этом случае отсутствует та питательная языковая среда, на основе которой развивается речевая деятельность на этом языке и создается речевой опыт. Поэтому нельзя предполагать, что язык в данном случае должен познаваться через речь, а система может осмысливаться на основе опыта ее реализации. Для того чтобы осмыслить речевой опыт, его нужно иметь. Во-вторых, аналогизация как ведущий тип поведения имеет биологически важное значение лишь в младенческом и раннем детском возрасте; со временем на смену ей развивается иной тип поведения человека в окружающей его среде — интеллектуальное поведение, основанное не только на памяти, но и на мышлении. Попытка создать искусственно естественную среду в методической системе Г. Лозанова приносит заметные результаты в коммуникативном плане на пути аналогизации лишь на начальном этапе и на ограниченном объеме материала (за счет корректности речевой продукции).

3. Проблема мотивации в обучении иноязычной деятельности

Советская психология (в отличие от некоторых зарубежных психологических школ) рассматривает деятельность как неразрывное единство мотивационной, целевой и исполнительской сторон. Речевая деятельность не составляет в данном случае исключения. Не менее общепризнанным считается далее то, что основой деятельности человека является ее мотивационно-побудительная сфера, определяющая поступки человека и в области интеллектуального поведения. Следовательно, формирование речевой деятельности невозможно без воздействия на эту сферу психики обучаемого.

Однако в искусственных условиях обучения иностранному языку, хотя и удастся создать уровень мотивации речевой деятельности обучаемых, приближенный к естественному, ведущим типом мотивации является все-таки учебная мотивация. Одной из важных причин такого положения является субъективная оценка учащимися своей

речевой деятельности на иностранном языке преимущественно как искусственной.

Отрицательное влияние искусственной мотивации на качество иноязычной речи студентов усугубляется низким уровнем информативности учебного иноязычного материала, предлагаемого в качестве основы для иноязычно-речевого общения в аудиторных условиях. Нужно сказать, что положение о роли информационной полноценности учебного материала в процессе общения на иностранном языке хорошо соотносится с основной функцией языка — быть средством общения, основным признаком которого, как известно, является субъективно ощущаемая потребность в обмене необходимой информацией. Поэтому проблема обучения естественному (подлинно коммуникативному) иноязычному речевому общению в учебных условиях является одной из наиболее важных в комплексе проблем, связанных с организацией и оптимизацией иноязычно-речевой деятельности. В настоящее время одним из наиболее рациональных направлений в решении этой проблемы представляется профессионализация процесса обучения иностранному языку как специальности и обеспечение студента материалом, обладающим высоким уровнем информативности. Целенаправленная, последовательная и систематическая работа по профессионализации учебного процесса (а не отдельные мероприятия) в состоянии сформировать в сознании обучаемых устойчивую систему профессиональных мотивов изучения иностранного языка, представляющих собой основу их учебной деятельности.

В последнее время в методической литературе много внимания уделяется проблеме создания ситуаций как важному средству усиления мотивационной основы обучения. Речевая ситуация, как известно, определяет основные формы речевого поведения говорящего в конкретном акте речевого общения, использование им соответствующих языковых паралингвистических средств. В этой связи ситуация представляет собой способ дидактического воздействия на иноязычную учебную речевую деятельность обучаемых и является действенным средством оптимизации учебного процесса.

В противовес лингвистике, где ситуация рассматривается как некоторый внеязыковой детерминатор значения, в психологии речевой деятельности речевая ситуация (или как ее в последнее время называют — коммуникативная ситуация) определяется как совокупность факторов, вы-

зывающих и обеспечивающих осуществление акта речи. Коммуникативная ситуация имеет три параметра (кто, с кем, в каких обстоятельствах общается) и представляет собой противоречие между интенцией человека и имеющейся в данный момент реальностью окружающего мира, которое может быть разрешено только коммуникативным путем, т. е. посредством речевых действий [7, 71]. Такое ограничение делает определение ситуации более однозначным и, следовательно, более удобным в пользовании им.

Определенное распространение получили воображаемые ситуации, в том числе с использованием элементов системы К. С. Станиславского.

В качестве одной из основных типовых форм реализации учебно-коммуникативной деятельности методика выделяет учебно-речевую ситуацию, что позволяет полностью учесть и вид отношений (условий), выражающих ту или иную сферу реально существующей действительности, в которой данная ситуация имеет место.

В методике была выдвинута идея организации речевого общения на основе социальных контактов. Преимущество их по сравнению с ситуациями состоит главным образом в том, что социальный контакт как форма речевого взаимодействия позволяет проводить функционально-дифференцированную отработку языковых средств выражения отношений реальной действительности, так как он является не обобщенной, а совершенно конкретной совокупностью факторов, вызывающих речевое действие (взаимодействие) в реальной действительности. Ситуация (в силу своего обобщающего характера) такой возможности обучаемому часто не дает.

Однако необходимо избегать односторонних решений в организации речевого общения на иностранном языке. Ведь учебный процесс представляет собой сложную научно-дидактическую систему обучения видам речевой деятельности на иностранном языке, которым обучаемые ранее не владели и лишь овладевают им.

Поскольку речевая деятельность на иностранном языке является основным содержанием процесса обучения, то каждой новой ступени и этапу ее формирования (совершенствования) будет соответствовать своя форма организации этого процесса. Другими словами, было бы нерациональным требовать только одной формы организации учебно-речевого материала для всего учебного процесса, отвергая остальные как неэффективные. При решении

того вопроса необходимо исходить прежде всего из задач конкретного этапа обучения, т. е. из того, какой тип (типы) иноязычной речи подлежат формированию (совершенствованию) на данном этапе: репродуктивная речь, частично репродуктивная речь, продуктивная (творческая, подготовленная или спонтанная) речь.

В процессе развития иноязычно-речевой деятельности от репродуктивной к творческой возможны различные формы организации работы с учебно-речевым материалом: на этапе формирования и совершенствования навыков и умений репродуктивной и частично репродуктивной речи от тематического контекста в рамках одной темы до межтематического контекста, социального контакта, предполагающего комбинирование материала и более соответствующего реальной действительности. Социальный контакт предпочтителен для совершенствования названных навыков потому, что в общении на его основе главное содержание (а часто и многие формы речевых поступков обучаемых) определяется до начала общения. Назначение такого общения — обеспечение речевой реальности для активизации усвоения языковых знаков в условиях, приближенных к естественным. При совершенствовании продуктивной (творческой) речи основной формой работы с иноязычно-речевым материалом должна быть речевая ситуация, ориентирующая на речевое общение на основе выделенной проблемы. По сравнению с социальным контактом ситуация (в силу более высокого уровня своей обобщенности) представляет обучаемым значительно больше свободы в организации общения. Она определяет лишь ключевую направленность общения, а проблема, предлагаемая для данного акта общения, обеспечивает его мотивационно-побудительную сферу. Выбор типа речевого поведения (конфликтный-неконфликтный), иноязычно-речевых средств для его реализации, уровня решения проблемы — все это зависит от самих участников общения.

§ 2. Виды и взаимодействие навыков и умений в иностранном языке. Этапы их формирования

1. Виды речевых навыков и умений и их взаимодействие

Известно, что любая деятельность человека, в том числе и речевая, основывается на соответствующих навыках и

умениях. Рассмотрим в общих чертах вопросы формирования и взаимодействия навыков и умений в иностранном языке.

В психологии различают экспрессивные и импрессивные (рецептивные) виды речевой деятельности.

К экспрессивным видам речевой деятельности относятся говорение и письмо, пользование которыми предполагает выражение (экспрессию) мыслей средствами данного языка. К импрессивным (рецептивным) видам речевой деятельности относятся аудирование и чтение, пользование которыми связано с восприятием (рецепцией) информации в устном и письменном общении на данном языке. Каждый из них имеет лексическую и грамматическую сторону, т. е. предполагает лексические и грамматические навыки.

Все виды речевой деятельности реализуются в языковых грамматических, лексических и произносительных (графических) средствах данного конкретного языка. Содержательная сторона речевого общения (устного и письменного) невозможна без языкового оформления, поэтому проблема овладения грамматическими, лексическими и произносительными средствами данного конкретного языка является одной из главнейших при обучении различным видам речевой деятельности. Поскольку владение языковыми средствами проявляется в соответствующих навыках, остановимся на них подробнее.

Известно, что в речевой деятельности языковые (грамматические и лексические) средства выступают всегда во взаимосвязи (вся лексика всегда грамматически оформлена), а грамматический строй в его морфологических и синтаксических проявлениях охватывает все слова, имеющиеся в языке.

Но, как отмечает В. Н. Ярцева [90, 14], «когда мы начинаем рассматривать каждую из указанных сторон языка, стараясь определить свойственные ей закономерности, мы обнаруживаем различие и специфические черты звукового, лексического и грамматического материала данного языка». Поэтому, хотя лексические и грамматические навыки во всех видах речевой деятельности — экспрессивных и импрессивных — функционируют в единстве, каждый из них сохраняет, однако, свою специфику. Экспрессивные лексические навыки «ответственны» в первую очередь за правильное словоупотребление, реализующееся в сочетании слов в соответствии с нормами данного языка, и за образование слов по определенным словообразовательным моделям данного языка.

Поскольку сочетаемость слов в иностранном и родном языках совпадает лишь частично, лексические ошибки в иноязычной речи — это (прежде всего) ошибки в неправильном для данного языка сочетании и образовании слов под влиянием родного языка. Имеются в виду не отдельные стилистические погрешности речи, а смысловые ошибки, которые делают речь коммуникативно неполноценной или совершенно непонятной. Такие ошибки свидетельствуют о несформированности экспрессивных лексических навыков. Неправильное и неточное понимание слов в рецептивных видах речевой деятельности (при аудировании и чтении иностранных текстов) есть показатель невладения или недостаточно высокого владения рецептивными лексическими речевыми навыками.

Экспрессивные грамматические навыки при совершенном владении языком обеспечивают, во-первых, автоматизированное формообразование и формоупотребление в речи. Эти навыки можно определить как морфологические. В языках с развитой системой флексий (например, в русском языке) или во флективно-аналитических языках (например, в немецком языке) роль морфологических речевых навыков весьма значительна; они в основном определяют грамматическую правильность говорения или понимания речи (при аудировании и чтении) на морфологическом уровне. В аналитических языках (например, английском) и флективно-аналитических (например, немецком и французском) особое значение приобретают синтаксические навыки, т. е. навыки владения порядком слов или правильного словорасположения прежде всего главных членов предложения в различных типах предложений. Ошибки в формообразовании и формоупотреблении, а также в синтаксических структурах, которые студенты допускают в речи, часто под влиянием родного языка, свидетельствуют о недостаточной сформированности этих навыков, хотя ошибки (оговорки) нередко возникают и при совершенном владении иностранным языком (как и в родном языке) («подсознательное воздействие механизма артикуляционного процесса» [99]). Особо следует отметить понятийно-функциональный уровень владения морфологическими и синтаксическими навыками, например, правильное употребление временных форм или типов предложений в различных видах речи (диалогической и монологической) в сложном предложении. Этот уровень владения грамматическими навыками реализуется в соответствующих речевых умениях.

Остановимся кратко на взаимодействии навыков, чрезвычайно важном для практики обучения им. В психологической литературе, как известно, различают положительный перенос (индукцию) и отрицательный перенос (интерференцию), которые существенно влияют на процесс формирования навыков и на их качество.

Особое значение при этом придается положительному переносу навыков, потому что без переноса не существует навыков, а есть лишь заученное выполнение данного действия только в жестко заданных условиях. Так, если обучающиеся правильно употребляют личное окончание 3-го лица лишь в тех глаголах, которые они усвоили путем многократного их повторения, и не умеют употреблять эту морфологическую форму от других глаголов, то здесь нет еще навыка (в данном случае морфологического), потому что нет переноса усвоенной морфологической формы на любой глагол в любых условиях употребления.

В равной степени это относится и к синтаксическому навыку, т. е. навыку владения схемой (порядком слов) предложения (в языках с твердо фиксированным словорасположением). Автоматическое и безошибочное воспроизведение одних и тех же изолированных предложений по аналогии не может служить показателем сформированности синтаксического навыка, если отсутствует перенос схемы на любое предложение одинаковой структуры, но с другим лексическим наполнением, с иной ситуативной обусловленностью и в разных контекстах.

Перенос навыков облегчается, если обучающемуся «специально демонстрируют черты сходства в задачах, по внешней видимости различных» [57, 157]. Совершенно очевидно, что методика обучения иностранному языку не может проходить мимо этого важного положения психологии. Она должна учитывать феномен переноса как внутри изучаемого иностранного, так и из родного языка в иностранный, где наблюдается сходство либо на уровне формы, либо на уровне значения.

Однако более важно для методики обучения иностранному языку учитывать так называемый отрицательный перенос, или интерференцию навыков, которая неизбежна при овладении любым вторым, в частности иностранным, языком после первого (родного). Последняя выражается в том, что ранее сформированные приемы выполнения речевых действий в родном языке переносятся на внешне сходные (частично или полностью), но разные по способам

выполнения речевые действия на втором языке, что и порождает ошибки. Как уже говорилось выше, русские учащиеся часто не соблюдают порядок слов при овладении немецким предложением (потому что в русском языке отсутствует строгая фиксированность мест членов предложения), сочетают слова в немецком языке по образцу родного, хотя сочетаемость слов в этих языках не совпадает. Речевые навыки родного языка настолько прочны у обучающихся, что актуализируются раньше, чем неупроченные речевые связи в иностранном. Для того чтобы сформировать новые прочные и гибкие речевые навыки, способные противостоять интерференции навыков родного (или первого иностранного) языка, необходима длительная и систематическая тренировка.

Наиболее автоматизированными навыками являются произносительные, поэтому самое сильное интерферирующее влияние родного языка проявляется именно в произношении (акцент). Учащиеся руссифицируют произнесение немецких звуков, уподобляя их звукам родного языка.

В методической и психологической литературе различают грамматическую, лексическую и фонетическую интерференцию, т. е. интерференцию прежде всего на уровне речевых навыков и в меньшей мере на уровне умений, что недостаточно учитывается в практике обучения.

Так, умение построить связное высказывание совпадает в значительной степени в родном и любом другом (в частности, в немецком) языке, между тем языковые средства, в которых выражается связность речи, могут быть и часто бывают различными, и потому именно в навыках реализации этих средств имеет место интерферирующее влияние родного языка на иностранный.

Явление интерференции речевых навыков наблюдается не только в экспрессивных, но и в рецептивных видах речевой деятельности. Характер интерферирующего влияния одного языка на другой часто связывают с типом билингвизма [56]. Лингвистическую основу этого интерферирующего влияния составляют расхождения в системах контактирующих языков, в нашем случае — русского (родного) и немецкого (иностранного). В лингвистической и психологической литературе различают чистый (координативный) и смешанный (субординативный) билингвизм. При чистом или координативном билингвизме не наблюдается влияния одного языка на другой (в виде нарушений языковых норм одного под влиянием другого), потому что оба языка

равноправны в сознании и в речевой деятельности индивида.

Речевая система второго (иностранного) языка у студентов формируется постепенно, и когда она достигает определенной самостоятельности, можно говорить о появлении субординативного билингвизма, при котором весьма заметно еще влияние (в основном отрицательное) первого (родного) языка, проявляющееся в ошибках.

Задача методики обучения иностранному языку в специальном вузе состоит в том, чтобы субординативный билингвизм (как объективный психологический этап овладения иностранным языком) наиболее эффективным путем превратить в координативный, преодолев интерферирующее влияние родного языка [74].

Взаимодействуют, однако, не только навыки и умения иностранного и родного языков, но и навыки и умения в различных видах речевой деятельности на данном иностранном языке. Характер этого взаимодействия во многом обуславливается особенностями взаимодействия отдельных видов речевой деятельности друг с другом.

Для некоторых из них это взаимодействие является необходимым условием их функционирования. Так, говорение и аудирование тесно связаны как две стороны устной речевой деятельности, выступающие чаще всего в единстве друг с другом. Поэтому аудирование оказывает весьма положительное воздействие на говорение, а говорение на аудирование, что обусловлено психофизиологическими закономерностями совместного функционирования слухового и речемоторного анализаторов как при говорении, так и при аудировании. Как показывают экспериментальные данные, образы языковых явлений, которые воспринимаются на слух, одновременно проговариваются про себя (внутреннее проговаривание).

В процессе обучения иностранному языку аудирование является одним из действенных средств обучения говорению: в частности, при формировании произносительных навыков, а также при обогащении речи за счет переноса языковых явлений (слов, словосочетаний, оборотов речи, синтаксических конструкций) из аудируемого текста в экспрессивное высказывание. [32]

В свою очередь говорение весьма заметно улучшает качество аудирования, а именно точность и полноту понимания речи на слух. Человек, владеющий языковым материалом активно, т. е. умеющий говорить на языке, как правило,

лучше понимает аудируемый текст, чем тот, кто владеет этим материалом лишь рецептивно.

Письменные виды речевой деятельности (письмо и чтение) также связаны друг с другом. Письмо невозможно без прочтения того, что человек пишет. Общими для этих видов являются графемно-фонемные связи (т. е. единство зрительного, моторно-графического и слухо-речемоторного образов) языковых явлений, иными словами, функционирование механизма письменной речи. Этот механизм в родном языке создается в процессе школьного обучения на базе устно-речевых механизмов, которыми ребенок овладевает с первых лет своей жизни до школы.

В практическом пользовании языком устные и письменные виды речевой деятельности выступают обычно отдельно друг от друга: с одной стороны — говорение и аудирование, с другой — письмо и чтение. Исключение составляют два случая: запись текста, воспринимаемого на слух (т. е. параллельного аудирования и письма) и синхронное аудирование и чтение (про себя) в определенных обстоятельствах.

Однако в ряде случаев говорение как вид речевой деятельности функционирует отдельно от аудирования (например, продолжительное монологическое высказывание), а аудирование от говорения (например, слушание лекций, радиопередач). Письменные виды деятельности также могут функционировать самостоятельно (например, чтение без письма).

Говоря о пользовании отдельными видами речевой деятельности как естественном виде коммуникации, нельзя упускать из вида их сложного взаимодействия в учебном процессе при обучении как родному, так и иностранному языку.

На уроках родного языка устные и письменные виды речевой деятельности используются в целях их совершенствования. Устная речь как на родном, так и на иностранном языке под влиянием письменной становится грамматически, лексически и стилистически более правильной и содержательной, в языковом отношении более гибкой и богатой.

Письменная речь под воздействием устной становится в свою очередь более естественной и свободной. Заметно улучшается качество чтения в отношении полноты, точности, непосредственности понимания читаемого текста.

Сказанное позволяет утверждать, что методика обу-

чения иностранному языку в языковом вузе должна полностью учитывать взаимодействие различных видов речевой деятельности (речевых умений) в учебном процессе.

Необходимо далее внести уточнение в характеристику структуры речевых умений говорения, аудирования, чтения и письма с учетом специфических особенностей их функционирования и трудностей овладения ими в иностранном языке.

В речевом умении говорения можно выделить два вида умений: диалогические и монологические, по определенным параметрам заметно отличающиеся друг от друга.

Под диалогическими умениями понимаются умения:

а) запрашивать информацию (т. е. ставить коммуникативно мотивированные вопросы);

б) коммуникативно и ситуативно обусловленно отвечать на вопросы, т. е. сообщать необходимую информацию в соответствии с ее запросом и ситуацией общения;

в) сообщать информацию с целью последующего ее обсуждения;

г) реагировать на сообщения в виде согласия, несогласия, одобрения, уточнения, сомнения и т. п.;

д) поддерживать логически связный диалог (двусторонний и групповой).

Монологические умения представляют собой умения:

а) логически и связно излагать свои мысли в различных видах монолога: повествовании, сообщении, описании;

б) творчески и правильно, т. е. в соответствии с нормами иностранного языка, пользоваться всеми языковыми (лексическими, грамматическими, фонетическими) средствами для достижения необходимого коммуникативного результата, адекватного задачам и условиям общения.

Для аудирования как вида речевой деятельности можно назвать два вида умений:

а) понимание речи других при участии в речевом общении;

б) понимание речи монологической и диалогической без участия в общении.

Различия в этих умениях состоят в том, что участие в общении предъявляет более высокие требования к аудированию, поскольку предполагает не только правильное понимание реплик собеседника, но и готовность реагировать на них в вербальной форме. Во втором случае имеет место только рецепция речи без экспрессивного компонента общения.

Для чтения как вида речевой деятельности наиболее существенными умениями являются:

а) умение извлекать общую информацию с непосредственным пониманием читаемого текста и охватом общего содержания;

б) умение глубоко и всесторонне воспринимать художественно-эстетическую и идейную информацию, в том числе и с помощью анализа языковых форм в единстве с содержанием текста (логико-смыслового анализа).

Каждый из названных выше видов речевых умений формируется в соответствующих упражнениях, которые должны быть предусмотрены в системе упражнений (см. об этом дальше).

2. Этапы формирования речевых навыков и умений

Как упоминалось ранее, навыки и умения возникают в результате тренировки. Их формирование и развитие возможно лишь в процессе длительного и систематического упражнения в данном виде речевой деятельности в процессе постепенного овладения ею.

В психологической литературе выделяются следующие четыре этапа формирования навыка:

- 1) ознакомительный;
- 2) подготовительный;
- 3) стандартизирующий (синтетический);
- 4) варьирующий (ситуативный) [38, 155].

Эта схема учитывает основные свойства навыка как единства «автоматизма и сознательности, устойчивости и изменчивости, фиксированности и лабильности» [67, 555].

Рассмотрим основные этапы этой схемы применительно к процессу формирования речевых навыков.

Учитывая тесную связь первых двух этапов, их можно объединить в один — ознакомительно-подготовительный этап [81, 28]. Целью первого этапа является: 1) ознакомление обучающихся с новым языковым явлением; 2) первичное выполнение речевого действия по образцу (если речевое действие элементарно по своей психической структуре) или первичное выполнение отдельных языковых операций, входящих в состав формируемого речевого действия, если это действие обладает сложной структурой. Таким образом, уровень сложности структуры речевого действия является практически важнейшим фактором, определяющим содержание учебной работы (и соответственно упражнений), направленной на его формирование.

На ознакомительно-подготовительном этапе создается сознательная ориентировочно-операционная основа для формирования речевого навыка, его «сознательной части».

На втором стандартизирующем этапе осуществляется автоматизация речевых операций. Простая операция автоматизируется как цельный однофазовый речевой акт, тогда как автоматизация сложного действия проходит ряд фаз. Так, в автоматизации такого сложного речевого действия, как употребление перфекта в речи, можно выделить следующие фазы, отражающие возрастающую сложность его структуры:

1) от слабых глаголов

а) без приставки; б) с неотделяемой приставкой; в) с отделяемой приставкой;

2) к сильным глаголам, усваиваемым также в определенной последовательности.

Ведущая роль на этом этапе отводится тренировке в речи постоянных, устойчивых компонентов в структуре речевого действия, обеспечивающих стабильность его выполнения, т. е. формирование речевого стереотипа.

Как отмечает Б. М. Теплов, если человек выполняет действие всякий раз по-новому, оно едва ли может автоматизироваться и выполняться достаточно правильно [77, 47].

В нашем случае речь идет о стереотипном употреблении тренируемого языкового явления (грамматического, лексического, фонетического) в устной или письменной речи в экспрессивных и рецептивных видах речевой деятельности.

Основной целью стандартизирующего этапа является, таким образом, целенаправленное формирование речевого навыка употребления данного конкретного явления отдельно от других, но, однако, в естественной для него речевой функции в однотипных речевых микроситуациях. Это позволяет предотвратить «расшатывание» формируемого речевого стереотипа, неизбежное при преждевременном включении формируемого навыка в условия реального речевого общения.

Задачей третьего варьирующего этапа является создание «пластической приспособляемости» [57], гибкости навыка в связи с меняющимися ситуациями его применения. Этот этап позволяет своевременно предупредить «косность», «жесткость» создаваемого речевого грамматического или лексического навыка, способствует формированию не только прочного, но и подвижного, «динамического»

стереотипа как психофизиологической основы всякого навыка, в том числе и речевого.

Как известно, для динамического стереотипа как «подложной системы нервных связей в равновесии» [87, 33] характерны две прямо противоположные тенденции: тенденция к упрочению уже выработанных связей и тенденция изменению их в связи с меняющимися внешними и внутренними условиями. Речевой навык, формируемый с учетом указанных выше этапов, обладает, как об этом свидетельствуют экспериментальные данные, следующими свойствами: прочностью, гибкостью, автоматизированностью и сознательностью. Эти свойства проявляются при нормальном функционировании навыка, что обеспечивается не только исходной операционно-ориентировочной основой, которой речь шла выше, но и дальнейшим совершенствованием языковых навыков, осуществляемым параллельно с формированием речевого навыка и отдельно от него.

При таком подходе снимается противоречие, которое возникает при толковании навыка как автоматизированного, стереотипно выполняемого действия, которому несвойственны элементы изменчивости, пластичности и осознания, а умения как «реализации навыка в различных перемещающихся условиях речевого общения» [18, 133].

Под речевым умением понимается, следовательно, автоматизированное правильное и творческое употребление языковых явлений во всех видах и формах речи в их естественной связи друг с другом в соответствии с целями и условиями коммуникации (см. об этом дальше).

§ 3. Лингвистические вопросы преподавания иностранного языка

Отношение языкознания и методики преподавания иностранного языка часто трактуется по-разному. Некоторые лингвисты и методисты склонны рассматривать методику как «прикладную лингвистику», считая лингвистику главной (базисной) для методики наукой [89]. По мнению этих ученых, методы преподавания должны базироваться на данных лингвистики, поскольку речь идет об обучении языку, а детальное изучение и описание его системы и функционирования входит в компетенцию лингвистики. Другие считают, что «лингвистика еще не вполне подготовлена к тому, чтобы стать полноценной базой для создания рациональной методики обучения языкам» [88, 8], потому

что лингвисты избегают «коммуникативно-психологической интерпретации» [88, 8] своих исследований, не желают вторгаться «в сферу смежной науки — психологии» [88, 8].

В этой связи большие надежды возлагаются на психолингвистику [44, 25], которая изучает «отношение между системой языка и языковой способностью» (А. А. Леонтьев). Важная роль новой науки, возникшей на стыке психологии и лингвистики для методики бесспорна. Однако это вовсе не означает, что данные лингвистики утратили для методики свою ценность. Ранее уже отмечалось, что особо важное значение для методики имеет педагогическая лингвистика, т. е. лингвистика, которая непосредственно связана с разработкой теоретических лингвистических основ методики и прикладных вопросов обучения конкретному языку, его аспектам и видам речевой деятельности на нем. Ниже делается попытка наметить основные направления в использовании данных лингвистики для нужд преподавания иностранных языков, в разработке проблем педагогической лингвистики.

Кажется очевидным, что методика преподавания иностранного языка в языковом вузе должна располагать возможно полным (достоверным) и методически целесообразным описанием конкретного иностранного (немецкого) и родного (русского) языка как в рамках отдельных уровней в каждом языке (с учетом межуровневых связей в статике и динамике), так и, что особенно ценно для преподавания иностранного языка, детальным сопоставительным описанием обеих языковых систем, еще отсутствующим в лингвистической литературе. Под методически целесообразным описанием иностранного языка понимается такое его описание, качественные характеристики которого (основные единицы, уровни и структуры) определяются с учетом данных психологии усвоения неродного языка и обучению ему в искусственных условиях. Такое описание преследует прикладные дидактические цели.

Наиболее общими подходами в описании языка являются в настоящее время формально-системный и функционально-коммуникативный подходы. Рассмотрим с этих позиций некоторые важные для методики лингвистические проблемы, а именно:

- 1) интерпретация антиномии «язык и речь» в практических целях преподавания языка;
- 2) противопоставление системы и нормы в методических целях;

- 3) взаимоотношение уровней языка и единиц обучения;
- 4) лингвистические критерии отбора и организации учебного материала.

1. Язык и речь

В современном языкознании соотношение языка и речи рассматривается с гносеологических, онтологических и функционально-прагматических позиций. Остановимся на последних, наиболее важных для методики.

С точки зрения методики преподавания языка к числу функционально-прагматических позиций следует отнести определение языка как системы средств, а речи как практического владения этими средствами (знание системы — язык, владение системой в речевых актах — речь) [73, 26].

Следует подчеркнуть, что с точки зрения педагогической лингвистики принципиальное значение имеет дифференциация понятий «система научных сведений о языке» (лингвистическая модель языка) и «система естественного языка» (например, сам немецкий язык). Естественный язык относится к собственной теории как оригинал к более или менее адекватной модели.

Усвоение неродного языка в языковом педагогическом вузе происходит как через иноязычную речь, так и через модель изучаемого языка.

В целях однозначного понимания терминов «модель», «структура», «система», «образец» приведем их толкование в рамках данного пособия:

модель — искусственное построение по структуре и (или) функциям, возможно более полно соответствующее оригиналу;

структура — совокупность связей, отношений между лингвистическими элементами, образующими сложное целое (изучаемый объект);

система — объект, представляющий собой сложное целое с известной статической или динамической структурой (структурами) [49];

образец — единичный лингвистический объект (например, предложение), содержащий стереотипную структуру, регулярно воспроизводимую в других аналогичных объектах. С одной стороны, образец можно рассматривать в качестве оригинала, а с другой — как модель, подвергшуюся интерпретации. При изучении иностранного языка образцы играют чрезвычайно важную роль. По сути дела они

являются единицами речи (реализациями языковой системы), приспособленными к формированию как механизмов речевой деятельности, так и системы языка.

2. Система и норма

Для педагогической лингвистики нормативные речевые регламентации и их соотношение с системой языка представляют первостепенный интерес.

Под нормой понимается «совокупность правил (регламентаций), упорядочивающих употребление языковых средств в речи индивида» [8, 270]. Следует подчеркнуть, что для целей преподавания языка в языковом вузе желателен максимально тонкий анализ различных типов нормативных ограничений. По нашему мнению, по степени регламентированности возможно выделить по крайней мере два уровня нормы.

Первый уровень содержит ограничения, обязательные для правильной речи любого носителя данного языка. Сюда относятся различные виды управления, синтез форм неправильных глаголов, степеней сравнения прилагательных, лексическая идиоматика и другие случаи обязательных отклонений от продуктивной парадигмы или модели.

В качестве примера здесь можно привести регламентации на выбор предлога (жить в Крыму, но: жить на Камчатке — *in der Krim, auf der Kamtschatka*), падежа (говорить о ком, чем; относительно кого, чего — *sprechen über j-n, von j-m*), словообразовательного аффикса из набора синонимичных (москв-ич, тул-як, ленинград-ец, риж-ан-ин, том-ич, лип-чан-ин, варшав-ян-ин — *Berliner, Tokioter, Leingrader*).

Если система языка предполагает регулярность реализации некоторого явления в речи, то в результате воздействия нормы системная организация может нарушиться. Поэтому нормативные регламентации этого уровня, порождаемые языковой традицией и потому не обладающие внутренней организацией (структурой), следует противопоставлять системе как полярное (асистемное) явление.

Для педагогической лингвистики разграничение системной и нормативной правильности (неправильности) речи играет существенную роль, поскольку оно дает лингвистические предпосылки к организации учебного материала и выбору приемов обучения. При отборе речевых образцов, ориентированных на последующее использование заданных

структур на другом языковом материале (для формирования навыков), следует избегать единичных нормативных отклонений; способы обучения системному явлению (например, синтезу форм правильных глаголов) отличаются от способов обучения уникальному проявлению нормы (например, синтезу форм глагола индивидуального спряжения).

Помимо этого, при изучении иностранного (немецкого) языка взаимодействуют и интерферируют не только системы, но и нормы пары языков. В качестве примера можно привести выбор формы предлога и падежа при переводе таких выражений, как смеяться над кем, чем; высмеивать кого, что — *sich über j-n lustig machen, über etwas lachen, jemanden auslachen*, и другие случаи управления. Внутрязыковая нормативная интерференция проявляется, например, при образовании формы неправильного глагола по схеме правильного, употребление формы предлога (или падежа) по стандартной схеме в случае сильного управления.

Второй уровень нормы тесно связан с понятием «литературно правильная речь» и включает три стилистических разновидности речи: книжно-письменный стиль, нейтральный стиль и разговорный стиль. Вне нормы находятся просторечие и диалектная речь [76, 207].

Понятно, что данный уровень нормы связан с социальной и территориальной дифференциацией языка и регламентации, налагаемые здесь на систему языка, носят функционально-стилистический характер. Второй уровень нормы должен учитываться при отборе и анализе учебного материала.

Следует подчеркнуть особую важность учета сложной схемы социолингвистической стратификации немецкого языка, который обслуживает в функции национального и государственного языка четыре страны: ГДР, ФРГ, Австрию и Швейцарию. Задача усложняется еще и тем, что в каждой стране для немецкого языка характерен определенный состав форм его существования [29].

Во многих лингвистических работах отмечается подвижность границы данного уровня нормы во времени. Поэтому диахронические колебания нормы важно фиксировать и своевременно обновлять учебный материал (особенно это касается разговорного стиля). Употребление студентами в речи иноязычной лексики, синтаксических моделей и идиоматики, усвоенных при чтении классических литера-

турных произведений старых авторов, приводит подчас к неоправданной ее архаизации.

3. Уровни языка и единицы обучения

В лингвистической литературе под системой языка понимается иерархически организованная совокупность взаимосвязанных ярусов или уровней [58, 74] (подсистем).

Если общая трактовка языка как системы разнородных единиц с иерархической структурой признается многими лингвистами, то по вопросу о количестве и объеме уровней имеются различные точки зрения.

Так, некоторые лингвисты предлагают считать уровнем ту часть системы, которая имеет соответствующую одноименную единицу, и выделяют на этом основании фонемный и морфемный уровни, уровни слов, словосочетаний и предложений и (с определенными оговорками) уровень дифференциальных признаков фонем [76, 218]. При этом «за скобками» остаются семантический уровень, уровни текстовых единиц (например, диалогическое единство).

Другие лингвисты объединяют морфологию и синтаксис в один грамматический уровень, который противопоставляется лексическому, выделяют морфологический уровень и т. п.

Разнообразие вычленяемых уровней обусловливается различными наборами оснований для классификации. В качестве таковых используются формальные признаки (план выражения), функциональные и семантические признаки (план содержания) и комбинации формальных и содержательных признаков в различной пропорции. При формальном подходе предлог и падеж как в немецком, так и в русском языках представляют собой различные категории. При содержательном (семантическом, функциональном) подходе, когда основанием для классификации являются логико-семантические категории (субъект, объект, причина, цель, результат, место, время, движение и т. п.), оказывается, что предлог и падеж выполняют одну и ту же функцию и поэтому могут рассматриваться как одна семантико-синтаксическая категория.

Комбинированные формально-содержательные основания для классификации являются, пожалуй, наиболее распространенными. Однако классификация, получаемая в результате учета формы и функции, не всегда оказывается достаточно простой и надежной. Именно поэтому в не-

которых лингвистических работах появляются, с одной стороны, термины «припредложный» и «беспредложный» падеж [33], а с другой — описания предлогов в зависимости от падежных флексий. Использование двух идентичных категорий в методических целях вряд ли можно считать оправданным. По-видимому, на различных этапах обучения целесообразно пользоваться либо формальными, либо содержательными классификациями (см. об этом дальше).

В задачи педагогической лингвистики входит установление соответствия между уровнями языка и единицами обучения. Под единицей обучения понимается речевая единица, обеспечивающая оптимальный переход к формированию определенного фрагмента системы изучаемого языка с учетом этапа обучения.

Так, при обучении произношению основными единицами являются фонетическое слово и предложение, а не звук и (тем более) не фонологический признак. Именно работа с более крупными единицами соседних ярусов обеспечивает переход к системе оппозиций (парадигматике) единиц изучаемого языка. Такой подход позволяет обучаемым устанавливать сложные межуровневые связи. При проведении устного вводного курса (таким путем) достигается выработка сложной морфологической системы с учетом позиционно обусловленных вариантов фонем (аллофонов).

Это не значит, однако, что лингвистические модели в рамках одного уровня (например, фонологическая модель языка) не могут быть использованы в целях обучения. Так, сопоставление фонологических систем родного и изучаемого языков дает возможность выявить фонемы и признаки фонем, потенциально ведущие к интерференции или служащие основой для положительного переноса. Более того, такие модели при необходимости позволяют учитывать диалектальные и даже индивидуальные произносительные особенности.

Следует подчеркнуть, что если в теоретической лингвистике требуется максимально тонкое вычленение и дискретизация изучаемого уровня (объекта), то при решении методических задач, имеющих целью обучение практическому владению языком в актах коммуникации, такая дискретизация не всегда приемлема. По нашему мнению, непосредственное использование результатов лингвистических исследований в практике преподавания затруднено тем, что методисты, учителя, обращаясь к лингвистиче-

ской литературе, сталкиваются либо с фрагментарностью конкретных исследований, либо с чрезмерно абстрактным характером обобщающих работ. Действительно, в любой единице обучения синтезируются явления самых различных уровней языка. Задача методиста-лингвиста состоит в том, чтобы, не нарушая органического единства всех элементов высказывания, максимально четко и выпукло задать в нем элементы и связи изучаемого уровня, а затем обеспечить переход к системе оппозиций уровня. Установлению межуровневых связей может способствовать логико-семантический подход, при котором для инвентаризации синонимичных единиц разных уровней ведущими являются функционально-семантические признаки. Например, для выражения категориальных темпоральных признаков могут служить не только глагольные, но и предложно-падежные, лексические (наречия, существительные) и другие способы выражения, что создает на определенном (продвинутом) этапе благоприятные условия для вариативного, т. е. более совершенного владения языком.

Такой подход позволяет проводить сопоставление явлений родного и изучаемого языков на логико-семантической основе с целью выявления межуровневой интерференции и одноуровневого переноса.

4. Лингвистические критерии отбора и организации учебного материала

Лингвистические критерии (наряду с методическими и психологическими) играют важную роль также при отборе и организации учебного материала. К их числу следует отнести:

а) критерий употребительности лингвистического явления в речи, тесно связанный с потенциальной полифункциональностью (или многозначностью) этого явления;

б) критерий системной ценности (значимости) явления в языке.

Критерий употребительности в более или менее формализованном виде используется при отборе и организации материала всеми авторами учебников и учебных пособий. Интуитивной мерой употребительности, или степенью ожидаемой вероятности владения все носители языка. Именно поэтому интуитивный способ определения употребительности является традиционно используемым и достаточно действенным инструментом. В то же время имеется боль

шое количество исследований по квантитативной лингвистике, содержащих количественную меру употребительности (вероятностную характеристику) отдельных единиц языка. Наиболее надежными следует признать частотно-распределительные словари, в которых приводится вероятностная характеристика одной и той же единицы в различных однородных выборках (текстах) [5].

Кроме количественной меры употребительности (словоформы, морфемы, конструкции), большой интерес, с точки зрения педагогической лингвистики, представляют семантические частотные словари, т. е. словари, содержащие количественную меру употребительности отдельных значений многозначных (полисемантических, омонимичных) форм [93].

К сожалению, колебания нормы пока не находят должного отражения в частотных словарях (см. с. 36), поскольку составители таких словарей не имеют точных критериев для отбора исходного материала (выборки текстов) при формировании выборочной совокупности. Помимо этого, существует известная дистанция во времени между сегодняшним состоянием нормы (особенно в разговорном стиле) и ее состоянием при отборе материала для частотного словаря. Поэтому (наряду с количественными характеристиками) необходимо учитывать также интуитивную меру употребительности.

Как известно, парадигматическая структура языка объединяет взаимообусловленные и взаимопротивопоставленные элементы и уровни, и «каждая из этих единиц приобретает ценность (значимость) только через совокупность отношений с другими единицами языка» [75, 89]. Это не означает, что полное владение языком будет обеспечено только после усвоения всех единиц данного языка, т. е. при наличии полной системы оппозиций. В условиях вузовского (а тем более школьного) обучения такая цель является недостижимой.

Для целей практического владения языком необходимо усвоить прежде всего базисную (строевую) систему единиц и их отношений, отбор которых должен строиться на критерии системной ценности, не совпадающем с критерием употребительности, хотя между этими двумя критериями существует косвенная зависимость. Так, например, предложно-падежная система немецкого языка содержит единицы разной степени употребительности, однако (согласно критерию системной ценности) в число изучаемых единиц

должны быть введены все основные системообразующие элементы.

При отборе лексических единиц принцип системной ценности реализуется путем отбора так называемых тематических групп, которые по сути дела задают лексическую парадигматику. Для этой цели полезно использовать лексические словари-тезаурусы, т. е. словари, где лексика систематизирована не по алфавитному, а по семантико-парадигматическому принципу [85]. К сожалению, пока мы не располагаем экспериментальными данными об их эффективности.

Следует подчеркнуть, что ориентация на какой-либо один критерий (например, статистический) приводит к неоправданно одностороннему, формально-субъективному отбору учебного материала.

Глава III.

ДИДАКТИКО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

§ 1. Основные положения современного активного метода обучения иностранному языку

Теоретические и экспериментальные исследования, данные базисных для методики наук, обобщение опыта преподавания иностранных языков в языковом вузе позволяют сформулировать некоторые наиболее существенные методические положения современного метода обучения иностранным языкам в языковой высшей школе. К таким положениям относятся:

- 1) единство практических, воспитательных и образовательных задач в обучении иностранному языку;
- 2) коммуникативная основа преподавания иностранного языка;
- 3) комплексно-аспектный подход в организации учебного материала;
- 4) сознательная основа овладения иностранным языком;
- 5) учет специфики каждого вида речевой деятельности и их взаимодействия в учебном процессе;
- 6) интенсификация учебного процесса (усиление мотивации).

зации, технизации, индивидуализации учебной деятельности студентов).

Рассмотрим эти методические положения.

1. Единство практических, воспитательных и образовательных задач в обучении иностранному языку

Решение всех методических вопросов (вопроса о соотношении теории и практики, организации учебного процесса, последовательности изучения языкового материала, выбор упражнений, способов предъявления и объяснения материала, использования технических средств) должно обеспечить достижение практических воспитательных и образовательных целей обучения иностранному языку в их единстве при ведущей роли практических целей.

Придавая должное значение теоретической лингвистической подготовке студентов, необходимо помнить, что в языковом педагогическом вузе изучение теории языка не является самоцелью, оно подчинено основной, практической цели — более полному и совершенному владению языком и общефилологической подготовке будущего школьного учителя иностранного языка.

Воспитательные и образовательные задачи (в свете этого методического положения) должны решаться в единстве с практическими целями и на их основе [35].

Общеизвестно положение о том, что обучение является одним из мощных средств воспитания личности, ее развития и совершенствования. Принцип воспитывающего и развивающего обучения имеет особое значение для высшей школы в силу специфики возраста обучаемых, их сознательного отношения к определению своих жизненных, профессиональных, нравственных позиций, идеалов и целей.

Идейно-политическое воспитание в условиях педагогического языкового вуза связано с формированием критического отношения к буржуазной идеологии, которая может проникать по различным каналам (радио, печать, литература на иностранном языке, личные контакты с носителями языка из капиталистических стран). Одновременно оно предполагает воспитание у студентов чувства социалистического патриотизма и пролетарского интернационализма, чувства гордости за нашу страну, за ее успехи в коммунистическом строительстве, за ее ведущую роль в борьбе за

мир и прогресс, против агрессии и пропаганды вражды и недоверия среди народов. Это воспитание осуществляется в процессе использования партийных документов, материалов съездов КПСС, Конституции СССР, биографических материалов о жизни и деятельности В. И. Ленина, материалов текущей советской и зарубежной коммунистической прессы (газет и журналов ГДР, коммунистической газеты ФРГ (Unserer Zeit), газеты компартии Австрии (Volksstimme).

Развивающая функция обучения во многом зависит от характера изложения и усвоения учебной и научной информации при овладении языком и при изучении лингвистической теории.

2. Коммуникативная основа преподавания иностранного языка

Из главного методического тезиса относительно практического характера обучения языку вытекает второе положение о коммуникативной направленности обучения, призванной обеспечить овладение языковым материалом и основными видами речевой деятельности в процессе учебной коммуникации. Учебная коммуникация на иностранном языке как средство обучения не всегда может совпадать (особенно на начальной ступени) по всем своим параметрам (степень мотивированности, ситуативность, адекватность формы и содержания) с естественной коммуникацией. Учебная коммуникация реализуется в искусственных условиях, ее основная функция — обучающая. Задача методики состоит в изыскании таких приемов, форм и средств обучения, которые максимально бы приближали учебное общение к естественному с учетом его основной обучающей функции. Имеются в виду не только экспрессивные виды речевой деятельности (говорение и письмо), но и рецептивные (аудирование и чтение).

Коммуникативная направленность обучения выражается также в организации языкового материала и последовательности его усвоения, в характере управления учебной коммуникацией, в типах и видах упражнений, которые максимально способствуют овладению различными видами речевой деятельности как естественными средствами общения на иностранном языке.

Однако положение о коммуникативном характере учеб-

ной деятельности не исключает выполнения некоммуникативных (языковых, формальных) видов работы и упражнений, совершенно необходимых для сознательного овладения языком на уровне лингвистически образованного носителя языка, для формирования контрольных механизмов речевой деятельности.

3. Комплексно-аспектный подход в организации языкового материала

Коммуникативная основа обучения предполагает комплексную организацию языкового материала, т. е. объединение фонетического, лексического и грамматического уровней языка во всех видах речевой деятельности, в речевых учебных единицах разного уровня. Такая организация позволяет осваивать языковой материал в органическом единстве, в котором реализуется коммуникативная функция языка как средства общения.

В основе комплексной организации материала лежит набор «учебных единиц», отражающих в комплексе признаки всех сторон устной и письменной речи.

Комплексная организация материала и коммуникативная основа обучения не исключает однако вычленения отдельных языковых (грамматических, фонетических, лексических) явлений с целью осмысления и специальной их тренировки. Целенаправленная работа над отдельными сторонами (грамматической, фонетической, лексической) различных видов речевой деятельности возможна в рамках комплексной организации материала в соответствующих аспектнонаправленных (условно и подлинно) речевых упражнениях (см. об этом дальше).

4. Сознательная основа овладения иностранным языком

Цели и задачи обучения языкам в специальном педагогическом высшем учебном заведении, возрастные особенности обучающихся (стремление к осознанию своей деятельности и сознательному ее выполнению), а также психологические особенности формирования навыков и умений позволяют сделать общий вывод о том, что овладение иностранным языком на сознательной основе является наиболее рациональным в языковом педагогическом вузе (на факультете иностранных языков). Содержание созна-

тельной основы овладения иностранным языком включает в себя наряду с другими следующие компоненты:

понимание обучающимися целей и значения своей учебной деятельности, ее особенностей;

понимание ими важности практического и самостоятельного применения знаний, навыков и умений в новых условиях, т. е. творчески;

умение контролировать себя, свою речевую и учебную деятельность;

единство теории и практики;

использование родного языка, где это необходимо, в целях лучшего уяснения своеобразия строя иностранного языка и сознательного преодоления его интерферирующего влияния.

Роль лингвистической теории для практического владения языковым материалом была показана раньше (см. главу II этого раздела). Именно лингвистическая теория дает более точное знание особенностей образования, функционирования и употребления языкового материала в речевой коммуникации, в различных речевых контекстах. Интуитивность владения языковыми средствами в условиях отсутствия языковой среды должны дополняться точным и глубоким знанием «практической» теории языка. Этого требует от студентов, как это уже говорилось, статус учителя иностранного языка.

Это требование нельзя понимать таким образом, что в специальном вузе совершенно исключается чисто практический путь усвоения языкового материала, потому что он якобы противоречит сознательной основе обучения. Такое утверждение было бы слишком односторонним и не отвечающим современным требованиям методики. Элементы чисто практического усвоения фонетического, грамматического и лексического материала особенно полезны и неизбежны в самом начале изучения языка, однако в таком объеме и в том месте, которое определяется его характером и условиями обучения.

Сознательное отношение студентов к своей учебной деятельности связано с формированием у них устойчивых профессиональных, общественных и личных мотивов в овладении языком.

Известно, насколько велика роль мотива в овладении той или иной деятельностью взрослыми учащимися. Ни одна методическая система не может быть достаточно эффективной, если она не учитывает особенностей внутрен-

них мотивационных установок обучающихся и роли внешних условий в реализации этих мотивов [45]. Овладение знаниями, навыками и умениями решающим образом зависит от внутренней активности обучаемого. Внутренняя активность определяется такими факторами, как потребность, интерес, воля. Все это создает определенную установку индивида на обучение, от которой в значительной мере зависит успех обучения. И пока не поняты внутренние побуждения к учению и факторы, их обуславливающие, нельзя эффективно воздействовать на личность обучающегося.

Известно, что самоорганизация и высокая степень активности обучающегося непосредственно зависят от общей целенаправленности его интересов, способностей, установки на будущее.

Главную роль в перестройке и развитии побуждений и мотивов играет сама практическая учебная деятельность, о чем уже говорилось.

Деятельность, направленная на удовлетворение осознанной потребности, характеризуемая постоянством, регулярностью, совершается по собственной инициативе, под влиянием сильного и устойчивого внутреннего побуждения. Поэтому осознанные потребности являются источником внутренней активности индивида, основой мотивации его деятельности.

Социальная потребность является одним из компонентов мотивации вообще. К общественно значимым мотивам можно отнести мотивы профессиональные — владеть языком в совершенстве (как владеет им носитель языка) и обучать языку других.

Следует отметить, что непедagogические мотивы (только лишь совершенное владение языком) у части студентов первоначально превалируют над профессионально-педагогическими, поэтому необходимы дополнительные усилия, чтобы сформировать мотивы, адекватные целям педагогического вуза.

К средствам мотивации следует отнести также формирование интеллектуального интереса в процессе усвоения языка, которое реализуется в проблемном обучении. Некоторые методисты в настоящее время видят в нем один из важнейших путей активизации умственной деятельности, главный фактор развивающего обучения.

Безусловной заслугой представителей этого направления в методике является борьба против незаинтересован-

ного, пассивного, «ленивого» усвоения языка студентами, против переоценки ими мнемической деятельности в ущерб творческой. Основной путь, который предлагают эти методисты, состоит в использовании иностранного языка как естественного средства коммуникации, в решении студентами проблемных речемыслительных задач, аналогичных тем, которые они решают в коммуникативной деятельности на родном языке.

Отмечая несомненную важность этих идей, нельзя не заметить определенной односторонности в их толковании, выражающейся в принижении роли мнемической деятельности в обучении иноязычно-речевой деятельности, в том числе и творческим ее формам.

Ранее (см. главу II этого раздела) были изложены психофизиологические закономерности овладения и беспереводного владения иностранным языком в условиях факультета иностранных языков. Они показывают, что свободное владение вторым (иностраным) языком базируется на прочных автоматизированных речевых связях, в формировании которых значительную роль играет мнемическая деятельность обучающихся. Отрицать эту роль означало бы поставить под сомнение необходимость прочного запоминания языкового материала и формирование на этой основе стабильных и правильных навыков. Решение этой дидактически сложной проблемы должно состоять в рациональном сочетании репродуктивных и продуктивных элементов в развитии речевой деятельности студентов на иностранном языке (особенно на I—II курсах). С правильной реализацией принципа сознательности и активности связано и развитие самостоятельности. Самостоятельность требует от студента активного отношения к учебной деятельности, к материалу, к знаниям, которые он усваивает.

Как отмечается в педагогической литературе, самостоятельность проявляется в осознанном и целенаправленном стремлении поставить себя в положение субъекта обучения, принимающего деятельное участие в добывании знаний, формировании навыков и умений, своих убеждений. Такое проявление самостоятельности чрезвычайно важно в педагогическом вузе, готовящем людей, которые должны не только уметь учиться сами, т. е. овладевать знаниями, навыками и умениями, но и учить школьников самостоятельно овладевать ими. Характер самостоятельной учебной деятельности студента зависит от этапа обучения, характера деятельности (теория или практика), места (аудитория

или внеаудиторные занятия — библиотека, лингафонный кабинет, общежитие, дома), времени (днем, вечером), цели.

5. Учет специфики каждого вида речевой деятельности и их взаимодействия в учебном процессе

Поскольку практической целью обучения иностранному языку в педагогических вузах является овладение студентами всеми видами речевой деятельности, то вопрос о взаимоотношении их в учебном процессе является принципиально важным.

В современной литературе по психологии и методике преподавания иностранных языков установлено, что все виды речевой деятельности взаимосвязаны, вместе с тем каждый из них имеет свою специфику. Поэтому в процессе обучения иностранному языку необходимо учитывать как их общие черты, так и различия между ними.

Общим для всех видов речевой деятельности является участие в них речемоторного и слухового анализаторов. Совершенно очевидна в этом плане роль устно-речевой деятельности для овладения письменными видами речи (письмом и чтением), поэтому можно говорить о первичности устной формы речи и вторичности письменной. В свою очередь письменные виды речи положительно влияют на развитие и совершенствование устно-речевой деятельности.

Вместе с тем каждый вид имеет свою специфику, которую необходимо принимать во внимание при обучении. Поэтому для овладения аудированием, говорением, чтением и письменной речью необходимы систематические упражнения в каждом из этих видов речевой деятельности на основе специально разработанных для этой цели систем упражнений (см. об этом § 2 данного раздела).

6. Интенсификация учебного процесса

Всемерная интенсификация процесса преподавания иностранного языка в языковом вузе обусловлена, кроме общепедагогических соображений, также следующими причинами:

сложностью практических навыков и умений, которыми должны овладеть студенты;

трудными условиями, в которых эти навыки и умения приобретаются (отсутствие иноязычной речевой среды и жизненной потребности систематически пользоваться изучаемым языком как естественным средством общения).

Интенсификация учебного процесса при овладении иностранным языком в специальном вузе обеспечивается:

1) четким планированием всего учебного процесса в соответствии с целями обучения, методически продуманной организацией каждого занятия. Все учебное время должно быть эффективно использовано для достижения поставленных целей (при максимальной речевой и мыслительной активности студентов). Методы, приемы и средства обучения, а также формы работы должны быть адекватны целям занятия, сама же формулировка целей должна быть методически оправданной;

2) рациональной организацией деятельности каждого студента, что возможно при условии сочетания индивидуальных форм работы с парной, групповой и фронтальной работой, при этом следует учитывать такие факторы, как стадия обучения, характер материала, этап его усвоения и индивидуальные особенности обучающихся;

3) формированием системы устойчивых мотивов при овладении иностранным языком как «инструментом» будущей профессиональной деятельности студентов, что позволяет значительно повысить уровень сознательности учения и степень их индивидуальной творческой активности во всех сферах учебной работы (см. с. 46—47);

4) широким использованием аудиовизуальных и аудиотивных технических средств, органически включаемых в процесс обучения в тех случаях, когда они могут дать больший эффект по сравнению с нетехническими средствами;

5) планомерным развитием самостоятельной работы студентов в аудиторное и внеаудиторное время, внедрением в практику обучения элементов программирования во всех тех случаях, где они могут интенсифицировать и индивидуализировать обучение.

Приведенные выше положения современного метода преподавания иностранных языков как в условиях языкового вуза, так и на факультетах иностранных языков раскрываются в дальнейшем во всех главах и разделах данного пособия и конкретизируются на примере частных приемов и средств обучения, а также форм работы.

§ 2. Основные принципы создания системы упражнений для обучения иностранному языку

Поскольку при овладении иностранным языком (иноязычными речевыми навыками и умениями) первостепенное значение имеет система упражнений, остановимся подробнее на основных принципах ее создания. Основопологающим принципом при создании системы упражнений в практике учебной работы, в частности, в ЛГПИ им. А. И. Герцена принят принцип учета основных этапов формирования речевых навыков и умений и соответствия содержания упражнений цели каждого из этих этапов [65]. Кроме того, к наиболее важным принципам создания системы упражнений можно отнести следующие:

1. Принцип учета целей и задач обучения иностранному языку в языковом педагогическом вузе.

В соответствии с целями и задачами преподавания иностранного языка в языковом педагогическом вузе в системе упражнений должно быть реализовано требование единства практических, теоретических, воспитательных и образовательных целей при ведущей роли коммуникативной цели.

2. Принцип учета лингвopsихологических особенностей каждого вида речевой деятельности (говорения (I), аудирования (II), чтения (III), письма (IV)).

В силу существенных специфических свойств каждому виду речевой деятельности должна соответствовать (своя) подсистема упражнений.

Ведущим методическим принципом построения каждой подсистемы упражнений должен быть принцип адекватности основных типов упражнений главным лингвopsихологическим особенностям данного вида речевой деятельности, т. е. данному речевому умению. Иными словами, обучать умению говорения следует прежде всего путем говорения, умению чтения — через чтение, письму — с помощью письма, умению аудирования — в упражнениях на аудирование. При существенных различиях внутри одного и того же вида речевой деятельности (диалогической и монологической речи в говорении и слушании, синтетического чтения с непосредственным пониманием, аналитического чтения) различия эти должны находить свое отражение в соответствующих комплексах упражнений, входящих в состав подсистемы упражнений.

3. Принцип учета взаимодействия (положительного и отрицательного) различных видов речевой деятельности в процессе обучения иностранному языку.

Этот принцип основывается на объективных психологических и методических факторах.

Как известно, все виды речевой деятельности осуществляются одним психофизиологическим механизмом речевых динамических связей, поэтому они могут оказывать положительное (или отрицательное) воздействие друг на друга: рецептивные виды речевой деятельности (аудирование и чтение) на экспрессивные (говорение и письмо).

В учебном процессе в условиях педагогического вуза невозможно изолировать эти виды речевой деятельности друг от друга на продолжительное время. Такая искусственная изоляция противоестественна во взрослой аудитории. В подсистемах упражнений для формирования каждого вида речевого умения должны содержаться упражнения, в которых используются все другие виды речевой деятельности как дополнительные опоры и стимулы. Подсистема упражнений для обучения говорению должна включать, кроме упражнений в говорении (как главного компонента), также упражнения, связанные с чтением и аудированием (упражнения по письменному и устному тексту, связанные с текстом), а также упражнения в письме. Подсистема упражнений для обучения чтению должна иметь в своем составе, кроме упражнений в чтении (как главного компонента), упражнения в говорении и в письме в качестве обязательного дополнения.

4. Принцип учета этапности в овладении каждым видом речевой деятельности (речевыми умениями).

В силу психологической закономерности, согласно которой совершенное владение деятельностью возможно только путем поэтапного овладения ею (от постижения ее основ к совершенному владению ею), подсистема упражнений для обучения каждому виду речевой деятельности должна распадаться на две части. Первая часть предназначена для овладения основами данной речевой деятельности на I—II курсах (первая ступень), вторая часть — для совершенствования владения этой деятельностью на старших (III—V) курсах (вторая ступень). Здесь важно подчеркнуть, что обе эти части, имея ряд общих черт, существенно отличаются друг от друга как качественно, так и количественно.

5. Принцип учета особенностей речевых навыков в каждом виде речевой деятельности.

Как уже говорилось, совершенное владение всеми видами речевой деятельности как средством коммуникации возможно лишь при условии владения грамматическими и лексическими речевыми навыками. Поскольку каждый вид речевой деятельности «материализуется» в соответствующих технических навыках (произносительных и аудитивных навыках, навыках чтения, письма, аудирования), необходимо, чтобы в каждой подсистеме упражнений были предусмотрены также речевые упражнения на формирование этих навыков (с учетом специфики каждого вида речевой деятельности).

6. Принцип учета основных качеств речевых навыков и умений и этапов их формирования.

Речевой навык является, как уже говорилось, автоматизированным компонентом речевого умения и как всякий навык характеризуется такими свойствами, как автоматизированность, стабильность правильного выполнения действия, пластичность (лабильность), и др. Однако важное место в характеристике навыка занимает и такое его свойство, как сознательность выполнения действия. Это качество формируется в основном в языковых упражнениях (на ознакомительном этапе).

На стандартизирующем этапе речевые операции автоматизируются сначала в условно-речевых однотипных, а затем в вариативных ситуативных и контекстных, устных и письменных упражнениях, направленных на создание устойчивых динамических связей, обеспечивающих правильное комбинирование и перекомбинирование в пределах прочно усвоенного материала. При совершенствовании речевых умений в подлинной (естественной) или творческой речевой деятельности совершенствуются одновременно и речевые навыки.

Подсистема упражнений должна включать такие типы и виды речевых упражнений, которые учитывали бы названные выше свойства навыков и умений и стадии их становления.

7. Принцип учета влияния родного языка.

Как было установлено раньше (см. с. 26—27), последовательное овладение вторым, третьим и др. языками невозможно без влияния первого (второго, третьего и т. д.). Это влияние может быть как положительным, так и отрицательным. Поэтому в системе упражнений должны быть предусмотрены упражнения на осознание черт сходства и отличия в родном и иностранном языках, на предупрежде-

дение и преодоление интерферирующего влияния родного (первого) на иностранный (второй) язык, второго (иностранного) на третий и т. д. Качество и количество упражнений должно определяться степенью интерферирующего влияния, а также необходимостью формирования прочных навыков и умений, способных противостоять этому влиянию 82].

Раздел II

ОБУЧЕНИЕ УСТНОЙ РЕЧИ НА НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ В ЯЗЫКОВОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

(НА ФАКУЛЬТЕТАХ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ)

Глава I.

ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ОБУЧЕНИЯ УСТНОЙ РЕЧИ

Одной из основных задач обучения иностранному языку в языковом вузе и на факультете иностранных языков является, как уже говорилось раньше, овладение студентами устной иностранной речью как естественным средством общения на уровне, приближающемся к уровню владения языком филологически образованным носителем языка.

Устная речь, как известно, имеет две стороны: рецептивную (импрессивную) — аудирование и экспрессивную — говорение.

Поскольку эти две стороны устно-речевой деятельности тесно связаны друг с другом, методически целесообразно рассматривать их вместе, учитывая, однако, специфику каждой стороны.

Устная речь является важнейшим средством живого общения людей между собой с целью обмена мыслями и информацией. Устно-речевая деятельность характеризуется следующими параметрами: наличием цели, мотива, предмета, продукта (результата) деятельности, средств ее реализации, процессуальностью и структурой [44, 25].

В самом общем плане цель устно-речевой деятельности состоит в обеспечении практической и теоретической деятельности человека [44, 25]. Мотивом устно-речевой деятельности человека, согласно данным психологии, является, как правило, достижение целей, имеющих общественный и личностный характер и осознаваемых человеком как жизненно важные для него.

Продуктом устно-речевой деятельности (зафиксированным или незафиксированным) является речевое произведение одного лица (монолог) или двух и более лиц (диалог).

Основными средствами устно-речевой деятельности выступают лингвистические (фонетические, лексические и грамматические) средства данного конкретного языка, часто в единстве с паралингвистическими средствами.

Главными структурными компонентами речевой деятельности являются: мотивационно-планирующие механизмы; исполнительные механизмы (речевые навыки и умения в их взаимодействии); контролирующие механизмы. Их функционирование при порождении речи и восприятии речи находит свое выражение в процессуальности устно-речевой деятельности во времени.

Прежде чем перейти к рассмотрению вопросов методики обучения диалогической и монологической речи как в рецептивном, так и экспрессивном аспектах, остановимся на некоторых, ~~на наш взгляд~~, наиболее существенных особенностях экспрессивной и рецептивной стороны устной речи. Как известно, рецептивная сторона устной речи (аудирование) «в норме» представляет собой понимание речи на слух при одноразовом ее восприятии в момент ее порождения другим лицом (или лицами). Экспрессивная сторона устной речи (говорение) есть выражение мысли в устной форме для другого лица или других лиц. Между этими сторонами устной речи имеется тесная взаимосвязь, характер которой «в норме» определяется единством функционального и психологического планов, обусловленным деятельностью единого речевого механизма, обслуживающего эти сферы речевой коммуникации. Наблюдения над практикой обучения иностранному языку свидетельствуют, однако, о том, что умеющий говорить на каком-либо иностранном языке, как правило, всегда понимает на слух речь на этом языке, но не всякий, кто понимает речь на иностранном языке, может говорить на нем. Этот феномен объясняется тем, что свободное говорение возможно лишь при условии активного владения языковым материалом, активными речевыми навыками и умениями. Для аудирования такое владение не является обязательным, хотя оно улучшает его качество.

Рассмотрим теперь некоторые особенности диалогической и монологической речи «в норме», т. е. как естественные виды общения, а также соотношение диалогической и монологической речи в учебном процессе.

В психолого-педагогическом плане владение этими видами речи означает владение разными речевыми диалогическими и монологическими умениями.

С точки зрения структуры речевого поведения диалогические умения можно определить в общем виде как умения начинать и поддерживать диалог. Для этих умений необходимо владение всеми видами реплик в их сложном взаимодействии в рамках диалогических единств, а также владение лексико-грамматическими, ритмико-интонационными и эмоционально-выразительными средствами в соответствии с нормами данного языка.

В процессе обучения этим умениям следует придерживаться выделенных ранее двух ступеней:

первая ступень — формирование основ владения умениями начинать и поддерживать диалог (начальная ступень — I — II курсы);

вторая ступень — дальнейшее совершенствование и развитие этих умений (продвинутая ступень — III — V курсы) [84].

На первой ступени цель обучения диалогической речи состоит в овладении основными типами реплик и диалогических единств. Студенты, опираясь на такие речевые умения родного языка, как умение ставить вопросы (общие и частные), а также отвечать на них, выражать свое согласие или несогласие с мнением собеседника, учатся вести диалог на иностранном языке.

Обучающиеся выполняют эти общеречевые действия на иностранном (немецком) языке не всегда правильно в языковом плане, что обусловлено, во-первых, недостаточно свободным владением лексико-грамматическим материалом, во-вторых, интерферирующим влиянием родного языка (неадекватное использование отдельных типов вопросов, ненормативное их интонирование и т. п.).

На второй ступени происходит совершенствование диалогических умений, которое заключается в овладении всем богатством реплик и эмоционально-выразительных средств диалогической речи, используемых в диалогическом общении носителями языка.

При обучении монологическим умениям на первой ступени студенты опираются также на аналогичные общеречевые умения, что позволяет им овладевать основными типами монологического высказывания. Как и в диалогической речи, здесь также наблюдается интерферирующее влияние родного языка, выражающееся в устной речи в недостаточно адекватном владении грамматическим и лексическим материалом немецкого языка.

На старших курсах студенты совершенствуют свои мо-

нологические умения по всем основным параметрам — логичности, связности, полноты, глубины изложения темы (проблемы), языковой правильности, выразительности, владении более сложными речевыми формами.]

В соответствии со спецификой диалогических умений (участие двух или более партнеров) основными речевыми единицами для обучения диалогической речи являются речевые диалогические единства. Диалогическим единством в лингвистической литературе называют сочетание реплик, семантически и синтаксически связанных друг с другом, из которых вторая реплика, как правило, структурно и семантически зависит от первой и без нее не существует.

При обучении монологической речи исходной единицей обучения может быть сверхфразовое единство либо микромонолог.

Рассмотрим теперь вопрос о соотношении диалогической и монологической речи в учебном процессе.

Решение этого вопроса во многом зависит от роли каждого из названных видов речевой деятельности вообще и в процессе обучения в частности.

В естественных условиях общения (за исключением особых случаев) соотношение монологической и диалогической речи представляет собой сложное диалектическое взаимодействие двух открытых взаимопроникающих и взаимообусловленных систем. В зависимости от ситуации речевая деятельность участников может реализоваться преимущественно в форме монологической либо диалогической речи. Диалогическая речь может содержать развернутые реплики монологического характера (так называемый монолог в диалоге). Наиболее распространенной формой «языкового существования», по признанию многих исследований, является диалогическая речь (см. работы Л. П. Якубинского, Л. В. Щербы, А. Р. Лурия и т. д.).

В обучении иностранному языку в языковом вузе в силу различных обстоятельств монологическая речь является главным объектом (и одновременно средством) обучения речевой деятельности на иностранном языке. Считается, что достаточно хорошо сформированные умения монологической речи способны полностью обеспечить такой сложный и специфический вид речевой деятельности, каким является диалогическая речь. Между тем в психологии существует гипотеза относительно дифференцированной ло-

кализации механизмов монологической и диалогической речи в коре головного мозга [48], принятие которой заставляет рассматривать монологическую и диалогическую речь как два различных вида устно-речевой деятельности с вытекающими отсюда последствиями для методики обучения им. Эта гипотеза подтверждается данными исследований нарушения монологической формы речи при различных локальных поражениях головного мозга [48].

Не позволяет отождествлять монологическую и диалогическую речь и принятая сегодня в психологии точка зрения, в соответствии с которой эти два вида устно-речевой деятельности по-разному связаны с внутренней речью [48].

Реактивная по своей природе диалогическая речь выражает отношение одного участника речевого общения к речевому поведению другого, а не только эксплицирует в средствах данного языка внутреннеречевой замысел высказывания, как это имеет место в монологической речи. Принципиальным в характеристике диалогической речи является и то, что это процесс взаимодействия разнонаправленных по отношению к субъекту деятельности психических систем, режим функционирования которых определяется общими условиями коммуникации, своеобразным соположением в процессе взаимодействия и определенной (не обязательно общей) целью. Этот процесс, например, может стимулироваться или тормозиться в зависимости от обстоятельства коммуникации (предмета, цели, условий общения). Иногда наблюдается понимание партнера или друг друга с полуслова, а в ряде случаев общение выливается во взаимное разъяснение обсуждаемой темы. Именно в силу активного взаимодействия двух партнеров по общению в условиях актуально осознаваемого дефицита времени и происходит некоторое перераспределение их функций. Один из них как бы берет на себя известную часть функции формирования мысли, замысла высказывания своего собеседника. Весьма характерны в этом отношении вопросы, в ответах на которые используется содержащийся в них материал.

Все это позволяет предположить, что роль внутренней речи в процессе формирования высказывания в условиях диалогического общения будет значительно более скромной, чем при реализации монологической речи.

Не менее важной чертой диалогической речи является и то, что она органически включена в живое общение, участ-

ники которого, как правило, хорошо знают его тему (микротему) и с и т у а ц и ю, что делает излишними развернутые формы высказывания и способствует широкому использованию паралингвистических средств (мимики, жестов и т. д.), компенсирующих свернутость языковых форм. Более того, в диалогическом речевом общении паралингвистические средства часто могут быть доминирующими.

В монологической речи роль паралингвистических средств совершенно иная. Здесь они имеют не содержательное, а эмоционально-экспрессивное значение.

Совершенные диалогические и монологические умения предполагают достаточно высокий уровень владения произносительными, лексическими и грамматическими навыками, функционирующими по-разному в соответствии с видом речи (диалогической и монологической).

Глава II.

НАЧАЛЬНАЯ СТУПЕНЬ (I — II КУРСЫ)

Ранее (см. раздел I, главу II) были сформулированы цели обучения иностранному языку на начальной ступени. В соответствии с тем что было сказано ранее о двух периодах, которые можно выделить внутри начального этапа (см. с. 15), рассмотрим каждый из них в отдельности.

Главной целью обучения устной речи в первый период начальной ступени является овладение студентами слухопроизносительными, т. е. артикуляционными, ритмико-интонационными и аудитивными навыками, а также элементарными речевыми умениями.

§ 1. Обучение слухопроизносительным навыкам немецкого языка

В некоторых методических работах этот раздел носит название «Фонетика» [59] и «Обучение практической фонетике» [56].

Однако термин «фонетика» многозначен. Под ним понимается:

- 1) раздел языкознания, изучающий способы образования звуков речи и их акустические свойства в разных языках, а также акустические и физиологические (артикуляционные) свойства конкретного языка [52, 199];
- 2) нормативная фонетика, т. е. описание произносительных норм данного языка на данном этапе его развития [102];
- 3) практическая фонетика [46].

В этом параграфе речь пойдет о прикладной, методиче-

ской, т. е. о нормативной и практической фонетике, которая служит основой для обучения слухопроизносительным навыкам в языковом специальном вузе.

Едва ли следует доказывать необходимость формирования правильных слухопроизносительных навыков в самом начале обучения иностранному языку в языковом вузе. Заметим лишь, что поскольку язык, как средство устного общения, существует прежде всего как звуковой язык, а слухоречемоторный компонент является ведущим компонентом во всех видах речевой деятельности, овладение правильными слухопроизносительными навыками в новом языке является главной задачей первого периода начальной ступени обучения ему.

Мы не разделяем мнения о том, что в самом начале не обязательно добиваться чистоты, т. е. нормативности, произношения звуков, слов и предложений, что возможно обучать сначала аппроксимированному произношению, которое достигнет нормы в ходе речевой практики. Мы считаем, что в языковом вузе следует добиваться возможно более точного произношения фонематически важных качеств звуков уже с самого начала обучения.

Формирование основ произношения осуществляется в вводно-фонетическом курсе. В учебной методической литературе имеются разные варианты таких курсов как в отношении продолжительности, так и в отношении содержания, формы проведения, последовательности освоения фонетического материала. Имеются разные взгляды на цель и содержание вводного фонетического курса. Одни методисты считают, что основной целью такого курса должна быть активизация и коррекция фонетического, грамматического и лексического материала, усвоенного в средней школе, причем вся работа над грамматическим и лексическим материалом в период этого коррективного фонетического курса должна быть максимально «фонетизирована», т. е. должна проводиться «под углом зрения фонетики» [56, 75].

Другие авторы [59, 215] считают, что в период вводно-фонетического курса следует научить студентов правильному произношению фонем и их вариантов в словах и несложных предложениях, основам мелодики речи, пользованию транскрипцией и графическим изображением интонации, научить самостоятельной работе над усовершенствованием произношения.

Вводный курс, предлагаемый авторами этих пособий продолжительностью до 4 месяцев, можно определить как

комбинированный по цели (кроме произносительных навыков, здесь развиваются также элементарные умения говорения, навыки чтения и письма).

Другой тип вводного курса преследует преимущественно цель формирования произносительных навыков на специально отобранном лексическом материале. Содержание такого курса составляют в основном неречевые тренировочные фонетические упражнения [11]; в отдельных пособиях предусматривается выполнение некоторого количества условно-речевых упражнений [86].

В практике проведения вводного фонетического курса наблюдается комбинирование этих двух типов.

Рассмотрим подробнее цели, содержание, продолжительность вводного фонетического курса, последовательность изучения фонетического материала в нем.

Основной целью вводного фонетического курса является создание достаточно устойчивой (стабильной) артикуляционной базы, овладение (на этой основе) студентами нормативным произношением всех звуков и звукосочетаний, а также создание предпосылок для правильного ритмико-интонационного оформления основных интонационных моделей предложений.

Преподавателям-практикам известно, что формирование нормативных (т. е. неаппроксимированных) артикуляционных и ритмико-интонационных навыков в условиях постоянного интерферирующего влияния со стороны родного языка чрезвычайно сложно. Эта сложность не снимается, а часто усугубляется тем, что абитуриенты, изучавшие в общеобразовательной школе немецкий язык, имеют весьма несовершенные для языкового вуза произносительные навыки. В этих случаях речь должна идти не столько о коррекции, сколько о создании у них произносительных навыков заново (кроме тех студентов, которые окончили специальную языковую школу с преподаванием ряда предметов на немецком языке).

Как свидетельствует практика, оптимальным вариантом является комплексный вводный устно-речевой коррективный фонетический курс. Ведущей целью такого курса является формирование нормативных произносительных навыков, создание основ ритмико-интонационных навыков сначала в отдельных предложениях, а затем и в речевом потоке (чаще всего в учебной речи). Развитие навыков и умений говорения здесь является важной сопутствующей целью. Оно позволяет преодолеть недостатки фонетических

курсов, которые ставят целью формирование чистых произносительных навыков вне речи, в тренировочных неречевых фонетических упражнениях для отработки произношения отдельных звуков в изолированных словах, синтагмах, предложениях.

Практика показывает, что в основном курсе студенты делают в речи ошибки в произношении тех звуков, которые были тщательно, но изолированно затренированы в фонетическом курсе, потому что произносительные навыки не приобрели необходимого качества — гибкости, определяющей правильность употребления фонетических явлений в речевых условиях.

С другой стороны, методически нецелесообразно исключать тщательную тренировку отдельных звуков до того, как они «включаются» в речь. Игнорирование этого фактора приводит к фонетически «грязной» речи, к закреплению ненормативных произносительных навыков.

Методически оправдано, как показывают экспериментальные данные и опыт, выделить три этапа в работе:

I этап — тренировка отдельных звуков в фонетических неречевых и условно-речевых упражнениях;

II этап — восприятие новых звуков в связной речи (упражнения на аудирование);

III этап — упражнения в говорении в связи с аудированием в пределах строго ограниченного материала [20].

Более продолжительный комплексный вводный курс может включать (наряду с обучением произношению) также обучение чтению текста в орфографическом и транскрипционном написании. Это обусловлено необходимостью более раннего формирования графемно-артикуляционных связей, помогающих более осознанно и полно понимать и овладевать произношением звуков иностранного языка.

Вводно-фонетический курс должен иметь следующие профессионально-методические цели:

формирование умения громко и четко произносить звуки в потоке речи (перед аудиторией и перед классом в школе);

развитие умения контроля и самоконтроля, т. е. умения замечать ошибки в произношении других студентов (в школе — учащихся) и своем собственном, а также определять причины их появления;

формирование умения доступно и правильно объяснять произношение звуков, демонстрировать способы их артикуляции;

формирование умения методически правильно определять типы и виды фонетических упражнений и применять их на конкретном фонетическом материале;

формирование умений пользоваться звуковоспроизводящими и звукозаписывающими техническими средствами.

Вводно-фонетический курс состоит из следующих компонентов:

фонетического материала, подлежащего усвоению в определенной последовательности;

теоретического материала по фонетике для понимания особенностей фонетической системы изучаемого языка и функционирования артикуляционного аппарата, материала, включающего сопоставительную характеристику звуков иностранного (и родного) языка по разным признакам (по месту и способу образования, по качественно-количественным характеристикам и т. п.), словесного ударения и интонации в разных типах предложений;

упражнений на формирование слухопроизносительных навыков, выполняемых в определенной последовательности и в определенном количестве;

иллюстративного материала для усвоения звуко-буквенных соответствий: таблиц «От звука к букве», «От буквы к звуку», материала для прослушивания (ферромагнитная лента, пластинки) текстов, для чтения и транскрибирования.

Вопросы отбора фонетического материала для вводно-фонетического курса не вызывают особых расхождений во мнениях: он должен включать все звуки и звуко сочетания немецкого языка. Что же касается последовательности изучения их, то в этом вопросе имеются разные точки зрения, они подробно изложены в методической литературе [17; 46] и получили воплощение в учебниках и учебных пособиях [86].

При определении последовательности фонетисты исходят в основном из двух принципов: принципа учета сходства и отличия звуков немецкого и русского языков, принципа учета сходства и отличия звуков немецкого языка. Последовательность изучения звуков при этом следующая: [z], [s]; [v], [f]; [b], [p]; [d], [t]; [pf], [ts]; [m], [n]; [k], [g]; [ʃ], [ʒ]; [j], [h], [ç]; [ŋ], [x]; [ɪ:], [i]; [ε̃], [ə]; [e:], [ε:]; [y:], [ʏ]; [Ø]; [a:], [a]; [u:], [v]; [o:], [ɔ]; [aõ], [aẽ], [ɔ̃]. [86]

Значие степени сходства и отличия звуков в немецком и русском языках, а также внутри немецкого языка по-

звоняет правильно определить характер трудностей в овладении отдельными немецкими звуками и прогнозировать и предупреждать возможные фонетические ошибки. Однако не менее важно помнить о необходимости формирования навыков произношения не только изолированных звуков, но и в потоке речи. Поэтому желательно придерживаться принципа их «коммуникативной ценности» с целью более раннего включения их в речь.

Усвоение теоретического материала способствует осмыслению и пониманию студентами особенностей фонетической системы немецкого языка, сознательному овладению фонетическими навыками. Поскольку теория фонетики является содержанием специальной учебной дисциплины (теоретическая фонетика), в период вводно-фонетического курса студенты усваивают лишь те сведения, которые необходимы «для осознанного овладения слухопроизносительными навыками немецкого языка» [63, 3]. Поэтому значительные по объему экскурсы в теорию фонетики представляются неоправданными на данном этапе.

Одним из главных факторов успешного формирования слухопроизносительных навыков и соответственно самым важным компонентом вводно-фонетического курса является комплекс фонетических упражнений.

Набор типов и видов упражнений, а также последовательность их выполнения и их количество неодинаковы в разных учебниках.

Рассмотрим основные типы и виды упражнений и последовательность их выполнения.

Все упражнения на формирование слухопроизносительных навыков можно разделить на три большие группы. [21]

Первую группу составляют упражнения, направленные на создание аудитивных (слуховых) навыков, т. е. навыков правильного восприятия и понимания слуховых образов (звуков, слов, предложений) данного языка в речевом потоке. В основе этих навыков лежат прочные связи звуковых образов языковых явлений с их значением.

Вторую группу упражнений составляют упражнения на формирование артикуляционных (произносительных) навыков, т. е. навыков правильного произнесения всех звуков, сочетаний звуков в потоке речи и изолированно.

Третью группу образуют упражнения на создание и развитие ритмико-интонационных навыков, т. е. навыков мелодически и ритмически правильного оформления речи.

Хотя все эти навыки функционируют в единстве и положительно влияют друг на друга, каждый из них имеет свою специфику, которая должна быть отражена в соответствующих упражнениях (раздел I, глава III, § 2).

В соответствии с основными этапами формирования навыков (см. раздел I, глава II, § 2) можно наметить следующую последовательность выполнения упражнений.

Упражнения, выполняемые на ориентировочно-подготовительном этапе. К основным типам таких упражнений можно отнести:

I тип — аудитивные упражнения.

Виды упражнений:

1) аудитивные упражнения на слуховое восприятие нового фонетического явления (звука, слова, предложения) в речи преподавателя с целью первичного знакомства с новым звуком, в том числе в сопоставительном плане со звуком родного языка. Например: *Hören Sie sich den deutschen Laut [ɔ] an: Sport, dort. Jetzt den russischen Laut [ol]: вот, спорт;*

2) упражнения на многократное слуховое восприятие изолированного звука с целью запоминания его звукового образа (в речи преподавателя, в механической записи). Например: *Hören Sie sich den Laut [ɔ] an;*

3) упражнения на восприятие отдельных слов или словосочетаний, содержащих новый звук. Например: *Hören Sie sich folgende Wörter an, die den Laut [ɔ] enthalten: Ort, oft, Ost;*

4) упражнения на восприятие отдельных предложений (при обучении интонированию). Например: *Hören Sie sich folgende Fragesätze an: Habt ihr die Erzählung gelesen? Hast du alles verstanden?*

5) упражнения на наблюдение за способами артикуляции отдельных звуков.

II тип — языковые фонетические упражнения на анализ фонетического материала с целью осознания особенностей звука (в том числе в сопоставлении с родным языком) и способов выполнения фонетических действий.

Виды упражнений:

1) упражнения на определение основных качеств звука (долготы, краткости, подъема, места его образования);

2) упражнения на определение звукового состава слова, на выделение слогов;

3) упражнения на определение ритмико-интонационного рисунка, ритмико-интонационных групп предложения.

III тип — упражнения на первичное выполнение фонетических действий по образцу и правилу или только по образцу (без пояснений).

Виды упражнений:

1) упражнения на тренировку активных артикуляционных органов (губ, языка, нёба);

2) упражнения на произнесение звука (слова, предложения) по образцу, данному в речи преподавателя или на магнитофонной ленте (пластинке) с последующей записью на магнитофон произнесения этих звуков студентами (с необходимой коррекцией). Например: *Sprechen Sie folgende Wörter mit dem Laut [u:] nach, beachten Sie dabei die Länge und die Kürze dieses Lautes*: Kuh, Ufer; mit dem Laut [v]: kurz, unten, Nummer;

3) языковые фонетико-грамматические и фонетико-лексические упражнения:

а) фонетико-грамматические упражнения, например произнесение звука [ε:] в 3-ем лице сильных глаголов: tragen — trägt, fahren — fährt; прилагательных в сравнительной степени: lang — länger, stark — stärker и другие;

б) фонетико-лексические упражнения, например упражнение на соблюдение твердого приступа: Apfel, verantworten.

Все перечисленные упражнения направлены на создание сознательной ориентировочной основы для последующего формирования речевых произносительных навыков. Следует особо подчеркнуть, что количество таких упражнений должно быть небольшим, однако достаточным для понимания и осознания способов выполнения фонетического действия, подлежащего автоматизации.

IV тип — упражнения, выполняемые на этапе автоматизации фонетического явления (этап стандартизации, см. с. 32).

Упражнения на многократное воспроизведение звука, слова, предложения (по образцу, данному в речи преподавателя, в механической записи), тренировочные неречевые фонетические упражнения. Большинство фонетических упражнений, приводимых в вводно-фонетических курсах, относятся к этому типу [86, 86—98]. Например: на долгий [u:] — [nu:], [du:], [ku:], [tsu:], [hu:n], [pu:n]; на краткий [v] — [vnt], [bvnt], [hvnt].

Этот тип играет большую роль в комплексе фонетических упражнений потому, что он обеспечивает создание

прочных слухоречемоторных образов (стереотипов) тренируемого фонетического явления (стабильность и правильность произнесения изолированного звука).

V тип — упражнения в озвучивании письменного материала, данного в транскрипции и в орфографическом написании.

Одним из распространенных упражнений для тренировки (в том числе и во время самостоятельной работы дома) звукового образа без помощи магнитофона является чтение транскрибированного материала (отдельных звуков, слов, словосочетаний, предложений, текстов). Это особые фонетические упражнения, в которых фонетический ряд объединяется с особым (транскрипционным) кодом. Фономатериал большинства упражнений в вводно-фонетических курсах дается, как правило, в транскрипции.

Виды упражнений:

1) чтение в транскрипции: а) отдельных букв, буквосочетаний; б) слов и словосочетаний; в) предложений;

2) чтение в орфографическом написании вслух букв, буквосочетаний, отдельных слов, словосочетаний, отдельных предложений, связного текста. Этот вид упражнения нельзя признать чисто фонетическим, так как он развивает навыки озвучивания письменного текста, а это не только фонетические навыки.

VI тип — упражнения на транскрибирование.

Виды упражнений:

1) транскрибирование отдельных слов;

2) транскрибирование отдельных предложений;

3) транскрибирование связного текста, воспринимаемого на слух и визуально.

Упражнение на транскрибирование текста, воспринимаемого на слух, предполагает перевод со звукового кода на особый транскрипционный код. Упражнения на транскрибирование текста, воспринимаемого визуально, представляют собой перевод письменного орфографического кода на звуковой, а затем на произносительный (транскрипция). В целом упражнения с использованием транскрипции преследуют цель более точного осознания и глубокого понимания обучающимися особенностей фонетических явлений изучаемого языка и относятся к фонографическим языковым упражнениям.

VII тип — упражнения на формирование речевых фонетических навыков.

Как уже говорилось раньше, навыки произнесения из

лированных звуков, звукосочетаний, слов и предложений нельзя считать речевыми фонетическими навыками, которые формируются в условно-речевых и подлинно речевых упражнениях. Поэтому главной составной частью комплекса фонетических упражнений должны стать фонетически направленные условно-речевые упражнения.

Приведем примеры условно-речевых фонетически направленных упражнений на тренировку звуков [o:] и [ɔ].

1. Hören Sie sich einen kurzen Text an. Merken Sie sich die Wörter, Wortverbindungen und Sätze mit den Lauten [o:] und [ɔ].

Ein deutscher Student namens Otto erzählt folgendes:

Er studiert in Berlin am Konservatorium. Er möchte Musikanter werden. Er spielt gern Klavier. Die Studenten organisieren oft Konzerte. Sein Freund Oskar komponiert selbst Musikstücke. Er wird Komponist. Die Freunde treiben auch Sport. Besonders gern treiben sie Sommersport. Otto wohnt in Potsdam und besucht oft seine Eltern. Jeden Sonntag, wenn er kommt, sind seine Eltern sehr froh.

2. Beantworten Sie folgende Fragen zum Text.

Was ist Otto? Wo studiert Otto? Was will Otto werden? Was organisieren die Studenten oft? Wie heißt Ottos Freund? Musizieren die Freunde oft? Haben die Freunde Sport gern? Welchen Sport treiben sie besonders gern? Wo wohnen Ottos Eltern? Wie oft besucht er die Eltern?

3. Beantworten Sie kurz folgende Fragen. Gebrauchen Sie dabei Wortverbindungen mit den Lauten [ɔ] und [o:].

Wie oft machen Sie Morgengymnastik? Wann gehen Sie gewöhnlich ins Konzert? Wie oft gehen Sie ins Konzert? Wie oft gehen Sie ins Kino? Heißt Ihr Freund Otto? Heißt noch jemand von Ihren Freunden Otto? Wo wohnen Ihre Freunde? Usw.

4. Stellen Sie sich vor: Sie studieren am Konservatorium. Erzählen Sie über sich selbst (nach dem Text).

5. Wollen wir dieses Bild beschreiben! Zuerst beschreibe ich das Bild.

Auf dem Bild sehen wir einen Jungen und ein Mädchen. Der Junge heißt Oskar, das Mädchen heißt Rosa.

Oskar und Rosa studieren am Konservatorium. Sie sind gute Freunde. Sie musizieren oft. Rosa spielt gern Klavier. Oskar komponiert, er improvisiert gern und, wie Rosa sagt, improvisiert er sehr gut.

Stellen Sie jetzt Fragen anhand dieses Bildes. [20]

Приведенные выше условно-речевые и речевые упраж-

нения позволяют обучающимся тренировать звуки, ранее усвоенные изолированно, в связной устной учебной речи и тем самым формировать речевые слухопроизносительные навыки.

VIII тип — условно-речевые и речевые (фонетически направленные) упражнения, выполняемые на вариативном этапе формирования речевых фонетических навыков (подготовленные и частично неподготовленные диалогические и монологические упражнения).

Упражнения этого типа служат цели формирования лабильных качеств речевого фонетического навыка и одновременно развития речевых умений аудирования и говорения. Все последующие упражнения для обучения устной речи имеют речевой характер и фонетическую направленность.

В дальнейшей работе над слухопроизносительными и ритмико-интонационными навыками можно выделить несколько периодов.

1-й п е р и о д — основной курс — продолжается до конца I семестра и весь следующий семестр. В этот период произносительная сторона говорения и чтения вслух стоит в центре внимания студентов и преподавателей. Главная задача этого периода — дальнейшая автоматизация и совершенствование произношения звуков в репродуктивной и (частично) продуктивной диалогической и монологической речи. Кроме того, здесь имеет место:

овладение ударением во вновь усваиваемых словах;

овладение фразовым и логическим ударением во вновь усваиваемых типах (моделях) простых и сложных предложений;

фонетически правильное озвучивание письменных учебных текстов (чтение вслух).

Основными типами упражнений в этот период являются (наряду с фонетическими неречевыми тренировочными упражнениями) условно-речевые и подлинно речевые упражнения.

Тренировочные неречевые упражнения используются во всех случаях, когда студенты допускают грубые произносительные ошибки под влиянием родного языка или вследствие смещения (или интерферирующего влияния) звуков немецкого языка.

Количество тренировочных упражнений, выполняемых студентами в аудитории и в самостоятельной работе в лаборатории, зависит от характера ошибок, от трудности звука.

Условно-речевые и подлинно речевые упражнения должны быть направлены на дальнейшее совершенствование произносительных и ритмико-интонационных навыков в учебной и естественной речи.

Особо следует остановиться на фонетических упражнениях, выполняемых по тексту и в связи с текстом. В некоторых работах они рекомендуются как главные в соответствии с положением о том, что на I и II курсах «текст является той основой, на которой базируется вся работа над языком...», т. е. работа «по трем языковым аспектам: фонетике, лексике и грамматике» [17, 220].

Однако чтение текста вслух нельзя считать чисто фонетическим упражнением, так как здесь речь идет об особых и достаточно сложных по структуре навыках озвучивания текстов, в которых произносительные навыки являются лишь одним из компонентов. Поэтому упражнения в чтении текстов вслух должны занимать весьма скромное место в формировании и совершенствовании произносительных навыков, зато упражнения в слушании текстов и упражнения в говорении должны играть значительно большую роль, чем они сейчас играют в обучении фонетическим навыкам.

2-й период — II курс. В самом начале второго курса целесообразно выполнение фонетических тренировочных упражнений с целью дальнейшей автоматизации недостаточно прочно усвоенного на I курсе или деавтоматизированного за время летних каникул материала. Особого внимания заслуживают звуки, которые подвержены наибольшей интерференции со стороны родного языка. К числу наиболее стойких фонетических ошибок, допускаемых студентами под влиянием родного языка, можно отнести следующие:

палатализация согласных перед гласными переднего ряда [i:], [i], [e:];

слабая аспирация глухих согласных в конце слов;

замена звука [h] русским согласным х: hier, hoch;

аппроксимация [ŋ] к ng;

слабо выраженная краткость кратких и долгота долгих гласных;

скольжение при произнесении долгих гласных;

несоблюдение твердого приступа (Knacklaut) внутри слова. Кроме того, встречаются менее заметные ошибки например:

дентальное образование;

слабый отступ кратких гласных;
раскатистость и др.

Совершенствование произносительных и особенно интонационных навыков осуществляется в диалогической и монологической речи (см. об этом дальше).

§ 2. Обучение грамматическим навыкам

1. Цель и содержание обучения грамматике в языковом педагогическом вузе

Термин «грамматика» обозначает:

- 1) грамматический строй языка,
- 2) науку о грамматическом строе языка,
- 3) нормативную описательную грамматику, т. е. свод правил и описаний грамматических явлений данного конкретного языка.

Изучение студентами теоретической грамматики вооружает их теоретическими знаниями о грамматическом строе языка вообще и данного конкретного (немецкого) языка в частности.

Однако главной целью обучения грамматике в языковом педагогическом вузе является не только усвоение знаний, но и практическое владение грамматическими явлениями иностранного (немецкого) языка в разных видах речевой деятельности, т. е. грамматическими речевыми экспрессивными и рецептивными навыками [62, 3] (см. раздел I, глава II).

В практике преподавания в языковом вузе нередко используются пособия, цель которых состоит в сообщении обучающимся системы знаний по нормативной грамматике иностранного (немецкого) языка, закрепляемых в языковых упражнениях [6, 40]. Правила, содержащиеся в этих пособиях, «отягощены неконтролируемыми контекстными исключениями» [47, 118]. Многие вопросы выбора той или иной языковой формы в речи остаются для учащегося неясными. Упражнения, содержащиеся в этих пособиях формируют в первую очередь языковые грамматические навыки и лишь в незначительной степени речевые.

Практика обучения иностранному языку как специальности свидетельствует о том, что назрела необходимость создании пособий иного типа — коммуникативной грамматики, базирующейся не на формальной, а на логикс

тонятийной [22] и функционально-семантической [72] природе грамматических явлений (с. 10).

2. Содержание обучения практической грамматике на начальной ступени

В соответствии с общей целью обучения практической грамматике немецкого языка на начальной ступени студенты овладевают речевыми (экспрессивными и рецептивными) и языковыми морфологическими и синтаксическими навыками владения наиболее важными грамматическими явлениями немецкого языка.

Выше была приведена схема этапов формирования навыков. Эта схема носит обобщенный характер и не дает полного представления о сложном взаимодействии навыков, с одной стороны, и умений с другой, а также о сложных отношениях вновь формируемых навыков с ранее сформированными. Однако она позволяет выделить основные направления в формировании главных свойств навыка: автоматизированности и осознанности, прочности и гибкости, стабильности и лабильности в выполнении речевых грамматических операций.

Остановимся на каждом из этапов формирования грамматических речевых навыков.

О з н а к о м и т е л ь н о - п о д г о т о в и т е л ь н ы й этап. Как уже отмечалось выше (с. 31), осознание особенностей усваиваемого грамматического явления, т. е. точное понимание данного явления — способов его образования и сферы употребления — является одним из важнейших факторов создания ориентировочной основы формирования навыка. Одновременно предупреждается интерферирующее влияние родного языка [74].

Рассмотрим особенности формирования разных видов грамматических навыков: морфологического, синтаксического и комбинированного морфолого-синтаксического. Особенности морфологического навыка проявляются, например, при употреблении студентами падежных форм прилагательных. В родном (русском) языке прилагательное в роли определения, как известно, согласуется с существительным, к которому оно относится, в роде, числе и падеже. В немецком языке выбор падежного окончания прилагательного зависит от детерминативов, стоящих перед прилагательным (определенный или неопределенный артикль). Наиболее часты ошибки, вызываемые влиянием

русского языка. Это опущение артикля, употребление неправильных форм прилагательных в различных ситуациях (без артикля, с артиклем и т. д.). В условиях языкового вуза усвоение «закона монофлексии» и основных типов склонения прилагательных позволяет более осознанно и уверенно, а не путем проб и ошибок, овладеть этим навыком, принципиально отличным от аналогичного навыка в родном языке.

Синтаксический навык проявляется, например, в соблюдении порядка слов в распространенном придаточном предложении. Своеобразие этого навыка состоит в соблюдении говорящим синтаксической схемы придаточного предложения, отличающейся от схемы простого и сложносочиненного предложения дистантным расположением главных членов: подлежащее находится в начале придаточного предложения (сразу после союза или союзного слова), а сказуемое завершает его. Чтобы избежать ошибки в согласовании или смысловой ошибки, говорящий должен помнить о подлежащем на протяжении всего высказывания.

Формирование морфолого-синтаксического навыка проявляется в овладении аналитическими глагольными формами прошедшего времени (например, перфектом) или будущего времени (актива и пассива). Навык выражается в правильном владении личными окончаниями вспомогательных глаголов, моделями образования Partizip II разных типов глаголов (простых, с отделяемыми и неотделяемыми приставками, сильных, слабых). В процессе формирования этого навыка под влиянием родного языка студенты часто допускают следующие ошибки:

опускают вспомогательный глагол (поскольку он отсутствует в родном языке);

нарушают порядок в расположении компонентов аналитических форм внутри предложения (простого и, особенно часто, придаточного);

делают ошибки на употребление всех трех форм прошедшего времени: Perfekt, Imperfekt, Plusquamperfekt.

Усвоение грамматических правил на ознакомительно-подготовительном этапе является важным условием из дальнейшего успешного применения.

Сообщаемые правила и инструкции должны быть практически направленными, достаточно краткими и научными и сообщаться в виде пояснения к речевому образцу-примеру, в котором наиболее полно и наглядно мате

риализуется данная языковая закономерность. Моделирование грамматического материала позволяет реализовать идею комплексного овладения лингвистическим материалом — грамматическим и лексическим (о чем речь шла раньше — глава II, § 3).

По мере развития речевого и лингвистического опыта студентов родной язык все более отступает на задний план, и поэтому речевые и лингвистические ассоциации в иностранном языке начинают занимать ведущее место при создании ориентировочной основы. Так, при усвоении *Konjunktiv, Futurum II* можно опираться на владение студентами соответствующими формами *Indikativ*.

Понимание усваиваемого явления в речевом образце, поясненного соответствующим правилом-инструкцией, создает, однако, лишь теоретическую основу ориентировки, которая оказывается недостаточно эффективной без исполнительной части, без собственной практической деятельности обучающихся.

Как уже отмечалось выше, для более глубокого осмысления и правильного первичного выполнения грамматических действий на ознакомительно-подготовительном этапе наиболее эффективными в силу их психологической природы являются языковые аналитические упражнения на образование и употребление изучаемого грамматического явления.

Назовем наиболее распространенные типы этих упражнений, используемых на этом этапе.

I тип — языковые упражнения ориентировочного характера:

1) языковые аналитические упражнения на опознание, вычленение и первичное запоминание грамматического явления изолированно и в контексте. Например: *Finden Sie im Text Verben im Perfekt. Erklären Sie den Gebrauch des Perfekts*;

2) на образование грамматического явления: *Bilden Sie das Perfekt von folgenden Verben: gefallen, lesen, geben, anfertigen*.

II тип — языковые упражнения с некоторой речевой направленностью. К этому типу упражнений относятся упражнения с частично заданным содержанием и языковой формой [11].

1-й вид — трансформационные упражнения:

а) трансформационное упражнение, выполняемое по образцу.

О б р а з е ц:

Präsens

Frage: Wo wohnt sie jetzt?
Antwort: Sie wohnt jetzt in
der Französischen Straße.

Perfekt

Wo hat sie früher gewohnt?
Früher hat sie in der Kronen-
straße gewohnt.

Упражнение:

Er trinkt Tee zum Mittagessen.	Zum Frühstück ... Kafee...
Sie wohnt im 5. Stock.	... Früher ... sie im 1.
Sie macht ihre Aufgaben.	Stock Ich schon

б) трансформационное упражнение с тройным заданием:
на тренировку повелительной формы модального глагола и
перфектной формы спрягаемого глагола.

О б р а з е ц:

Die Mutter sagt	Was soll der Sohn	Später fragt die
zu ihrem Sohn:	machen? Er soll die	Mutter: „Hast du die
„Hole die Arznei!“	Arznei holen.	Arznei geholt?“

Упражнение:

Er soll sich die	
Zähne putzen.	
Er soll sich waschen.	. [11]

2-й вид — подстановочные языковые упражнения с ре-
чевой направленностью:

а) *Setzen Sie passende Wortverbindungen in folgenden Sätzen ein:* Gestern war ich im Theater. Ich ... ein neues Theater-
stück . du es auch schon ...? Wer außer dir dieses
Stück ...?

Wortverbindungen: sich einen Film ansehen,
eine Ausstellung besuchen usw.

б) *Sagen Sie, ob Sie dasselbe gemacht haben. Gebrauchen Sie dabei folgende Substantive und Verben:* einen Aufsatz,
einen Brief schreiben, sich eine Fernsehsendung, einen Film
ansehen.

О б р а з е ц:

Lehrer: Ich habe gestern ein Buch gelesen. Haben
Sie gestern auch ein Buch gelesen?

Student: Ja, ich habe gestern auch ein Buch gelesen.

Oder: Nein, ich habe gestern kein Buch, sondern eine
Zeitung gelesen.

Здесь важно подчеркнуть, что количество языковых упражнений на этом этапе не должно быть большим: для глубокого и полного осознания достаточно лишь незначительного количества разных по частным целям и способам выполнения упражнений.

Этап автоматизации (стереотипизировующий этап). На этом этапе новое грамматическое явление тренируется в направленных условно-речевых упражнениях в однотипных речевых ситуациях или контекстах. Основная цель этих упражнений — добиться достаточно стабильного употребления студентами нового грамматического явления в учебной ситуативной речи. Значение однотипных речевых ситуаций и контекстов для формирования навыка обусловлено тем, что, как свидетельствуют данные психологии и методики, условиями, определяющими употребление той или иной грамматической структуры в речи, являются коммуникативные задания и ситуативность. Это позволяет установить для каждого грамматического знака (структуры) типовые ситуации, в которых он нормативно реализуется.

Учебная речь позволяет преподавателю управлять процессом тренировки, а студенту — овладевать навыком в условиях экономии времени и усилий.

Однотипные речевые ситуации (контексты) способствуют формированию речевого стереотипа тренируемой формы и тем самым стабильности в выполнении данного грамматического действия как психофизиологической основы автоматизированного пользования грамматическим явлением в речи.

Одного произвольного запоминания грамматического явления в контексте, как показывает практика, совершенно недостаточно: оно быстро забывается, и студенты часто допускают ошибки при отсроченном его употреблении в речи.

При выполнении этих упражнений могут использоваться:

речевые ситуации, воспроизводимые с помощью средств визуальной наглядности (картины, кадры диа- и эпифильма);

речевые ситуации (реальные и воображаемые);

речевые ситуации по читаемому тексту или в связи с текстом;

речевые ситуации по теме или мотивам (фрагментам) темы.

Приведем отдельные виды условно-речевых грамматически направленных однотипных упражнений для тренировки перфектных форм глаголов (на знакомом лексическом материале).

1-й вид — условно-речевое упражнение на тренировку глагола *lassen* с опорой на картинку.

О б р а з е ц: Heinz putzt sich die Schuhe.

Herr Wolf läßt sich die Schuhe putzen.

На картинках изображены действующие лица данной серии.

Упражнение:

1. Georg legt den Teppich vor den Sessel. Frau Wolf läßt Georg den Teppich vor den Sessel legen.

2. Georg hängt den Spiegel neben die Kleiderablage. Frau Wolf läßt Herrn Wolf den Spiegel an die Wand hängen. [11, 95—97].

2-й вид — условно-речевое трансформационное упражнение (Präsens — Perfekt).

— Warum schreibst du die Übung nicht?

— Doch, ich habe sie schon geschrieben.

— Warum wäschst du dich nicht? Warum badest du nicht? Warum ißt du nicht? Warum grüßt du deinen Freund nicht? Warum sagst du ihm das nicht?

Разновидностью тренировочных условно-речевых упражнений являются и такие упражнения:

Stellen Sie sich vor: Sie telefonieren mit Ihrem Freund, hören ihn aber schlecht. Sie fragen immer zurück, und er wiederholt seine Worte.

Например: — Ich habe meiner Mutter beim Reinmachen geholfen.

— Was hast du?

— Meiner Mutter geholfen.

— Igor ist einkaufen gegangen.

— ?

— ...

— Wir sind in den Treptowpark gegangen.

— ?

— . [11, 108]

Или: *Stellen Sie sich vor: Sie glauben den Worten Ihres Gesprächspartners schwer und wiederholen deshalb das Ende seiner Replik:*

— Ich habe einen Kuchen gebacken.

— Einen Kuchen gebacken? Kannst du das?

3-й вид — речевое грамматически направленное упражнение по тексту и в связи с ним. Текст „Am Morgen“ [11, 83—84].

Упражнение:

Wann ist Igor aufgestanden? Ist er selbst erwacht oder hat ihn jemand geweckt? Wann erwachen Sie gewöhnlich? Stehen Sie dann sofort auf oder bleiben Sie noch etwas im Bett? Warum hat Igor lange im Bett gesessen und gegähnt? Hat er vielleicht nicht ausgeschlafen? Was meinen Sie, warum hat er nicht ausgeschlafen? Vielleicht ist er gestern zu spät zu Bett gegangen? Was hat ihm dann Irina Stepanowna gesagt? Wann sind Sie gestern zu Bett gegangen?...

В а р ь и р у ю щ и й э т а п. На этом этапе выполняются ситуативные грамматически направленные речевые упражнения с целью дальнейшей автоматизации грамматического материала в диалогической и монологической речи в связи с другими грамматическими явлениями в более сложных речевых контекстах. Большое значение имеет также создание ситуаций, в частности, ролевых, которые побуждают студентов к инициативному употреблению тренируемого грамматического материала в монологическом высказывании в соответствии с ролью (гида, проводника, продавца и т. п.). Здесь следует отметить, что и на варьирующем этапе в ряде случаев невозможно добиться абсолютной правильности употребления тренируемой формы. В этой связи возникает проблема допустимой грамматической ошибочности речи при формировании навыков и умений. Как установлено в методике, объем «отрицательного языкового материала» (ошибок) не должен превышать 10%. В этом случае ошибки по мере совершенствования речевых навыков имеют тенденцию к исчезновению. При превышении этой нормы ошибки закрепляются и становятся «устойчивыми».

По мере развития индивидуально-речевого опыта студентов, их речевых возможностей на иностранном языке усложняется и характер грамматически направленных упражнений с использованием нового и всего ранее изученного грамматического материала, они становятся все более естественными. Например:

Was würdest du vor allem besichtigen, wenn du Moskau (Leningrad, Berlin, Dresden, Eisenach, die Wartburg, Paris, den Louvre) besuchen könntest?

Könnte ich den Louvre besuchen, würde ich Nike, die geflügelte Göttin des Sieges besichtigen.

Наряду с речевыми грамматическими навыками и параллельно с ними формируются и языковые операционные навыки словоизменения, конструирования и анализа грамматических явлений. Например:

1) *Stellen Sie sich vor: ein Student hat das Examen schlecht bestanden. Was sagt er sich?*

Ich habe wenig gearbeitet. Ich hatte wenig Zeit.

Was wünscht er sich?

Hätte ich mehr gearbeitet! Wenn ich mehr gearbeitet hätte!

2) *Stellen Sie sich vor: Sie stehen vor dem Schaufenster eines Geschäftes und sehen dort ein hübsches Kleid (einen Anzug). Aber Sie haben kein Geld mit und können es (ihn) nicht kaufen. Was sagen Sie sich? [11]*

Типы упражнений для развития этих навыков в общих чертах совпадают с приведенными ранее. Следует, однако, отметить, что для формирования таких навыков требуется большее количество разнообразных по форме упражнений.

Профессионально направленное обучение грамматическим навыкам предполагает также формирование у студентов уже на I ступени определенных методических умений. К ним можно отнести:

умение определять типы и виды упражнений и использовать их с учетом задач каждого этапа обучения грамматическим навыкам;

умение создавать свои упражнения — ситуативные, условно-речевые и подлинно речевые дополнительно к тем, которые рекомендуются в учебниках и учебных пособиях;

умение применять свои теоретические знания по грамматике в соответствии с потребностями школы, с уровнем знаний учащихся.

§ 3. Обучение лексическим навыкам

1. Цель обучения лексике

Термин «лексика», подобно термину «грамматика», многозначен: он обозначает прежде всего лексический состав конкретного языка, который наряду с грамматическим строем составляет понятие «язык». В языковом вузе студенты знакомятся с лексикологией — разделом языкозна-

ния, целью которого является изучение словарного состава языка и его изменений, изучение закономерностей словообразования, развития семантики слов, фразеологии [98].

Изучение этих лингвистических дисциплин вооружает студентов теоретическими знаниями особенностей путей обогащения словаря (словообразование, переосмысление, заимствование), классификации слов по семантическим признакам (синонимы, антонимы, многозначные слова, омонимы), а также знанием образных средств данного (немецкого) языка. Все это способствует общефилологическому и лингвистическому образованию и развитию чувства изучаемого языка. Однако главная цель изучения лексики в языковом педагогическом вузе — совершенное владение студентами лексическими речевыми и языковыми навыками в различных видах речевой деятельности на немецком языке.

Под лексическими речевыми навыками понимаются интуитивно-правильное образование и употребление слова данного языка в соответствии с его нормами в устной и письменной (экспрессивной) речи и правильное понимание его в письменной и устной (импрессивной) речи.

Основными компонентами лексического экспрессивного речевого навыка являются, таким образом:

1) словоупотребление в соответствии с семантическими и стилистическими нормами современного литературного языка в устной и письменной речи;

2) образование в соответствии с нормами современного немецкого языка простых, производных, сложных слов.

Разумеется, лексические речевые навыки никогда не функционируют отдельно от грамматических, однако об их существовании напоминают лексические ошибки в речи студентов при совершенно правильном грамматическом оформлении слов в предложении.

Рассмотрим сначала первый из двух важнейших компонентов лексического речевого навыка — с л о в о у п о т р е б л е н и е. Под словоупотреблением понимается выбор слова и семантически правильное сочетание его с другими словами в данном контексте, что является одним из важнейших признаков совершенного владения лексической стороной речи, т. е. лексическими речевыми навыками. Овладение этими навыками вне языковой среды оказывается довольно трудной задачей. Дело в том, что коррелирующие слова в разных языках сочетаются

по-разному, в соответствии с законами лексической системы данных языков. Любая пара корреспондирующих слов из двуязычного немецко-русского и русско-немецкого словаря подтверждает этот тезис.

Так, сочетаемость слова «лицо» в русском языке определяется его разными значениями. Немецкий эквивалент *das Gesicht* также слово многозначное. Но эти значения в русском и немецком языках могут не совпадать или полностью отсутствовать в одном из языков. Например, значение русского слова «лицо» в смысле *персона, личность* отсутствует у немецкого слова *das Gesicht*. Таким образом, словосочетание «видное лицо» нельзя выразить на немецком языке с помощью прямого эквивалента русского слова. Отсутствие соответствующего значения у слова *das Gesicht* не позволяет ему остаться в адекватном немецком выражении — *angesehene Persönlichkeit*.

Следует, однако, признать, что в немецком и русском языках имеется также много совпадающих значений слов, что проявляется и в сходстве в сочетаемости этих слов. Объективные факторы сложного отношения лексических систем родного и иностранного языков в сознании, мышлении и речевой деятельности порождают различного рода взаимодействия, которые в лингвистической и психологической литературе определяют либо как межязыковую лексическую интерференцию, либо как перенос в зависимости от того, положительным или отрицательным является влияние лексической системы родного языка, как более сильной, на формирующуюся лексическую систему второго — иностранного языка.

Как показывают экспериментальные данные [78], интерферирующее влияние лексической системы родного языка в самом начале обучения иностранному языку неизбежно, так как родной язык является основой, но оно может быть ослаблено и предупреждено, если учащиеся сознают сходство и отличия в лексических единицах двух языков. Однако полное преодоление интерференции возможно благодаря систематической речевой практике, в процессе которой создаются прочные иноязычные речевые лексические навыки. Совершенно очевидно, однако, что беспереводное владение лексикой не может быть достигнуто путем упражнений в переводе. Поэтому ограничение переводных упражнений, особенно с родного на иностранный, является одним из важнейших условий формирования правильных иноязычных лексических навыков.

Вторым компонентом лексического речевого навыка является *с л о в о о б р а з о в а н и е*, которое выражается во владении словообразовательными моделями в соответствии с лексическими нормами данного (например, немецкого) языка. Как и словоупотребление, словообразование в иностранном (немецком) языке испытывает на себе влияние речевых навыков словообразования родного языка, хотя и не в такой степени, как словоупотребление.

Как известно, общими для немецкого и русского языков являются основные способы образования слов, а именно:

1) *аффиксация* (образование слов при помощи различных аффиксов — приставок, суффиксов): *Ver-arbeit-ung*;

2) *словосложение* (создание сложного слова из двух или более корней): *Arbeitszimmer*;

3) *безаффиксальный способ* — при переходе слова из одного класса в другой класс слов, например глагола *sprechen* в класс существительных — *das Sprechen*; прилагательного *jung* — в существительное *der Junge* в русском: *больной* — от *больной человек*, *столовая* — от *столовая комната*.

2. Отбор, организация и последовательность изучения лексики

Организация и последовательность в обучении лексике имеет первостепенное значение для практического овладения ею. Известно, что каждый язык имеет огромный по объему словарный фонд, поэтому рациональный отбор лексического материала по этапам обучения и обоснованная последовательность его изучения имеют важное практическое значение.

Указанные выше вопросы тесно взаимосвязаны: объем усваиваемого лексического материала в значительной мере зависит от возможностей студентов овладеть этим материалом, а сами эти возможности определяются не в последнюю очередь организацией, последовательностью и методами его изучения.

Программа предусматривает для I — II курсов 1200 лексических единиц [61, 14].

Как показывает практика, при определении объема необходимо учитывать не только количественную сторону отбираемой лексики, но и ее качественную сторону, т. е. функциональные свойства слов, их употребительность в живой ситуативной речи.

В связи с этим возникает необходимость дополнить известные в советской методике принципы отбора лексики (тематический принцип, принцип сочетаемости, стилистической неограниченности и др.) принципом ситуативности, т. е. возможности использования слов в естественных речевых ситуациях общения на данном языке.

Организация лексического материала в учебных пособиях базируется в настоящее время, с одной стороны, на текстуально-тематическом принципе и концентрическом принципе его изучения — с другой. Эти принципы наиболее полно воплощены в учебниках немецкого языка для I — II курсов. Так, в учебнике для I курса такими темами являются: Familie — Verwandtschaft; Beruf; Wohnung, Wohnort; Die Stadt; Die Hochschule; Arbeitstag; Der Feiertag [11].

В учебнике для II курса лексические темы повторяются, расширяясь и углубляясь, добавляются новые темы: Urlaub auf dem Lande; Die Stadt in der Sowjetunion; Die Stadt in der DDR [60].

Темы реализуются в соответствующих текстах, либо специально составленных авторами (на I курсе), либо оригинальных, иногда частично адаптированных, с учетом знаний студентов по грамматике и требований программы к тематике (II курс).

В последнее время тематический принцип отбора лексики подвергается критике как не соответствующий коммуникативному подходу в обучении иностранному языку, вместо него предлагается принцип ситуативности. Как нам кажется, эти принципы не противоречат друг другу, они дополняют друг друга, потому что тема может объединять в себе большое количество тематически связанных ситуаций. Тематическая организация лексики, которая оправдывает себя на первом этапе работы над лексикой, должна найти свое последующее развитие в межтемной организации лексического материала, что позволяет формировать межтемные лексические связи при развитии диалогических и монологических умений.

В обучении лексике важно помнить, что:

в целях создания прочных речевых лексических связей в устной речи необходима в первую очередь речевая или условно-речевая тренировка новых слов путем сочетания вновь усваиваемой лексики с ранее изученной;

если цель работы состоит в достаточно прочном владении лексикой, количество вновь вводимых слов за один раз не должно быть большим;

лексические единицы должны усваиваться на знакомом грамматическом материале.

Эти методические положения предъявляют определенные требования к повторяемости лексики в учебных текстах и в темах по устной практике, к последовательности ее изучения в течение всего первого этапа. Прочность владения лексическим материалом зависит, как уже говорилось, в первую очередь от речевой практики, от речевой тренировки.

3. Комплекс лексических упражнений

Основные этапы работы над словом совпадают с главными этапами формирования навыков, изложенными в I разделе. Остановимся на этих этапах работы подробнее.

II этап — ориентировочно-подготовительный — более всего вызывал и вызывает в настоящее время споры и дискуссии в методической литературе у нас и за рубежом. Высказывались и высказываются крайние, исключающие друг друга суждения относительно роли родного языка как средства семантизации. В учебной литературе принцип одноязычного введения лексики в условиях языкового вуза реализован в учебнике немецкого языка для I курса [11].

В настоящее время большинство методистов считает, что односторонний подход в этом вопросе отрицательно отражается на практических результатах обучения. Находит подтверждение та точка зрения, что беспереводное владение словом иностранного языка зависит в значительной степени от характера тренировки, от практики, а не от способа введения. Говоря о роли родного языка как средства семантизации можно вслед за Г. Пальмером сказать, что родной язык может быть средством семантизации, если все другие средства оказываются менее эффективными, однако процесс упрочения слова должен быть преимущественно одноязычным.

Предметно-изобразительная и действенная наглядность, которая обычно противопоставляется родному языку как средство беспереводной семантизации лексического материала, не исключает внутреннего перевода или соотнесения иностранного слова со словом родного языка.

Однако использование наглядности весьма положительно влияет на закрепление связей между формой (звуковой и графической) иноязычного слова и его конкретным значением. Особую роль играет неязыковая наглядность при

моделировании экстралингвистических ситуаций. Наибольшее распространение получили наглядные средства семантизации лексики при введении слов с конкретным значением. В условиях вуза, однако, более эффективным оказывается контекст в сочетании с анализом слова (по словообразовательным элементам, подбор синонимов, антонимов и толкование слова). Вопрос об использовании толкования как способа семантизации не нашел своего окончательного решения. Можно лишь заметить, что толкование как способ семантизации более пригодно на старших курсах.

В настоящее время основное внимание уделяется введению слов в контексте, что больше соответствует практическим целям обучения иностранному языку. Подчеркивая особо важное значение введения и первичного употребления новых слов в контексте, в ситуации [11], нельзя недооценивать, а тем более игнорировать в условиях языкового вуза работу над изолированным словом. Она позволяет более глубоко раскрыть основные характеристики слова — семантическую (объем значений в сопоставлении с корреспондирующим словом родного языка), лексическую, фонетическую и грамматическую стороны, отношение к другим словам немецкого языка; омонимию, антонимию, написание и орфографию. Мы приходим к выводу, что введение слова в речевом образце, в связном контексте должно сочетаться с работой над изолированным словом.

Центральным звеном во всей работе по созданию лексических речевых навыков являются II и III этапы тренировки — этапы создания прочных и гибких лексических речевых связей. Под лексическими речевыми связями понимаются:

связь значения слова с его речемоторным и слуховым образом;

связь слова с другими словами иностранного языка в словосочетаниях (устойчивых и свободных), создаваемая в устной речи, при чтении и письме.

Содержание работы на этих этапах — стандартизирующем и варьирующем — составляют условно- и подлинно речевые лексически направленные упражнения. Выполнение этих упражнений стимулируется речевыми учебными ситуациями, текстами, наглядностью. Как и грамматические, лексические упражнения делятся на: 1) языковые аналитические для осмысления словособоразования и слсвоупотребления; 2) условно-речевые лексически направленные; 3) подлинно речевые упражнения.

Приведем основные виды упражнений, относящихся к каждому из названных выше типов в соответствии с этапами формирования лексических навыков.

I тип — языковые аналитические лексические упражнения.

Виды упражнений:

1-й вид — языковые лексические упражнения на словообразование:

1) на определение состава слова. Например, *hellblau, Bewegung, verschwinden*;

2) на образование частей речи по словообразовательным моделям, например с помощью суффиксов *-bar, -sam* и др.;

3) на образование сложных слов из простых и т. п.;

4) на подбор синонимов к заданным словам и словосочетаниям.

2-й вид — лексические языковые упражнения на словоупотребление.

Упражнения на сочетаемость слов:

1) упражнения на дополнение предложений недостающими словами (из приведенных ниже):

Komm ..., sonst verspäten wir uns. Je ... wir kommen, desto bessere Plätze kriegen wir. (schneller, eher);

2) упражнения на употребление заданных существительных с соответствующими прилагательными. Например: *Frost, Kälte, Wärme, Hitze (groß, stark, heftig, bitter, streng, feucht)*;

3) упражнения на повторение вслед за преподавателем (магнитофоном) сочетаний с данным словом;

4) упражнения на перевод предложений на немецкий язык.

Подобные упражнения весьма распространены в учебниках и учебных пособиях и занимают в них ведущее место. Между тем, как уже упоминалось, эти упражнения не могут сформировать речевые лексические навыки. Для этого необходимы ситуативные условно-речевые и подлинно речевые упражнения, которые, к сожалению, в учебных пособиях представлены в ограниченном количестве.

II тип — условно-речевые лексически направленные упражнения.

На этапе формирования прочных лексических навыков важным является многократное употребление тренируемой лексики в однотипных речевых контекстах (ситуациях), в которых данное слово могло бы сочетаться с ранее известными словами сначала в одном значении, затем последова-

тельно в других значениях. Как и при выполнении грамматических условно-речевых упражнений, лексические упражнения могут выполняться с опорой на: а) языковые средства; б) наглядность (картины, диа- и эпифильмы); в) текст (или отдельные его части); г) тему и мотивы темы (возможно использование ТСО).

Приведем примеры таких упражнений:

1-й вид — контекстно-семантизационные упражнения с опорой на заданную лексику.

1. Über welches Fest erzählt uns dieser Text? — Welche Feste feiern wir noch bei uns in der Sowjetunion? — Jawohl, wir begehen also den Tag des Sieges, den 1. Mai, das Neujahr, den Internationalen Frauentag. Also, wir feiern das Fest, wir begehen es. — Feiern Wolkows den 7. November dieses Jahres bei sich in der Sowjetunion? — Was heißt nun „in der Fremde“? Das heißt „nicht bei sich, nicht zu Hause, nicht in der Heimat, sondern im Ausland“, nicht wahr? — Wie verstehen Sie den Ausdruck „der Vortag des Festes“? — Jawohl, das ist die Zeit, der Tag vor dem Fest. Ist in Ihrer Familie am Vortag jedes Festes auch viel zu tun? — Haben die Studenten vor den Kontrollarbeiten viel zu tun? — Hat Ihre Mutter im Haushalt viel zu tun? — Ja, sie muß zu Hause sehr viel arbeiten, nicht wahr? — Ist die Hausarbeit schwer? — Ist das Studium leicht?

2. Was heißt k n i e n? — Ja, Sie haben recht, das heißt „auf den Knien liegen“. Warum kniet Lisa? — Mit was für Wasser wischen Sie den Fußboden, mit kaltem oder mit heißem? — Was können wir alles noch wischen? — Wir wischen die Tafel, die Tränen aus den Augen, den Staub von den Möbeln, nicht wahr? — Wie oft wischen Sie den Fußboden in Ihrer Wohnung? — Wer wischt bei Ihnen die Treppe? — Und was alles waschen wir? — Wozu holt Igor den Besen und die Schippe? — Gibtes in Ihrer Wohnung eine Kammer? — Was liegt dort? — Fegen Sie Ihr Zimmer täglich? — Wer wäscht (spült) bei Ihnen das Geschirr nach dem Essen?

3. Was macht nun Iwan Petrowitsch? — Wie verstehen Sie hier das Verb h o c k e n? — Es heißt soviel wie „sitzen“, „sich befinden“ und klingt familiär, nicht wahr? — Wie lange ist der Staubsauger schon kaputt? — Haben Sie einen Staubsauger zu Hause? — Hat Ihr Kommilitone A. einen Staubsauger? Fragen Sie ihn danach! — Stellen Sie sich vor: Ihr Staubsauger ist kaputt; können Sie ihn selbst reparieren (ganz machen)? — Fragen Sie Ihren Freund B., kann er seine Uhr selbst reparieren? — Können Sie ein Tonbandgerät

(Magnetongerät) reparieren? — Ist Ihr Radioapparat oft kaputt? — Wer repariert ihn? — Fragen Sie Ihren Kommilitonen D., wird sein Fernseher oft kaputt? Wer repariert ihn? — Was muß Iwan Petrowitsch mit allen Messern machen? — Was heißt nun s c h ä r f e n? Das heißt soviel wie „scharf machen“, nicht wahr? — Wie schneiden scharfe Messer, gut oder schlecht? — Und s t u m p f e Messer schneiden schlecht, nicht wahr? — Also, s t u m p f ist das Gegenteil zu s c h a r f. Wann können wir noch das Wort s c h a r f gebrauchen? Wie sind zum Beispiel die Speisen mit viel Pfeffer, Senf oder Essig? — Jawohl, solche Speisen sind scharf. Was glauben Sie, was heißt d a s f e s t l i c h e M a h l? — Ja, Sie haben recht, es heißt „das festliche Essen“.

4. Hat Iwan Petrowitsch viel zu tun gehabt? — Was hat er alles gemacht? — Wie ist er nun? — Werden Sie nach sechs Stunden Unterricht müde? — Macht Sie das Wischen des Fußbodens müde? — Wie verstehen Sie das Wort n e u l i c h? Das heißt „vor einer kurzen Zeit“, „vor kurzem“, nicht wahr? — Hat Irina Stepanowna ihrem Mann viel Arbeit gegeben? — Welches Verb ist im Text für g e b e n gebraucht?

2-й вид — упражнения с опорой на наглядность.

Например: 1. Sprechen Sie über das auf der Aufnahme abgebildete Wohnzimmer [24, 5].

Или: 2. Beschreiben Sie neue Wohnblocks in Awtowo (Leningrad). На картине изображена одна из улиц Ленинграда [24, 32] (на употребление лексики по теме „Haus und Wohnung“).

3. Beschreiben Sie das Haus, in dem Sie wohnen.

4. Stellen Sie Fragen an Ihre Freunde über ihre Wohnung und lassen Sie sie diese Fragen beantworten.

5. Bereiten Sie eine Erzählung über eine Wohnung vor und gebrauchen Sie dabei folgende Wörter: въезжать в квартиру, занимать квартиру.

6. Sprechen Sie über die neuen Wohnungstypen in modernen Neubauten (Ein-, Zwei-, Dreizimmerwohnung).

7. Unterhalten Sie sich mit ihren Bekannten über die Renovierung ihrer Wohnung.

3-й вид — упражнения по тексту.

1. Beschreiben Sie die Wohnung der jungen Hardekopfs [24, 5].

2. Erzählen Sie über die Wohnungen von Thomas und Tony Buddenbrook.

4-й вид — упражнения по теме „Eine Reise“.

Gebrauchen Sie nachstehende Wörter und Wortverbindungen in kurzen Äußerungen.

1. Mit der Eisenbahn reisen, Reisevorbereitungen treffen, Einkäufe machen, verstauen, einfallen, vorhaben, kennenlernen.

2. Auf der Durchreise sein, einkehren, erledigen, die Rückkarte, der Mitreisende, ein Gespräch anknüpfen usw. [60, 115].

§ 4. Обучение диалогической речи

Диалогическая и монологическая речь в учебном процессе при обучении иностранному языку может быть как средством обучения (учебная речь), так и целью обучения.

Отличие диалогической и монологической речи как средства обучения от тех же видов речи как цели проявляются особенно на начальной ступени как в форме, так и в содержании. В отношении содержания учебная речь оказывается часто не столь информативной и естественной, поскольку имеет особую — «обучающую» — функцию — формирование грамматических и лексических навыков с учетом принципа ограничения трудностей.

Разумеется, ограничения трудностей с развитием индивидуально-речевого опыта студентов становятся все менее заметными, однако на первом году они еще значительны, что совершенно необходимо для формирования правильных, т. е. нормативных во всех отношениях речевых навыков.

То же самое можно сказать о формальной стороне диалогической и монологической учебной речи. В силу ее обучающей функции при оформлении высказывания выбираются наиболее простые, знакомые языковые средства.

Так, для диалогической речи это будут главным образом вопросо-ответные реплики, для монологической речи — небольшие по объему и несложные по своей структуре монологические высказывания.

Ранее приведенные образцы условно-речевых фонетических, грамматически и лексически направленных диалогических и монологических упражнений могут дать некоторое представление о характере учебной диалогической и монологической речи.

Остановимся прежде всего на методике обучения элементарным диалогическим умениям на начальной ступени

На I курсе речь здесь должна идти о двух моментах

1) об организации языкового материала в диалогических единицах — диалогических единствах;

2) об упражнениях для формирования этих диалогических умений.

Диалогические единства могут быть классифицированы: по количеству составляющих их реплик: на двучленные, трехчленные, многочленные;

по характеру реплик: на реплику-вопрос, реплику-ответ, реплику-утверждение, реплику-отрицание и др.;

по коммуникативной функции реплик и диалога: реплика — запрос информации, реплика — сообщение информации или подтверждение получения информации и согласие или несогласие с ней, реплика — уточнение информации или контрсообщение информации.

Назовем наиболее употребительные в диалогическом общении и актуальные для начального обучения диалогические единства.

I. Двучленные:

а) вопрос (запрос информации) — ответ (сообщение информации) —

Wie alt ist die Stadt Berlin?

Berlin ist etwa 700 Jahre alt.

б) утверждение (сообщение информации) — подтверждение (в получении информации) —

Moskau ist älter als Berlin.

Ja, das stimmt. Moskau besteht schon über 800 Jahre.

в) сомнение — подтверждение (отрицание) —

Ich zweifle, daß er das leisten kann.

Aber er hat das wirklich geleistet.

II. Трехчленные:

а) вопрос —

Sind Sie das erste Mal in Berlin?

ответ —

Nein, ich bin schon hier gewesen.

уточнение —

Ach so, dann kennen Sie die Stadt wie ein Berliner. Die Leipziger Messe heißt MM — Muster-Messe.

б) утверждение —

сомнение —

Dient diese Messe als Muster für andere Messen?

подтверждение и разъяснение —

Auch das, doch nennt man sie so, weil man seit vielen Jahren statt Waren nur Muster zur Messe bringt.

Кроме перечисленных выше типов диалогических единств, есть отдельные реплики типа просьбы, приглашения, приветствия, выражения благодарности, например: Guten Tag! Auf Wiedersehen! Danke schön!

На II курсе значительно усложняются типы реплик в диалогических единствах в функциональном и формальном отношениях. Можно назвать следующие типы диалогических единств:

1. Двучленные диалогические единства:

а) сообщение информации с эмоциональным оттенком — реплика — выражение полного несогласия или возражение-уточнение;

б) сообщение информации — ее развитие или завершение;

в) сообщение информации — распоряжение, просьба, приказание в связи с полученной информацией.

II. Трехчленные диалогические единства:

а) сообщение информации (констатация факта) — переспрашивание или побуждение повторить все или часть высказывания, повторение мысли (возможно, с некоторой трансформацией);

2) сообщение информации — выражение эмоционального отношения собеседника — реакция на него.

Приведенные выше диалогические единства являются объектом целенаправленной тренировки в соответствующих упражнениях на начальном этапе.

Остановимся подробнее на диалогических упражнениях.

Диалогические упражнения могут быть классифицированы по видам диалогических единств, которые тренируются, например:

вопросо-ответные;

сообщение-подтверждение и др.

По участию партнеров в диалоге:

парные диалогические упражнения;

упражнения, выполняемые тремя студентами;

упражнения, рассчитанные на участие целой группы.

По характеру опор, с помощью которых эти упражнения выполняются:

на основе естественной ситуации, возникшей на занятии:
Oh, ich sehe, Sie haben einen wunderbaren Bildband! Wo haben Sie denn den gekriegt?

на основе воображаемой ситуации, например: Stellt euch vor, ihr habt etwas Wichtiges ihrem Gesprächspartner

mitzuteilen. Ihr Gesprächspartner versteht nicht gleich, worum es sich handelt!

Речевые упражнения могут выполняться на основе воображаемых ситуаций, где участники диалогического общения выступают как носители определенных социальных ролей и определенных личностных качеств.

Использование воображаемых ситуаций позволяет приблизить учебные условия к естественным, способствует формированию умения пользоваться языковыми средствами адекватно ситуации общения. Одновременно воспитываются профессиональные качества будущего учителя — организатора речевого общения учащихся в школе.

В речевых упражнениях возможно использование опор для визуальной наглядности: картин, диа- и эпифильмов, фильмов. Ситуативные тематические и фабульные (на II курсе) фильмы используются для обучения соответственно диалогической и монологической речи [51].

Диалогические ситуативные упражнения могут выполняться с опорой на отдельные кадры диафильма или на весь диафильм, при этом возможны два варианта упражнений: 1) наглядно представленная ситуация «разыгрывается» участниками диалога по побуждению преподавателя; 2) наглядно представленная в диафильме речевая ситуация используется для обсуждения.

Звуковой ряд в озвученных диа- и эпифильмах может служить: эталоном диалога перед выполнением упражнения; одним из вариантов возможных диалогов, составляемых студентами; ключом, если диалог жестко детерминирован.

На II курсе возможно проблемное обсуждение отдельных эпизодов ситуаций, обсуждение действующих лиц диафильма, всего диафильма в целом,

Одной из возможных опор для развития диалогической речи является аудируемый текст диалогического и монологического характера. Диалогический текст может быть использован для воспроизведения (заучивания) наизусть в целях овладения его произносительной и ритмико-интонационной стороной и типами реплик. Он может служить также мотивом для диалогического общения по теме, затронутой в нем, для обмена впечатлениями. Монологический текст может быть использован для его трансформации в диалог, а также для обсуждения.

Письменный текст является традиционным средством обучения диалогической речи, но злоупотребление им

нельзя считать оправданным, как, впрочем, и другую тенденцию, наметившуюся в последнее время, — игнорирование положительной роли письменного текста в развитии устной речи вообще и диалогической в частности.

Поэтому необходимо правильно установить место письменного текста в обучении диалогической речи.

Самым распространенным видом упражнений на развитие диалогической речи на базе письменного текста являются:

1. Вопросо-ответные упражнения: ответы на вопросы к отдельным предложениям текста или к отдельным абзацам текста.

Высказывания в этом случае являются чаще всего репродукцией текстового материала. Хотя полезность этого упражнения на этапе формирования репродуктивной речи не подлежит сомнению, чрезмерное увлечение им нельзя считать методически оправданным, так как это упражнение является упражнением на запоминание готового и, следовательно, «чужого» текста (если текст воспроизводится говорящим без изменений в содержании и языковом оформлении). Это упражнение приобретает творческий характер, когда говорящий в ответах трансформирует текст определенным образом (на уровне формы или на уровне содержания).

2. Постановка вопросов к тексту, в основном на тренировку разных типов вопросительных предложений.

Это упражнение является в большинстве случаев формальным, неречевым. Однако вопросы к тексту могут приобрести подлинно коммуникативную ценность, если они мотивируются такими указаниями преподавателя, как *Präzisieren Sie durch Fragen: a) die Zeit der Geschehnisse, b) den Grund der geschilderten Ereignisse.*

3. Вопросо-ответное упражнение по тексту: студенты ставят вопросы и отвечают на них, опираясь на содержание текста. Например: *Stellen Sie Fragen über die Familie Nowikow und lassen Sie Ihre Kollegen diese Fragen beantworten.* (Текст „Eine sowjetische Arbeiterfamilie“) [24]

4. Устное воспроизведение (инсценирование) диалогического текста (после заучивания его наизусть). Например *Lernen Sie den Dialog und inszenieren Sie ihn!* (По теме «Город») [16]

5. Дополнение в диалоге отсутствующих реплик по смыслу и в связи с текстом. Например: *Heidi, du siehst vor trefflich aus! Wo hast du dich diesmal erholt?*

Wie fühlst du dich nach der Kur? [16, 112]

6. Инсценирование интервью с одним из героев текста.
Inszenieren Sie ein Interview mit dem Familienhaupt
[owikow! [16, 21]

7. Расширение диалогов. Например:

Erweitern Sie folgenden Dialog.

— Wie findest du den Ort, Elli?

— Ein wunderbares Fleckchen Erde. Alles so sauber!
Und die Wege so bequem!

— Na, wollen wir uns hier niederlassen?

— Ist auch Wasser und Wald in der Nähe?

— Ein Stückchen entfernt... [16, 89]

8. Составление студентами диалога по аналогии с диалогом текста.

9. Проведение импровизированного диалога между героями текста.

10. Обсуждение проблем, затронутых в тексте, содержания и языка самого текста и произведения, из которого он заимствован.

В целом можно сказать, что на I — II курсах закладываются основы владения диалогической речью, которые получают дальнейшее развитие на старших курсах, о чем подробнее будет сказано в следующем разделе.

§ 5. Обучение монологической речи

На начальном этапе, как уже упоминалось, студенты овладевают основами монологического высказывания разных видов: повествования, рассуждения, описания.

Остановимся на основных типах упражнений, направленных на развитие монологических умений, и на опорах, которые могут быть использованы при этом.

Первыми по распространенности упражнениями являются упражнения, выполняемые по тексту и в связи с текстом.

По характеру использования языкового материала текста, по точности и полноте изложения мыслей (фактов, событий) текста различаются:

1) упражнения на воспроизведение (полное или частичное) содержания и языковых форм текста без существенных изменений:

пересказ — воспроизведение текста (полное, точное);

пересказ с некоторыми изменениями в содержании либо в языковых средствах, т. е. частичная трансформация: по плану, составленному заранее самими студентами, либо данному в учебнике, по вопросам к тексту, по ключевым словам, от лица одного из героев и др.;

2) упражнения на трансформацию: языковой формы, содержания текста.

Эти упражнения направлены в основном на овладение элементарными умениями монологической речи и попутно на усвоение языкового материала, поэтому их можно рассматривать как подготовительные монологические упражнения репродуктивного характера.

Творческими монологическими упражнениями являются упражнения на полную трансформацию текста в виде: изложения содержания текста своими словами;

смысловой компрессии информации текста (резюме, аннотация);

интерпретации содержания текста.

Эти упражнения носят подлинно речевой характер, они выполняются на заключительном этапе работы над текстом, когда студенты могут свободно пользоваться языковыми средствами текста и способны пользоваться эксплицитно и имплицитно выраженной в тексте информацией. Такая работа соответствует требованиям II курса.

К упражнениям по тексту примыкают упражнения «в связи с текстом», имеющие, как правило, более творческий характер, чем первая группа упражнений. К ним относятся:

1) упражнения на «домысливание» текста, т. е. возможное продолжение сюжета рассказа, развитие жизнеописания героев;

2) спор с героями рассказа;

3) обсуждение проблем, затронутых в рассказе;

4) читательские конференции по прочитанной книге (прочитанным книгам одного автора).

Следующей опорой для выполнения монологических упражнений являются аудируемые оригинальные (или частично адаптированные) монологические тексты (см. об этом дальше).

Широкое применение при обучении монологической речи, в частности, такому ее виду, как описание, находят визуальные опоры — картина, эпил и диафильм.

Описание картины может быть построено как творческое упражнение на использование ранее усвоенного языкового материала в различного рода новокомбинациях, н

обучение последовательности, полноты и точности в изложении содержания картины.

Описание оригинальных картин русских, советских и зарубежных художников — один из завершающих этапов работы по ряду тем, например: „Malerei“, „Kunst“, „Museum“ и др.

Описание может сочетаться с обсуждением идейного содержания, художественной манеры мастера и его творческого пути, с историей создания произведений изобразительного искусства. Более всего для этого пригодны серии логически, тематически или сюжетно связанных картин, в том числе и юмористических зарисовок Бидструпа, Эффеля, кроки, кадры фабульного диа- или эпифильма. Особое место в развитии неподготовленной монологической речи занимают комментарии немого кинофильма.

Наконец, важным средством в развитии монологической речи являются монологические выступления подготовленного и неподготовленного характера по теме или мотивам отдельной темы.

Так, тема «Театр» может включать в себя целый ряд отдельных самостоятельных высказываний по таким подтемам, как: «Театр революции», «Современный театр», «Большой театр», описание интерьера театра, описание посещения спектакля, высказывания о действующих лицах и исполнителях какого-либо спектакля. Это могут быть как подготовленные высказывания с использованием литературных источников, справочного материала, так и экспромтные высказывания на указанные выше темы; последние относятся к наиболее творческим монологическим упражнениям по теме.

§ 6. Обучение аудированию

Аудирование в учебных условиях может быть как средством, так и целью обучения иностранному языку. Остановимся на особенностях аудирования как вида речевой деятельности и трудностях овладения им на начальной ступени.

В связи с тем что речевые умения аудирования базируются на единстве слуховых, речемоторных образов языковых явлений и их семантике, особое значение приобретает степень развития речевого (фонематического) слуха и объема слуховой памяти, т. е. ее способности удерживать в

памяти текст (предложение, абзац) определенной длины и синтаксической сложности. Важно также умение извлекать информацию из аудируемого текста в момент его прослушивания.

Рассмотрим прежде всего особенности аудирования различных видов устной речи и разных видов текста на начальном этапе.

Практика показывает, что чем сложнее синтаксис предложения, тем труднее оно удерживается в памяти. Однако для понимания смысла всего предложения аудитору необходимо удержать в памяти его начало.

Психологические особенности аудирования обуславливаются также видом аудируемой речи: живая речь или механическая запись, ситуативная диалогическая или контекстная монологическая речь знакомого или незнакомого человека (диктора).

Данные психологии свидетельствуют о том, что живая речь при прочих равных условиях понимается лучше, чем речь в механической записи. Это обусловлено такими экстралингвистическими факторами, как знание ситуации, жесты, мимика, артикуляция.

Ситуативная диалогическая речь в механической записи, как правило, понимается с большим трудом, чем речь контекстная монологическая, особенно сюжетно-фабульная. Ситуативная речь, сопровождаемая зрительным рядом (как это имеет место в озвученном диа- и кинофильме) понимается значительно легче, чем контекстная. Диалогическая речь в механической записи представляет больше трудностей для понимания, чем монологическая речь, потому что ее содержание труднее антиципируется (предвосхищается).

Затрудняют аудирование также особенности голосовых данных диктора (тембр, высота) и темп речи.

К лингвистическим трудностям аудируемого текста относится прежде всего наличие в тексте определенного количества незнакомого или непонятного языкового (грамматического или лексического) материала.

Как показывают наблюдения, на общее понимание текста более всего влияет знание лексики, на точность понимания — владение грамматическим материалом.

Что касается особенностей понимания текста в связи с незнанием лексики, то они определяются характером лексики, местоположением незнакомого слова в тексте. Незнакомое слово в самом начале аудируемого текста могут затруднить

антиципацию или неправильно ориентировать слушателя относительно его содержания.

Особенности восприятия диалогического текста, длительность, непрерывность акта слушания и характер понимания (мгновенное или отсроченное, требующее размышления) оказываются различными в зависимости от ситуации и от вида диалога, а также от прочности усвоения языковых средств. В дискуссии, например, содержащей повествовательно-информативные реплики значительной длины, когда смысл каждого последующего высказывания определяется результатом осмысления предыдущего, ориентировка должна быть особенно точной и быстрой (не исключаяющей в ряде случаев размышления); в разговоре—обмене впечатлениями и переживаниями, целью которого является эмоционально-эстетическое воздействие на собеседника, — важно понимание лишь общего содержания.

Как уже упоминалось выше, аудирование может иметь место без участия в общении (слушание лекций, сообщений, докладов, объяснений преподавателя, учебных аудиотекстов на иностранном языке и др.) и может осуществляться без непосредственных внешне выраженных речевых (неречевых) реакций. Однако в учебных условиях аудирование, как правило, сочетается с говорением в виде высказываний по содержанию прослушанного текста. В этом случае аудирование может служить средством для развития говорения как опоры для него.

В обучении аудированию можно выделить два периода: подготовительный и основной.

В подготовительном периоде решаются первоначальные задачи обучения пониманию речи на слух, а именно — развитие речевого слуха и формирование ориентиров действия, выдвижение гипотез при восприятии несложного связного сообщения. Здесь используется «относительно пассивное» слушание с общим охватом содержания, так называемое экстенсивное слушание.

Главным требованием к организации подготовительного периода работы является использование коротких высказываний и эмоционально окрашенных сообщений, отличающихся яркой интонационной оформленностью.

Для экстенсивного слушания можно использовать тексты, имеющие односюжетную линию и четко оформленную основную смысловую связь, словесно выраженную в начале или в конце смыслового отрезка, что облегчает понимание.

Текст большего объема, предназначенный для экстен-

сивного слушания, должен иметь внешне заметное смысловое членение, выраженное, например, риторическими вопросами, обобщающими фразами или развернутыми указательными заголовками для каждого смыслового отрезка.

Проверка результатов понимания при экстенсивном слушании может осуществляться путем выбора ответов на предваряющие вопросы или заполнением какой-либо схемы, вытекающей из содержания сообщения.

В этот период рекомендуются следующие упражнения:

- 1) слухоартикуляционные;
- 2) упражнения в нахождении и объединении опознавательных признаков явлений;
- 3) упражнения на предварительную оценку значимости элементов фразы или целого сообщения. Рассмотрим примеры упражнений каждого из названных выше видов.

1. Слухоартикуляционные упражнения.

Подготавливая аудирование, они должны объединять активное проговаривание (по образцу и без него) с элементами анализа (внешнего различия опознавательных признаков) на разных уровнях. Например:

- а) распознавание в потоке беглой речи интонационных типов фразы, слова, сочетания звуков, звука;
- б) распознавание (узнавание) усвоенных слов, выражений, употребленных в новой комбинации;
- в) различение в потоке беглой речи незнакомых слов и определение их значений по контексту и др.

2. Упражнения в нахождении и объединении опознавательных признаков явлений.

Они включают определение временного плана сообщения, аргументацию предположения, называние опознавательных признаков слова, выражающих временную отнесенность действия, временные формы глагола, сам тип изложения и др.

3. Упражнения на предварительную оценку значимости элементов фразы или целого сообщения:

- а) компрессирование развернутой фразы или сообщения, воспринимаемого на слух, с целью выделения основного содержания;
- б) вычленение «данного» и «нового», «известного» и «неизвестного» во фразе или сверхфразовом единстве и обоснование принятого решения;
- в) вычленение из сообщения предложений, несущих основную смысловую нагрузку;

г) вычленение из сообщения предложений, имеющих обобщающее значение;

д) вычленение предложений, содержащих аргументацию основного тезиса сообщения, иллюстрацию высказанного положения и др.;

е) вычленение информации по конкретному заданию.

Целью основного периода обучения аудированию является формирование мыслительных операций и действий с объектом восприятия, обеспечивающих успешность аудирования.

В обучающую программу основного периода включается взаимосвязанный ряд «внешних» действий со смысловой структурой иноязычного сообщения. Эти действия выполняются с помощью предваряющих заданий-инструкций для слушания сначала в полной развернутой форме с объяснением выдвинутых гипотез, а затем с последующим сопоставлением выбранной смысловой гипотезы (результата смыслового сжатия сообщения) с исходной формой сообщения. Поэтому учебные материалы для обучения аудированию должны иметь определенную структуру:

1) систему заданий-инструкций; 2) краткий вступительный текст; 3) собственно текст, на основе которого проводится обучение.

Задания-инструкции для слушания представляют собой своего рода «проекцию» смысловой структуры текста и всех его особенностей, раскрытие которых приводит к общему выводу о его смысле. Задания направляют внимание слушающих на те особенности его построения, без осмысления которых нельзя выделить «смысловые вехи», «опорные пункты» понимания, понять смысл, заключенный в подтексте.

По своей функции они являются предваряющими заданиями. Они должны включать те приемы смыслового преобразования, которые необходимы для вскрытия содержания любого текста.

Привлекая внимание слушающих к конкретным трудностям аудируемого текста, они стимулируют мыслительную активность студентов и помогают вычленить (непосредственно в процессе слушания или после прослушивания в результате обдумывания) основные, существенные с точки зрения реализации основного замысла семантико-смысловые связи, выраженные в тексте или им обусловленные (В. Л. Тункель, Т. М. Дридзе).

Задания для самостоятельной подготовки к работе над текстом (общее ознакомление с областью, к которой отно-

сится сообщение, изучение биографии писателя и др.), детальное ознакомление слушающего со всем комплексом заданий — все это способствует ориентировке, создает установку относительно содержания аудируемого текста.

Глава III.

ДАЛЬНЕЙШЕЕ РАЗВИТИЕ И СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ГОВОРЕНИЯ И АУДИРОВАНИЯ (III — V КУРСЫ)

Как показывает практика, устная речь студентов I — II курсов нередко весьма несовершенна как в отношении содержания, так и языковой формы.

Студенты допускают еще значительное количество произносительных, грамматических, лексических и стилистических ошибок. Лексические ошибки проявляются в неидеоматичности и ненормативности употребления слов и оборотов речи («кальки» с родного языка), что свидетельствует о переводном владении лексикой. Нередко студенты допускают грубые ошибки в формообразовании (на падежные и личные окончания) и словорасположении (в порядке слов) в разных типах предложений, особенно в придаточных, на согласование времен в сложных предложениях и др.

Недостаточно развитыми оказываются также диалогические и монологические умения и умения аудирования.

Задача методики обучения на старших курсах состоит в дальнейшем развитии и совершенствовании всех навыков и умений устной и письменной речи, повышении филологической культуры студентов. Под совершенствованием понимается количественное и качественное улучшение индивидуального речевого опыта студентов за счет значительного увеличения объема языкового материала, его автоматизации и творческого и правильного комбинирования в различных видах речи — монологической и диалогической.

Совершенствование устной речи студентов должно идти также в плане подготовки их к профессиональной деятельности учителя в школе, которая состоит в формировании адаптивного уровня владения языком. Этот уровень позволяет будущему учителю методически рационально строить обучение, устанавливая режимы работы: «учитель — класс», «ученик — учитель», «ученик — ученик» с учетом уровня владения учащимися иностранным языком.

Этот уровень, как особое профессиональное умение, дол-

жен создаваться у студентов на всем протяжении всего их обучения в педагогическом вузе, однако наиболее ответственной для формирования этого умения является продвинутая ступень (III—V курсы).

Остановимся на основных вопросах развития и совершенствования устно-речевой деятельности студентов более подробно.

§ 1. Развитие и совершенствование слухопроизносительных навыков

На продвинутой ступени вопросы развития и совершенствования слухопроизносительных навыков приобретают особую актуальность по целому ряду причин: в силу недостаточной автоматизации некоторых наиболее трудных фонетических явлений, в частности таких звуков, как [ç], [x], [ŋ], [ø], γ: [ʏ], и особенно некоторых ритмико-интонационных моделей.

Как правило, студенты при пользовании устной речью в сложных психологических условиях, например на уроках в школе в период педпрактики, делают ошибки, которые они обычно не допускают на аудиторных занятиях в институте. К таким ошибкам можно отнести следующие:

1) неправильное произнесение отдельных слов при демонстрации новых звуков на уроке в школе, в частности таких, как [o:] — oben [o:bən], и др.;

2) исправление произнесения звуков в потоке речи, например долгие гласные произносятся кратко: [ɔ] вместо [o:] — wiederholen, краткие — долго, палатализация — lernen, wir, Gedicht;

3) неправильное интонирование отдельных типов вопросительных предложений без вопросительного слова,

например: Hast du das gelesen? вместо Hast du das gelesen?

Эти ошибки являются свидетельством недостаточной автоматизированности произносительных навыков либо показателем деавтоматизации на продвинутом этапе обучения.

Дело в том, что на продвинутой ступени, как правило, мало уделяется внимания произносительной стороне речи, в результате чего усиливается интерферирующее влияние родного языка. Иногда сказывается отрицательное воздействие второго, особенно близко родственного иностранного

языка, каким является, например, английский, которым начинают интенсивно овладевать студенты III курса.

Дальнейшее совершенствование должно идти поэтому в следующих направлениях:

в поддержании артикуляционных автоматизмов и произнесения тех звуков, которые подвержены интерференции со стороны родного и второго иностранного языка;

в интонировании реплик в различных диалогических единствах, в разных видах диалогов;

в правильном ритмико-интонационном оформлении монологических высказываний;

в совершенствовании аудитивных навыков, в том числе и в понимании на слух литературной речи, включающей произносительные особенности некоторых областей Германии (например, нижнесаксонский, баварский диалекты).

Вышеназванные направления совершенствования слухопроизносительных навыков реализуются в соответствующих упражнениях.

I тип — упражнения на дальнейшую автоматизацию и реавтоматизацию навыка произнесения трудных звуков.

II тип — упражнения на интонирование реплик в диалогических единствах [86, 133].

III тип — упражнения на ритмико-интонационное оформление монологических высказываний [86, 147].

§ 2. Развитие и совершенствование речевых грамматических навыков

Дальнейшее развитие и совершенствование речевых грамматических навыков в соответствии с названными выше направлениями включают в себя дальнейшую автоматизацию недостаточно автоматизированных или деавтоматизировавшихся грамматических навыков употребления ряда грамматических явлений в ситуативной диалогической и экспромтной монологической речи.

К таким явлениям относятся:

морфологические навыки употребления определенного и неопределенного артиклей, прилагательных (в том числе и в сравнительной степени) в качестве определения, распространенных причастных оборотов, притяжательных местоимений, неопределенного местоимения *einer* и др.;

относительное употребление временных форм *Indikativ* (например, *Plusquamperfekt*) и *Konjunktiv* в косвенной речи и синтаксические навыки владения порядком слов в некото-

рых типах придаточных предложений, например, с союзами *indem*, *bevor*, *seit* и др., инфинитивных оборотов в роли определения, обстоятельства и др.

И на этой ступени совершенствования грамматических навыков важную роль играют языковые упражнения для осмысления и осознанного употребления указанных выше сложных грамматических явлений, для формирования операционных языковых навыков. К таким упражнениям можно отнести, например, следующие:

I. Языковые упражнения.

1. Setzen Sie Partizipien von den angegebenen Verben als Attribute in der richtigen Form ein.

Die auf Initiative der Neuerer... Informationskonferenz hat sich bewährt. (durchführen)

Der sozialistische Wissenschaftler ist den stets... Anforderungen der Wissenschaft voll gewachsen. (zunehmen)

2. Setzen Sie die passenden Präpositionen ein, beachten Sie dabei den Gebrauch des Artikels.

Das Meer bringt viele Rohstoffe, es kann den Bedarf der Menschheit ... vielen wichtigen Metallen decken.

Die Ausarbeitung neuer technologischer Prozesse ist schon Versuchsstadium getreten [60, 79].

Однако количество языковых упражнений не должно превалировать над условно-речевыми, как это нередко бывает.

II. Условно-речевые упражнения.

1. Упражнения на употребление обстоятельств времени и места:

Beantworten Sie folgende Fragen.

Wann wurde der VII. Kongreß des Verbandes Bildender Künstler der DDR eröffnet? (Dienstag, 28. Mai, 1974)

Wann schloß dieser Kongreß seine Beratungen ab? (Donnerstag, 30. Mai, 1974)

Wo studierte der berühmte Bildhauer Fritz Cremer ab 1929? (die Berliner Kunsthochschule)

Wohin führten ihn die Studienreisen? (Paris, London, italienische Städte)

2. Упражнения на употребление определительных придаточных предложений:

Geben Sie eine nähere Charakteristik von Frau Jutta Wendeler, indem Sie die folgenden Satzgefüge sinngemäß ergänzen.

Die Forschungsleiterin Jutta Wendeler ist eine berufstätige Frau, die ...

Ihr Leben ist dem vieler deutscher Frauen ähnlich, die Sie ist ein Diplomingenieur, das ist ein Beruf, der

Совершенствование речевых грамматических навыков состоит также в развитии комбинационной вариативности в использовании грамматического материала, т. е. в развитии гибкости навыков и точности использования грамматических средств немецкого языка.

Формированию этих качеств грамматических навыков может способствовать функциональная организация лексико-грамматического материала на старших курсах и выполнение особых функционально-содержательных грамматически направленных упражнений.

Как уже говорилось, общепринятый в настоящее время принцип организации грамматического материала «от формы к функции» может рассматриваться как научно обоснованный и практически достаточно эффективный на начальной ступени обучения грамматике, в нашем случае на I — II курсах языкового вуза.

При таком подходе на первый план выдвигается задача усвоения грамматических форм в единстве с их значением, что создает благоприятные условия для формирования речевых грамматических навыков.

Как показывают экспериментальные данные [71; 72], организация грамматического материала в соответствии с принципом «от содержания к форме его выражения» весьма эффективна для совершенствования устной речи вообще и грамматической ее стороны в особенности. Реализация этого функционально-смыслового принципа в обучении практической грамматике на продвинутой ступени позволяет активизировать в речи грамматический материал, организованный с учетом функциональной общности соответствующих грамматических средств, служащих для выражения определенных классов представлений и понятий. Сформированные на начальной ступени речевые грамматические автоматизмы и усвоенные теоретические знания по грамматике являются одной из важных исходных предпосылок реализации функционального подхода в обучении практической грамматике на продвинутой ступени языкового вуза. Это можно показать на примере причинно-следственных отношений.

Известно, что причинно-следственные отношения могут быть выражены средствами практически всех уровней системы немецкого языка, а именно:

1) лексически, например: Zurückbleiben im Studium des Studenten ist auf Mangel an Fleiß zurückzuführen;

2) предложным словосочетанием с предлогами auf,

aus, halber, infolge, vor, wegen, dank, durch, например: Durch Faulheit (wegen nicht genügenden Fleißes) des Studenten bleibt er im Studium zurück;

3) сложносочиненным предложением с причинным союзом, например: Der Student bleibt im Studium zurück, denn er ist nicht fleißig genug;

4) сложносочиненным предложением с союзами следствия also, folglich, infolgedessen, mithin, somit, sonach, demnach, daher, darum, например: Der Student ist nicht fleißig genug, darum bleibt er im Studium zurück;

5) сложноподчиненным предложением с союзами следствия da, weil, например: Der Student bleibt im Studium zurück, weil er nicht fleißig ist;

6) соположением двух самостоятельных предложений с логической причинно-следственной взаимосвязью, например: Der Student bleibt im Studium zurück, er ist nicht fleißig genug [72].

Весь комплекс языковых средств с причинно-следственной семантикой может вводиться в виде целостного грамматического концентрa в определенной последовательности (системе).

Такая организация грамматического материала не ведет к нарушению принципа системности в прохождении грамматического материала на продвинутом этапе. Само понятие системности применительно к продвинутому этапу приобретает качественно иное содержание, более соответствующее целеустановке этого этапа: оно выражает сведение определенных языковых, в частности грамматических, средств в определенную понятийно-семантическую систему с учетом их функциональной общности и различия.

Однако функциональная организация грамматического материала сама по себе не может обеспечить полноценного владения грамматическим материалом в речи. Для этого необходимы упражнения, которые соответствовали бы функционально-смысловому подходу в обучении грамматической стороне иноязычной речи на продвинутом этапе языкового вуза.

В основе комплекса таких функциональных грамматических упражнений (например, на материале выражения причинно-следственных отношений в немецком языке) лежит мотивированность учебных грамматических действий студентов в связи с выполнением речевых упражнений, опирающихся на их жизненный опыт и интересы (профессиональные, социальные и т. д.).

Приведем основные типы таких упражнений на материале обучения выражению причинно-следственных отношений на немецком языке.

I тип — условно-речевое упражнение.

1-й вид — упражнение, выполняемое по образцу и с опорой на заданную лексику.

Образец:

- Was kann Egoismus zur Folge haben?
- Man kann z. B. wegen Egoismus keinen Freund finden.
- Keine Autorität erlangt man durch Egoismus usw.

Сочетания: Undiszipliniertheit, Grobheit, Leichtsin, falsche Einstellung zum Leben, schlechte Umgangsformen, Mangel an Verständnis für andere, Oberflächlichkeit, Hilfsbereitschaft, Zerstreutheit, unüberlegtes Handeln usw.

2-й вид — условно-речевое упражнение на дополнение части предложения без образца, но с опорой на ключевую лексику.

Тема: Fremdsprachen und Schule.

1. In der Schule werden wir als Praktikanten auf große Schwierigkeiten stoßen (keine Erfahrung)

2. Zu den Fragen der Schulmethodik können wir jetzt nicht viel sagen (entsprechende Literatur studieren)

II тип — речевое упражнение. Упражнения этого типа предваряют задания-инструкции, предполагающие мыслительную деятельность обучающегося, а также наличие у него определенного иноязычно-речевого опыта. Инструкция как бы задает общий ориентир возможной речевой реакции: отреагировать словесно в соответствии с реальным положением вещей и выразить при этом свое отношение к данному факту объективной реальности и обосновать свою точку зрения. Таким образом, вводная часть упражнения задает мотив речевого действия.

1-й вид — развернутое обоснование согласия. Дайте оценку следующим фактам в соответствии с истинным положением вещей. Обоснуйте ваше мнение (согласие).

Тема: Verfassung der DDR.

1. Die DDR ist der sozialistische Staat der Arbeiter und Bauern.

2. Die gesamte politische Macht in der DDR gehört den Werktätigen.

3. Die Ausbeutung des Menschen durch den Menschen ist dort für immer beseitigt.

4. Die Regierung der DDR vertritt die Interessen des Volkes und sichert sein friedliches Leben usw.

2-й вид — развернутое обоснование несогласия.

Вы, разумеется, не можете согласиться с нижеследующим утверждением. Обоснуйте ваше принципиальное несогласие.

Тема: Technik im Unterrichtsprozeß.

1. Die moderne Technik kann dem Unterrichtsprozeß keine wesentliche Hilfe leisten.

2. Durch die Anwendung der Technik im Unterricht wird der Lehrer überhaupt nicht entlastet.

Задание-инструкция дает обучающемуся возможные варианты решения речевой задачи. Для этого ему предлагаются также импульсы — опоры, которые представляют собой синтаксические схемы, лишенные их конкретно-лексического наполнения и сохраняющие лишь те элементы, которые являются для данной синтаксической реализации стереотипными (инвариантными). Такие сигнальные элементы выполняют в процессе развертывания синтаксической схемы функцию ориентиров — своего рода внутренних речевых опор для говорящего.

Описанная выше форма синтаксической реализации мыслительно-речевой задачи представляет учащемуся достаточно широкую возможность выбора конкретного решения речевой задачи (выбора лексического материала при регламентированности ее формально-синтаксической схемы).

Как уже указывалось ранее, важное место в совершенствовании устной речи вообще и ее грамматической стороне занимает профессиональная направленность в обучении грамматике на продвинутом этапе.

Функционально-смысловой подход в организации языкового (в частности, грамматического) материала и в его речевой тренировке весьма способствует профессиональной подготовке будущих учителей для решения вопросов совершенствования устной речи учащихся старших классов средней школы.

С этой целью на занятиях по устной практике предусматриваются задания на объединенные лексико-грамматические средства немецкого языка по функционально-логическим категориям, например: категория временных отношений, категория модальности, категория принадлежности и т. п., и на выполнение соответствующих функциональных упражнений [71].

Рассмотренный выше подход к организации и овладению

грамматическим материалом на старших курсах языкового вуза представляет собой проверенную экспериментально попытку создания для продвинутой ступени «учебной» грамматики как раздела педагогической лингвистики (лингводидактики), о которой речь шла в I разделе.

§ 3. Совершенствование лексических навыков на продвинутом этапе

Совершенствование лексической стороны речи на продвинутом этапе идет, во-первых, по линии обогащения речи студентов новым лексическим материалом, во-вторых, по линии его автоматизации, в-третьих, по линии творческого комбинирования ранее усвоенной и новой лексики для выражения собственных мыслей в продуктивной речи. Одним из важнейших факторов совершенствования речи, повышения ее идиоматичности, образности и точности является прочное усвоение студентами разных типов сочетаний слов, в частности устойчивых словосочетаний [54].

Как показывает практика, лексическая сторона речи студентов I — II курсов еще недостаточно совершенна, она страдает заметными недостатками, главными из которых являются неидеоматичность (руссифицированность) словопотребления, в частности в свободных сочетаниях слов, не совсем уместное, неточное в стилистическом отношении употребление устойчивых словосочетаний, ограниченность синонимичных лексических средств.

Поскольку словопотребление является одним из важнейших компонентов лексического речевого навыка (см. раздел II, глава III, с. 102), рассмотрим в этом разделе методические вопросы обучения устойчивым словосочетаниям, имеющим особое значение для совершенствования идиоматичности и образности иноязычной речи.

Если рассматривать эти словосочетания с точки зрения соотношенности с их эквивалентами в родном языке учащихся, то можно выделить следующие основные типы устойчивых словосочетаний.

1. Устойчивые сочетания, имеющие полные эквиваленты в русском языке, т. е. совпадающие по форме и по смыслу, например: *reine (volle, bittere) Wahrheit* — чистая (истинная, горькая) правда; *immer die Wahrheit reden (sagen)* — всегда говорить правду. Эти устойчивые словосочетания имеют одинаковый лексический состав, одинаковую грам-

матическую оформленность и стилистическую характеристику.

К этому классу словосочетаний относится также интернациональный слой фразеологизмов типа: *der rote Faden*, *der Apfel der Zwietracht*, *der gordische Knoten*.

2. Устойчивые словосочетания, совпадающие по значению, но имеющие несовпадения: либо в грамматическом оформлении, либо в лексическом наполнении, либо в лексическом и грамматическом отношении, например:

- a) *der Gefahr ins Auge sehen* — смотреть опасности в глаза;
- b) *ihm gingen die Augen auf* — ему открылись глаза на что-то;
- в) *unter vier Augen* — с глазу на глаз.

3. Устойчивые словосочетания, совпадающие по значению, по стилистической характеристике, но не совпадающие по форме и имеющие разную образную основу, например: *Das paßt ihm wie die Faust aufs Auge* — это идет ему как корове седло.

4. Устойчивые словосочетания, не имеющие в русском языке эквивалента, выражаемого устойчивым сочетанием и передаваемого либо свободным сочетанием слов, либо отдельным словом: *für jemanden den Daumen drücken*; *eins auf den Deckel kriegen (umg.)*.

В соответствии с такой классификацией очевидными становятся трудности овладения русскими учащимися разными типами устойчивых словосочетаний немецкого языка. Самыми легкими устойчивыми словосочетаниями являются словосочетания первого типа. Все остальные подвержены интерферирующему влиянию родного языка, и для его предупреждения и преодоления необходимы специальные упражнения, выполняемые в определенном количестве и определенной последовательности. Внутри каждой из названных выше групп можно выделить три типа устойчивых словосочетаний по степени переосмысленности их компонентов:

1) устойчивые словосочетания без переосмысления компонентов; 2) устойчивые словосочетания с частичным переосмыслением компонентов; 3) устойчивые словосочетания с полным переосмыслением компонентов.

Рассмотрим далее лексические упражнения на обогащение речи студентов устойчивыми словосочетаниями на продвинутом этапе.

1. Упражнения на осознание семантики подлежащих активизации в речи устойчивых словосочетаний, в том числе идиоматических фразеологизмов, пословиц и поговорок. Например:

Erläutern Sie die Bedeutung der phraseologischen Wortverbindungen. Erfinden Sie die Situationen, in denen Sie diese Wortverbindungen gebrauchen können: Es ist um seine Ruhe geschehen; das unbeschriebene Blatt; es kommt hart auf hart [41, 26].

2. Упражнения на первичное употребление этих словосочетаний в заданном контексте (в связи с чтением текста).

3. Упражнения на закрепление устойчивых словосочетаний в однотипных контекстах.

4. Упражнения в свободном употреблении устойчивых словосочетаний без заранее заданного контекста (устные и письменные, в частности, сочинения).

Приведем примеры лексических упражнений, используемых на продвинутом этапе.

I. Языковые упражнения.

1. Упражнения на употребление слов, близких по значению:

a) erhalten — bekommen:

ein Plakat, einen Besuch, einen Schlag, kalte Füße, einen Brief, Kopfschmerzen, Metall aus Erz [41, 25];

b) gewaltig — groß — baumgroß — riesig; Macht — Kraft — Gewalt — Stärke.

Setzen Sie das richtige Substantiv ein.

Der Rennfahrer verlor ... über seinen Wagen und raste gegen die Mauer. Er widmete seine ganze ... der Arbeit am Wiederaufbau seiner Heimatstadt Dresden.

2. Упражнения на употребление синонимов:
veröffentlichen, herausgeben, verlegen
Was kann man herausgeben und verlegen?
Was kann man nur veröffentlichen?

3. Упражнение на словосочетание:

*Nennen Sie Verben, die sich mit den Substantiven **das Thema, das Bild, die Eindrücke, die Gestalt, die Farben** und die Substantive, die sich mit den Verben **darstellen, widerspiegeln, anfertigen** verbinden lassen.*

II. Условно-речевые стилистические лексические упражнения.

1. *Gebrauchen Sie in Situationen folgende Wortverbin-*

dungen: die Ehre erweisen, seine ganze Kraft einsetzen, am eigenen Leibe spüren.

2. Berichten Sie über eines der Ihnen bekannten Bildnisse von Albrecht Dürer, verwenden Sie u. a. folgendes Wortmaterial. das wachsende Bewußtsein seines Zeitgenossen zeigen, individuelle (typische) Züge verleihen, aus der Schaffensperiode stammen, das Thema des Werks wählen, Anregung von etw. bekommen, das Leben wahrheitsgetreu wiedergeben... [41, 34]

3. Besprechen Sie in Form eines Dialogs die Geschichte der Entstehung des Bildes „Die Wolga-Treidler“, verwenden Sie dabei folgendes Wortmaterial. durch etw. angeregt werden, einen großen (erschütternden, unvergeßlichen) Eindruck machen, den Eindruck nicht loswerden können... [41, 36]

4. Inszenieren Sie das Gespräch des Reporters mit Frau Jutta Wendeler („Interview mit Jutta Z.“). Der Beobachter dieses Gesprächs kommentiert das Benehmen der beiden. Sie können u. a. folgendes Wortmaterial verwenden. sagen, fragen, antworten — freundlich, ruhig, zaghaft, ungeduldig, lakonisch, verlegen, lächelnd... den (die Gesprächspartner) mustern, ansehen — erstaunt, fragend, herausfordernd... [41, 52]

Совершенствование лексических навыков должно идти также в плане профессиональной их направленности. Здесь необходимо прежде всего назвать формирование адаптивного уровня владения лексикой.

Основное значение в этом отношении имеет прежде всего знание лексического минимума, предусмотренного программой и учебниками для школы, и степень сформированности речевых лексических навыков у учащихся разных классов, начиная с IV класса. Адаптивный уровень владения формируется в соответствующих упражнениях, в нашем случае — лексически направленных упражнениях на употребление слов: а) в свободных словосочетаниях, б) в устойчивых словосочетаниях типа Eindruck machen, zu Hilfe kommen, um Verzeihung bitten, Sport treiben, Vortrag halten, Lust haben (IX класс); alle Hände voll zu tun haben, im Hintergrund (Vordergrund) stehen, Hunger (Angst) bekommen, sich zum Wort melden, von Nutzen sein, an Ort und Stelle sein (X класс), в) в идиоматических словосочетаниях.

§ 4. Совершенствование умений говoreния и аудирования

Остановимся сначала на вопросах совершенствования монологической речи на старших курсах языкового вуза.

Совершенствование монологических умений включает в себя следующие моменты:

1. Обучение правильному пользованию различными речевыми формами монологической речи — описание (Beschreibung), сообщение (Mitteilung, Bericht), разъяснение (Erörterung,) рассуждение (Betrachtung).

2. Обучение нормативно правильному использованию средств иностранного языка в указанных формах монологической речи, наиболее актуальных и профессионально важных для будущего учителя иностранного языка.

Рассмотрим особенности каждой из названных выше речевых форм монолога.

Как установлено в литературе, содержанием «сообщения» является изложение каких-либо фактов, явлений, событий, развивающихся во времени, поэтому для этого вида монологической речи характерна временная последовательность действия, смена явлений, выражающаяся в цепной связи предложений.

Связь между предложениями чаще всего осуществляется эксплицитно, с помощью лексических и грамматических средств: местоимений, наречий, местоименных наречий, союзов, а также структурой предложения.

В стилистическом отношении для сообщения характерно употребление стилистически нейтральной лексики, нейтральных структур предложений в соответствии с функциональным стилем.

«Описание» как форма монолога требует последовательного изложения (словесного изображения) объекта (предмета, человека, явления), его свойств (качеств), местоположения в пространстве, отношения к другим предметам (лицам).

Описание может быть объективным, лишенным какого-либо эмоционального, субъективного отношения автора к описываемому, но может быть и эмоционально окрашенным, субъективным [27].

Примером текста-сообщения может служить текст II „Probleme zur Gewinnung mineralischer Rohstoffe aus dem Meer“ [41, 73], стиль, структура и содержание которого типичны для научной прозы.

Образцом объективного описания является текст I из того же параграфа „Dubna — das Reich der Physiker“, в котором дается описание основных проблем, изучаемых в Объединенном институте ядерных исследований в Дубне, и его оборудования [41, 98].

Образцом субъективно окрашенного словесного изображения может быть текст „Beschreibung eines Fotos“ (по Борхерту), где с легко улавливаемым ироническим отношением к изображаемому описывается фото, на котором изображена семья богатого крестьянина конца XIX века [41, 137].

Целью речевой формы «разъяснение» («монолог-рассуждение», в терминологии В. В. Виноградова) является разъяснение нового, ранее неизвестного и непонятного явления, факта, события, закономерности. Эта форма монолога предполагает раскрытие внутренних причин, законов, явлений и фактов, поэтому она относится к наиболее сложным.

Композиция этой формы включает три звена:

- 1) утверждение — исходный тезис, вводящий в проблему;
- 2) аргументацию, т. е. логическое доказательство исходного тезиса (или его опровержение);
- 3) вывод, подтверждающий (или отвергающий) исходный тезис, вывод, завершающий высказывание и предполагающий использование синонимических языковых средств, раскрывающих основные мысли по-новому.

Рассмотренные выше формы «сообщения», «описания», «разъяснения» редко встречаются в чистом виде, они часто перемежаются и создают пеструю картину в логико-композиционном плане и являются объективной основой существования речи в различных сферах общественного применения языка, в том числе в профессионально-направленной речевой деятельности учителя иностранного языка [27].

Особым профессиональным качеством монологических умений учителя является умение пользоваться формами монолога в педагогических целях: при семантизации новых языковых явлений в связном контексте, в процессе описания речевой ситуации и коммуникативной задачи при объяснении заданий, при выполнении различных упражнений в классе и дома, при развернутой оценке успехов учащихся, т. е. для организационно-педагогической функции.

Монологическая речь учителя выступает и как методическое средство обучения аудированию учащихся, и как эталон, образец связного монологического высказывания.

Во всех этих функциях монологическая речь учителя характеризуется одним общим свойством — своей доступностью по языковой форме и содержанию.

Рассмотрим основные этапы обучения этим формам монолога на старших курсах (IV), типы и виды упражнений на каждом из этапов.

I. Первый этап — подготовительный

Упражнения в логико-смысловом анализе текста — образца описания (под руководством преподавателя).

После первого прочтения текста студенты выполняют логико-смысловой и языковой анализ образца, начиная с плана содержания и логики построения текста. Это упражнение предусматривает следующие задания, направленные на анализ плана содержания:

Назовите предмет «описания» в данном тексте.

Определите коммуникативную цель автора в данном «описании».

Достиг ли он ее?

С какой целью автор членит объект на части и какие функциональные и логические отношения связывают отдельные части целого объекта?

По какому систематизирующему принципу автор описывает объект: от целого к частям или от частей к целому?

Определите части данного «описания».

Какие признаки «описания» характеризуют данный текст?

Прочтите текст и установите, является ли он по своему построению «чистым» описанием.

Найдите в тексте предложения, содержащие описание объекта как целого. Составьте из них начало «описания».

Докажите, что предложенный текст не представляет собой образец описания статического объекта.

Определите, что является целью данного текста как высказывания.

Анализ плана выражения включает следующие задания: Какими языковыми средствами выражена статика «описания»?

а) Что доминирует в тексте: номинальные или вербальные формы?

б) Какие глаголы преобладают в тексте: «статические», обозначающие статические состояния, или «динамические», отражающие динамику, развитие, движение?

Какие средства связи предложений используются в тексте?

Проанализируйте языковые средства, обеспечивающие образность и наглядность «описания».

Какие лексические средства могут быть использованы при описании других статических объектов?

Измените экспрессию данного текста-описания.

Преобразуйте временной план текста. Употребите (где возможно) другие языковые средства выражения статичности.

Замените в тексте (где возможно) обстоятельства места, выраженные наречием, предложными сочетаниями имен существительных (и наоборот).

Определите, какими языковыми средствами выражены качества предметов. Замените использованные средства синонимичными.

Упражнения на анализ текстов выполняются в основном как домашнее задание, на занятиях же в аудитории выполнение каждого из них тщательно проверяется преподавателем в устной форме.

Проанализировав таким образом 1—2 образцовых текста, студенты самостоятельно делают сообщения о принципах построения и языкового оформления описания статических объектов.

Данный вид упражнений также выполняется студентами дома (в целях экономии аудиторного времени) с проверкой его в аудитории. Некоторые задания могут выполняться в письменной форме.

II. В т о р о й э т а п — о б у ч е н и е « о п и с а н и ю »

На втором этапе происходит собственно обучение «описанию». На этом этапе обучаемые выполняют речевое действие «описание» с разворачиванием всех входящих в него операций, при этом используются различного рода опоры: наглядные, вербальные и т. п. Так, выполнение первой группы упражнений, направленных на реализацию полного, развернутого «описания», осуществляется с опорой на текст, последующее — с опорой на ситуацию, на образительную наглядность, включая логически связанные кадры диафильма, на тему.

Монологическими упражнениями на втором этапе могут быть:

I. Монологические высказывания на тему. Например,

в связи с текстом „Dubna — das Reich der Physiker“ возможны следующие упражнения:

1. Сообщите о некоторых больших достижениях русских ученых в 18. или в 19. столетии.

2. Подготовьте выступления на тему „Die aktuellsten Probleme der modernen Technik“ vor. Используйте при этом интересные сообщения и сообщения из специальных журналов.

3. Расскажите о роли науки и ученых в Советском Союзе и в капиталистических странах.

4. Расскажите о научной деятельности выдающихся советских физиков.

II. Ситуативные монологические упражнения.

1. Спонтанные монологические высказывания в дискуссиях по теме.

2. Незаготовленные «описания» картинки, изображающей какое-либо событие (например, запуск ракеты или эпизод из жизни ученого), по предложению преподавателя или студентов и т. п.

Остановимся на формировании профессионально важных качеств монологических умений студентов старших курсов [27].

Совершенствование монологического умения описания начинается также с анализа образцового монолога-описания учителя. В процессе анализа студенты выявляют композиционные компоненты монологического высказывания учителя: вступление, собственно монолог-высказывание, заключение. Подробно разбирая каждый из компонентов, они определяют специфические особенности построения каждого из них. Так, во вступлении учителя они выделяют следующие элементы: обращение к учащимся, название темы урока (учебного материала), цель монолога-высказывания учителя, слова, побуждающие учащихся к предстоящему восприятию учебного монолога учителя, формулировку задания для учащихся по прослушанному монологу. Далее, за вступлением следует собственно монолог-высказывание — «описание», после которого, в заключении, даются контрольные вопросы, обращенные к классу с целью проверки понимания.

Примерными заданиями в упражнениях первой группы являются следующие:

Определите методическую цель данного описания.

Аргументируйте выбор описательной формы в данном монологе учителя.

Проанализируйте композиционную структуру монолога учителя.

Выделите в нем следующие композиционные компоненты: вступление, собственно описание, контрольные вопросы на проверку понимания.

Проследите, связаны ли логически и функционально все три компонента монолога учителя.

Проанализируйте языковое оформление монолога учителя. Соответствует ли оно речевым возможностям учащихся данного класса?

Внимательно прочтите вступление, данное перед текстом-монологом, и скажите, можно ли назвать его «описанием речевой ситуации». Назовите характерные признаки «речевой ситуации», опираясь на свои знания по методике. Что должен учитывать учитель иностранного языка при описании речевой ситуации на уроке?

Выделите в данном описании речевой ситуации следующие структурные компоненты: участники коммуникации, совокупность условий коммуникации (где, когда, при каких обстоятельствах говорят), цель речевой коммуникации, стимул (побуждение к речи).

После первой группы упражнений следуют упражнения на адаптацию логико-композиционной структуры и языкового оформления заданного монолога-описания и превращения его в монолог учителя. Эта группа упражнений носит в основном трансформационный характер. Задача обучаемых заключается в перестройке заданных текстов с целью их использования для обучения устной речи в старших классах средней школы. Выполняя эту группу упражнений, студенты инсценируют некоторые описания учителя, соблюдая структуру профессионально направленного монолога.

Примеры упражнений в трансформации логико-композиционной структуры текста в монолог-описание учителя:

Расположите в определенной последовательности части текста, которые можно использовать как дополнительный материал по теме в классе. Составьте соответствующее методическое вступление, предваряющее работу над этим текстом с учащимся.

Какие детали текста можно, по-вашему, опустить, подготавливая данный текст для чтения в классе?

Используйте данный текст для монолога-описания с целью семантизации новой лексики по теме в классе. Продумайте вступительные слова и заключение. При адаптации данного текста-описания для... класса опустите предложения, не относящиеся непосредственно к описанию.

В упражнениях на трансформацию языковой формы текста-описания возможны следующие задания:

Определите, можно ли использовать данный текст-описание целиком, без лексико-грамматических изменений в качестве дополнительного материала для чтения (аудирования) в классе.

Определите, соответствует ли языковое оформление данного текста-описания языковому уровню данного класса. Назовите языковые трудности, которые содержит данный текст-описание для учащихся класса.

Преобразуйте данный текст-описание в текст для чтения в ... классе, придерживаясь такой последовательности работы: а) опустите из текста «избыточные» предложения; б) замените трудные в лексико-грамматическом отношении предложения доступными учащимся класса; в) замените незнакомые учащимся слова, выражения, грамматические конструкции синонимичными из активного словаря класса.

Совершенно очевидно, что большинство заданий на адаптацию языкового оформления описания потребует обращения студентов к учебникам по немецкому языку для соответствующих классов средней школы и «Книгам для учителя». Ориентированность упражнений на лексико-грамматический состав определенного уровня (класса) вызывает необходимость у студентов ознакомиться с лексикой и грамматикой старших классов и приучает их работать со школьными учебниками. Почти все упражнения этого вида являются домашними, так как на их выполнение затрачивается довольно продолжительное время: студенты должны ознакомиться с интересующим их аспектом (лексикой или грамматикой) на данном уровне, заменить трудное или незнакомое для учащихся более легким и знакомым.

Данные виды упражнений являются переходными к выполнению самостоятельных профессионально направленных устных высказываний описательного типа, которые составляют третью, заключительную, группу упражнений.

Третья группа предполагает на этом этапе совершенствование умения устного монологического описания.

Упражнения на самостоятельную реализацию профессионально направленного описания включают:

Описание тематической картины с целью семантизации новой лексики для развития умения аудирования и последующее описание картины другого содержания по аналогии.

Устное изложение темы, мотивов темы как образца для построения монолога — высказывания по аналогии и т. д.

Задания в этой группе упражнений носят, как следует из формулировок, методический характер, приучая будущих учителей методически мыслить и решать некоторые методические задачи.

Организация тренировки студентов в устном профессионально направленном описании предполагает инсценирование фрагментов уроков немецкого языка на занятиях в группе. В таких инсценировках студенты выступают в роли учителей, проводя отдельные этапы уроков, связанные с монологическим высказыванием-описанием учителя, соблюдая все структурные и языковые правила построения монолога учителя.

Полезным педагогическим приемом, стимулирующим мыслительную активность обучаемых при самостоятельной реализации профессионального монолога учителя, является последующее обсуждение и оценка проведенных фрагментов уроков в студенческой группе.

Одним из важных средств совершенствования монологической речи наряду с письменным текстом является аудируемый текст. При этом большое значение имеют следующие моменты.

1. Характер переноса элементов содержания в единстве с формой из аудируемого текста в устную речь при последующем использовании прослушанного в монологической речи текста.

2. Характер трансформации аудируемого текста в собственной речи студента.

Как показывают экспериментальные данные, студент широко пользуется переносом из аудируемого текста: хорошо известного ему языкового материала; материала, легко воспринимаемого на слух; материала, понятного из контекста, передающего общее содержание аудируемого

текста. Однако те языковые явления, которые несут основной смысл текста и подтекста, переносятся студентами часто недостаточно полно. Поэтому необходимы специальные задания на затренировывание этих явлений.

По данным экспериментального исследования, характер трансформации текста может быть также различным — от частичной трансформации языкового материала (на уровне формы) до полной трансформации содержания и формы (изложение содержания прослушанного текста «своими словами»), в ряде случаев со значительными искажениями [32]. Поэтому необходимо строить обучение монологической речи на базе аудируемого текста с учетом трех этапов.

Первый этап. При аудировании ситуативного диалогического текста необходимо учить студентов членить его на ситуации, выделять в нем основные моменты (главные мысли, связи и отношения, мотивы и цель речевого поведения действующих лиц) и затем переносить из аудируемого текста в собственную речь языковой материал, который несет основную смысловую нагрузку в нем.

При аудировании контекстной речи такое членение возможно в соответствии с формами монолога, о которых говорилось выше.

Второй этап. Его задача — при трансформации языковой формы текста учить использовать языковые средства источника в новой комбинации и тем самым обогащать их речевой опыт.

Третий этап. Здесь необходимо учить творчески интерпретировать эксплицитно и имплицитно выраженную в тексте информацию, а также оценивать и давать собственные выводы о прослушанном. [32]

Рассмотрим теперь некоторые вопросы совершенствования диалогических умений на старшей, продвинутой, ступени.

Это совершенствование состоит в овладении студентами всем богатством языковых — грамматических и лексических — средств, используемых в диалогическом общении, что должно найти свое выражение в дифференцированном и стилистически более точном пользовании ими в разных видах диалогов (парном, групповом, социально значимом и неофициальном). К таким языковым средствам можно отнести более сложные в синтактико-лексическом плане реплики, а также эмоционально-выразительные средства [83].

Остановимся прежде всего на некоторых структурных

особенностях диалогической речи, которые могут стать объектом усвоения в целях совершенствования диалогической речи студентов, в частности на репликах-подхватах и репликах-повторах.

Реплики-подхваты и реплики-повторы представляют собой вторые реплики двучленного диалогического единства, которые развивают (продолжают, уточняют, дополняют) мысль первой реплики, повторяя ее полностью либо частично. Сюда же относятся и реплики-переспросы. Реплики-подхваты и реплики-переспросы могут выражать различного рода эмоциональные состояния говорящего: удивление, сомнение и т. д., и в этом случае они функционируют в виде вопросительных реплик:

— Der Bahnhof ist besetzt.

— Besetzt? (удивление) [98, 99]

— Ich habe das Glück gefunden.

— Das Glück? Stefanie ist neugierig. (любопытство) [42]

Эту же функцию выполняют и реплики-повторы, в которых повторяется часть первой реплики с некоторыми дополнениями, например:

— Hast du Angst?

— Furchtbare Angst.

— Hast du Hunger?

— Hunger noch und noch!

Реплика-переспрос имеет, как правило, форму вопросительной реплики, и в этом отношении она формально не отличается от реплики-подхвата, но имеет иную функцию — выяснение непонятой, нерасслышанной или нечетко произнесенной первой реплики.

— Hans schreibt nicht.

— Wer schreibt nicht?

— Hans schreibt nicht — habe ich gesagt.

Одной из важнейших черт диалогической речи являются, как известно, эллиптические реплики. Обучение эллиптическим репликам должно иметь место уже на начальном этапе (I—II курсы). Однако в полной мере оно осуществляется на продвинутой стадии.

В этой связи необходимо заметить, что характер эллиптических реплик в родном и немецком языках отличается, что видно из следующего примера:

Немецкий вариант

— Ich will bloß die Kleider von den Herren —

Русский вариант

— Вы сказали, что вам нужна только одежда

- | | |
|-------------------|------------------|
| haben Sie gesagt. | приезжих господ. |
| — Nein! | — Не говорил! |
| — Doch! | — Сказали! |
| — Nein! | — Не говорил! |
| — Doch! [50] | — Сказали! |

Приведем примеры эллиптических реплик.

В сказуемом, содержащем аналитическую конструкцию, сокращается основной глагол, содержащийся в первой реплике.

- Hast du etwas anders gedacht?
- Hab ich.
- Wird sie es tun?
- Sie wird. [100]

В конструкции с модальными глаголами может сокращаться также смысловой глагол.

- Muß ich dich um Verzeihung bitten?
- Das mußt du nicht und sollst das nicht.
- Aber du hast mir das Leben gerettet.
- Das habe ich. Einmal. [100, 74]

Иногда эллиптическая конструкция с модальными глаголами встречается и в первой реплике.

- Was soll der Brief?
- Der Brief? Ich weiß nicht.

Или: — Was willst du mit dem Eimer? [24]

Особо следует назвать эллиптические вторые реплики, содержащие модальные частицы типа doch, denn, ja, eben, schon, а также словосочетания типа ach wo; und wie; und ob.

Например:

1. — Macht es dir Spaß?
— Das schon.
2. — Haben Sie keinen Paß?
— Doch.
3. — Was soll uns ein Wecker?
— Eben.
4. — Hast du Fieber?
— Ach wo. Seit Tagen nicht mehr.
5. — Freust du dich auf Berlin?
— Und wie!
6. — Erinnerst du dich an mich?
— Und ob! [50]

Рассмотрим наконец вопрос о совершенствовании диалогической речи на старших курсах в плане варьирования

реплик, побуждающих к диалогическому общению, инициативных реплик и реплик-ответов на них. Можно выделить несколько типов таких инициативных реплик и ответных реплик-реакций [92], которые, несомненно, могут сделать диалогическую речь более естественной, «нормативной», идиоматичной.

Höfliche Aufforderung

Würden Sie bitte... erklären.

Könnten Sie mir bitte sagen,...

Ich möchte Sie bitten, uns Ihre Meinung dazu zu sagen.

Ich möchte gern wissen, ob...

Vorsichtige Aufforderung

Würden Sie mir vielleicht sagen können über...?

Könnten Sie dazu Stellung nehmen,...?

Wäre es Ihnen vielleicht möglich, uns zu sagen,...?

Bedauernde Aufforderung

Leider muß ich Sie bitten,... nämlich,...

Es tut mir leid, aber ich muß Sie auffordern,..., denn...

Kategorische Aufforderung

Ich möchte unbedingt wissen...

Mich würde interessieren, ob...

Erwiderung

Allgemeine Aussage

Nach meiner Auffassung...

Dazu möchte ich folgendes sagen:...

Es ist offensichtlich, daß...

Es steht fest, daß...

Höfliche Aussage

Gestatten Sie mir, dazu folgendes zu sagen: ...

Ich erlaube mir, dazu festzustellen, daß ...

Vorsichtige Aussage

Meiner Ansicht nach

Hierzu wäre wohl folgendes zu sagen: ...

Soweit ich unterrichtet bin, ...

Wenn ich mich nicht irre, ...

Wenn ich mich recht erinnere,

Ich würde sagen, ...

Bedauernde Aussage

Leider ist es eine Tatsache, daß ...

Leider muß ich feststellen, daß ...

Distanzierte Aussage

Es wird behauptet, daß ...

Es wird gesagt, daß ...

Wie man sagt, ...

Категорische Aussage

Ich bin durchaus der Meinung:

Es ist gar keine Frage, daß ...

Ich bin fest davon überzeugt, daß ...

Ich möchte mit allem Nachdruck erklären, daß ...

Schlußfolgernde Aussage

Daraus kann man die Schlußfolgerung ziehen: ...

Aus den Ausführungen ... geht hervor, daß ...

Aus ... läßt sich schlußfolgern, daß ...

Allgemeine Zustimmung

Ich stimme Ihnen zu,

Ich muß zugeben, daß ...

Vorsichtige Zustimmung

Ja, ich akzeptiere Ihre Meinung, jedoch...

Ich bin nur dann einverstanden, wenn ...

Überzeugende Zustimmung

Ich teile durchaus Ihre Auffassung (Meinung)

Ich bin ganz Ihrer Meinung,

Allgemeiner Zweifel

Ich bin nicht sicher, ob...

Höflicher Zweifel

Nehmen Sie es mir bitte nicht übel, aber ich zweifle daran, daß ...

Entschuldigen Sie bitte, aber ich bin doch nicht ganz davon überzeugt, daß ...

Seien Sie mir nicht böse, aber ich glaube doch, daß ...

Vorsichtiger Zweifel

Es scheint mir fraglich, ob ... Ich bin nicht ganz sicher, ob...

Обучение сложным формам диалогического группового общения.

На старшей стадии наиболее распространенными являются формы группового общения: 1) беседа, 2) дискуссия, 3) диспут, 4) интервью.

Остановимся на этих формах общения подробнее.

Беседа как средство обучения диалогическому общению представляет собой «типовое речевое упражнение, выполняемое на уровне связного диалогического текста» [69] с определенными учебными целями, и выражается в равноправном участии двух и более партнеров при обсуждении тех или иных вопросов, представляющих для них взаимный интерес. Под равноправным участием понимается двусторонняя активность ее участников. Разумеется, в методических целях важную роль играет «ведущий партнер»,

который обеспечивает достижение учебной цели беседы, реализацию замысла, ход и построение диалога.

Беседа может быть либо монотематической, либо межтемной. В первом случае объектом обсуждения является какая-либо одна тема, во втором — мотивы разных тем, объединенных общей идеей.

Одной из особенностей беседы как формы общения является то, что она, будучи преимущественно диалогической, включает в себя также элементы монологической речи — развернутые реплики монологического характера, «микромонологи в диалоге».

Поскольку владение методикой проведения беседы является профессионально важным умением будущего учителя иностранного языка, остановимся на ней более подробно.

Прежде всего необходимо развивать у участников беседы умения инициативно ставить такие логически или тематически связанные вопросы по данной теме, которые нуждаются в обсуждении, в выяснении, а также спонтанно отвечать на них, в том числе в развернутой форме, в виде самостоятельного высказывания, «без прямого или косвенного побуждения» со стороны собеседника [23, 59]. Особая роль в координации речевой деятельности участников беседы принадлежит «ведущему» — преподавателю. От него зависит активность всех собеседников, их заинтересованность в беседе, полнота и глубина обсуждения темы.

В качестве примера построения беседы можно дать упражнение 6 учебника немецкого языка для III курса [41, 71].

Задание I.

1. Определить количество участников беседы и распределить между ними реплики. 2. Определить логику развития мысли в беседе. 3. Определить роль «ведущего». 4. Дополнить отдельные высказывания модальными диалогическими репликами.

Задание II.

Провести беседу на тему „Gestalten der sowjetischen Filmkünstler, die bei den Zuschauern besonders beliebt sind“ по плану, приведенному в задании [41, 140].

Дискуссия как средство обучения представляет собой, как правило, групповое речевое упражнение творческого

характера, предполагающее обмен мнениями по проблемным, иногда спорным вопросам с целью развития творческих умений диалогической и монологической речи студентов.

В отличие от беседы, которая протекает, как правило, в условиях «унисона», т. е. неконфликтного обмена мнениями, впечатлениями по теме, дискуссия, как и диспут, предполагает спор, полемическую заостренность в обсуждении проблемных вопросов, допускающих разное истолкование.

При организации дискуссии и диспутов важна формулировка обсуждаемых вопросов: они должны быть проблемными, вызывающими столкновение различных точек зрения, мнений.

Приведем несколько таких проблемных вопросов, которые могут быть предметом дискуссии на IV—V курсах.

Positive und negative Möglichkeiten der Massenmedien.

Die Rolle des Schriftstellers in unserer Zeit.

Die Rolle des Theaters in unserem Leben.

Die Aufgaben und die Möglichkeiten der bildenden Kunst.

Was bedeutet „modische Kleidung“, „Mensch und Kleidung“ и др.

Проведение дискуссии требует определенной подготовки и решения ряда задач, к которым в первую очередь относятся:

обучение приемам логического членения высказывания, выделение наиболее существенного и важного в сообщении, обучение краткому монологическому сообщению с акцентом на существенное для обсуждаемой проблемы;

обучение приемам учета адресата речи, привлечение и поддержания внимания слушателей (использование прямых и косвенных средств обращения к адресату, риторические вопросы, повторное формулирование выводов, выделение для слушателя смысловых вех сообщения и т. д.);

обучение приемам развертывания монологического высказывания путем рассуждения, аргументации (например обучение некоторым наиболее общим моделям высказывания: с выражением одобрения высказывания, полного или частичного согласия с ним, сомнения, несогласия или отрицания какого-либо тезиса);

обучение умению обобщать, находить логические связи в высказываниях и осмысливать их на основе жизненного опыта и научных знаний;

обучение употреблению и выбору в соответствии с речевой ситуацией различных средств выражения дополнители

ных коммуникативных заданий (их перечень на каждом курсе ограничен; предусматриваются ситуации, в которых возможно употребление средств, относящихся как к нейтральному, так и к бытовому типу речи разговорного стиля);

обучение правилам ведения дискуссии: усвоение штампов, используемых для ведения обсуждения, формул речевого этикета, необходимых каждому участнику разговора;

обучение высказыванию на основе мысленно спланированной программы [34, 161].

Те же задачи стоят перед участниками диспута или полемически заостренного обсуждения какой-либо проблемы.

Указанные формы общения не исключают предварительного подготовленных выступлений участников по отдельным вопросам проблемы и тех, кто придерживается иной точки зрения. Однако крайне желательно, чтобы выступления были экспромтной импровизацией особенно в «горячих точках» дискуссии или диспута.

Роль преподавателя состоит в том, чтобы, оставаясь нейтральным в этой дискуссии, стимулировать ее развитие путем дополнительных импульсов-реплик, побуждающих участников к более глубокой и полной аргументации своих точек зрения, к использованию всего ранее изученного материала по обсуждаемой проблеме, направлять дискуссию в нужном русле, не упуская из виду ее учебных целей. Такого рода диспуты и дискуссии могут проводиться также на материале домашнего и аналитического чтения, аудирования.

Изложенные выше приемы работы, типы и виды упражнений позволяют студентам использовать их в школе, особенно в старших классах [81].

Остановимся далее на вопросах совершенствования умений аудирования на старшей ступени обучения иностранному языку в языковом вузе и на факультете иностранных языков.

Целью этого этапа в развитии аудирования является совершенствование всех качеств умения глубокого и точного понимания смысла воспринимаемой информации, ее переработки и вербального выражения в экспрессивной речи студентов. На этой ступени используются оригинальные тексты (отрывки из художественной, общественно-политической литературы) разного объема, озвученные разными дикторами — носителями языка.

Существенное значение на этой ступени приобретают вопросы смысловой интерпретации аудируемых текстов, их

композиционные особенности, поэтому остановимся на этом вопросе подробнее. При выборе текстов для совершенствования аудирования необходимо учитывать следующие композиционные особенности: многообразие развития сюжетных линий (последовательное, параллельное, «переплетенное»), наличие нескольких смысловых узлов в тексте, их сложное взаимодействие, стилистическую окрашенность повествования, наличие подтекста. Эти особенности текста находят свое выражение в определенных композиционно-речевых формах и в языковых средствах.

Определенную трудность при слушании текстов создает, как это было отмечено выше, наличие в них незнакомого языкового материала. По нашему мнению, только в самом начале обучения могут использоваться тексты, включающие изученную лексику в новых контекстных комбинациях. В дальнейшем, по мере увеличения практики слушания, студенты должны научиться работать с текстами, содержащими неизученную лексику.

Учебные материалы для обучения аудированию начиная со II курса должны иметь определенную структуру: 1) систему заданий-инструкций для слушания; 2) краткий вступительный текст; 3) собственно текст, на основе которого проводится обучение.

Задания-инструкции для слушания, особенно на II курсе, представляют собой некую «проекцию» смысловой структуры текста и всех его особенностей, раскрытие которых приводит студентов к пониманию его смысла. Они направляют их внимание на те особенности его построения, без осмысления которых нельзя выделить смысловые вехи, опорные пункты и понять смысл, заключенный в подтексте, и т. д.

По своей позиции они являются предваряющими заданиями. Они включают те приемы смыслового преобразования, которые необходимы для вскрытия содержания любого текста.

Привлекая внимание слушающих к конкретным трудностям аудируемого текста, они стимулируют мыслительную активность студентов и помогают вычлени (непосредственно в процессе слушания или после прослушивания в результате обдумывания) основные существенные с точки зрения реализации основного замысла семантико-смысловые связи, выраженные в тексте или им обусловленные.

Задания к первому прослушиванию выполняются в процессе восприятия текста. Они включают приемы чле-

нения текста, выделения смысловых центров, выявления моментов, требующих последующего толкования. Выбор конкретных приемов и формулировок зависит от смысловой и структурной организации текста.

Варианты решений (результаты выполнения конкретных заданий) выполняются студентами перед микрофоном сразу же после прослушивания.

Преподаватель, подключая наушники к каждому месту, проверяет ход выполнения заданий, ставит уточняющие вопросы, помогает студенту выяснить то, что было понято неточно, и следит за тем, чтобы студент говорил лаконично, по существу. Проверка выполнения каждым студентом заданий данного типа позволяет индивидуализировать программу его дальнейшей работы. Индивидуализация достигается за счет использования при втором прослушивании уточняющей программы, составленной для каждого студента в соответствии с возникшими у него трудностями.

Задания для повторного аудирования и для последующего обсуждения ставят цель подвести студентов к детальному обдумыванию всего содержания, извлекаемого из прослушанного текста, к проверке и уточнению первых впечатлений. В ходе выполнения этих заданий уточняются выдвинутые ранее гипотезы, обобщаются основные моменты, раскрывающие концепцию текста.

Результаты дальнейшего осмысления прослушанного текста обсуждаются на второй части занятия, в беседе без применения технических средств. При этом студенты должны полно и аргументированно высказать свою версию понимания прослушанного.

Если после первого прослушивания студенты должны продемонстрировать понимание текста и умение кратко преобразовать текст на уровне языковой формы, то после повторного аудирования им представляется возможность дать более развернутое самостоятельное высказывание, т. е. смысловую интерпретацию прослушанного текста.

Каждая задача, включенная в комплекс предваряющих заданий, предусматривает преодоление какой-либо конкретной трудности в понимании смысловой структуры текста, поэтому преодоление этих трудностей слушателями можно условно считать свидетельством понимания структуры всего текста.

Приведем пример работы над текстом для аудирования и комплекс заданий к нему [36, 25—27].

Aufgabenkomplex 17 zum Text „Ist das Schweigen wirklich Gold?“

Thema: Sittliches Verhalten des Menschen in der sozialistischen Gesellschaft.

Übung: Verstehendes Hören, spontanes Sprechen (Diskussion).

Aufgaben vor dem Anhören des Textes:

1. Formulieren Sie deutsch die Grundsätze der Moral des Erbauers des Kommunismus, die im Programm der KPdSU als Endziel der moralischen Erziehung der jungen Generation festgelegt sind. Benutzen Sie dabei das Statut des Komsomol. S. 4—5 (russisch).

2. Informieren Sie sich über den Inhalt der Zehn Gebote der sozialistischen Moral der Bürger der DDR. Benutzen Sie dabei Meyers Jugendlexikon, Leipzig, 1971, S. 279, 575, 872.

3. Gestalten Sie eine Mitteilung zum Thema „Aufgaben des Komsomol bei der Erziehung der sittlichen Grundhaltung der jungen Menschen“.

Beim ersten Anhören des Textes:

1. Erfassen Sie die im Text gegebene Deutung von beiden Sprichwörtern („Reden ist Silber, Schweigen ist Gold“, „Die Füße, die einschlafen, richten weniger Schaden an, als die Köpfe, die einschlafen“).

2. Verbinden Sie den Sinn dieser Sprichwörter mit den Gedanken und dem Inhalt des Briefes von Jutta und des Antwortbriefes der Zeitung.

Nach dem ersten Anhören des Textes:

Erweitern Sie folgende Gedanken des Textes.

Zum Mitreden braucht man Kenntnisse, nicht nur fachliche, sondern auch politische. Und dazu benötigt man auch einen Standpunkt, den man mit Worten und Taten jederzeit zu verteidigen vermag.

Hinter dem Schweigen versteckt sich bei dem einen oft noch unzureichendes Wissen, bei den anderen verbirgt sich unter der Redensart vom Schweigen, das Gold ist, auch nicht selten Standpunktlosigkeit.

Richtig ist nicht das Schweigen, sondern das entschiedene kompromißlose Auftreten gegen falsche oder feindliche Standpunkte. Das Schweigen kann manchmal auch als Feigheit ausgelegt werden, nämlich, daß man zu feige ist, sich für das Richtige einzusetzen. Es ist aber auch schlecht, nur mit Worten zu glänzen, wenn Wort und Tat nicht übereinstimmen.

In weiteren Unterrichtsstunden:

Stellen Sie folgende Fragen zur Diskussion.

1. Was meinen Sie zu dem Sprichwort „Reden ist Silber, Schweigen ist Gold“?

2. Was halten Sie von einem Menschen, der glaubt, durch Schweigen einer Auseinandersetzung aus dem Wege gehen zu können?

3. Legt man sich nicht auch durch das Schweigen fest?

4. Wie hätten Sie im Moment gehandelt, wenn die Situation ihren Widerspruch herausgefordert hätte?

5. Haben Sie je Situationen erlebt, in denen Sie Ihre Kameraden erinnern mußten: Du sollst das Volkseigentum schützen und mehren? Haben Sie die Gelegenheit wahrgenommen, sich zu behaupten und zu beweisen, daß Wort und Tat bei Ihnen übereinstimmen?

T e x t

Es gibt auch heute noch eine Anzahl junger Menschen, die der Meinung sind, es genüge, gut zu arbeiten. Ansonsten richten sie sich nach dem Sprichwort „Reden ist Silber, Schweigen ist Gold“. Es ist sehr schwer, von ihnen einmal eine feste Meinung über eine Sache zu erfahren, die über ihre Arbeit und persönliche Dinge hinausgeht, zum Beispiel zu politischen Ereignissen. Paßt eine solche Haltung in unsere Zeit?

Natürlich beurteilt man einen Menschen vor allem danach, wie er seine Arbeit leistet, ob er gut und gewissenhaft arbeitet. Einer, der gut arbeitet und wenig redet, ist uns in der Regel lieber als einer, der schlecht arbeitet und viel dummes Zeug schwatzt. Das heißt aber nicht, daß Schweigen Gold sei, denn wir wollen ja keine Gemeinschaft von gut arbeitenden Schweigern. Zum Mitreden braucht man aber Kenntnisse, nicht nur fachliche, sondern auch politische. Und dazu benötigt man auch einen Standpunkt, den man mit Worten und Taten jederzeit zu vertreten vermag.

Hinter der Redensart vom Schweigen, das Gold sei, versteckt sich bei dem einen oft noch unzureichendes Wissen, bei anderen verbirgt sich hinter diesem Sprichwort aber auch nicht selten Standpunktlosigkeit. Sie wollen sich nicht — oder noch nicht — festlegen, also schweigen sie. Was ist an solchem Schweigen Gold?

Ein anderes Sprichwort sagt, daß Füße, die einschlafen, weniger Schaden anrichten als Köpfe, die einschlafen. Daran ist viel Wahres. Wer seinen Kopf schlafen oder einschlafen läßt, wenn reaktionäres Zeug über die sozialistischen Staaten geredet wird, der schadet nicht nur sich selbst, sein Schweigen kann als Zustimmung zu reaktionärem Geschwätz

ausgelegt werden. Gold ist hier nicht das Schweigen, sondern das Reden, das entschiedene Auftreten gegen die Schwätzer, um falsche oder feindliche Standpunkte kompromißlos zu widerlegen und zu überwinden.

Man sollte sich deshalb stets davor hüten, durch Schweigen in die Lage zu kommen, als ein Mensch eingeschätzt zu werden, der zu feige ist, für das Richtige einzutreten.

Es ist gut, wenn die Arbeit, die Arbeitsleistungen, also die Taten stimmen. Besser ist es aber, wenn Taten und Worte, Wort und Tat stets übereinstimmen.

Wir stellen heute zur Diskussion:

Wie ist Ihre Meinung zu dem Sprichwort „Reden ist Silber, Schweigen ist Gold“? Was halten Sie von einem Menschen, der glaubt, durch Schweigen einer Auseinandersetzung aus dem Wege gehen zu können? Legt man sich nicht auch durch Schweigen fest?

Junge Menschen weisen noch Mangel an Mut, Entschlossenheit und Erfahrung auf. Oft vermögen sie es nicht, ihre Kameraden zu überzeugen, sich mit ihrem unaufrichtigen, unliebsamen Verhalten in aller Öffentlichkeit klar und entschieden auseinanderzusetzen. Es muß ihnen dabei geholfen werden.

So erging es Jutta, die eine Enttäuschung über eine FDJ-lerin erlebte, im Moment des Geschehens aber nicht den Mut fand, etwas gegen sie zu sagen. Das Mädchen erkannte ihr Versäumnis. Die innere Erkenntnis, — sie hatte ihre Meinung offen an Ort und Stelle sagen müssen, — ließ Jutta den folgenden Brief an die Redaktion der „Jungen Welt“ schreiben.

Ich hatte kürzlich ein enttäuschendes Erlebnis: Ein Mädchen von einer Oberschule, die wie ich an einer Beratung von FDJ-Schulfunktionären teilgenommen und in überzeugender und imponierender Weise über Erfahrungen aus ihrer FDJ-Arbeit an der Schule gesprochen hatte, zückte auf der Heimfahrt im Straßenbahnweg einen Schraubenzieher und gab ihn einem Jungen mit der Bitte, ihr doch das Schild „Während der Fahrt ist das Aussteigen verboten“ abzuschrauben, da es in ihrer Schildersammlung noch fehle. Außer uns war kein anderer Fahrgast anwesend, und der Jugendfreund ließ sich das nicht zweimal sagen. Zu meiner Schande muß ich gestehen, daß ich im Augenblick der Enttäuschung über das Mädchen, das mich beeindruckt hatte, nicht den Mut fand, etwas dagegen zu sagen. Ich erwarte von einem FDJ-Mitglied, daß Wort und Tat übereinstimmen. Diese Freundin aber, die für

das gute Auftreten der FDJler und Schüler eintrat, glänzte zwar mit Worten, mir erschien sie aber als Heuchlerin. Was meint Ihr dazu?

(Jutta Dalchau)

Die Zeitung veröffentlichte den Brief Juttas in der Rubrik „Unter vier Augen“. Mit ihrem Antwortbrief unter dem Titel „Wort, Tat und Rat“ forderte die „Junge Welt“ ihre Leser auf, Stellung zu nehmen zu dem Verhalten der Menschen, deren Wort und Tat nicht übereinstimmen.

So lautet folgender Inhalt des Antwortbriefes der „Jungen Welt“:

Wort, Tat und Rat

Über Deinen Brief an uns, liebe Jutta, habe ich mich gefreut. Du hast völlig recht: Man muß sich mit solchem unaufrichtigen Verhalten in aller Öffentlichkeit kameradschaftlich, klar und entschieden auseinandersetzen.

Ich weiß nicht, was jenes Mädchen, das als gewählter Funktionär der FDJ bei ihren Freunden besonderes Vertrauen genießt, sich bei seinem „Schilderhobby“ denkt. Was will sie ihren Freunden über Ordnung und Disziplin in der Schule, in der Öffentlichkeit und im Leben erzählen, wenn sie selbst nicht durch das eigene Beispiel als Vorbild wirkt?

Wie will sie für die Achtung, den Schutz und die Mehrung des Volkseigentums eintreten, wenn sie es selbst beschädigt und damit reduziert?

Es dreht sich nicht allein um das Schild der Straßenbahn, sondern gleichzeitig um Schild und Bild der FDJler...

Fragen wir aber auch unseren so hilfsbereiten Freund: Hat er seinen Kopf nicht zum Denken? Sicher weiß er genau, er verstößt gegen Ordnung und Gesetze, auch gegen die, die wir uns als FDJler im Jugendverband selbst gaben. Er hält das Mädchen nicht von falschem Handeln zurück — er unterstützt es noch in falschem Kameradschaftsgefühl dabei. Vielleicht hat er sich noch besonders als Kavalier gefühlt.

Ist das aber die Freundschaft und Kameradschaft, die zwischen FDJlern und zwischen Mädchen und Jungen bestehen soll? Ich möchte das verneinen.

Du hättest, liebe Jutta, wie Du es selbst schreibst, natürlich im Moment des Geschehens als FDJ-Mitglied Deine Meinung sagen müssen. Du hast jedoch, wie Dein Brief zeigt, das Versäumnis erkannt und sicher den Schluß gezogen, in einer anderen Situation, die Deinen Widerspruch herausfordert, gleich auf dem Plan zu sein.

Vielleicht gibt es Leser, die zu diesem Vorfall meinen, wir seien humorlos. Ich bin's nicht, die meisten FDJler auch nicht; ich habe auch Sammelleidenschaften und an vielen Dingen Spaß.

Spaß gehört zum Leben — aber bei unehrlichem Verhalten und versätzlicher Beschädigung von Eigentum, das uns allen gehört, hört der Spaß auf, wie auch „Jux“ mit bösen Folgen kein Jux mehr ist.

Рассмотрим далее вопросы профессионально-педагогической направленности обучения аудированию.

Понимание речи на слух рассматривается как компонент профессионального использования иностранного языка и как содержание обучающей деятельности учителя. В практике профессионально-педагогической подготовки студентов нами используется рабочий термин «обучающая, или дидактическая речь».

Под обучающей (дидактической) речью здесь понимается такая речь, которая реализует все мыслительные действия, направленные на решение задач, вытекающих из ситуаций педагогического общения учителя с учащимися. В основе обучающих действий учителя лежит быстрая адекватная реакция учителя на высказывания учащихся. Она должна быть быстрой и точной. Например, необходимо быстро и точно понять затруднение говорящего, выбрать способ его устранения, найти возможность стимулировать самостоятельное исправление ошибок в логике и форме высказывания, учитывая возможности говорящего. Поэтому проектирование условий, стимулирующих решение студентами коммуникативной задачи в ситуациях, адекватных будущей практической деятельности, должно стать непременным звеном учебного занятия по языку.

В процессе обучения аудированию на старшей ступени необходимо вводить различные виды ориентировок педагогического характера, которые могут стимулировать мыслительную активность студента.

В комплексе приемов и видов работы по аудированию крайне желательно предусмотреть такие, целью которых является планирование и выполнение обучающих действий в результате осмысления сообщения, воспринятого на слух.

Рассмотрим несколько примеров таких видов работы.

1. Членение связного сообщения, воспринятого на слух, формулирование на этой основе вопросов к различным компонентам его смысловой структуры (вопросов к смысловым

центрам сообщения, к абзацу или предложению, несущему основную смысловую нагрузку, вопросов, направленных на выявление темы, идеи, содержания текста, воспринятого на слух).

Более сложным вариантом этого вида работы является формулирование наводящих вопросов, направляющих внимание обучающегося на те компоненты, которые определяют основной смысл текста. Этот вид работы помогает студенту научиться приемам внешнего управления процессом понимания при восприятии сообщения на слух. Он выполняется по следующим заданиям:

- а) установить смысловые центры и общий смысл текста;
- б) сформулировать уточняющие вопросы, с помощью которых партнер, якобы не понявший текст, подводится к выяснению искомого смысла (например: «Какие предложения текста говорят о том, что ...?» «О чем свидетельствуют слова, сказанные в связи с ...?» «О чем свидетельствуют следующие поступки героя ...?» — и другие вопросы, приводящие к осмыслению воспринимаемого на слух сообщения);
- в) сформулировать тему, идею текста и поставить вопросы, приводящие других участников занятия к адекватным формулировкам.

Данный вид работы выполняется при активной роли преподавателя, который в случае возникающих у студентов затруднений демонстрирует образцы логически связанных между собой и направленных на выяснение смысла вопросов.

2. Планирование «неречевого действия», принятие решения на основе ряда прослушанных сообщений. При выполнении данного вида работы студент выступает в качестве организатора обсуждения какой-либо темы, обзора по газетному материалу, сообщениям педагогической печати и т. д. Руководитель обзора (каждый студент выполняет эту функцию несколько раз в семестр) проводит следующую подготовительную работу: а) выясняет у каждого участника обсуждения основное содержание предполагаемого сообщения (в случае необходимости ставятся уточняющие вопросы); б) формулирует название темы в форме рабочего плана для обсуждения, располагая сообщением соответственно их логической последовательности.

При самостоятельной реализации конструктивно-планирующей и коммуникативной функций деятельности учителя студент выступает здесь действительным организатором фрагмента занятия, в котором он должен быстро принять решение о логической последовательности обсуждения. С

этой точки зрения большую ценность представляет методика проведения обсуждения прослушанных текстов. Преднамеренно создаваемые ситуации обмена мнениями представляют собой целый комплекс действий по решению коммуникативных задач. Основой этих действий является способность быстрой ориентировки в смысловом составе высказывания, воспринимаемой на слух беглой речи, планирование и выбор способа решения.

3. Обобщение (обобщающее высказывание). Умение обобщать — это также одно из профессионально необходимых умений. Упражнение используется на всех курсах и выполняется по следующим заданиям:

а) отметить в прослушанных высказываниях наиболее важные моменты, определяющие суть затронутого вопроса, отношение говорящего к предмету высказывания; б) сформулировать эти положения в виде отдельных обобщающих предложений; в) составить суммирующее высказывание.

Рассмотренные примеры упражнений и видов работы направлены на создание в учебном процессе условий для развития у студентов перцептивной активности, ориентировки в содержании аудируемого материала.

Раздел III

ОБУЧЕНИЕ ЧТЕНИЮ В ЯЗЫКОВОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ (НА ФАКУЛЬТЕТАХ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ)

Глава I.

ОБЩИЕ ВОПРОСЫ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ

§ 1. Цели и задачи обучения чтению

Цели и задачи обучения чтению определяются общими целями и задачами преподавания иностранного языка в языковом педагогическом вузе. Это следующие цели и задачи:

- 1) коммуникативно-практические,
- 2) воспитательные и общеобразовательные,
- 3) профессионально-методические.

Чтение является важным видом рецептивной речевой деятельности, и овладение им как полноценным средством коммуникации на иностранном языке на уровне филологически образованного носителя языка является поэтому одной из главных коммуникативно-практических целей обучения иностранному языку в специальном языковом вузе. Владение чтением предполагает полное, глубокое и беспереводное понимание оригинального иноязычного текста всех литературных стилей и жанров — художественного (прозаического, поэтического, драматического), публицистического, научного.

Оригинальный текст, особенно художественный и общественно-политический, представляет собой мощное средство идейно-политического воздействия на читателя, которое должно быть поставлено на службу воспитания будущего всесторонне развитого и образованного учителя — воспитателя подрастающего поколения. Именно через письменный текст студенты приобщаются к литературе и культуре народа, язык которого они изучают. Поэтому глубокое и полное понимание содержания иноязычного текста в единстве с языковой формой является главным условием достижения не только коммуникативно-практических, но и воспитательных и образовательных целей чтения.

Обучение чтению в педагогическом вузе имеет, кроме того, и профессионально-методическую цель. В процессе языковой подготовки будущего учителя иностранного языка в отношении чтения ставятся следующие профессиональные задачи [37,100]:

1. Обучение будущего учителя эффективным приемам работы с иностранной книгой и газетой как важными источниками самообразования, пополнения и обновления знаний иностранного языка.

2. Подготовка студента к успешному выполнению обучающей функции учителя иностранного языка — к работе над различными видами текста при обучении учащихся чтению как цели и как средству обучения языку.

В профессиограмме учителя иностранного языка сформулирован ряд требований в области чтения, действующих в течение всего периода обучения студента в вузе. В соответствии с этими требованиями учитель немецкого языка должен глубоко понимать и знать прогрессивную литературу на немецком языке и уметь использовать свои знания в процессе обучения учащихся. С этой целью он должен овладеть умениями:

анализировать средства выражения и интерпретировать смысловое содержание оригинальных художественных текстов (идейное содержание и композицию произведения, выразительные средства и художественное мастерство автора и др.) и использовать эти знания и умения при анализе текстов из художественной литературы, изучаемых в школе, с учетом возможностей школьного преподавания немецкого языка;

объяснять исторические, географические, бытовые и другие реалии, встречающиеся в оригинальном немецком тексте;

формировать у учащихся умения самостоятельного чтения, развивать у них интерес к чтению литературы на немецком языке с целью расширения общего кругозора и повышения мотивации изучения иностранного языка [64,19 — 21].

Следующие профессиональные умения студентов формируются на базе умения читать:

- 1) умение понимать оригинальный художественный, общественно-политический и научный тексты с различными коммуникативными установками (ознакомительное, общее, глубокое понимание);

- 2) умение членить текст на смысловые части, выделять

в каждой из них основной смысл, формулировать «смысловые вехи», выявлять общую идею текста;

3) умение выразительно читать вслух с целью точной передачи эстетической и содержательной информации;

4) умение конспектировать и аннотировать публицистические и научные тексты, а также — умение адаптировать в соответствии с требованиями средней школы оригинальные немецкие тексты;

5) умение адекватно переводить оригинальные немецкие тексты на русский язык.

Сложность сформулированных выше задач указывает на необходимость планомерного обучения чтению в определенной системе и в течение всего периода обучения студента в языковом вузе [60].

§ 2. Профессионально важные виды чтения

В методической литературе различают виды чтения на иностранном языке по следующим основным критериям:

по участию голоса — чтение вслух и чтение про себя;

по характеру участия родного языка — чтение с непосредственным пониманием, или беспереводное чтение, и переводное чтение;

• по степени проникновения в содержание читаемого — чтение с общим охватом содержания и чтение с глубоким проникновением в читаемое;

по доминирующему компоненту в психологической структуре чтения (синтезу-анализу) — так называемое синтетическое (домашнее чтение) и так называемое аналитическое чтение.

Обучение студентов этим видам чтения проводится на занятиях по практике языка; накопление индивидуального читательского опыта достигается в результате обильного чтения оригинальной литературы различных стилей и жанров.

Рассмотрим некоторые виды чтения подробнее.

Чтение вслух рассматривается в психологической и методической литературе как средство обучения технике чтения про себя. Чтение вслух, включая и выразительное чтение, может рассматриваться как одна из профессиональных целей обучения.

В чтении, как уже говорилось, можно выделить техническую сторону (технику чтения вслух и про себя) и соб-

ственно содержательную сторону чтения — извлечение из письменного текста информации [39, 20].

Техника чтения базируется на связи зрительно-графических образов языковых явлений с их речемоторными и звуковыми образами, с одной стороны, и с их значениями, с другой. Как отмечается в психологической литературе, работа артикулярного аппарата «является обязательным компонентом не только чтения вслух, но и чтения про себя» [39, 20]. Такое понимание механизмов чтения вслух позволяет рассматривать чтение вслух как важное средство обучения чтению про себя.

Поскольку студенты I курса располагают определенными навыками чтения на данном языке, приобретенными ими в средней школе, речь должна идти об их усовершенствовании. Поэтому важно знать, какие трудности преодолевают студенты I курса при изучении немецкого текста.

К таким трудностям, вызванным в основном интерферирующим влиянием навыков чтения на родном языке, можно отнести следующие:

- чтение букв и буквосочетаний, обозначающих долгие и краткие гласные звуки,

- чтение согласных без палатализации перед гласными переднего ряда,

- твердый приступ гласных в начале слова и слога,

- ударение в производных и сложных словах,

- интонирование разных типов предложений.

Навыки чтения вслух, как и любые другие, формируются и совершенствуются в упражнениях, адекватных природе этих навыков. Так, на начальной ступени необходимо определять те слова в предложении, которые несут на себе логическое ударение, тренировать студентов в выделении при чтении коммуникативно и логически важных членов предложения. Необходимо научить также правильно интонировать наиболее распространенные типы повествовательного, вопросительного, побудительного, простого, сложносочиненного и сложноподчиненного предложений. При этом важно обращать внимание студентов на отличие в ритмическом членении предложения и характер пауз при чтении на родном и немецком языках, например на отсутствие пауз между существительными и относящимися к ним словами, входящими в одну ритмическую группу; между личными местоимениями и глаголом, между предлогом и существительным, на отсутствие ударения на ар-

тиклях, предлогах, исключая особые случаи, когда эти слова несут логическое ударение или соответствуют произносительной норме (например, 'vor mir).

Чтение вслух как средство обучения технике чтения должно проводиться сначала на хорошо понятом материале в аудитории или в лаборатории ТСО. Образцы выразительного чтения, записанные на магнитную ленту (или пластинку), просушиваются до чтения текста.

В методической литературе и в практике обучения иностранному языку различают по роли родного языка в процессе понимания два вида чтения: чтение с непосредственным пониманием (без участия родного языка) и переводное чтение. Тот и другой вид чтения имеет место в школьной практике преподавания иностранного языка [81,146].

Главным фактором владения беспереводным чтением является активное владение языковым материалом. Психологические основы такого владения образуют речевые динамические связи на всех уровнях языка.

При чтении эти речевые связи проявляются в свободном и быстром опознании графических образов языковых явлений и соотнесении их значений, что обеспечивает интуитивно-целостное понимание смысла текста, без обращения к родному языку.

В начале обучения чтение развивается на основе устной речи и тем самым создаются благоприятные условия для развития умения непосредственного понимания иноязычных текстов, отвечающих определенным методическим требованиям, основным из которых является требование доступности [12].

При таком решении проблемы студенты сначала читают беспереводно. На этом этапе чтение опирается на иноязычную внутреннюю речь, последняя в свою очередь совершенствуется в результате систематического чтения, становясь основой беспереводного владения языком вообще. Сам процесс чтения доставляет студентам заметное удовлетворение, поскольку содержание читаемого понимается без дополнительных усилий, непосредственно и легко. Такое чтение аналогично чтению на родном языке.

Другой подход к решению этого вопроса состоит в том, что уже в самом начале (на II курсе) студенты читают достаточно сложные по языку и содержательные тексты, включающие значительное количество незнакомого языкового материала, в частности лексики [43]. Студенты вы-

нуждены выписывать, справляясь по словарю, значительное количество незнакомых слов, заниматься дешифровкой сложных по своим синтаксическим конструкциям предложений. Такое чтение сопряжено со значительными трудностями, осложняющими понимание, стимулирующими обращения к родному языку, к словарю и снижающими интерес к содержанию читаемого.

Вероятно, оба подхода в их крайнем выражении нельзя признать методически целесообразными. В первом случае текст не содержит для студентов новой информации и поэтому может показаться скучным и слишком легким. Во втором — извлечение новой информации через анализ и перевод приучает в самом начале к дискуссивному и поэтому опосредованному, следовательно, несовершенному чтению на иностранном языке.

Рациональное решение вопроса состоит в тщательном подборе текстов для начального обучения чтению, построенных в основном на знакомом материале, включающем небольшое количество новой лексики, и достаточно интересных по содержанию.

§ 3. Требования к текстам для различных видов чтения

Поскольку чтение является важнейшим средством воспитания и образования, к текстам для всех видов чтения предъявляются единые методические требования, которые могут быть сформулированы в следующем виде:

1. Тексты должны способствовать идейно-политическому и нравственному воспитанию студентов.
2. Тексты должны иметь образовательную и познавательную ценность, обогащая студентов знаниями в области политического строя и социальной структуры общества, истории, культуры, быта и обычаев народа, язык которого изучается.
3. Тексты должны демонстрировать образцы использования норм немецкого языка.
4. Тексты должны представлять различные жанры художественной (поэзия, проза, драматургия), публицистической и научной литературы.
5. Тексты должны показывать немецкий язык и литературу в развитии, поэтому в программу чтения следует включать произведения разных эпох. Невозможно предста-

вить себе учителя немецкого языка, не читавшего в оригинале драм Лессинга и Шиллера, трагедии Гёте «Фауст», поэм Гейне. Ведущее место занимают произведения современной немецкой литературы. Опыт показывает, что подлинно осмысленное чтение этих произведений, глубокое проникновение в их содержание и языковую структуру может быть осуществлено только под руководством преподавателя.

При выборе текстов для чтения по курсам желательно придерживаться следующих методических принципов: 1) принципа концентрической повторяемости лексики с учетом уровня владения языком студентами данного курса; 2) принципа преемственности в жанре и стиле читаемых текстов.

Эти принципы обеспечивают закрепление ранее пройденного на более сложном материале и способствуют тем самым совершенствованию навыков и умений чтения, углубляют знания литературы и понимание основных литературных процессов.

Материалами для домашнего чтения служат главным образом тексты художественной прозы, современной и классической, включая и драматические произведения. Это роман, повесть, рассказ (на второй ступени обучения — серия рассказов одного автора), драма. Поэзия должна быть представлена циклами стихов. Фабульность и цельность текста являются обязательными требованиями к произведению, предназначенному для домашнего чтения.

Для аналитического чтения могут быть использованы как произведения малых форм (короткий рассказ, басня, сказка, стихотворение, эссе) целиком, так и завершенные в смысловом и композиционном отношении отрывки из произведений, которые знакомы студентам, прочитаны ими в рамках домашнего или дополнительного чтения. Поскольку фабульность не является обязательной для таких текстов, при анализе могут быть также широко использованы отрывки из научных и публицистических статей, литературно-критические эссе и т. п. Тексты для анализа должны быть характерными для определенного функционального стиля, жанра, литературного направления автора, чтобы проанализировав один текст под руководством преподавателя в аудитории, студент мог далее самостоятельно работать над аналогичными текстами.

В данном разделе описаны два варианта работы по обучению чтению в языковом педагогическом вузе. Эти варианты (подходы к обучению чтению как виду речевой деятельности), хотя и имеют сходные черты, все же значительно отличаются друг от друга. Такая подача материала, на наш взгляд, обогащает методический арсенал преподавателя немецкого языка.

Первый вариант

§ 1. Домашнее чтение

1. Домашнее чтение на I курсе

Согласно действующему учебному плану домашнее чтение как самостоятельный вид занятий выделяется уже во II семестре и занимает видное место в системе занятий по иностранному языку на I курсе (на него отводится 4 недельных часа). Оно является одной из целей обучения этому виду речевой деятельности и одним из важнейших средств обучения иностранному языку, в частности устной речи на иностранном языке. Будучи самостоятельным видом занятий, чтение является одновременно одним из элементов комплексного обучения языку и органически входит в него. Это находит свое отражение в характере изучаемого языкового грамматического и лексического материала, а также в тематике текстов учебного пособия по практике языка на I курсе [11] и «Книги для чтения» [12], которая содержит сокращенные или до определенной степени адаптированные отрывки из произведений современных немецких авторов или классиков немецкой литературы. Первые тексты пособия снабжены пояснениями одноязычного характера, либо объясняющими значение слова через его контекстуальное употребление (например, *die Witwe*: Frau Müller ist **Witwe**, ihr Mann ist gestorben), либо содержащими необходимые синонимы для трансформации при пересказе. В последующих текстах характер комментария изменяется: в нем остаются лишь реалии, что же касается работы со словом, то сами тексты для чтения контролируют работу студентов со словарями (незнакомые слова выделяются курсивом).

Поскольку задачей домашнего чтения на I курсе является наряду с обучением чтению также развитие навыков устной речи (в том числе произносительных), все виды работы подчинены этой задаче: чтение отрывков вслух, постановка различных вариантов вопросов к тексту и ответы на них, инсценировка отдельных отрывков, монологическое высказывание от имени действующего лица, пересказ небольших тематических отрывков в соответствии с заданиями, сформулированными в пособии, например:

Beschreiben Sie den Weimarer Zwiebelmarkt или: *Sprechen Sie zum Thema „Schiller in Weimar“* (по теме: Н. J. Malberg. „1 + 1 und eine alte Stadt“).

Самостоятельная работа студентов максимально программируется характером задания для домашней подготовки, на занятии же осуществляется дальнейшая активизация ранее подготовленного дома материала. Лишь для сильных студентов делается некоторое исключение: они получают усложненные работы не только дома, но и в аудитории.

2. Домашнее чтение на II курсе

По сравнению с I курсом материал II курса постепенно возрастает как по объему, так и по степени сложности, в III семестре медленнее (от десяти до пятнадцати страниц в неделю), в IV семестре быстрее (от пятнадцати до двадцати страниц). Такое увеличение объема читаемого объясняется в первую очередь тем, что навыки и умения чтения студентов развиваются и совершенствуются дополнительно на занятиях по аналитическому чтению, поэтому в рамках домашнего (включая внеаудиторное) чтения можно делать упор на количественное наращивание языкового материала. Сравнительно малый объем материала во II семестре позволяет сохранить преемственность и постепенность в овладении материалом и не создавать разрыва между I и II курсами. Увеличение материала во II семестре подводит студента к систематическому чтению больших по объему произведений на старших курсах.

Содержание материала продолжает в некоторой степени тематику «Книги для чтения на I курсе» [12], но в большей мере оно соответствует программе II курса. Произведения, читаемые на II курсе, знакомят студентов в основном с современной литературой ГДР и лишь отчасти с классической немецкой литературой, что объясняется главной целью первой ступени обучения устно-речевой иноязычной деятель-

ности, которая, естественно, должна осуществляться на материале современной немецкой литературы и современного литературного языка. Включение небольших по объему произведений классической литературы органически связано с необходимостью формирования умения понимать более трудные тексты и приобщения студентов к классическому наследию (сказки Гауффа или новеллы Шторма, драмы Шиллера; во внеаудиторном чтении — драмы Лессинга и т. п.).

Методика работы на II курсе специфична еще и потому, что домашнее чтение призвано развивать одновременно целый комплекс умений беспереводного чтения серьезных оригинальных произведений, проникновения в идейное содержание, литературную эпоху и особенности жанра произведения без опоры на теоретический курс немецкой литературы, читаемой позже.

Покажем на одном примере особенности методики работы над произведениями А. Зегерс — (A. Seghers. *Friedensgeschichten*) на II курсе. Первая из новелл сборника — „Das Erntedankfest“ — читается как на занятиях по домашнему чтению, так и параллельно на занятиях по аналитическому чтению. Таким образом, уже с самого начала создается тесная взаимосвязь этих двух видов чтения, и студент наглядно видит разницу между «поверхностным» и глубинным чтением благодаря историко-литературному введению, где выявлена основная идея, раскрыт художественный замысел писателя. Небольшой объем материала, читаемого на первых занятиях по домашнему чтению, позволяет усложнить работу над внешне простым материалом. Таким образом, значительное число заданий выполняемых на занятиях, студент делает с большей легкостью и быстротой, так как соответствующие умения и навыки формируются у него параллельно на занятиях по аналитическому чтению. На домашнем же чтении происходит многократная их активизация в рамках всей недельной нормы чтения и в рамках отдельных текстовых отрезков (кратких композиционных и сюжетных отрывков, глав подглав и т. д.). К таким заданиям относятся: составление сжатого и развернутого плана прочитанного текста; определение главных моментов для пересказа; формулировка главной мысли всего прочитанного текста или отдельных его отрывков; пересказ с оценкой; составление краткого резюме и пр.

За счет высвобождающегося таким образом времени на

занятиях по домашнему чтению используются другие формы активизации речевого материала: пересказ отдельных сцен (в монологической или диалогической формах), максимально приближенный по словарю и модальности к тексту; инсценированный пересказ; пересказ-характеристика с предварительным подбором соответствующих глаголов и прилагательных; пересказ с определенным грамматическим заданием (в тех же или измененных грамматических формах), с трансформацией прямой речи в косвенную и наоборот, со специальным употреблением какого-либо грамматического явления. Такая работа на II курсе преследует две цели: развитие подготовленной и неподготовленной речи, причем каждая из этих двух целей предусматривается заранее в видах работы и в заданиях. Как уже говорилось раньше, на начальной ступени (включая и II курс) преобладает подготовленная речь, так как здесь формируются основы владения речевыми навыками и умениями. Домашние задания содержат конкретные указания по тем видам работы, которые будут проводиться на следующем занятии. Проводится работа по заранее составленным разработкам, в которых содержится основной лексический минимум, сгруппированный в соответствии с характером заданий, сами задания и целый ряд других материалов (сведения об авторе, эпохе, жанре и т. п.). Неподготовленная речь развивается, естественно, на самом занятии, ее основная форма (диалогическая) — вопросо-ответная, причем вопросы могут задаваться преподавателем или студентами. Эти вопросы должны иметь строгую логику и последовательность, затрагивать существенные моменты в рамках поставленной задачи и, следовательно, тоже должны готовиться дома.

Обогащение речи студентов на занятиях по домашнему чтению должно осуществляться в первую очередь за счет лексического состава текста. Отбор лексики в активный словарь студентов осуществляется преподавателем, который следит за тем, чтобы в словарь студентов не попадали «случайные» нечастотные языковые единицы (например, архаизмы, жаргонизмы), так как на начальной стадии обучения студенты должны овладевать продуктивным лексическим и грамматическим минимумом. Что же касается грамматического оформления речи, то здесь возможна большая вариативность в использовании материала оригинала в соответствии с конкретной ситуацией, задаваемой преподавателем.

Уже с первых занятий по домашнему чтению необходимо индивидуализировать учебный процесс, нацелить сильных студентов на более интенсивную творческую самостоятельную работу (подготовка рефератов на исторические и литературные темы, составление библиографии к теме, подготовка обобщающих сообщений и пр.). Важное место здесь должна занимать профессиональная направленность обучения, при которой отдельные этапы занятия подготавливаются и проводятся сильными студентами, а некоторые задания и всеми другими.

3. Домашнее чтение на III курсе

Основное содержание работы здесь во многом совпадает с тем, что делается на занятиях по домашнему чтению в конце II курса, чем обеспечивается определенная преемственность в обучении. Однако постепенно меняется характер заданий и уровень их выполнения студентами.

Как и раньше, большое внимание уделяется работе над лексикой и грамматикой в устной речи в связи с читаемым текстом. Объем словарного материала, подлежащего активному усвоению, составляет 15—20 лексических единиц в неделю (25 страниц текста). В домашнее задание включается работа со словарями по изучению семантики, синтаксической и семантической сочетаемости слова. Отмеченные в списке слова и словосочетания должны быть найдены в тексте и выписаны в предложения. Если лексическая единица встречается несколько раз, выписываются все случаи ее употребления в тетрадь по домашнему чтению с указанием страниц текста.

В домашнее задание могут включаться предваряющие упражнения тренировочного характера в связи с текстом.

В начале занятия уделяется 10—15 минут речевой тренировки лексики, которая в дальнейшем должна употребляться студентами при пересказе содержания, в описаниях, при характеристике действующих лиц и др. Если студент не использует в нужный момент новую лексическую единицу, преподаватель должен сам стимулировать ее использование (путем постановки вопроса, включения в беседу других студентов и т. п.).

Очень важным условием усвоения новых лексических единиц является повторяемость их в речи студентов при работе над другими частями текста. При правильном отборе лексики многократное употребление слов может происхо-

дить спонтанно, однако это происходит не всегда и не у всех студентов. Чтобы это происходило, необходимо включать ранее пройденные слова в качестве ключевых для пересказа (об этом см. ниже).

Большое внимание по-прежнему уделяется развитию говорения. Довольно большое место в работе занимает пересказ отдельных сцен, эпизодов, описаний как средство контроля понимания и развития устной монологической речи. Целевая установка при пересказе может быть связана как с содержанием высказывания, так и с его оформлением.

В связи с работой над содержательной структурой текста пересказ отдельных фрагментов подчиняется какой-либо общей задаче, например: назвать и пересказать эпизоды, характеризующие эпоху, политическую ситуацию в стране; выбрать и пересказать места текста, свидетельствующие о позиции автора, его отношении к своим героям; передать содержание эпизодов, характеризующих героя (героев). Пересказ эпизодов при подобной целевой установке завершается экспромтным обобщением, которое в ряде случаев вызывает дискуссию, способствуя таким образом развитию спонтанной речи студентов.

Параллельно могут быть поставлены определенные задачи по оформлению высказывания: дать описание близко к тексту, передать содержание эпизода в сжатой форме, пересказать эпизод, в котором преобладает диалог, не употребляя прямую и косвенную речь и т. п.

Сформулированные в ходе дискуссии обобщения по отдельным эпизодам обсуждаемого произведения записываются студентами в тетради. Такие записи помогают им готовиться к итоговому обсуждению и, что важнее, способствуют формированию навыков письменной речи.

К каждой части текста, к каждой недельной дозе текста формулируются также задания обобщающего характера, при выполнении которых оказывается необходимой ретроспективная связь каждой читаемой части с ранее прочитанными. К таким заданиям относятся:

1. Наблюдения над развитием основных сюжетных линий. Определение роли каждой части текста в их развитии. Установление причинно-следственных связей между частями и отдельными эпизодами. Эти наблюдения рекомендуется записать в тетради в тезисной форме или в виде плана.

2. Накопление сведений о стране изучаемого языка, исторических и политических событиях, деталях быта.

Обсуждение авторской точки зрения, авторского отношения к стране и эпохе. После обмена мнениями о важности этих сведений, художественной ценности их изображения наиболее существенные и интересные из них заносятся в тетрадь и могут быть далее использованы при работе над курсом страноведения, а в дальнейшем в школе как дополнительный иллюстративный материал на уроке и во внеклассной работе по немецкому языку.

3. Характеристика действующих лиц. Сюда относятся авторские описания внешности, привычек, характера героя. При передаче этих описаний обращается внимание на сохранение характерологических деталей в их языковом выражении.

Передача авторских описаний сопровождается оценочными суждениями по поводу внешности, характера, привычек героя, его речи, его происхождения, социального положения, профессии, возраста, а также характера.

Обсуждение речевой характеристики героев и авторских описаний развивает лингвистическую наблюдательность студентов. Важное место в работе над текстом занимает обсуждение характеров героев на основании их поступков, поведения в различных жизненных ситуациях, отношений друг с другом. На материале прочитанного возникают неподготовленные высказывания, оценочные суждения, которые подкрепляются цитатами из текста или мотивируются кратким пересказом отдельных эпизодов текста.

Преподаватель (или студент) может выдвинуть тезис, характеризующий героя, который студенты должны доказательно аргументировать или опровергнуть материалом прочитанного.

В конце работы заключительная характеристика формулируется в письменной форме.

4. Наблюдения над языком и композицией произведения. Как правило, один из фрагментов текста анализируется на занятиях по аналитическому чтению. В процессе работы по домашнему чтению используются результаты анализа. На основе характеристики одного фрагмента ведется наблюдение над языковыми особенностями фрагментов-аналогов или фрагментов текста большого объема (главы, части). Эти наблюдения должны быть подчинены общей задаче — обсуждению и оценке произведения в целом, поэтому для каждого текста должны быть выделены несколько «сквозных» линий наблюдения (например: как реализуется в языке авторская оценка событий и действующих лиц;

какую роль играют и как создаются лейтмотивы описания; какую роль играет деталь при описании лиц и событий; в каких случаях автор использует характерологическую лексику и др.).

Результаты наблюдений заносятся в тетрадь и используются при итоговом обсуждении произведения. Основная цель этого вида работы — развитие языковой наблюдательности студентов, осуществление межаспектной связи «домашнее — аналитическое чтение». Устные сообщения о сделанных наблюдениях имеют форму неподготовленного высказывания и способствуют формированию умений спонтанной речи.

На итоговых занятиях (обычно 4 часа) обсуждается произведение в целом. При подготовке к обсуждению используются все материалы, которые студенты собрали в процессе работы над текстом, и формулируются обобщающие вопросы. Например:

- обсуждение идейно-тематического содержания произведения;

- обсуждение основных «сквозных» тем произведения;

- изображение страны, исторической эпохи, политических событий, описанных в произведении;

- сопоставительная (контрастивная) характеристика основных героев произведения;

- обобщение наблюдений над языком и композицией произведения.

К обсуждению подобных вопросов готовятся все студенты группы, оно проходит в форме свободной беседы, участники которой дополняют друг друга, высказывают свои мнения, дают оценку, т. е. учатся аргументировать свою точку зрения, делать умозаключения.

Можно предложить отдельным студентам подготовить сообщения, выходящие за пределы обсуждения одного произведения, но связанные с ним, как например:

- сопоставить прочитанное произведение с известными студенту произведениями других авторов, написанных в то же время и посвященных той же теме;

- провести параллели между прочитанным произведением и некоторыми произведениями русской (советской) и зарубежной литературы;

- рассказать о театральных постановках драматического произведения, экранизации романа или повести;

- высказать свое мнение об иллюстрациях к прочитанному произведению.

Подобные дополнительные сообщения обогащают, расширяют кругозор студентов, стимулируют их познавательный интерес.

Как видно из изложенного, большое внимание уделяется на III курсе работе с тетрадью. Правильное, грамотное ведение тетради способствует более плодотворному ходу занятий и приучает студента четко, грамотно оформлять свои записи, заметки, что является элементом профессиональной подготовки учителя. Заметим, что предложенная выше методика работы в целом способствует формированию профессиональных навыков и умений учителя немецкого языка, имеет профессионально ориентированный характер.

Кроме того, в процессе работы студенты получают задания, имеющие специальную профессионально-методическую направленность:

- семантизировать новые лексические единицы в заданных контекстах;

- составить тренировочные лексические упражнения по тексту и в связи с текстом;

- подготовить текст для пересказа (сократить, выделить лексические единицы и грамматические конструкции, требующие пояснения);

- выбрать из данной части текста эпизоды для пересказа с определенной целевой установкой, обосновать свой выбор;

- составить план обсуждения части текста в аудитории;

- выдвинуть тезис, который должен быть аргументирован или опровергнут;

- сформулировать суждения, которые должны быть аргументированы (опровергнуты) материалом прочитанного.

Приведенные примеры показывают, что при составлении заданий реализуется общий принцип: получив задания и поработав с ними, студенты используют в дальнейшем эти задания как образцы, по которым они разрабатывают свои задания. Эффективность предложенных студентами заданий проверяется в процессе работы над текстом и обсуждается в аудитории. Формы самостоятельной работы студентов по домашнему чтению частично совпадают с формами самостоятельной работы по аналитическому чтению (см. об этом дальше).

4. Домашнее чтение на IV—V курсах

Домашнее чтение на этих курсах сохраняет все задачи III курса и приобретает новые, к которым относятся:

овладение специальной лексикой, лексическими элементами разговорно-обиходной речи, активизация работы над фразеологией;

совершенствование стиля и экспрессивности речи студентов;

критическая оценка прочитанных произведений. Сохраняются также все ранее сформулированные требования к текстам, за исключением требования доступности: студенты должны читать текст любой трудности. В зависимости от сложности текста будет увеличиваться удельный вес работы со словарем, но в «расшифровке» на данном этапе обучения нуждаются только отдельные элементы текста (предложения, словосочетания, отдельные слова). Основное место принадлежит чтению с непосредственным пониманием. Одной из задач самостоятельной работы студентов является составление реального комментария к произведениям как современной, так и классической литературы. Комментарии слов и языковых конструкций даются преподавателем лишь в том случае, если они не изучались студентами или если студенты не располагают необходимой справочной литературой.

Самостоятельная работа по комментированию реалий способствует усвоению специальной (общественно-политической, исторической, лингвистической) терминологии, что является одним из требований программы.

К описанным в предыдущем разделе видам работы над расширением словаря студентов добавляются новые. В вокабуляр, подлежащий активному усвоению, включаются разговорно-обиходные лексические единицы, экспрессивные синонимы к известным нейтральным единицам, фразеологизмы [53]. Расширяется тематический вокабуляр речи студентов. Начиная работу над текстом для домашнего чтения, студенты получают задания выписывать слова и словосочетания, относящиеся к нескольким определенным темам, которые представлены в читаемом произведении и входят в тематический план по устной практике (как данного курса, так и предыдущих).

При тематическом пересказе и обсуждении содержания студент получает задание использовать выписанные лексические единицы.

Работа над совершенствованием стиля и экспрессивности речи студента ведется на всех этапах обсуждения произведения. Можно назвать, однако, некоторые специальные виды заданий:

1. Обсуждение комментария реалий (после выступления одного или нескольких студентов с подготовленным комментарием) с точки зрения его познавательной ценности, логики изложения, доступности, соответствия изложения форме комментария.

Такое же обсуждение можно проводить по языковому комментарию.

2. Подготовленные высказывания по четко сформулированному вопросу с обусловленным заданием: дополнить высказывание элементами описания или оценки; построить высказывание с выделением причинно-следственных отношений.

Дальнейшее обсуждение подготовленных высказываний с точки зрения их соответствия поставленной задаче. Письменная фиксация высказывания, признанного лучшим, т. е. образцом. Так как вначале эта работа может вызывать затруднения, преподаватель дает образцы высказывания или называет их основные характеристики.

3. Пересказ эпизодов или описаний в заданном экспрессивно-оценочном ключе. Например: пересказать эпизод с точки зрения незаинтересованного наблюдателя, затем с точки зрения участника действия; передать описание интерьера, ландшафта с собственной оценкой: негативной, позитивной, восторженной; передать описание города, страны с точки зрения человека, никогда не бывавшего там или хорошо знающего объект описания; описать героя с точки зрения автора или выразив к нему свое отношение: восхищение, равнодушие, отвращение. Такие описания также требуют предварительной аудиторной подготовки, отбора языковых средств для выражения определенной оценки.

Обсуждение произведения по частям происходит по тем же основным направлениям, что и на III курсе. Разница состоит в увеличении удельного веса неподготовленных высказываний, в преобладании синтеза над анализом; количественном и качественном росте обобщающих суждений и умозаключений.

Так, при работе над характеристикой действующих лиц проводится сопоставительная характеристика нескольких действующих лиц под определенным углом зрения (например, как представителей одного или разных классов; по отношению к определенным событиям, лицам; по отношению к ним автора). На основании наблюдений делаются обобщающие заключения, которые могут быть использованы для развития дискуссии.

В том же ключе ведется обсуждение сюжетных линий произведения, последовательный анализ от частного к общему: роль отдельных эпизодов в развитии определенной сюжетной линии; взаимодействие нескольких сюжетных линий в одной части, главе; роль каждой сюжетной линии в структуре идейно-тематического содержания произведения; роль каждой главы, части в развитии темы, воплощении идейного замысла писателя.

Параллельно ведется работа над развитием языковой наблюдательности у студентов. От работы на III курсе она также отличается большей ориентированностью на обобщение наблюдений: анализ деталей описания в связи с общим характером описаний в книге; элементы оценочного описания действующих лиц в системе их характеристики; формирование лейтмотивов отдельных описаний и тематических лейтмотивов; сопоставление языковых констант данного произведения и других произведений того же автора.

Обсуждение произведения в целом включает элементы, названные в предыдущем разделе, однако обсуждение и оценка произведения производятся с привлечением сопоставительных данных о других произведениях одного автора, ряда авторов и т. п. То, что на III курсе давалось как задание отдельным, наиболее сильным студентам, теперь является обязательной составной частью итогового обсуждения для всех.

В обсуждение включаются вопросы об актуальности классического произведения для наших дней, установление причин актуальности; для произведений современных авторов — вопросы воспитательной и познавательной ценности произведения.

При обсуждении художественной формы произведения дается критический анализ ее основных элементов.

На IV и V курсах продолжается сочетание устной и письменной форм речи. Студенты ведут тетради с записями по всем указанным видам работы. Письменные домашние и аудиторские задания при сохранении их основных форм имеют более творческий характер. По сути дела каждое из перечисленных выше заданий может быть предложено в качестве домашней или аудиторной письменной работы. То же можно сказать о профессионально ориентированных заданиях. По каждому из названных выше направлений работы студенту можно предложить составить целое домашнее задание или его часть; разработать план обсуждения

части или всего произведения; разработать образцы высказываний с определенным коммуникативным заданием.

Все подготовленные студентами задания обсуждаются в аудитории.

§ 2. Аналитическое чтение

1. Чтение с элементами анализа текста на первой ступени (II курс)

Чтение с элементами анализа на II курсе рассматривается как средство овладения языком. Оно способствует усвоению студентами приемов анализа языковых явлений — слова, предложения, текста, развитию культуры чтения, а также формированию соответствующих профессиональных умений.

Элементы анализа текста способствуют также формированию умений чтения как речевой деятельности, они закладывают основы для последующей всесторонней интерпретации содержания, развивают умение устанавливать межпредметные связи, увязывать прочитанное с историческим фоном, политическими и социальными событиями соответствующей эпохи; вводят первоначальные элементы профессионализации и педагогизации; создают базу для последующего филологического анализа текста. Реализовав эти задачи на II курсе, мы закладываем прочный фундамент для работы по всем видам чтения на старших курсах.

Как уже говорилось ранее, на занятиях по аналитическому чтению изучаются отрывки из произведений, предназначенных для домашнего и дополнительного чтения, например, сцена из II акта „Kabale und Liebe“ Шиллера — как необходимый ключ к драме или новелла А. Зегерс „Das Erntedankfest“ — как введение ко всей теме: „Friedensgeschichten. A. Seghers“. С другой стороны, на занятиях по аналитическому чтению изучаются тексты, позволяющие студентам осмыслить жанровое и языковое своеобразие произведений, пройденных на I курсе (например, сказка братьев Grimm „Die drei Brüder“), или тексты, тематически увязанные с устно-разговорной практикой (баллада Эриха Вайнерта „John Scheer und Genossen“ — в рамках темы «Коммунистическая партия Германии в борьбе с фашизмом»). Тема: „Reisebilder“ и „Buch der Lieder“ Г. Гейне является своеобразным синтезом всех тех теоретических знаний, которые студенты получили на

первом году, и проверкой их умения применять эти знания на практике.

Анализ текста на II курсе складывается из двух основных видов работы над текстом: интерпретации содержания и элементарного анализа словесной ткани отрывка [13; 14].

Анализ содержания текста предполагает следующие стадии работы:

первоначальное осмысление текста после первого чтения в аудитории и очень приблизительная передача этого содержания в спонтанной речи;

формулировка заглавий отдельных абзацев или отрывков текста;

формулировка основной идеи текста;

составление краткого резюме по тексту;

подготовка подробного пересказа по тексту — нейтрального и оценочного.

Анализу содержания предшествует большая подготовительная (самостоятельная) работа студентов над биографией писателя, историческим и историко-литературным введением в эпоху, темой произведения. Таким образом, самостоятельно подготовленная и коллективно обсужденная работа студента становится необходимой стадией анализа содержания текста.

При интерпретации содержания текста развиваются навыки и умения подготовленной устной и письменной речи, роль которых вначале достаточно велика. Письменная речь используется на всех перечисленных выше стадиях работы над содержанием; особое значение имеют формулировка основной идеи и составление резюме по тексту. На этих двух стадиях работы развиваются четкость и логичность мысли и связанный с этим поиск точного слова. Подготовленной должна быть речь студента также при устном пересказе всего текста, как завершающей стадии интерпретации содержания: объективно-дистанцированное изложение при пересказе сцены из „Kabale und Liebe“, например, изобилующей экспрессивными эпитетами, или, наоборот, эмоционально-оценочная передача баллады Вайнера „John Scheer und Genossen“ требует не только предварительного подбора соответствующей лексики, но и специально продуманного, заранее скомпанованного речевого целого. Спонтанная речь органически вплетается в речь, подготовленную при обсуждении содержания отдельных единиц текста (фраз, абзацев, отрывков) и особенно его основной идеи.

Второй вид работы над текстом — это лексический и грамматический анализ языковой формы на уровне слова, словосочетания и предложения. Оба вида работы, как видно из вышеизложенного, связаны друг с другом, потому что студенты на первой ступени обучения, обладая ограниченным запасом лексических и грамматических навыков, не могут глубоко проникнуть в содержание оригинального текста без предварительного анализа его словарной ткани. Основная задача здесь — семантизация языкового материала произведения, анализ грамматической его структуры, расширение активного словарного запаса студента новыми лексическими единицами и общая активизация введенного языкового материала.

Семантизация нового лексического материала анализируемого текста проводится в основном одноязычно с помощью синонимического осмысления через известное (trübes Wasser — nicht klares, undurchsichtiges Wasser; trübe Augen — nicht klare Augen; trüber Tag — ein finsterner Tag, ein Tag ohne Sonnenschein), не исключающего перевод в тех случаях, где необходима большая точность в понимании. Большое внимание уделяется накоплению синонимов и антонимов, их смысловой группировке.

Помимо синонимического описания незнакомого слова используется также анализ его морфологической структуры, при котором студенты опираются на свои знания основных типов словообразования в немецком языке и продуктивных и непродуктивных аффиксов в совокупности их значений, а также на умение разбираться в структуре и семантике сложного слова. Этот способ семантизации незнакомого или полужнакомого слова необходимо применять систематически в течение всего учебного года, особенно в I семестре. Знания, получаемые при анализе текста, расширяются при самостоятельном изучении студентами конкретного теоретического раздела и закрепляются затем в специальных упражнениях типа: определите, в каких словах *-er* является суффиксом, а где — нет, и почему (Meister, Fenster, Lehrer и проч.); какое значение имеет *-erei* в словах: Bäckerei, Malerei, Rennerei; какое из двух слов weibisch — weiblich, kindisch — kindlich нужно употребить в данных контекстах (контексты приводятся) и почему как образовать глагол от существительного и существительное от глагола, используя все возможные словообразовательные модели, и т. п. Эта работа, начатая с элементарных словообразовательных компонентов, отвечает за

дачам анализа конкретного текста; два последующих ее этапа преследуют цель самостоятельного усвоения элементов теории словообразования, готовящей студентов к более полному пониманию курса лексикологии, который читается только на третьем году обучения. Упражнения на словообразование входят в качестве составной части в обучение лексическим речевым и языковым навыкам (экспрессивным и рецептивным). В языковом вузе они приобретают особое значение и выполняются преимущественно на занятиях по аналитическому чтению.

Большое внимание на этих занятиях уделяется обогащению словарного запаса студентов. Это происходит за счет ознакомления со словоупотреблением многозначных слов; их стилистической окраской; с явлениями синонимии, антонимии, омонимии, с неологизмами и архаизмами, фразеологизмами. Здесь же вводится общее понятие фразеологизма и рассматриваются отдельные его виды: парные слова, пословицы, крылатые слова.

Однако расширение словаря должно проводиться на базе тщательно отобранного минимума для данного года обучения и лишь в незначительной степени выходить за рамки изучаемого текста. Там же, где это не представляется возможным, студент должен сознавать, что он производит дополнительную языковую работу, которая связана с изучаемой темой, а не с интерпретацией конкретного текста. Например, при прохождении баллады Вайнерта „John Scheer und Genossen“ вводится синонимический ряд *Kerl — Bursche — Junge*. Все три синонима объясняются и закрепляются в заданиях на пересказ баллады, в которых студент сознательно использует свои знания о словоупотреблении и стилистической окраске этих синонимов при выборе нужного для данного задания синонима. Интерпретация содержания, таким образом, обуславливает и выбор слов из числа тех, которые содержатся в тексте, а также из дополнительного материала (то же происходит с рядом глаголов *fliehen — flüchten — ausreißen — türmen* и др.).

В тех случаях, когда расширение материала необходимо, но связано с полным отходом от конкретного текста (как, например, при изучении крылатых слов, как особого вида фразеологизмов), студент должен осознавать различие между материалом текста и этим материалом, стоящим в значительной степени особняком.

Грамматический анализ оригинального текста опирается на имеющиеся у студента знания по грамматике. Цель та-

кого анализа — развить у него рецептивные грамматические языковые навыки, научить узнавать в тексте известные ему морфологические или синтаксические формы. Предусматривается также усложнение и расширение анализа уже известного материала, например эллиптических предложений в авторской речи или диалоге; инвертированного порядка слов с эмфазисом и без него; употребления настоящего времени в значении прошедшего и будущего и т. д. Такие наблюдения посильны студенту уже на данной ступени обучения при условии, что к ним подводит логика вопросов преподавателя. Эти вопросы развивают филологическую наблюдательность и самостоятельность и создают то практическое опережение, которое затем закрепляется в теоретической работе на старших курсах.

Аналитическое чтение на II курсе имеет ярко выраженную профессионально-педагогическую направленность, которая вытекает из самих задач начальной ступени. В методической литературе имеется указание на то, какие профессионально-педагогические умения и навыки чтения надо формировать у студентов во время обучения в вузе и на каких видах занятий более целесообразно их реализовать [81]. Среди них в первую очередь называются умение самостоятельно подбирать материал (текст, языковую единицу), умение смыслового и лингвистического анализа и активизации. Эти умения развиваются на всех занятиях по языку по-разному, однако все необходимые основы его должны закладываться в значительной степени именно на занятиях по аналитическому чтению с его разветвленной системой интерпретации содержания в единстве с языковой формой.

В общей работе по аналитическому чтению предусматриваются специальные задания на самостоятельный подбор студентами материала к отдельным этапам работы над темой, например, к теме „Reisebilder“ Г. Гейне подключается самостоятельная проработка „Buch der Lieder“ в том же ключе: студент должен обосновать мотивы своего выбора, определить принадлежность выбранного стихотворения к определенному виду лирики (лирика пейзажная, философская, гражданская, любовная и пр.), сказать, где такое определение возможно, сформулировать идею стихотворения, выразительно его прочитав, и т. п. Обычно занятие с такими заданиями проводится как завершающее по теме; его подготовка (распределение материала и др.), проведение и обобщение осуществляются самими студентами.

Дальнейшим шагом в профессионализации и педагогизации является включение отдельных (немногих!) текстов школьных учебников как собственного материала аналитического чтения: таким образом изучается, например, текст стихотворения „Lorelei“ на II курсе, чтобы затем уже на другом, адаптивном уровне, изучать его в школе в период практики на IV курсе [15].

Важно подчеркнуть, что на любом этапе изучения материала и при любом виде работы следует стимулировать педагогическое мышление студентов и методическое поведение, заостряя в специальных вопросах и заданиях их внимание на круге проблем, связанных с методикой преподавания языка в школе.

2. Обучение анализу текста на III курсе

На занятиях по аналитическому чтению на III курсе продолжается работа по интерпретации содержания текста, обогащению словарного запаса студентов, развивается далее умение осуществлять межпредметные связи, усиливается профессионализация обучения. Все эти виды работы на III курсе имеют по сравнению со II курсом качественные отличия, определяемые новой задачей, которая становится центральной в работе над текстом на старших курсах. Эту задачу можно сформулировать так: научить студентов выявлять взаимосвязь содержания и формы в художественном тексте, а также в текстах других функциональных стилей, для чего необходимо показать, как реализуется содержательная структура текста в языковой структуре и какое значение имеют те или иные элементы языковой структуры текста для воплощения замысла автора, для его отношения к изображаемому, экспрессивной характеристики описываемых объектов и т. п. Научить студента вести такой анализ — самая большая и сложная задача аналитического чтения.

Опыт показывает, что формирование умения проводить анализ содержания и формы в единстве — процесс длительный, который должен направляться преподавателем. На III курсе эта работа только начинается и может быть достаточно эффективной, если она ведется на основе разработанной для каждого анализируемого текста системы заданий, содержащих конкретные вопросы, которые в известной степени имеют «программирующий» характер. Цель таких заданий — направить внимание студентов на усло-

вые моменты содержательной структуры текста, определить объем материала, подлежащего анализу, поставить конкретные задачи анализа и, в нужных случаях, подсказать студенту пути решения поставленных задач [15] с учетом имеющегося у студента опыта интерпретации текста.

На новой ступени (III курс) необходимо постепенно переходить к работе по извлечению смысловой информации, которая может иметь в тексте как эксплицитное, так и имплицитное выражение.

Начинать работу целесообразно с определения общей темы и основной линии развития этой темы в анализируемом тексте в процессе ответов студентов на вопросы к тексту, с помощью составления тезисного плана содержания, сжатого изложения содержания и т. п. После определения общей темы необходимо выявить основные составляющие темы, их развитие в тексте. Исходной единицей рассмотрения на данном этапе становится абзац. Анализ содержания абзацев позволяет установить как развитие основной темы, основной мысли анализируемого текста (цельного произведения или законченного в смысловом отношении отрывка), так и появление побочных линий, которые либо вплетаются в основную тему, либо развиваются параллельно. Этот вид работы имеет важное значение для развития логического мышления студентов, учит, с одной стороны, мыслить аналитически, с другой стороны, обобщать сделанные наблюдения, т. е. учит синтезу. Он учит также кратко и четко формулировать свои мысли, что является одним из обязательных профессиональных качеств речи учителя. Формированию и развитию этого профессионального качества речи способствуют целенаправленные формулировки заданий и примерные образцы выполнения этих заданий.

Так, например, если студенты впервые получают задания озаглавить каждую тематически членимую часть текста, то необходимо «задать» основные языковые параметры заголовка и привести образец. Формулируя задание — передать содержание текста в форме тезисов, необходимо назвать основные признаки языковой структуры тезиса и опять-таки привести образец. При повторяемости заданий у студентов вырабатывается определенное умение формулировать свои мысли в соответствии с конкретным заданием, что способствует овладению профессиональным, «адаптивным» уровнем речи.

Анализ композиционной и языковой структуры текста

происходит во взаимосвязи с анализом содержания, например при установлении зависимости между развитием основной темы (параллельным развертыванием нескольких тем) и композицией текста, при установлении связи композиции текстового целого с характером развития темы (тем).

Так как языковые особенности текстов разных функциональных стилей всегда обусловлены спецификой функционального стиля, а также содержанием каждого отдельного текста, то и анализ языковой специфики логично вытекает из анализа коммуникативного задания и содержания каждого текста. Это в первую очередь относится к текстам научным и публицистическим, в которых основные стилевые черты проявляются с наибольшей определенностью, а названная связь проявляется наиболее четко. При анализе художественного текста необходимо, кроме того, всегда иметь в виду, что такой текст является носителем не только смысловой, но и художественной информации и что любые его элементы каждого языкового уровня (включая те, которые в системе языка выполняют служебную функцию) значимые. Они могут быть носителями художественной информации не в меньшей степени, чем экспрессивная лексика, тропы и т. п. Приведем лишь один пример из романа Б. Кейслермана «Девятое ноября». Разоблачая империалистическую войну, автор пишет: „Darin liegen sie, die mit Blumen geschmückt hinausziehen, ohne Kleider, ohne Stiefel, ohne Wäsche, nackt, aber sie frieren nicht mehr. Es ist Anfang Februar des Jahres 1918“ [97,81].

С точки зрения структурного оформления перечислительного ряда и его смысловой завершенности повтор предлога ohne не является необходимым, однако именно предлог становится в этом предложении основным источником художественной информации.

Поэтому при анализе художественных текстов необходимо учить студентов умению выявлять все элементы, несущие как смысловую, так и художественную информацию. Не менее важно учить видеть контекстуальное взаимодействие элементов различных языковых уровней. И учить этому на III курсе необходимо с помощью целенаправленных конкретных заданий. Эти задания могут относиться как ко всему тексту, так и к его частям.

Вначале задания формулируются к отдельным частям текста, характеризующимся определенной смысловой завершенностью. Чаще всего это абзац, хотя задания могут

быть сформулированы и к частям абзаца, и к нескольким одноплановым абзацам. Завершается работа обобщающими заданиями к тексту в целом. Такие задания подводят итог наблюдениям. Например, при анализе отрывка из романа Б. Келлермана «Туннель» были сформулированы среди прочих следующие задания:

1. Gehen Sie darauf ein, wie das Projekt des submariner Tunnels auf den Leser wirkt:

- a) wie ein reales Unternehmen,
- b) wie eine bodenlose Phantasie,
- c) wie ein erfüllbares Bild der Zukunft.

Welche Funktion kommt in diesem Bild den zahlreichen Realienbezeichnungen zu? Welche Rolle spielen in der Schilderung des Projekts die technischen Fachausdrücke?

2. Schätzen Sie die Funktion des ersten Absatzes in der Komposition des ganzen Auszuges ein [41, 72].

Последовательное использование заданий подобного типа показало, что студенты к концу VI семестра приобретают навыки более глубокого прочтения текста, привыкают обращать внимание на основные элементы языковой структуры, которые имеют в тексте смысловую и художественную значимость.

Как и на первой ступени обучения, работа на III курсе строится с учетом связей между разными видами занятий по иностранному языку. Если на II курсе тексты для анализа были связаны главным образом с текстами для домашнего чтения, то на III курсе, не отказываясь от принципа, возможно также осуществлять связь текстов для анализа с темами разговорной практики. Такая связь, правильно понятая, оказывает плодотворное влияние на эффективность обоих видов занятий. Студенты используют тематический вокабуляр и фактические знания по теме при анализе текста и вместе с тем расширяют его главным образом за счет экспрессивно-оценочной лексики, с которой они знакомятся при работе над текстом. На занятиях по разговорной практике студенты в свою очередь при обсуждении темы приводят в качестве иллюстративного материала языковые факты, почерпнутые из текстов для аналитического чтения.

Так, например, программой по практике устной и письменной речи [61; 24—26] предусмотрена тема «Внешность человека, черты характера, привычки». В рекомендуемом списке художественной литературы названа новелла Т. Манна «Тристан». Анализ описания внешности героини

из этой новеллы дает возможность связать знания, полученные на занятиях по двум аспектам.

Так как тематика разговорной практики на III курсе является весьма широкой, оказывается возможным увязать тексты различных функциональных стилей с разговорными темами. Например, когда на занятиях по разговорной практике проходят тему «Искусство» (живопись, театр, кино), на занятиях по аналитическому чтению целесообразно прочесть искусствоведческую статью, отрывки из специальной или научно-популярной работы о живописи, музыке, театре.

При работе над темой «Жизнь и деятельность К. Маркса и Ф. Энгельса» полезно взять для чтения отрывки из «Манифеста Коммунистической партии» К. Маркса и Ф. Энгельса и речь Энгельса на могиле К. Маркса¹.

При осуществлении названной связи необходимо, однако, учитывать следующее:

1. Выбор текстов для анализа не должен производиться только или главным образом на основе принципа тематической связи текстов с разговорной практикой. Этот принцип вступает в силу лишь в том случае, если текст соответствует всем основным требованиям, сформулированным выше.

2. Но и в этом случае связь текста с разговорной практикой не должна быть узко тематической. Она может быть самой широкой — тематической, жанровой или логической.

3. На каждом из видов занятий работа должна проводиться в соответствии со спецификой их целей и задач при использовании соответствующих форм и методов.

Актуальной для III курса является также связь аналитического чтения с практической грамматикой. В VI семестре студенты заканчивают изучение курса практической грамматики и, следовательно, могут пользоваться в полном объеме усвоенными знаниями и навыками.

Грамматические задания не являются самоцелью при анализе текста, однако они могут и должны быть включены в него для выявления взаимосвязи формы и содержания [41, 114—115].

Задания такого типа способствуют развитию рецептивных языковых грамматических навыков и закреплению знаний по грамматике, одновременно они приучают студента последовательно и правильно использовать грамма-

¹ Оба текста рекомендуются программой для чтения на III курсе.

тическую терминологию при анализе текста, подготавливая его, таким образом, к следующему этапу работы над текстом.

На III курсе читается курс «Лексикология современного немецкого языка», основные положения которого реализуются на занятиях по аналитическому чтению. В работе над текстом на этих занятиях происходит закрепление теоретических знаний, приобретается умение связывать теоретические знания с практикой преподавания языка, становится более глубоким лексический уровень анализа текста. Анализ на III курсе ведется по трем направлениям:

1. Продолжается работа над словом как элементом системы языка, включенным в определенный речевой контекст (для нашего случая — в текст). Этот вид работы предшествует связному анализу текста и позволяет более глубоко понять его, а затем определить роль и значимость выделенных слов в структуре анализируемого текста. Так, например, одно из предваряющих лексических заданий к тексту может быть сформулировано следующим образом:

Schreiben Sie aus dem Text wissenschaftlich-technische Termini heraus. Klassifizieren Sie diese in a) technische, b) geographische, c) ökonomische Termini.

2. В процессе анализа текста как единства формы и содержания ведется работа над словом как элементом системы речи. Слова рассматриваются и оцениваются в структуре текста во взаимосвязи с элементами других языковых уровней. На этом этапе работы используются результаты, полученные студентами при выполнении предваряющих лексических заданий.

3. Продолжается работа по расширению и активизации словаря студентов. Эта работа не включается непосредственно в анализ текста и может проводиться как до начала работы над текстом, так и по окончании ее.

В работе по всем трем направлениям осуществляется связь аналитического чтения с лексикологией.

Анализ текста на III курсе имеет в соответствии с поставленными нами задачами также стилистическую направленность, которая реализуется в условиях опережения теоретического курса стилистики¹. Не рекомендуется перегружать анализ стилистической терминологией, потому что в целом ряде случаев можно выяснить суть явления и роль его в структуре текста, не пользуясь специальными

¹ Курс стилистики студенты слушают на VIII и IX семестрах.

стилистическими терминами. Поскольку на следующей ступени обучения любое стилистическое явление будет рассматриваться неоднократно, то целесообразно напомнить о нем студентам и привести соответствующий термин.

Так, при анализе текста необходимо обращать внимание студентов на случаи лексической несовместимости двух понятий, семантической несовместимости двух слов, объединенных в словосочетания, однако представляется излишним введение терминов *Oxymoron* и *Zeugma*.

Вместе с тем не следует избегать терминов, которые знакомы студентам еще из школьных программ, таких, как метафора, метонимия, эпитет, сравнение. Необходимо оперировать стилистическими понятиями там, где они логично вытекают из знаний:

по грамматике: стилистическое значение порядка слов, вынесение членов предложения за глагольную рамку, стилистическое значение эллипса, понятие синтаксического параллелизма, обособления, грамматического повтора;

по словообразованию: стилистические функции определенных моделей сложных слов (бахуврихи); окказиональных сложений, существительных с суффиксами *-ling*, *-erei*, *-chen*, *-lein*; существительных и прилагательных с усилительным префиксом *erz-*; с полупрефиксами *stock-*, *riesen-*, *mord-* и др.;

по лексикологии: стилистические функции характерологической лексики (архаизмы, неологизмы, жаргонизмы, диалектизмы, иностранные слова); роль контекстуальной актуализации различных лексико-семантических вариантов слова; переосмысление слов как основа создания тропов, стилистический аспект синонимии и антонимии.

На III курсе целесообразно развивать далее умение самостоятельно работать со справочной и учебной литературой по стилистике. Самостоятельная работа над отдельными проблемами стилистики подготавливает студентов к более осознанному восприятию теоретического курса, развивает умение самостоятельно работать с научной литературой, что является необходимым профессиональным качеством учителя.

Перевод как самостоятельный аспект преподавания языка включается в учебный план только на V курсе. Вместе с тем при работе над текстом уже на III курсе становится заметным разрыв между умением понимать и умением переводить текст. Перевод отдельных частей анализируемого тек-

ста должен включаться в работу над текстом. В переходный период (III курс) перевод может преследовать две цели: 1) проверить понимание наиболее сложных по языку фрагментов текста; 2) учить студента грамотно, в соответствии с нормами русского литературного языка выполнять перевод иноязычного (немецкого) текста.

В зависимости от поставленной цели определяются фрагменты текста для перевода: в первом случае для перевода предназначаются части текста, содержащие лексические и грамматические трудности. Такой перевод предшествует анализу текста. Во втором случае для перевода выбираются завершённые в смысловом и структурном отношении фрагменты текста (абзац, два — три связанных между собой абзаца), характерные для текста в целом. Этот перевод следует за анализом текста. В поисках адекватного грамотно и литературно оформленного перевода студенты опираются на результаты проведенного ранее анализа текста. Перевод с данной целевой установкой выполняется письменно, в качестве домашнего задания, с дальнейшим детальным обсуждением его в аудитории. В заключение обсуждения полезно прочитать студентам перевод того же отрывка, сделанный профессиональным переводчиком, сопоставить этот перевод с переводом студентов. Весьма полезным является обсуждение профессионально выполненного перевода фрагмента текста без предварительного перевода его студентами. Такое обсуждение также проводится после анализа текста, с опорой на него и учит критически оценивать с точки зрения соответствия смыслу и образам оригинала, сопоставлять явления родного и немецкого языков и способствует развитию умений перевода как одного из профессиональных умений будущего учителя иностранного языка.

Так же как и на первой ступени обучения, на III курсе проводится специальная работа над правильным словоупотреблением, расширением и активизацией словаря студентов, работа, которая не включается непосредственно в анализ текста, не может и не должна его подменять. Эту работу связывает с текстом лишь то, что исходными для упражнений являются лексические единицы, встречающиеся в тексте, сами же упражнения с текстом не связаны.

Центральное место на III курсе занимает работа над словосочетанием как минимальной единицей, в пределах которой реализуется синтаксическая и, что особенно важно,

семантическая сочетаемость слов. Можно выделить некоторые виды упражнений, цель которых — построение семантически корректных именных и глагольных словосочетаний: а) подобрать из ряда существительных все сочетающиеся с заданным глаголом (то же: из ряда прилагательных с заданным существительным т. п.); б) построить семантически корректные словосочетания из заданных списков существительных и прилагательных (глаголов и существительных и т. п.); в) установить, с какими из заданного списка существительными образуют корректные словосочетания два (или несколько) синонимичных прилагательных и др. Такова первая группа упражнений.

Вторая группа упражнений направлена на углубленное изучение семантической структуры слова и правильное употребление лексико-семантических вариантов слова в контексте словосочетания и предложения. Сюда относятся следующие упражнения: а) провести одноязычную семантизацию лексико-семантических вариантов слова на основании приведенных контекстов; б) включить каждый лексико-семантический вариант слова в один из приведенных контекстов; в) сгруппировать приведенные словосочетания по общности лексико-семантического варианта одного из конstituентов словосочетания; г) подобрать русские эквиваленты к русским словосочетаниям с общим полисемантическим конституентом.

Третья группа упражнений продолжает начатую на II курсе работу над лексической синонимией и антонимией. Сюда относятся упражнения с заданием: а) установить возможность (невозможность) взаимозаменяемости слов-синонимов в ряде контекстов; б) заменить в приведенных контекстах существительное (глагол, прилагательное) общей семантики словами-синонимами конкретной семантики; в) включить в контекст ряда предложений слова-синонимы; г) дать толкование каждого из членов синонимического ряда через его доминанту и др.

Выполнение подобных упражнений требует от студентов работы с одноязычными и двуязычными словарями (например, с Большим немецко-русским словарем под ред. О. И. Москальской, словарем Е. Agricola „Wörter und Wendungen“, синонимическим словарем или учебными пособиями по синонимии). Умение работать со словарями является, как известно, необходимым профессиональным качеством учителя.

В ходе изложения мы останавливались на том, какие

профессиональные навыки учителя немецкого языка формируются в процессе работы по аналитическому чтению на III курсе. Число специальных профессионально направленных заданий в переходном периоде ограничено в связи с тем, что студенты только начинают овладевать новыми формами анализа.

Самостоятельная работа студентов по аналитическому чтению включает:

- 1) самостоятельную подготовку вводных сообщений об авторе, определенном периоде его творчества, особенностях литературного жанра, направления; сбор библиографии по перечисленным вопросам;

- 2) самостоятельную работу со справочной литературой и энциклопедическими словарями по толкованию реалий, встречающихся в тексте;

- 3) работу с одноязычными и двуязычными словарями;

- 4) работу над отдельными теоретическими вопросами стилистики;

- 5) самостоятельную подготовку завершающих анализ сообщений обобщающего характера;

- 6) самостоятельную работу над текстом-аналогом.

3. Анализ текста на IV—V курсах

Аналитическое чтение на IV—V курсах организуется на базе опыта, приобретенного на III курсе. Общая направленность работы остается той же — анализ содержательной и языковой структуры текста в их взаимосвязи на материале художественной, публицистической и научной литературы. Сохраняется также общий принцип нарастания сложности в работе, что проявляется в увеличении объема текстов для анализа, выборе более сложных с точки зрения содержательной и языковой структуры текстов, в повышении филологического и профессионально-педагогического уровня анализа.

Новые задачи работы над текстом определяются расширением межпредметных связей, возрастанием удельного веса самостоятельной работы студента над текстом, включением специально ориентированных типов анализа, выдвижением на первый план в работе над лексикой задачи овладения специальным, терминологическим и экспрессивно-оценочным вокабуляром, систематическим введением профессионально-педагогических заданий в процесс анализа текста.

Остановимся на каждом из выдвинутых положений.

На двух старших курсах завершается чтение всех специальных теоретических дисциплин. Студенты IV курса могут и должны использовать при анализе текста знания по лексикологии, теоретической грамматике, литературе и страноведению, студенты V курса — также знания по стилистике, сопоставительной типологии родного и немецкого языка, теории перевода.

Программой [61, 24, 34] предусмотрено, что в объем словаря студентов IV и V курсов включаются лингвистические (грамматические, фонетические, лексикологические и стилистические) термины, которыми студенты должны владеть наряду с лексикой литературного языка и разговорно-обиходной речи. Чтобы выполнить эту задачу, необходимо последовательно требовать от студентов использования лингвистической терминологии при анализе текста, не оставляя без внимания неточности в дефинициях, в употреблении терминов.

В связи с тем что работа над текстом на IV курсе проходит в условиях опережения курса стилистики, необходимо вводить стилистическую терминологию в процессе анализа с опорой на учебники по стилистике. Ранее были перечислены основные стилистические понятия, которыми студенты должны оперировать уже на III курсе. На IV курсе эти понятия используются по мере необходимости в связи с конкретными задачами анализа того или иного текста. На V курсе студенты должны уметь оперировать всей стилистической терминологией, включая основные понятия лингвистики текста. От анализа, регламентированного на III курсе развернутой системой конкретных и программирующих заданий, на последней ступени обучения осуществляется переход к более самостоятельному анализу. Конечно, и на IV—V курсах работа проводится под руководством преподавателя, однако студентам задается лишь общее направление анализа, а задания носят творческий характер. Узловые моменты анализа могут выполняться студентами в качестве домашнего задания, но заданием может явиться также и разработка плана анализа (об этом см. ниже). Нельзя выработать одну или даже несколько схем анализа, пригодных для всех текстов. Анализ текста всегда оригинален, как оригинален сам текст. Поэтому можно лишь определить основные направления, по которым можно вести анализ. Какое или какие из них избрать — решает преподаватель, исходя из конкретного текста.

При интерпретации содержательной структуры текста

на первый план выдвигается интерпретация идейного содержания, эксплицитно и имплицитно выраженная смысловая информация. Выявление его ведется на базе интерпретации содержания, приемы и последовательность которой были описаны в § 2.

На новой ступени можно рекомендовать также следующие задания:

выявить тему каждого абзаца, назвать слово или словосочетание, определяющее эту тему, и «слова-заместители», появляющиеся далее вместо слова-темы или словосочетания с той же функцией;

выявить развивающую тему-рему в каждом абзаце; установить последовательность развития тем, причинно-следственные связи между ними;

сформулировать свое отношение к тексту, дать оценку его содержанию;

сделать заключение об отношении автора к описываемым событиям, героям и т. п.;

сделать заключение о степени отраженности в тексте мировоззрения автора, его классовой позиции, о принадлежности автора к определенному литературному направлению.

Кроме того, при смысловом анализе текстов могут быть сформулированы задания применительно к функционально-стилистической или жанровой отнесенности текста:

реферирование, аннотирование (письменное или устное) научных статей, литературно-критических эссе и т. п. (задание вводится образцом);

установление роли авторских ремарок и диалога в содержательной структуре драматического текста, выявление их смысловой взаимосвязи;

обмен мнениями по поводу индивидуального восприятия поэтического текста (главным образом это касается лирических стихотворений).

Анализ композиционной и языковой структуры текста во взаимосвязи с его содержанием занимает основное место на данном этапе обучения. Сохраняются основные принципы анализа, сформулированные ранее. Однако расширение межпредметных связей, углубление работы над содержанием, рост самостоятельности студентов позволяют рассматривать анализируемый текст в его различных связях и в разных аспектах, в ряде случаев ограничиваясь лишь некоторыми характеристиками текста.

Анализируемый текст может рассматриваться в его различных связях.

1. Во-первых, текст рассматривается как представитель определенного функционального стиля. Анализ можно вести как от частного к общему, так и от общего к частному, т. е., рассматривая языковую структуру и архитектуру отдельного текста, выявлять в нем черты, обусловленные функционально-коммуникативным знанием текста, его принадлежностью к функциональному стилю. И наоборот: проследить, как общие черты функционального стиля проявляются в конкретном тексте.

Так, например, при анализе публицистической статьи Г. Манна „Einheit!“ ставится задача определить, взаимодействием каких языковых элементов достигается реализация коммуникативного задания текста, т. е. какие элементы языковой структуры и архитектуры текста характерны для стиля публицистики.

При анализе фрагментов из работ Ф. Энгельса „Der deutsche Bauernkrieg“ ставится задача проследить, как стилиевые черты научной прозы проявляются в анализируемом фрагменте.

Наиболее целесообразно рассматривать с данной точки зрения тексты двух названных функциональных стилей, ведь именно их черты проявляются в тексте наиболее ярко.

2. Во-вторых, анализируемый текст рассматривается как характерный для произведений определенного литературного направления или периода творчества писателя. Здесь также может иметь место двусторонняя направленность анализа.

В результате анализа сцен из драмы Ф. Шиллера „Die Räuber“ можно определить характерные черты языка и стиля драматургии «Бури и натиска». При анализе стихов Г. Гейне из цикла „Lyrisches Intermezzo“ можно поставить задачу выявить в них черты, характерные для романтизма.

3. В-третьих, текст используется как образец определенного литературного жанра: басни, короткого рассказа, эссе, баллады, сонета и т. п. Анализ текста в данном случае направлен на установление того, как жанровая специфика текста отражается на его композиции и языковой структуре, что в анализируемом тексте обусловлено жанром и что характеризует именно данный текст как оригинальное художественное произведение. Очень важно установить при этом, что сделано автором произведения для развития жанра. Так, при анализе текстов из сборника Э. Штриттматтера „Schulzenhofer Kramkalender“ необхо-

димо обратиться к истории жанра *Kalendergeschichte* в немецкой литературе и затем показать, чем характеризуются эти истории у Э. Штриттматтера.

4. В-четвертых, текст используется как образец индивидуального стиля автора. При подходе к тексту с этой точки зрения существенным является установление языковых констант, которые характерны и для других произведений данного автора. Так, при анализе новелл В. Борхерта четко выявляются характерные черты синтаксиса, такие, как простота структуры предложения, обилие присоединительных конструкций, парцелляция сложного предложения и др. При анализе фрагментов из новелл или романов Т. Манна часто отмечается развернутость группы существительного, взаимодействие различных видов определения к одному существительному, усложненный синтаксис и др.

Прежде чем сделать выводы относительно постоянства тех или иных языковых черт, целесообразно проверить результаты анализа на других текстах того же автора. С этой целью студенты получают для самостоятельного анализа разные тексты. На заключительном занятии проводится разбор и сопоставление результатов анализа дополнительных и основного текстов.

Специальному анализу могут быть подвергнуты элементы одной текстовой структуры. К ним относятся:

структура абзаца, языковая реализация темы абзаца, средства связи между предложениями внутри абзаца, сопоставление структуры нескольких абзацев, установление причин одно- или разноплановости их построения, анализ средств связи между абзацами [70];

речевые формы повествования, представленные в тексте, и особенности языковой структуры каждой речевой формы [95]. Структура динамического описания и языковых средств выражения динамизма. Структура статического описания, элементы, обуславливающие эффект статики в описании. Структуры речевых форм «сообщение» и «рассуждение». Взаимодействие и взаимопроникновение речевых форм в структуре одного текста;

нормативно-литературная и разговорно-обиходная речь в тексте, причины взаимодействия этих двух форм речи в тексте;

различные способы передачи речи. Авторская речь и речь персонажей. Прямая, косвенная, несобственно-прямая речь;

способы создания локального и временного колорита повествования;

функции и языковая характеристика авторских ремарок, диалога и монолога в драматическом тексте;

основные элементы формы стиха (архитектоники, метрики, рифмы) во взаимосвязи с элементами языкового уровня и в связи с содержательной структурой стихотворения.

Этот перечень не исчерпывает, естественно, всех возможных объектов анализа. Все они требуют от студента серьезной самостоятельной работы. Это в первую очередь работа над специальной литературоведческой и стилистической литературой. Вводные сообщения о литературном направлении, жанре, определенном периоде творчества писателя можно поручать подготовить отдельным студентам, особо интересующимся этими вопросами. Однако определенный минимум литературы должен прочитать каждый студент. К вводному занятию, посвященному анализу особенностей функционального стиля, структуры речевых форм и другим общим вопросам, должны готовиться все студенты. В дальнейшем преподаватель решает сам, как будет организовано это занятие: в форме беседы или дискуссии после выступления одного из студентов. Подготовка анализа^а требует от студента также напряженной деятельности по обобщению знаний, полученных по разным дисциплинам филологического цикла, требует умения их применять. Однако опыт показывает, что при серьезной подготовке студенты успешно справляются с предложенными заданиями и с интересом работают над текстом.

В работу над текстом на IV курсе, так же как и на III курсе, входит перевод отдельных фрагментов. Целью работы является совершенствование умений литературно оформленного, грамотного перевода, т. е. в известной степени формирование умений художественного перевода. Конечно, подлинно художественный перевод удается далеко не всем студентам, но полезность такой работы не вызывает сомнений. В процессе анализа текста выявляются особенности его структуры, общая экспрессивная окраска текста, характер образности и т. п. При переводе студенты стремятся передать эти особенности, экспрессивность текста, отдельные образы средствами родного языка, т. е. проводят осознанное сопоставление структур двух контактирующих языков, ищут точное слово, удачный образ. Вся эта работа обогащает знание обоих языков,

будит мысль, повышает речевую культуру. Заключительным этапом является, как и на III курсе, детальное обсуждение переводов, отбор наиболее удачных и обсуждение профессионально выполненного перевода одного и того же фрагмента.

На описываемой ступени обучения большое место занимают задания, имеющие целенаправленную профессиональную ориентацию. Они должны предусматриваться в работе над каждым текстом. Профессиональные умения, формированию которых могут способствовать различные аспекты преподавания языка как специальности, многообразны [79].

В процессе аналитического чтения студентам могут быть предложены следующие задания:

найти встречающиеся в тексте реалии и дать их сжатое, доступное пониманию школьника толкование;

провести сопоставление определенных конструкций немецкого и русского языков;

сформулировать задания для выявления основных смысловых единиц текста и дать образец изложения его содержания;

сформулировать задания к анализу: а) одного абзаца, б) ряда тематически связанных абзацев, в) целого текста (для спецшкол);

выдвинуть тезисы, требующие аргументации;

подготовить заключающее сообщение, содержащее дискуссионные вопросы, и выступить с ним перед студентами группы.

Работа над обогащением словаря продолжается и на последней ступени обучения. Она ведется на базе лексики текста, предвзяв его анализ. Особое внимание уделяется работе над экспрессивно-оценочной лексикой.

Назовем возможные виды упражнений:

1) расширить известный синонимический ряд глаголов, существительных, прилагательных стилистически маркированными лексическими единицами (включая фразеологизмы);

2) провести замену стилистически нейтральных единиц номинации экспрессивными в заданных контекстах. Мотивировать возможность (невозможность) такой замены в ряде контекстов;

3) подобрать нейтральные синонимические замены к экспрессивным фразеологизмам;

4) найти русские эквиваленты заданных словосочетаний

с нейтральными и экспрессивно-оценочными конститuentами.

Второй вариант¹

Рассмотрим далее второй вариант обучения чтению и изложим сначала некоторые общие положения, лежащие в основе этого варианта.

В этом варианте в основу преподавания чтения в педагогическом вузе положено представление о том, что процессы становления чтения как речевой деятельности и формирования филологических знаний студента о тексте находятся в самой тесной взаимосвязи. Однако эти процессы имеют также собственное методическое содержание и разные организационные формы. В связи с этим в вузовском преподавании иностранного языка (дисциплина «Практика устной и письменной речи») выделяются специальные занятия (или отдельные этапы занятий) по развитию чтения как вида речевой деятельности (так называемое домашнее — фронтальное и индивидуальное контролируемое чтение) и занятия по анализу текста (так называемое аналитическое чтение).

Фронтальное домашнее чтение обучает студентов действиям с текстом, адекватным целям и содержанию формируемой деятельности. Индивидуальное чтение имеет целью накопление и совершенствование читательского опыта студента на иностранном языке, повышение интереса и мотивации чтения.

Целью преподавания чтения на первой ступени (I — II курсы) и переходном периоде второй ступени (III курс) является обучение смысловому восприятию текстов различных типов — публицистических, общественно-политических, научно-популярных и художественных, как учебных, так и оригинальных. Самым сложным типом текста является художественный текст, который в вузовской практике оказывается многоцелевым объектом изучения.

Общей задачей занятий по фронтальному чтению является обучение студентов приемам адекватного понимания прочитанного (адекватной интерпретации смысла текста). Содержание этих занятий включает несколько компонентов.

Первым компонентом является обучение студентов адек-

¹ Этот вариант строится на основе рекомендаций программы, действующей в ГГПИИЯ им. Н. А. Добролюбова.

ватным приемам работы с текстом с целью достижения понимания и развития умения у них членить текст, находить смысловые связи каждого выделенного отрывка, формулировать их смысл, различать главное и второстепенное, делать обобщения, определять коммуникативное намерение автора.

Полноценная смысловая интерпретация, в особенности художественного текста, невозможна, если читающий не владеет перечисленными выше интеллектуальными умениями и не умеет опираться на определенные литературоведческие и лингвистические характеристики текста.

Поэтому вторым компонентом содержания занятий по фронтальному чтению является формирование у студента в ходе чтения представлений и понятий о структуре текста как о целостной системе.

Анализ некоторых лингвостилистических категорий текста и обобщение теоретических представлений студента не является на этих занятиях главной задачей, он используется как средство достижения глубокого понимания — адекватной смысловой интерпретации прочитанного. При отборе конкретного материала для анализа учитывается тот факт, что не все виды и направления лингвостилистического анализа дают полезную информацию для достижения адекватной интерпретации текста [30].

Поэтому в содержание обучающих программ включается анализ формально-лингвистических характеристик текста, без выявления которых не может быть достигнуто адекватное понимание читаемого.

Основным признаком анализа в условиях обучения смысловой интерпретации является его комплексность, т. е. объединение приемов литературоведческого и лингвостилистического анализа и анализа экстралингвистических факторов текста, а также последующее обобщение представлений студентов о роли соответствующих языковых средств в системе текста. Формируемые у студентов лингвостилистические представления и понятия составляют ориентировочную основу действия при смысловой интерпретации, предполагающей опору читателя в ходе чтения как на экстралингвистические, так и на лингвистические характеристики текста.

В качестве третьего компонента в содержание работы по фронтальному чтению включается развитие у студентов умений словесного выражения результата чтения. С этой целью используются различные виды репродуктивных и

продуктивных упражнений: 1) краткое перечисление основных фактов, содержащихся в тексте; 2) аргументированные ответы на вопросы различных типов; 3) характеристика действующих лиц; 4) пересказ текста под углом зрения различных, меняющихся в ходе обсуждения задач и др.

Под смысловой интерпретацией понимается не только процесс мысленного преобразования текста с целью извлечения содержательной информации, но также и словесное выражение результата данного процесса [30].

Названные виды чтения — фронтальное и индивидуальное — призваны обучить студентов различным подходам к тексту при чтении и совершенствовать их индивидуальный читательский опыт.

Аналитическое чтение вводится на второй ступени обучения (IV — V курсы); его целью является обобщение и развитие филологических знаний студентов и формирование межпредметных связей.

§ 1. Чтение на первой ступени обучения (I—II курсы)

С точки зрения цели, методических задач и функций чтения в учебном процессе первая ступень неоднородна.

Конечной целью обучения чтению на I курсе является развитие умения читать про себя и вслух несложный оригинальный текст, содержащий в основном усвоенный лексико-грамматический материал на II курсе — читать с полным пониманием оригинальный текст средней трудности, включающий как усвоенные, так и незнакомые, понятные из контекста слова¹. Главной методической задачей в отношении чтения является овладение сложным умением читать с непосредственным пониманием сначала тексты, построенные на усвоенном ранее материале, в разнообразных контекстных комбинациях, затем оригинальные тексты, содержащие незнакомые лексические единицы, в том числе требующие обращения к словарю.

Из сказанного видно, что на первой ступени последовательно решается целый ряд методических задач, призванных обеспечить овладение основами собственно чтения, т. е. чтения как вида речевой деятельности. Эти задачи в общих чертах следующие:

¹ Объем фронтального чтения на 35 учебных недель составляет 700—1000 с., индивидуального чтения 350—500 с.

1) проработка в письме и чтении материала, усвоенного устно;

2) овладение приемами чтения текста про себя, построенного на усвоенном материале;

3) развитие умения вычленять основные смысловые связи внутри предложения и в целом тексте;

4) усвоение приемов нахождения незнакомых элементов определенной степени трудности и прогнозирование их значений на основе всего ранее усвоенного материала;

5) развитие умения читать с полным пониманием и выделять незнакомый материал, требующий обращения к словарю.

Специальной задачи обогащения речи студентов словами, индивидуально отбираемыми в процессе чтения, на данном этапе не ставится, хотя, безусловно, чтение оригинальных текстов приносит определенные положительные результаты.

На первой ступени обучения текст используется не только для обучения собственно чтению, но также и как опора для выполнения различных лексико-грамматических упражнений. Чтение как средство обучения имеет здесь тесную связь с упражнениями в устной речи: устное усвоение материала дополняется здесь чтением и письмом.

При чтении, подготовленном устной проработкой материала, создаются условия, при которых студенту почти не требуется обращения к мысленному переводу слов на родной язык. На первый взгляд такое предварительно подготовленное чтение не составляет трудностей и умение студентов младших курсов читать производит вполне благоприятное впечатление и не внушает опасений. Только на старших курсах, когда материал для чтения усложняется, обнаруживаются пробелы. Они дают о себе знать еще больше, когда студент сам становится учителем и должен учить детей беглому чтению про себя с непосредственным пониманием.

Кажущаяся несложность данного вида речевой деятельности создает иногда определенную стихийность в организации обучения чтению, которая проявляется в типичных методических ошибках:

в нарушении равновесия между работой над навыками, необходимыми для чтения, и над умением читать;

в увлечении на занятиях чтением вслух;

в отсутствии работы над содержанием текста, являющейся предметом специального обучения. Так, например,

способу получения информации из текста студенты учатся бесконтрольно, так как эта работа задается на дом;

в увлечении лексико-грамматическим анализом текста для чтения;

в использовании текстов для чтения исключительно в плане развития устной речи и обогащения ее новым словарем;

в нарушении принципа постепенного нарастания трудностей текстов для чтения. Использование слишком легких текстов не создает условий для смысловых заданий. Слишком трудные тексты культивируют переводное понимание.

Таким образом, параллельно с чтением как средством обучения на первой ступени планомерно разворачивается работа над чтением как видом речевой деятельности. Начинается она с обучения студентов в аудитории приемам чтения про себя абзацев, текстов, построенных на усвоенном материале, и подводит к чтению оригинальных текстов средней трудности.

Обучение адекватной интерпретации (пониманию) художественного текста вводится в тот период, когда студенты начинают читать оригинальные художественные тексты.

Опыт свидетельствует о возможности проводить начальное обучение смысловой интерпретации в конце первой ступени обучения.

Учитывая сложность и специфику художественного текста как объекта читательской деятельности, для обучения студентов проникновению в смысл читаемого выделяются три взаимосвязанные стадии смысловой интерпретации текста: а) раскрытие предметно-логического, б) образного, в) идейного содержания¹. [31]

Остановимся кратко на каждой из указанных стадий смысловой интерпретации текста.

а) Раскрытие предметно-логического содержания

1. Установление времени и места действия (вычленение

¹ Приведенная ниже обобщенная характеристика каждой из названных стадий учитывается при составлении обучающих программ для текстов, отобранных для чтения. Она составляется на основе выводов из исследований по проблеме смыслового восприятия речевого сообщения, в частности художественного произведения, на родном и иностранных языках (И. А. Зимняя, И. В. Арнольд, Э. Г. Ризель, Е. И. Шендельс, М. М. Нахабина, В. А. Кухаренко, В. П. Важенина и др.).

ориентиров времени и места действия, обобщение наблюдений).

2. Определение временной последовательности в развитии действия.

3. Раскрытие особенностей развития сюжета (нахождение сюжетных линий, определение их взаимосвязи, обобщение наблюдений).

4. Раскрытие основного содержания текста: ориентировка в смысловой организации текста — нахождение смысловых составляющих текста, определение их отношений; ориентировка в лексических особенностях текста — вычленение повторяющихся значений слов; слов, выступающих в необычных сочетаниях; обобщение наблюдений.

б) Раскрытие образного содержания

1. Раскрытие первоначальных словесных образов (выявление двух планов информации — логического и образного, их сравнение и выявление общих черт, определение значения данного образа для создания производных образов).

2. Раскрытие образов персонажей (анализ особенностей речи персонажей и ее содержания в их связи друг с другом, определение отношения автора и других действующих лиц к данному персонажу, оценка поступков персонажа).

3. Определение отношения автора к изображаемому: установление угла зрения, под которым ведется повествование; определение отношения автора к изображаемым событиям и персонажам, проникновение в эмоциональный подтекст (путем анализа лексических средств выражения, выявления синтаксических особенностей авторского повествования, определения композиционно-речевых форм и их роли в реализации коммуникативного намерения автора).

в) Раскрытие идейного содержания

1. Определение тематического содержания текста (вычленение проблем, затронутых в тексте).

2. Выяснение роли заголовка для выражения идейного содержания (анализ возможных семантических модификаций заголовка, сравнение результатов анализа с первоначальными впечатлениями).

3. Определение роли главных и второстепенных действующих лиц в раскрытии идейного содержания.

4. Выявление роли повторяющихся слов, приобретающих в произведении индивидуально-художественное значение, сравнение их значения в различных контекстах, в идейном содержании.

5. Уяснение роли композиции в раскрытии идейного содержания текста (анализ композиционных особенностей текста, обобщение наблюдений).

6. Обсуждение идейного содержания: обобщение результатов, наблюдений, сделанных на предыдущих стадиях интерпретации, формулирование идеи текста; критическая оценка заключений об идейном содержании, сравнение выводов с прошлым опытом читателя, их оценка.

Обучающая программа для чтения и смысловой интерпретации каждого конкретного текста, предназначенная для развития у студентов умений комплексного анализа текста в ходе чтения, составляется с учетом обобщенного содержания каждой из названных стадий.

В качестве примера приводим один из вариантов программы для начального обучения смысловой интерпретации студентов II курса [31].

Aufgabenkomplex zur Erzählung „Preußens Gloria“ von W. Borchert [91]

I. 1. Lesen Sie den Text durch, gliedern Sie seinen Inhalt. Beachten Sie beim Erstlesen den Aufbau und die Wortwahl der ersten drei Absätze. Was macht den Hauptinhalt der ersten drei Absätze aus? Was beabsichtigt der Autor, indem er ausführlich den Gang, die Haltung und die Stimme der Hauptgestalt schildert?

2. Lesen Sie den Text abschnittsweise weiter, beachten Sie dabei folgende Fragen.

Was ist in der Nacht dazwischengekommen?

Warum ist der ehemalige Oberst ins Büro gerufen?

Wie endet er sein Leben?

3. Stellen Sie den Ort und die Zeit der Handlung fest.

4. Gestalten Sie eine Inhaltsangabe des Textes.

II. Lesen Sie den Text zum zweiten Mal, beachten Sie dabei folgende Fragen:

1. Was verleiht dem ersten Teil der Erzählung einen undeutlichen, verschwommenen Charakter? Beachten Sie die syntaktischen Besonderheiten des Textes.

2. In welche Stimmung versetzt den Leser die Beschreibung der Nacht? Warum erhalten die Worte „Preußens Gloria“ eine ironische Färbung in diesem Kontext?

3. Finden Sie den Satz, der als Grenzsinal zwischen den zwei Teilen der Erzählung dient. Beantworten Sie die Frage: Warum bildet er einen Kontrast zu dem ersten verschwommenen, aus lauter Fetzen bestehenden Teil?

4. Wie stellt der Autor die Gestalten dar? Was ermöglicht dem Autor, die Figuren als Marionetten darzustellen? Warum hat der Oberst Selbstmord begangen? Welche Gedanken sind in dieser Gestalt verkörpert? Welche sprachlichen Besonderheiten des Textes ermöglichen dem Autor, den Oberst als ein Symbol des Militarismus darzustellen?

5. Welche Bedeutung hat die Wiederholung der Worte „Preußens Gloria“ für die Charakteristik der Hauptgestalt und für die Verdeutlichung der Idee?

§ 2. Обучение чтению на второй ступени (III—V курсы)

На второй ступени обучения (III — V курсы) программные цели и задачи в области чтения иные. Продолжая развиваться и совершенствоваться как вид речевой деятельности, чтение становится источником дальнейшего развития и обогащения устной речи, источником совершенствования качественной ее стороны. На этой ступени имеются широкие возможности использования чтения как средства расширения кругозора, приобретения знаний о стране изучаемого языка, литературе и быте народа. Практика в чтении оригинальной литературы способствует развитию чувства языка. В обучении чтению на старших курсах можно выделить в соответствии с ранее принятым делением два периода: III курс и IV—V курсы. Остановимся на особенностях чтения на III курсе.

Домашнее чтение на III курсе

В системе преподавания чтения в вузе III курс, как уже упоминалось, является переходным периодом. Его общей задачей в отношении чтения является совершенствование умений чтения и понимания оригинальных художественных, общественно-политических и научно-популярных текстов¹ средней трудности, тематика и идейное содержание которых позволяют реализовать принцип воспитывающего и развивающего обучения.

К концу обучения на III курсе студент должен владеть следующими умениями:

¹ Объем чтения на III курсе на 37 учебных недель составляет около 1800 с., фронтально — 800 с., индивидуально — 1000 с. В связи с фактическим сокращением учебных недель до 31, сокращается только объем фронтального чтения — до 680 с.

1) уметь читать про себя оригинальный текст с установкой на общее и детальное понимание;

2) уметь членить текст на смысловые куски, выделять смысловые вехи; понимать общий смысл и выделять существенные детали;

3) уметь выделять после первого прочтения недостаточно понятое, требующие уточнения места текста;

4) уметь выполнять в результате повторного прочтения элементарный анализ смысловой структуры и некоторых лингвистических показателей текста с целью раскрытия его образного и идейного содержания. Основными направлениями этого анализа для III курса являются следующие:

а) выявление перспективы повествования [66]:

определение характера авторской речи и ее соотношение с речью персонажей (от какого лица ведется повествование, способы передачи речи автора, речи и мыслей персонажей — прямая, косвенная, несобственно-прямая речь); способы и формы апеллирования автора к читателю;

определение роли словаря в реализации коммуникативного намерения автора (отбор средств для выражения пространственной, временной перспективы повествования, внутреннего состояния персонажей и др.); функции повторяющихся в тексте слов; редких слов; слов, выступающих в редких сочетаниях; имеющих разное значение в различных контекстах и т. д.;

определение средств реализации некоторых стилевых черт повествования: динамичности — статичности, субъективности — объективности (положительной — отрицательной оценки автора), обобщенности — конкретности, краткости — пространственности изложения и др. [4];

б) определение особенностей композиционно-речевых форм: Bericht, Beschreibung, Schilderung, Erzählung, Charakterisierung, Erörterung. Анализ их логико-языковой характеристики и роли в реализации коммуникативного намерения автора; понятие «абзац» (структура, функции, языковое оформление начального и конечного предложений абзаца);

5) уметь выразительно читать вслух с предварительной подготовкой и без нее фрагменты художественной прозы, текста из немецких газет и школьных учебников.

Перечисленные выше требования к чтению указывают на необходимость целенаправленного обучения студентов этому сложному комплексу умений.

Работа по домашнему чтению проходит, как известно,

две фазы: фазу самостоятельного чтения соответствующей части произведения (проникновение в смысл и подготовку к обсуждению его на аудиторном занятии) и фазу аудиторной работы (обсуждение прочитанного).

Становление индивидуального читательского опыта студента зависит от того, как преподаватель будет управлять его познавательной деятельностью, самостоятельной работой, выполняемой дома.

На занятиях по домашнему чтению преподаватель часто обращает внимание на запоминание материала студентом, оценивает качество воспроизведения прочитанного, хотя полнота воспроизведения, как известно, не всегда свидетельствует о понимании читаемого.

Чтение оригинального текста предполагает активную мыслительную деятельность читателя, итогом которой должно стать всестороннее, глубокое понимание читаемого как результат своего рода исследования взаимодействия плана выражения и плана содержания в тексте.

Опыт показывает, что наиболее целесообразным способом внешнего управления самостоятельным чтением студента является разработка системы обучающих программ¹, в соответствии с содержанием которых студент и ведет самостоятельный поиск информации.

Содержание и структура каждого задания обучающей программы представляет собой некую проекцию смысловой и языковой характеристики читаемого текста, а выбор и расположение задач должны быть, по возможности, адекватными представлению о последовательности работы читателя над текстом.

Например, в заданиях по роману «Туннель» Б. Келлермана включен набор следующих четырех типов задач, упражнений, различающихся по целевому назначению:

1. Задания-упражнения на получение содержательной информации и логическую ее переработку, выполняемые в процессе первичного чтения, непосредственно после него и после вторичного углубленного чтения.

2. Задания-упражнения, направленные на осмысление

¹ Рекомендованный нами для чтения на III курсе роман «Туннель» Б. Келлермана разделен на части (8—14 с.) для ежедневного чтения. Соответственно разработано 38 типовых заданий, построенных с учетом особенностей композиции и содержания текста, выявление которых необходимо для его глубокого понимания. См.: Задания для самостоятельной работы по фронтальному чтению. [Сост. Н. Н. Зыкова, Горький, 1973.

функции композиционно-стилистических особенностей данного текста.

3. Задания-упражнения, подготавливающие студентов к различным формам обобщений в связи со смысловой интерпретацией прочитанного.

4. Задания-упражнения, целью которых является обогащение речи студентов новым материалом, извлеченным из данного текста.

Далее в качестве иллюстрации приводится полный текст одного из 38 заданий для самостоятельной работы из названного выше пособия по фронтальному чтению.

A u f g a b e n k o m p l e x 23 (vierter Teil, Abschnitte VI und VII, Seiten 227 — 237 oder 212 — 225)

I. Lesen Sie beide Abschnitte; gliedern Sie den Text und merken Sie sich Sätze und Textabschnitte, die als Zitate zur Veranschaulichung der Gedanken jedes von Ihnen formulierten Schwerpunktes gebraucht werden können.

II. Gehen Sie den Text noch einmal durch und untersuchen Sie, welche Darstellungsart in der Komposition des Textes vorherrscht.

1) Was beabsichtigt der Autor mit dieser Darstellung?

2) Wie wirkt der Autor auf den Leser, welche Momente emotionaler Wertung enthält der Text?

3) Welche Zeitformen werden für die Vorgangsbeschreibung und für die Erlebnisbeschreibung verwendet?

4) Wie hängt die Vorgangs- mit der Erlebnisbeschreibung in diesem Text zusammen?

5) Welche sprachlichen Mittel werden in diesem Text gebraucht?

Führen Sie einige Beispiele an! Zeigen Sie, daß diese Mittel der Aussageabsicht des Autors entsprechen.

III. Fassen Sie Ihre Ausführungen zusammen und zeigen Sie den Wechsel von Vorgangsschilderung und Erlebnischilderung in diesem Text.

IV. Gestalten Sie eine Nacherzählung der Abschnitte VI und VII, benutzen Sie dazu Ihre Gliederung des Textes und die von Ihnen herausgeschriebenen Zitate.

V. Schlagen Sie die neuen Wörter und Wortgruppen im Wörterbuch nach, lernen Sie die Sätze und Sinnzusammenhänge, in denen sie gebraucht werden:

177. ungehalten werden, sein

178. etw. bewohnen, etw. mit j-m zusammenbewohnen

179. j-n vor etw. beschützen

Предваряющие задания подобного типа могут быть

использованы при фронтальном чтении любого большого по объему произведения. Их цель — помочь неопытному читателю проникнуть в суть описываемых событий, явлений, выявить их причинную связь, определить главное и второстепенное для данного повествования, научить студента правильной последовательности действий с текстом, исключая при подготовке к занятиям возможность использования перевода на русский язык.

Содержание отдельных задач определяется спецификой текста. Обучение студентов выявлению и толкованию его конкретных лингвостилистических особенностей помогает раскрытию предметно-логического образного и идейного содержания текста.

Соответствующие задания направляют внимание студента на конкретные особенности материала, помогают обобщить наблюдения и сделать первичные выводы. Например:

Aufgabenkomplex 8 (S. 16)

I. Untersuchen Sie den zweiten Teil des Abschnittes VI und stellen Sie fest, welche Grundformen der Rededarstellung (direkte, indirekte, erlebte Rede) der Autor für die Darstellung der Handlungsweise der Gestalten gebraucht?

II. Untersuchen Sie die Textstellen, in denen die Rede davon ist, wie die Gäste auf dem Dachgarten Mac Allan gründlich studierten, während sie ihm genau zuhörten. Welche Darstellungsform der Rede gebraucht der Autor, um die Gedanken der Gäste und ihre Gefühle zum Ausdruck zu bringen?

Welche Besonderheiten der sprachlichen Gestaltung fallen Ihnen in diesem Abschnitt auf?

Aufgabenkomplex 17 (S. 31—32)

Analysieren Sie den Aufbau des dritten Absatzes. Welche Darstellungsform der Rede gebraucht der Autor zum Ausdruck der vergleichenden Charakteristik einiger Züge Allans und Hobbys? Gibt der Autor in diesem Absatz die direkte Rede der Personen wieder? Wessen Gedanken werden in diesem Absatz zum Ausdruck gebracht? Sind diese Gedanken direkt an die Person gerichtet? Wie werden sie eingeleitet? Von wessen Standpunkt aus werden hier die Gedanken dargestellt? Belegen Sie Ihr Urteil durch Zitate aus dem Abschnitt.

Beachten Sie: In der erzählenden Literatur wird oft eine Art der Wiedergabe unausgesprochener Gedanken gebraucht. Die Gedanken werden dabei in der dritten Person dargestellt.

das ist nicht reine Autorenrede, sondern die erlebte Rede, oder „uneigentliche direkte“ Rede [95].

III. Gestalten Sie anhand dieses Abschnitts ein Fragment der vergleichenden Charakteristik Allan-Hobby (Ernst — Fröhlichkeit).

Приведенные отрывки из двух комплексов заданий для смысловой интерпретации показывают, что первичные представления студентов о некоторых стилистических особенностях изложения формируются постепенно, задолго до изучения курса стилистики, в результате наблюдений, накопления и обобщения фактов. Эти наблюдения используются в дальнейшем для раскрытия образного содержания читаемого. Результаты проведенного элементарного анализа студент выражает в сравнительной характеристике героев.

Обучающий характер занятий по фронтальному чтению проявляется также и в том, что в процессе самостоятельной работы студент в соответствии с конкретными заданиями учится делать обобщения, необходимые для раскрытия образного и идейного содержания читаемого. Например:

A u f g a b e n k o m p l e x 13 (S. 24 — 25)

I. Lesen Sie die Abschnitte II und IV durch und erläutern Sie aus dem Kontext den Sinn folgender Sätze:

S. 112/112: Hier in Budapest begann ihn zuerst „der Rock zu zwicken“, wie er sich ausdrückte.

S. 114/114: Er hatte endlich einen weiten Rock an, in dem er sich wohl fühlte.

S. 114/114: Damit war aber die Zeit vorbei, da man ihn in jede beliebige Form pressen konnte, dreieckig, viereckig, kugelförmig, wie es sein mußte.

S. 114/115: ...und nun preßte er mit seinen Patentsohlen fest und gehörig auf die Schultern unter ihm genau so, wie man ihn gepreßt hatte.

S. 115/115: Er stieß auf einen zweiten S. Woolf, aber auf einen S. Woolf von ungeheurem Kaliber.

II. Gestalten Sie eine Charakteristik Woolfs.

Beachten Sie: Bei der Aufstellung der Charakteristik einer literarischen Gestalt kommt es darauf an, die Textstellen herauszufinden, in denen der Autor die wesentlichen Eigenschaften der betreffenden Gestalt zutage treten läßt. Oft ist es zweckmäßig, die Textstellen, in denen die handelnde Person treffend charakterisiert wird, wörtlich zu zitieren, um Ihre eigene Feststellungen durch diese Zitate zu belegen.

Beantworten Sie nachstehende Fragen; belegen Sie Ihre

Antworten durch Zitate aus dem Fragment; verbinden Sie schließlich Ihre Antwort und Belege so, daß eine zusammenhängende Charakteristik Woolfs entsteht.

Zu welcher Stellung in der Gesellschaft hatte es Woolf gebracht? Was und in welcher Form wird über seine Herkunft mitgeteilt?

Auf welche Weise hatte es seine gesellschaftliches Stellung erreicht?

Durch welchen Grundzug seines Wesens ist sein Leben gekennzeichnet?

Wie beurteilen Sie seine Motive?

Как видно из выше приведенных примеров заданий для самостоятельной работы, студент при чтении должен обращать внимание на различие средств и форм обобщенного и конкретного, краткого и пространного описания (стилевых черт текста), на анализ отдельных фраз, абзацев из текста, содержащих обобщенное описание.

Предваряющие задания для самостоятельного чтения должны включать такие задачи, творческое выполнение которых помогает будущему учителю профессионально осмыслить путь становления собственного читательского опыта.

Завершающая фаза работы по фронтальному чтению — это аудиторские занятия по результатам самостоятельной работы. Преподаватель должен развивать мыслительную активность студентов, при обсуждении прочитанного ставить творческие речевые задачи, стимулировать стремление студентов выступить перед сокурсниками как можно лучше, убедительно, аргументированно и интересно.

На аудиторных занятиях обсуждаются особенности структуры текста и его смыслового содержания. Эта работа предусматривает:

- характеристику наиболее существенных лингвистических особенностей прочитанного фрагмента и выяснение их значения для раскрытия смысла всего содержания;

- обсуждение содержания прочитанного в форме дискуссии;

- смысловую интерпретацию текста в письменной форме.

В заключение преподаватель дает оценку проделанной работы.

Творческая работа студентов завершается общекурсовым итоговым обсуждением читаемого произведения.

Раздел IV

ОБУЧЕНИЕ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ В ЯЗЫКОВОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ (НА ФАКУЛЬТЕТАХ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ)

Письменная речь в языковом вузе является целью и средством обучения языку и играет поэтому важную роль в овладении языком как полноценным средством общения.

Глава I.

ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ОБУЧЕНИЯ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ

Ранее отмечалось, что письменная речь наряду с устной относится к экспрессивным видам речевой деятельности и представляет собой передачу (кодирование) информации с помощью графических средств данного языка.

Как всякий вид речевой деятельности, письменная речь имеет «материальную» и содержательную сторону. Материальную (психофизиологическую) основу письменной речи составляет взаимодействие двигательного, речемоторного и зрительного анализаторов, реализующееся в графических, орфографических и пунктуационных навыках в их единстве.

«Идеальную» сторону письменно-речевой деятельности составляет выражение мысли (сообщение информации) в письменном виде.

Письменная речь имеет ряд особенностей, которые отличают ее от других видов речевой деятельности. Эти особенности имеют психологическую и лингвистическую природу. Письменная речь — преимущественно монологическая, контекстная речь. Она является продуктом одного лица, поэтому все в ней должно быть понятно, без опоры на экстралингвистические факторы. К этому сле-

дует добавить, что письменная речь создается, как правило, в условиях, не зависящих от временных факторов, в отличие от устной монологической речи, для которой фактор времени является одним из решающих. Важно отметить еще один важный психологический аспект письменной речи — ее произвольность, контролируемость со стороны пишущего, осознанность в выборе языковых средств. Известно высказывание Л. С. Выготского о том, что в известном смысле пользование письменной речью предполагает принципиально иное, чем при устной речи, отношение к ситуации, требует более независимого, более произвольного, более свободного отношения к ней [19]. Поэтому логичность и последовательность изложения мысли, ясность и четкость формулировок, полнота изложения содержания, правильность и точность в использовании языковых средств — обязательные требования к ней.

С лингвистической точки зрения для письменной речи характерны, как правило, полнота, полнота составных предложений, развернутый, усложненный синтаксис.

Письменная речь в учебном процессе выступает как эффективное средство обучения языку: она положительно влияет на устную речь, обогащая и совершенствуя ее языковую и содержательную сторону.

Овладение письменной речью качественно изменяет устную речь, которая становится более правильной, точной, ясной, выразительной. Повышение культуры речи невозможно без овладения письменной ее формой.

Нельзя не упомянуть в этой связи важной роли письменной речи как средства запоминания языкового материала и содержания написанного. Психологически это можно объяснить участием двигательнo-моторной и зрительно-речемоторной памяти, а также фиксацией внимания на содержании того, что излагается на письме.

Отмеченные выше особенности определяют роль письменной речи в процессе обучения иностранному языку. Овладение письменной речью является одной из важнейших целей практического и совершенного владения иностранным языком на уровне образованного его носителя.

Программа формулирует цели обучения письменной речи в языковом вузе следующим образом. Студенты должны уметь:

написать сочинение или статью в газету на литературную, общественно-политическую и педагогическую тему; дать аннотацию или рецензию на прочитанную книгу.

адаптировать предложенный текст, придерживаясь заданной целевой установки;

написать тезисы доклада или статьи на общественно-политическую, литературную или морально-этическую тему;

дать письменный комментарий филологического характера на материале изученного текста [61, 14].

Обучение письменной речи имеет и профессиональные цели.

В «Профессиограмме учителя иностранного языка» называются следующие профессиональные умения в области письменной речи: учитель должен «уметь правильно в графико-орфографическом, лексическом, грамматическом и стилистическом отношениях выражать свои мысли в письменной форме (писать письма, изложения и сочинения на актуальные литературные, общественно-политические и педагогические темы)» [64, 19].

Таким образом, письменная речь выступает как цель и как средство обучения иностранному языку в вузе и школе, владение ею является также профессионально важным умением.

Обучение письменной речи, как и другим видам речевой деятельности, имеет свои ступени. Рассмотрим цели и содержание обучения письменной речи на каждой из них.

Глава II.

ОБУЧЕНИЕ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ НА НАЧАЛЬНОЙ СТУПЕНИ (I — II КУРСЫ)

Основной целью обучения письменной речи на начальной ступени является формирование у студентов графических, орфографических и пунктуационных навыков и основ письменно-речевых умений, т. е. умений письменно выражать свои мысли. Если иметь в виду то обстоятельство, что учащиеся располагают определенными навыками и умениями в письменной речи, которые они приобрели в школе, то речь должна идти о весьма значительной их коррекции и дальнейшем совершенствовании в процессе обучения на I—II курсах.

§ 1. Обучение графическим навыкам

Под графическими навыками понимаются навыки написания всех букв и буквосочетаний — прописных и заглав-

ных — как изолированно, так и в связной письменной речи в соответствии с нормами.

Владение этими навыками является важным компонентом профессионального владения иностранным языком будущего учителя, которому предстоит обучать этим навыкам учащихся в школе.

При формировании графических навыков необходимо помнить об основных трудностях, которые преодолевают обучающиеся. Это трудности, порождаемые интерферирующим влиянием графических навыков родного языка, и трудности, обусловленные интерферирующим влиянием неправильно сформированных ранее (в средней школе) графических навыков немецкого языка.

При этом существенное значение имеет последовательность овладения письменной речью, т. е. является ли она исходным или «вторичным» видом речевой деятельности.

Известно, что в процессе письма имеет место перевод речемоторного кода в графический. Пишущий фиксирует на бумаге то содержание, которое формируется и развертывается в процессе писания во внутренней речи. Для того чтобы этот процесс осуществлялся беспрепятственно, автоматически, необходимо установление прочных зрительно-графических, двигательно-моторных связей (образов) со слухоречемоторными.

Графические навыки, как и любые другие навыки, формируются в соответствующих упражнениях — письменных языковых и речевых упражнениях.

К основным видам упражнений для формирования этих навыков можно отнести:

1-й вид — упражнения на написание по образцу отдельных простых букв, имеющих некоторое сходство в написании с русскими буквами, например: Dd, Pp, Uu, Tt.

2-й вид — упражнения на написание (по образцу) букв, не имеющих эквивалентов в родном языке, такие, как: Ss, Ff, Rr, Ww, и др.

3-й вид — упражнения на написание (по образцу) сложных букв и буквосочетаний sk, ch, sch, st, sp, ie.

Особое место занимают упражнения на создание и укрепление графемно-фонемных связей с учетом особенностей звуко-буквенных соответствий, а именно: один и тот же звук может иметь различное буквенное (графическое) изображение, а один и тот же графический знак (буква, буквосочетание) могут быть по-разному озвучены.

4-й вид — упражнения на упрочение фонемно-графемных (звуко-буквенных) связей:

1) фонетические упражнения с последующим (или параллельным) написанием букв и буквосочетаний (слуховой диктант);

2) перевод фонетического письма (букв, буквосочетаний, предложений) в орфографическое написание.

Например: написать следующие слова, прочитать их:

[ˈvmɛndɐrn, ɡəˈæɡnɐt, dɐr mast, das blu:t]; передать звук [g] в следующих словах: gut, Glück, Schlag, Flug, fleißig, Etage, Garage.

5-й вид — упражнения на списывание рукописного текста (отдельных слов, предложений, текста).

6-й вид — упражнения на списывание печатного текста (отдельных слов, предложений, всего текста).

Дальнейшее развитие и совершенствование графических навыков и упрочение фонемно-графемных и графемно-фонемных связей осуществляется в орфографических упражнениях, о которых речь пойдет дальше.

§ 2. Обучение орфографическим и пунктуационным навыкам

Формирование орфографических навыков является важнейшей целью обучения письменной речи на немецком языке на начальной ступени.

Как известно, орфографическая система немецкого языка основывается на трех основных принципах: 1) грамматическом (морфологическом), 2) фонетическом, 3) историческом. Согласно первому принципу написание букв определяется грамматическими закономерностями, а не звуковыми. Иными словами: составные компоненты слова — приставка, корень, суффикс «пишутся всегда одинаково, независимо от фонетических условий, в которые они попадают» [59, 108]. Так, в слове Kind последний звук глухой [t] на письме изображается, однако, графемой d, поскольку он относится к корню. Ср.: des Kindes, die Kinder.

Согласно второму принципу пишется буква (буквосочетание), которая изображает этот звук: Bb — Bruder, Bad, arbeiten. При этом учитываются те звуко-буквенные соответствия, о которых речь шла выше, т. е. возможность разного написания одного и того же звука:

t

Tat
Bad

i

sieh
ihr
Mine

По историческому принципу пишутся такие слова, как vier, Vieh, Vogel, viel, и некоторые другие.

Рассмотрим более подробно типы и виды упражнений для обучения орфографическим и пунктуационным навыкам.

Орфографические звуковые упражнения.

I тип — упражнения, учитывающие фонетический принцип орфографии. К этому типу относятся упражнения на использование специальных орфографических средств для передачи фонетических явлений на письме. К ним можно отнести специальные знаки долготы — удвоение гласной, буква h после гласных, буква e после i, и краткости — удвоение согласной после гласного, сочетания согласных ck, tsch, tz.

Виды упражнений:

1-й вид — упражнения на правописание слов с долгим гласным: а) при удвоении гласного, б) в открытом слоге, в) с использованием особых знаков долготы.

Setzen Sie beim Abschreiben passende Buchstaben ein.
a, aa, ah:

Unser St...t heißt die Sowjetunion. Ich brauche ein P...r Strümpfe. Der Sommer ist eine schöne J...reszeit.

o, oo, oh:

Wir haben jetzt eine neue W...nung. Im Gemüsegarten wachsen B...nen, Möhren, Blumenk...l und anderes Gemüse. Ich bin sch...n fertig.

u, uh; e, eh, ee:

Die Wand...r schlägt acht; die Schüler g...en zur Schule.

2-й вид — упражнения на написание одинаково звучащих слов, например: [felt] — fällt, das Feld

[væze] — Weise, Waise

3-й вид — упражнения на правописание слов с кратким гласным: а) перед удвоенным согласным; б) перед сочетанием согласных ch, tz, tsch; в) в закрытом слоге.

4-й вид — упражнения на правописание слов, в которых долгие и краткие гласные произносятся не по правилу: Adler, Arzt, Erde, Pferd, werden.

5-й вид — упражнения на правописание долгого звука. Setzen Sie fehlende Buchstaben ein.

Der T...ger ist ein wildes T...r. Unser St...t heißt die Sowjetunion. Der Sommer ist eine schöne J...reszeit. Sie hat schönes H...r. Die Erde ist mit Gr...s bedeckt. Wir haben eine neue W...nung. Im Sommer f...ren wir oft B...t. Die Wand...r schlägt neun. Im Garten wachsen viele schöne Bl...men.

6-й вид — упражнения на написание одинаково звучащих дифтонгов [ae], [œ] в словах H...te, h...te, S...te, S...te.

7-й вид — упражнения на написание одинаково звучащих согласных [s], [ts], [k].

Das Wetter ist hei... . Das Dorf liegt am Ufer des Fl...es. Du bi...t so bla... Du mu...t die Temperatur me...en.

Pu...e die Zähne täglich! In der E...e steht ein Tisch.

Die Ka...e ist ein Tier. Das Klassen...immer ist groß.

8-й вид — упражнения — слуховой диктант (отдельные предложения, связный текст).

В соответствии с делением грамматических навыков на морфологические и синтаксические в устной речи, так же как и в письменной, можно выделить письменные (орфографические) морфологические и синтаксические навыки. Морфологические навыки выражаются в орфографически правильном оформлении морфологических формантов слов (личных окончаний глаголов, падежных окончаний существительных и прилагательных). Синтаксические навыки находят свое выражение в правильном расположении слов в отдельном предложении и в связном целом в письменной речи. Компонентом письменных синтаксических навыков являются пунктуационные навыки. Эти навыки являются речевыми. Они функционируют в нормальной письменной коммуникации и формируются в письменных условно-речевых и речевых упражнениях. Что же касается языковых орфографических навыков, то они представляют собой дискурсивные операции, базирующиеся на использовании орфографических правил. Эти навыки формируются в языковых грамматических упражнениях, выполняемых письменно.

В связи с тем, что речевые письменные грамматические навыки отличаются от устно-речевых большей осознанностью, их формирование обязательно проходит через языковые письменные упражнения и языковые письменные грамматические навыки.

II тип — языковые упражнения, учитывающие грамматический принцип орфографии.

Виды упражнений:

1-й вид — упражнения на правописание окончаний.

1. Правописание падежных окончаний существительных в Genitiv.

Написание полной формы окончания в Genitiv (-es): в односложных существительных типа des Mannes, des Tages;

в существительных, оканчивающихся на s, ß, sch, x, schs, z, tz, типа des Hauses, des Flusses;

в существительных, оканчивающихся на ударный слог, типа des Erfolges, des Gespenstes.

Написание краткой формы окончания в Genitiv (-s) в многосложных существительных мужского и среднего рода, оканчивающихся на неударный слог, типа des Gärtners, des Jünglings.

2. Правописание окончания -e в Dativ:

в односложных существительных с ударением на корневой гласной: am Tage, im Staube.

3. Правописание падежных окончаний существительных, обозначающих меру и вес:

в существительных мужского и среднего рода, обозначающих меру и вес: 100 Sack Weizen, 50 Gramm Butter;

в существительных женского рода, обозначающих меру и вес: 10 Flaschen Bier, mit mehreren Tafeln Schokolade.

В специальной тренировке в упражнениях нуждаются такие разделы «грамматической» орфографии существительных, как изменение сокращений, собственных имен, географических названий, названий месяцев и судов (des 1. Mai und Mai(e)s; in „Natan dem Weisen“ — „Natan der Weise“).

2-й вид — упражнения на правописание падежных окончаний прилагательных, особенно трудных случаев, например спряжение прилагательных после viel, wenig, andere или после alle, beide, keine, sämtliche, irgendwelche, welche, manche, solche.

3-й вид — упражнения на правописание глаголов:

правописание личных окончаний (2, 3-го лица) в настоящем времени в таких глаголах, как lesen, lassen, sitzen;

правописание глаголов на -eln, -ern;

правописание Partizip II глаголов с приставками durch-, unter-, über-, wider-, voll-.

III тип — языковые упражнения на формирование лексических орфографических навыков. Здесь речь должна идти в первую очередь о правописании слов — простых, производных, сложных, слов иностранного происхождения,

слитного и раздельного написания и словосочетаний типа *leer laufen — leerlaufen; schwer wiegend — schwerwiegend; fußballspielender Junge*; названий улиц, мостов, географических имен и др.

Упражнения на формирование пунктуационных (письменных синтаксических) навыков.

Усвоение пунктуации находится в прямой связи с владением синтаксическими речевыми навыками, т. е. прежде всего владением структурными элементами предложения — порядком слов и рамочной конструкцией в разных типах предложений, а также такими синтаксическими элементами, как союзами и союзными словами, членами предложения в разных типах синтаксических конструкций.

1-й вид — упражнения на употребление запятой внутри простого предложения:

при перечислении (между однородными словами и группами слов);

при наличии союзов *aber, allein, doch, jedoch, dennoch, gleichviel, vielmehr, sondern*;

исключение составляют союзы *und, oder, entweder — oder, weder — noch, sowohl — als auch, sowohl — wie*;

при обращениях: *Hans, paß doch auf!* —

и для выделения междометий: *Oh, das ist schade*;

перед обособленными распространенными причастными оборотами типа: *Von der Seite betrachtet, läßt sich sagen... Wir zogen durch die Straßen, fröhlich singend*;

для выделения инфинитивной группы: *Ich habe keine Zeit, um zu schreiben. Wir bitten Sie, Sorge zu tragen, daß... Er kam, um zu arbeiten.*

2-й вид — упражнения на постановку запятой между предложениями:

между простыми предложениями;

между придаточным и главным, между придаточными предложениями и на все случаи, исключающие постановку запятой.

Аналогичные упражнения выполняются на употребление других знаков препинания: двоеточия, тире, вопросительного и восклицательного знаков, скобок (квадратных и круглых).

§ 3. Формирование основ письменно-речевых умений на начальной ступени

Под письменно-речевыми умениями понимаются умения излагать свои мысли в письменной форме, соблюдая

графические и орфографические, лексико-грамматические и стилистические нормы данного иностранного (немецкого) языка.

На начальной степени возможно заложить лишь основы владения такими умениями, для чего необходимо научить студентов:

1) письменно излагать содержание прочитанного текста с опорой на него;

2) письменно излагать основное содержание прослушанного текста;

3) писать изложение, связанное с изученной темой;

4) писать сочинения на свободную тему;

5) написать письмо другу.

Эти умения формируются в соответствующих упражнениях, характер и последовательность выполнения которых определяются рядом факторов, в первую очередь спецификой письменно-речевых умений и этапами их формирования.

Можно назвать следующие этапы формирования письменно-речевых умений и следующие виды упражнений.

1 этап: овладение репродуктивными элементами письменной речи по образцу.

Проводится логический, содержательный анализ образца текста, его композиции (начало — «зачин», экспозиция; основная часть; концовка, завершение), его логического плана (логическая связь частей, последовательность и логика изложения мыслей).

Письменные упражнения, выполняемые на этом этапе:

1-й вид — письменное воспроизведение текста-образца с трансформацией некоторых мест.

2-й вид — составление плана к изложению.

3-й вид — письменное изложение содержания текста с опорой на текст.

4-й вид — письменное свободное изложение содержания текста без опоры на текст.

5-й вид — изложение содержания прослушанного текста.

Следующими по трудности являются письменные творческие упражнения с опорой на визуальную наглядность. Виды упражнений:

1-й вид — описание отдельных ситуативных картинок, кадров диафильма с опорой на заданную лексику.

2-й вид — описание видовых картинок.

3-й вид — описание сюжетных картин, репродукций, картин известных художников (русских и зарубежных).

4-й вид — сочинение по просмотренному кинофильму.

Одним из распространенных видов письменных упражнений творческого характера является сочинение по теме или отдельным мотивам темы как завершающий этап ее изучения. Так, тема «Путешествие» может иметь ряд подтем. Например: „Beschreiben Sie eine Flugreise“ [28, 30], „Beschreiben Sie eine Seereise von Le Havre bis Neapel“. При написании сочинений на эту тему студенты должны прочитать ряд текстов в учебнике („Flug in den Morgen“, „Eine Seereise“) [60], а также дополнительный материал в брошюре „Auslandsreisen“ в серии „Deutsche Konversationsbücher“ [16].

К этому виду упражнений относятся такие сочинения на свободную тему, которую избирает себе сам студент. Это наиболее творческое упражнение такого рода, так как оно развивает умение студентов комбинировать ранее изученный материал по-новому в соответствии с темой, излагать факты и события «от себя», оценивать их и выражать свое отношение к ним. Тематическое сочинение может носить проблемный характер, включать вопросы, получившие освещение в художественной, публицистической литературе на родном или немецком языке.

Завершающим упражнением этого типа является сочинение — письмо зарубежному сверстнику. Это упражнение может быть монотемным, либо политемным, деловым, либо эмоционально окрашенным, «личным». Личное письмо выступает как средство личного общения.

Письма официального характера (письма в редакции газет, прошения, заявления) имеют свои стилистические и структурные особенности, и умение писать их требует специальных упражнений.

II этап: овладение творческими элементами письменной речи, используя частичные отступления от текста и его трансформацию.

1-й вид — трансформация в композиции (перестановка отдельных частей).

2-й вид — трансформация в логике изложения (изменение последовательности).

3-й вид — изменение полноты изложения (свертывание некоторых мест текста).

4-й вид — трансформация языковых средств — использование наиболее близких синонимов (лексических, грамматических).

III этап: создание собственного письменного текста.

Виды упражнений:

1-й вид — сочинение на свободную тему, без заранее заданной темы.

2-й вид — описание с оценкой и отношением.

3-й вид — доклад по теме.

4-й вид — официальное и неофициальное письмо.

Все эти упражнения могут выполняться в связи с изучаемой темой, текстом и с опорой на образную наглядность.

Глава III.

РАЗВИТИЕ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ НА СТАРШЕЙ СТУПЕНИ

§ 1. Совершенствование письменной речи на III—IV курсах

На старших курсах продолжается совершенствование умений письменной речи. Этот процесс включает в себя ряд компонентов.

1. Обучение построению письменных сообщений^{*} для фиксации коммуникативного результата аудирования и чтения (формулирование «смысловых вех», краткое суммирование основного содержания текста — *Inhaltsangabe*, характеристика, сравнительная характеристика, комментированный пересказ, сочинение-рассуждение, резюме). Учебной задачей этой работы является усвоение студентами основных видов высказывания — описания, повествования, рассуждения, овладение приемами, позволяющими осуществлять контроль за становлением монологических умений и обогащением речи студентов соответствующим лексико-грамматическим материалом.

2. Обучение таким видам письменных сообщений, коммуникативной целью которых является рационализация познавательной деятельности: формулирование тезисов, развернутого плана, написание аннотации, реферирование и др. Учебной задачей при этом является усвоение студентами приемов смыслового анализа научного и публицистического текстов, умение различать главное и второстепенное, вычленять основные смысловые связи текста.

3. Обучение написанию писем (официальных и личных), предназначенных для индивидуального и коллективного адресатов, с целью обмена информацией, выражения

чувств, просьб, побуждений к действию, информирования о предстоящих мероприятиях, поздравления, приглашения, объявления, заявления и др.

Учебной задачей этой работы является развитие умения реальной письменной коммуникации в форме писем, а также подготовки студентов к осуществлению воспитывающей функции учителя (интернациональное, эстетическое воспитание).

4. Совершенствование орфографических навыков (написание, составление и рецензирование диктантов). Учебной задачей является при этом развитие у студентов умений самостоятельно работать со справочной литературой, умений критически оценивать написанное, формулировать рекомендации для улучшения грамотности.

Как показано выше, в основе большинства компонентов процесса формирования иноязычной письменной речи на старших курсах лежат операции и действия по смысловому преобразованию и адекватной интерпретации художественного, публицистического, научного текста, т. е. те действия, которыми студент овладевает в ходе занятий по аудированию и чтению.

Таким образом, развитие письменной речи на старших курсах самым тесным образом связано с развитием других видов речевой деятельности — говорения, аудирования, чтения. Объективно существующая взаимосвязь устной и письменной коммуникации обуславливает комплексность процесса формирования их в системе преподавания языка.

Рассмотрим отдельные виды работы, направленные на обучение студентов старших курсов различным видам письменных сообщений.

1. Обучение творческому письменному пересказу текста

Под творческим пересказом, или пересказом с комментариями, понимается такой вид учебного монологического сообщения, целью которого является толкование содержания, формы и выразительных особенностей исходного текста.

Данный вид сообщения отражает коммуникативный результат восприятия речи и может быть назван смысловой интерпретацией. Высказывание в данном случае представляет собой результат восстановления смысла воспринятого

сообщения «по вехам», «по смысловым опорным пунктам» с личностными оценками пишущего.

С точки зрения композиции смысловая интерпретация как учебное сообщение не представляет собой единого целостного образования. Это монолог-рассуждение (Ergöterung) об особенностях содержания и формы исходного текста, от построения которого во многом зависит его композиция. В этом сообщении непременно содержатся элементы описания (делового или художественного, статического или динамического) и повествования (краткого сообщения или рассказа).

В связи с тем что обучение построению описания и повествования осуществляется на первой ступени, на старших курсах обращается главное внимание на построение монолога-рассуждения (Ergöterung) и на общую структуру работы: вступление, основная часть, заключение.

Существенным моментом является при этом развитие у студентов умения соотнести, связать сформулированные собственные мысли с соответствующими частями исходного текста, умения отобрать из текста материал для аргументации и иллюстрации своих умозаключений, употребить соответствующие средства связи.

Обучение данному виду высказывания проводится с опорой на печатный, а затем на звучащий текст и преследует формирование следующих умений:

- умение членить исходный текст на смысловые куски и формулировать мысль каждого куска своими словами;

- умение формулировать тему и идею исходного текста;

- умение составлять план, включающий не только передачу содержания текста, но и собственные умозаключения с опорой на тему и идею текста;

- умение написать вступление, раскрывающее тему сообщения;

- умение дать характеристику событий и действующих лиц;

- умение написать заключение, выразить в нем свое отношение к содержанию и обосновать это заключение.

Смысловая интерпретация как результат сложной деятельности достаточно объективно отражает не только степень владения языком и умениями смыслового восприятия речи, но также и уровень общего развития студента. Эти соображения позволяют рассматривать данный вид учебного монолога в качестве одного из средств проверки уровня владения языком.

2. Обучение письменному сообщению по теме

Обучение доказательному способу выражения мыслей, т. е. построению сообщения разъясняющего характера или сочинению-рассуждению, является наиболее трудоемкой и сложной методической задачей. Сочинение-рассуждение как вид монологического высказывания, являясь существенным компонентом педагогически направленной речи [27], представляет собой разъяснение какой-либо проблемы, поставленной в рассматриваемой теме.

С точки зрения смысловой структуры оно характеризуется последовательным изложением мыслей, взаимосвязью общего и частного, наличием доказательств, обобщений и заключений говорящего. Для такого сообщения характерна точность, ясность изложения, относительная краткость формулирования мысли, возможность как объективного, так и субъективного изложения, выявления и раскрытия внутренних закономерностей и взаимосвязей предметов и явлений действительности, проникновения в их сущность.

Сочинение-рассуждение как вид письменного сообщения определяется как самостоятельная творческая работа студента.

Выделяется ряд видов сочинений-рассуждений: 1) рассуждение-определение (развернутое определение понятия); 2) рассуждение-сравнение (сравнение понятий на основе сходства или различия); 3) рассуждение-доказательство (доказательство определенного тезиса); 4) рассуждение, включающее ряд названных элементов [27]. Специальная работа над этим видом сочинения способствует формированию у студентов логических понятий, развитию логического мышления. Для успешного написания сочинения-рассуждения студент должен владеть целым комплексом сложных умений. Эти умения формируются в процессе выполнения других видов учебных письменных работ, а также в значительной степени в процессе обучения устному монологическому высказыванию-разъяснению.

К специальным умениям, лежащим в основе выполнения данного вида письменной работы на старших курсах, относятся следующие:

1) умение анализировать предложенную тему, обосновывать свой подход к ее разработке;

2) умение кратко формулировать коммуникативную задачу сочинения и составлять его план в соответствии с ло-

гической последовательностью развития основной идеи сообщения;

3) умение логически обоснованно раскрывать разделы плана, связывая элементы рассуждения между собой и подчиняя их изложение основной идее задуманного сообщения;

4) умение формулировать свое отношение к данной проблеме и обосновывать свою точку зрения;

5) умение делать выводы и формулировать заключения, употребляя для связи всех элементов сообщения соответствующие языковые средства.

Не менее существенным умением, способствующим успешному овладению данным видом учебного письменного сообщения, является также умение критически оценивать результаты написанного. Это умение опирается на представление студентов о структуре данного вида сочинения, осознание правил и способов его выполнения и развивается в результате выполнения заданий по рецензированию сочинений других студентов.

Рецензирование сочинений-рассуждений должно опираться на количественные и качественные показатели в отношении: 1) четкости и логичности изложения, соответствия его основной идее, четко сформулированной в тексте; 2) аргументированности положений; 3) соответствия вступления и заключения теме, а также правильности соотношения их с главной частью; 4) связности изложения, выражающейся в членении текста на абзацы, их правильном соединении, в построении связи предложений и др.

При обучении сочинению-рассуждению студенты должны усвоить также определенный минимум средств, оформляющих данный вид письменного учебного высказывания. К ним относятся:

а) средства связи: союзы, предлоги, наречия, указательные, относительные местоимения, модальные слова и частицы, а также специальные клише и обороты, соответствующие уровню владения языком на III курсе;

б) средства соединения между частями рассуждения, отражающие их логические отношения — дополнения, противопоставления, следствия и т. д.: *einerseits, andererseits, unter anderem, wie gesagt, folglich, erstens, darüber hinaus, außerdem*;

в) средства введения примеров, цитирование: *wir können das durch ein Zitat belegen, nehmen wir als Beispiel, wenden wir uns den Quellen zu, ich zitiere, erinnere an ...*;

г) средства для выводов и заключения: *kurz und gut, schließlich, folglich ... Daraus kann man schließen ... Aus alledem ergibt sich ...*;

д) средства выражения отношения автора к излагаемому материалу, модальности высказывания: *ich möchte behaupten, daß ... Ich vertrete den Standpunkt ... natürlich, keinesfalls, mehr oder weniger ...*;

е) дополнительные средства привлечения внимания читателя к какому-либо моменту высказывания: vor allem, besonders, vor allem Dingen ... Es muß darauf aufmerksam gemacht werden, daß ... Es sei betont, daß ... Vielmehr bin ich der Ansicht Die Sache ist äußerst wichtig ... In erster Linie ...¹

Практическая работа по обучению студентов старших курсов выполнению данного вида письменного сообщения проводится на III курсе на основе анализа и обсуждения текстов-образцов, написания отдельных фрагментов сообщений рассуждающего характера на основе материалов соответствующих проблемных текстов.

Приведем несколько примеров заданий для анализа текстов-образцов, содержащих элементы рассуждения:

- 1) сформулируйте тему и идею текста, дайте обоснование вашему мнению;
 - 2) расчлените текст на смысловые куски;
 - 3) выделите в тексте утверждения и аргументы, которые используются для подтверждения основных идей содержания;
 - 4) проанализируйте средства, которыми вводится основной тезис, положительные и отрицательные аргументы, выводы;
 - 5) найдите в тексте обобщения, выводы;
 - 6) найдите в тексте недоказанные положения (утверждения).
- Прежде чем перейти непосредственно к написанию сочинений, включающих элементы рассуждения, необходимо провести предваряющие устные упражнения, например:

1) Begründen Sie die folgende These durch überzeugende Fakten der Geschichte.

Der Sieg der Oktoberrevolution ist das Hauptereignis des 20. Jahrhunderts, das den Verlauf der Entwicklung der ganzen Menschheit grundlegend verändert hat.

2) Wiederlegen Sie folgende Behauptung der bürgerlichen Presse:
„Der kapitalistische Staat garantiert allen Bürgern uneingeschränkte Freiheit der Persönlichkeit.“

3) Weisen Sie die Richtigkeit folgender These durch entsprechende Argumente nach.

Es ist vollkommen falsch, den Inhalt des Lebens nur in einer kleinen idyllischen Welt des persönlichen Glücks zu sehen.

4) Erläutern Sie den Inhalt der Begriffe.

- aktive Lebenshaltung eines Komsomolzen,
- ein gutes Lehrerkollektiv,
- sinnvolle Freizeitgestaltung u. а.

После этого студентам предлагается выполнить самостоятельную письменную работу: написать фрагмент сочинения-рассуждения на заданную тему.

Например:

„Warum ist das Schweigen nicht Gold?“ „Wie verstehen Sie den Sinn des folgenden Sprichwortes: Füße, die einschlafen, richten weniger Schaden an, als Köpfe, die einschlafen.“ „Worin siehst du den Sinn des Lebens?“
u. а.

¹ Подробное описание методики работы по обучению сочинению-рассуждению дано в статье М. Н. Захаренковой в сб. «Вопросы обучения иностранному языку в школе и в вузе». МГПИ им. В. И. Ленина. 1974.

3. Обучение некоторым видам личного и официального письма

Как отмечалось выше, студенты старших курсов пользуются письменной речью на немецком языке не только в учебных целях, но также и для осуществления реальной письменной коммуникации — установления дружественных связей с зарубежными коллективами и индивидуальными корреспондентами для расширения своих страноведческих представлений, удовлетворения интеллектуальных интересов и сообщения зарубежным друзьям полезной информации о студенческой жизни, своей будущей профессии, о реализации прав, предоставленных трудящимся Конституцией СССР.

Обучение студентов написанию индивидуальных и коллективных писем является составной частью всего комплекса работы по интернациональному воспитанию будущего учителя. Приобретенный в ходе этой работы опыт, предметные и организаторские умения используются будущими учителями во внеклассной воспитательной работе и руководстве школьными клубами интернациональной дружбы.

Конкретные задачи в отношении обучения некоторым видам письма распределяются по курсам следующим образом.

На I — II курсах основное внимание уделяется правилам оформления личного и некоторых видов официального письма (правила написания даты, выбор формул обращения, содержание зачина и концовки, написание почтовой открытки по случаю торжественных дат личного и общественного характера и др.).

На старших курсах при работе над письмом учитываются следующие положения:

- 1) написание писем является составной частью занятий по разговорным темам, которые и определяют в известной степени общее направление, задачи и содержательную сторону переписки;

- 2) адресат намечается заранее в соответствии с конечной учебно-воспитательной задачей переписки и определением необходимых сведений, которые ожидаются от данного корреспондента. В соответствии с тематикой III и IV курсов рекомендуется переписка с некоторыми учреждениями культуры ГДР (мемориальными музеями, библиотеками и др.), учебно-педагогическими центрами, редакциями молодежных газет и журналов, а также обмен личными пись-

мами с молодыми учителями, студентами педвузов, спортсменами, вожатыми отрядов пионеров-тельманцев и др.¹;

3) сфера и цель коммуникации определяют стиль письма, диктуют отбор и использование лингвостилистических средств, поэтому при обучении написанию писем студент учится анализировать все компоненты ситуации и в соответствии с нею отбирать языковые средства;

4) обучение опирается на анализ писем-образцов: анализ содержания и оформления абзаца, преобладающего способа изложения — наличия признаков объективного или субъективного изложения при изображении предметов или действий, т. е. наличие взаимосвязи элементов: *Beschreibung, Bericht, Schilderung, Erzählung* [95], выявление средств связи между абзацами, средств выражения обращенности речи, индивидуальные особенности стиля писем и др.

Задания, выполняемые до чтения текста, имеют целью ознакомить студентов с письмом-образцом, его содержанием и структурой, композиционными и стилистическими особенностями. Задания, выполняемые после изучения текста, содержат конкретные инструкции к самостоятельному составлению соответствующего ответного письма. В качестве образцов должны использоваться письма из оригинальной художественной и публицистической литературы, а также наиболее интересные письма от немецких корреспондентов, полученные студенческими группами в ходе переписки;

5) обсуждение результатов самостоятельной работы студентов, выбор лучших вариантов писем для отправки реальному адресату осуществляются на учебных занятиях и оцениваются как любая письменная работа;

6) результаты тематической переписки с раскрытием ее цели и задач, путей и способов их достижения оформляются в виде тематических стендов, групповых альбомов, стенных газет. Оформленный материал используется затем в процессе подготовки к педагогической практике.

В качестве иллюстрации к сказанному приводим один из примеров работы с письмом-образцом коллективного

¹ Опыт организации тематической переписки студентов старших курсов описан в статье Г. С. Будниковой в сб. «Вопросы методики преподавания иностранных языков (старшие курсы)». ГПИ им. Горького, Горький, 1976, с. 238—239.

корреспондента и использования его для стимулирования самостоятельной работы студентов. Так, на III курсе в связи с темой «Моральный облик молодого человека социалистического общества» в качестве одного из вопросов рассматривается воспитание молодежи на революционных традициях. В связи с этим используется переписка с педагогическим кабинетом одного из вузов ГДР.

Thema: Klassenmäßige Erziehung der jungen sozialistischen Staatsbürger.

Brieftext: Brief aus dem Dr.-Theodor-Neubauer-Kabinett der Pädagogischen Hochschule Erfurt/Mühlhausen [36].

Übung: Analyse des Brieftextes, Briefschreiben.

I. Lesen Sie den nachstehenden Brieftext durch. Gliedern Sie den Text und formulieren Sie den Gehalt jedes Stückes.

II. Beantworten Sie folgende Fragen.

Welche Arbeit führt das Dr.-Th.-Neubauer-Kabinett durch?

Wie nutzen die Mitarbeiter des Kabinetts das revolutionäre Erbe für die klassenmäßige Erziehung der Schuljugend? Welche Vorstellung haben Sie von der Tätigkeit dieses pädagogischen Kollektivs gemacht?

Worüber haben Sie sich durch seinen Brief informiert?

Worüber würden Sie an die Mitarbeiter des Kabinetts gern schreiben?

III. Analysieren Sie die Gestaltung des Brieftextes (Anredeformeln, Zeit- und Ortsangaben, Anfangssätze, den berichtenden Teil, Abschlusssätze, Grußformeln).

Liebe sowjetische Freundel

Wir möchten Sie aus dem Dr.-Theodor-Neubauer-Kabinett der Päd. Hochschule Erfurt/Mühlhausen recht herzlich grüßen.

Unsere Hochschule, die als Päd. Institut 1953 gegründet wurde, trägt seit dem Jahre 1965 den verpflichtenden Namen des hervorragenden Pädagogen, Schulpolitikers und Kommunisten Dr. Theodor Neubauer.

Wir, Mitarbeiter und Studenten, bemühen uns, im Sinne dieses großen Vorbildes zu lernen, zu lehren und zu kämpfen.

Das, wofür auch Dr. Theodor Neubauer sein Leben gab, für ein neues Deutschland, von dem nie wieder ein Krieg ausgeht, das fest an der Seite des treuesten Freundes, der Sowjetunion, steht, ist im ersten deutschen Arbeiter- und Bauern-Staat Wirklichkeit geworden. Bei uns ist das Dr. Theodor Neubauer Erbe in guten Händen. Wir pflegen es, tragen es an unsere Jugend heran und regen sie an, diesem Vorbild nachzustreben.

Liebe Freunde! In unserer Vorbereitung auf den Geburtstag von W. I. Lenin nehmen wir uns verstärkt vor, das revolutionäre Erbe der Arbeiterbewegung für die klassenmäßige Erziehung, besonders unserer Schuljugend, effektiv zu nutzen.

In unserem Kabinett, das seit 1967 besteht, machen wir unsere Jugend mit Dr. Theodor Neubauer vertraut, wecken wir in ihr Bestreben, ihm nachzueifern, sich ebenfalls solche wertvollen Charaktereigenschaften anzueignen, wie Zielbestrebigkeit, Mut, Tapferkeit, Hilfsbereitschaft, Konsequenz und Ausdauer.

„Junge Historiker“ nahmen Ihre Forschungsaufträge sehr ernst. Sie arbeiten sehr interessiert im Kabinett. Schüler der 10., 11. und 12. Klasse bereiten sich bei uns im Kabinett auf ihre Jahresarbeiten über den anti-

faschistischen Widerstandskampf von Dr. Theodor Neubauer vor. Schulen, die um den Ehrennamen „Dr. Theodor Neubauer“ kämpfen, holen sich bei uns Hilfe. Aus Bildungseinrichtungen, die der Qualifizierung von Erwachsenen dienen, kommen die Hörer zu uns und machen sich mit dem Neubauers Erbe vertraut.

Ein wissenschaftlicher Studentenzirkel wertet die Veröffentlichungen Dr. Theodor Neubauers in den kommunistischen Zeitungen und Zeitschriften aus. Ehrenappelle werden an der Theodor Neubauers Büste durchgeführt.

Sie sehen, wir bemühen uns mit großem Ernst darum, das Kabinett zu einem pädagogischen Zentrum zu entwickeln, das uns für die Erziehung junger sozialistischer Staatsbürger wertvolle Hilfe leisten soll.

Wir wissen, daß auch Sie große Vorbilder haben, daß auch Sie die revolutionären Traditionen pflegen und weiterentwickeln. Wir würden uns sehr freuen, wenn Sie uns darüber berichten.

Wir grüßen Sie alle in herzlicher Freundschaft, wünschen Ihnen gute Gesundheit und viel Erfolg in Ihrem Studium. Wie Sie, werden auch wir unsere ganze Kraft einsetzen, daß wir den Geburtstag Lenins im Staat der Arbeiter und Bauern mit der Gewißheit auf eine Zukunft in Glück, Wohlstand und dauerhaften Frieden würdig und mit hervorragenden Taten begehen können.

Freundschaftlich
Lisbeth Wolny

Aufgaben zur Gestaltung eines Antwortbriefes.

Schreiben Sie einen Antwortbrief an die Mitarbeiter des pädagogischen Kabinetts der PHE/M. Gehen Sie davon aus, daß Sie über die Tätigkeit der Mitarbeiter dieser pädagogischen Einrichtung durch ihren Brief bereits informiert sind. Gehen Sie in Ihrem Brief auf folgende Schwerpunktfragen ein:

die Leistungen Ihres Gruppenkollektivs im Studium und in der gesellschaftlichen Arbeit;

Ihre Vorstellung über die wichtigsten Eigenschaften eines Sprachlehrers;

die Vorbereitung auf Ihr erstes Schulpraktikum.

Wählen Sie für Ihren Brief passende Anrede- und Schlußformeln. Gliedern Sie den Beginn der neuen Gedankengänge sichtbar durch Absätze. Kennzeichnen Sie die Absätze durch eine Leerzeile.

§ 2. Совершенствование грамотности и орфографических навыков

На старших курсах ведется также специальная работа по поддержанию и закреплению грамотности письма на немецком языке. Эта работа базируется в значительной степени на самостоятельности студентов, на их умении работать со справочной литературой.

Необходимыми в этих целях являются следующие мероприятия:

1) самостоятельная подготовка студентов к написанию диктанта (повторение соответствующих правил орфографии и пунктуации, каталогизация примеров к ним);

2) подбор студентами микротекстов для демонстрации

различных трудностей написания, оформление диктантов, разработка предваряющих заданий к ним;

3) написание слухового объяснительного или контрольного диктанта под руководством преподавателя или студента;

4) рецензирование диктантов (выполняется студентом и преподавателем) и формулирование рекомендаций для продолжения работы над грамотностью.

Для диктантов используются оригинальные тексты, включающие ярко выраженные орфографические и пунктуационные трудности, соответствующие задачам ступени обучения.

На старших курсах повторяется и систематизируется весь материал орфографии и пунктуации, усвоенный студентом за весь предыдущий период обучения, а также ведется дальнейшая работа над рядом правил орфографии и пунктуации, к которым относятся:

написание с большой буквы прилагательных, причастий, числительных в значении существительного, после *alles, etwas, genug, nicht, viel, wenig*;

слитное и раздельное написание сложных глаголов *bleiben, gehen, lassen, lernen, spazieren*;

перенос слов, имеющих сочетания одинаковых букв: *Stil-leben, Schiff-fahrt, den-noch, Mit-tag, Drit-tel* и. а.;

наличие и отсутствие точки при сокращениях: а) *vgl., usw., bzw.,* и. а., *d. h.*; б) *m, kg, g, DM,* и. а.;

наличие запятой:

при обособленных определениях, свободном приложении, причастных оборотах; для выделения вводных слов и предложений;

отсутствие запятой при инфинитиве или инфинитивной группе в качестве подлежащего, занимающего начальную позицию в предложении;

отсутствие запятой при инфинитивной группе как части сказуемого;

употребление двоеточия, точки с запятой, скобок, кавычек и др.

По содержанию тексты для диктанта должны быть интересными, несущими полезную информацию, отвечающими задачам идейно-политического, нравственного, профессионально-педагогического воспитания студента, отвечать тематике программы, дополнять и расширять учебные материалы по развитию других видов речевой деятельности.

Важным условием развития грамотности письма явля-

ется достаточно быстрый темп выполнения работы по написанию диктанта и соответственно высокая скорость письма. Так, для диктанта объемом 1400—1500 печатных знаков среднее время написания на старших курсах не должно превышать 35 минут при однократном предъявлении всего текста и двукратном повторении каждой смысловой группы. Успешное написание диктанта в достаточно быстром темпе возможно только при полном понимании студентами содержания и структуры всего текста и каждого предложения, при наличии у пишущего развитого умения удерживать в непосредственной памяти целые куски текста, предложения, анализировать их, вычленять трудности и записывать текст в правильной форме.

Такая работа по совершенствованию грамотности письма способствует развитию у студента перцептивных способностей и умений самостоятельно совершенствовать свои знания, пользуясь справочной литературой.

§ 3. Профессионально направленное обучение письменной речи

Требования к владению этим видом речевой деятельности в языковом вузе предполагают такой уровень ее развития, который позволил бы студенту в течение всего периода обучения в вузе, а также в дальнейшей самостоятельной практической деятельности свободно пользоваться письменной речью в целях:

1) совершенствования владения языком (выполнение упражнений в учебной и коммуникативной письменной речи [81], использование различных письменных опор для развития других видов речевой деятельности); 2) осуществления письменной коммуникации (написание личных, официальных писем, различных сообщений и выступлений, имеющих целью передачу информации, установление контактов и др.); 3) фиксации и систематизации собственных мыслей в процессе познавательной деятельности (составление планов, тезисов, конспектов, аннотаций и др.); 4) реализации соответствующих функций педагогической деятельности учителя иностранного языка.

Методика обучения письменной речи в условиях педагогического вуза учитывает поэтому два направления работы: усвоение будущим учителем техники письма и письменной речи и подготовки его к соответствующей обучающей деятельности. Это придает работе студента качественно новую окраску, повышает его ответственность и требо-

вательность к собственным умениям, стимулирует интерес к занятиям.

На определение перечня и структуры комплексных профессионально-педагогических умений в области письма в известной степени влияет то, что письменная фиксация иноязычного материала в школьных условиях используется лишь в ограниченном объеме (для лучшего запоминания и усвоения материала, при контроле качества и полноты усвоения, как опора для совершенствования владения различными видами речевой деятельности, как наглядное средство в воспитательной внеклассной работе).

Естественно, что не все виды письменных упражнений, выполняемые в вузе, могут быть буквально перенесены в практическую работу учителя школы. Тем не менее студент в процессе формирования собственного опыта владения письменной речью должен понять целевое назначение различных видов письменных сообщений, осмыслить методическое содержание выполняемых упражнений. Иными словами — при реализации всех учебных задач по письму студент, учась сам, должен представить себе, чему и как он должен научить других.

На первой ступени обучения в вузе (I — II курсы) перечень упражнений в письме и письменной речи целесообразно дополнить упражнениями в развитии следующих профессионально значимых умений:

умения показать на доске (и в тетради ученика) и объяснить написание образцов букв, буквосочетаний, слов в соответствии с нормами современной каллиграфии;

умения выполнять звуко-буквенный анализ (от звука к букве и от буквы к звуку), приемы которого необходимы будущему учителю не только для самоконтроля при письме, но также для обучения учащихся чтению и письму;

умения анализировать структуру слова, выполнять поэлементный анализ как изученных, так и незнакомых слов на основе знаний орфографических правил и принципов орфографии немецкого языка;

умения выбрать из оригинальной литературы микро-тексты, отражающие определенные трудности немецкой орфографии;

умения составить и оформить текст диктанта или какого-либо другого вида письменной работы, имеющего орфографическую, лексическую или грамматическую направленность; составить предваряющие задания и рекомендации обучающемуся для подготовки к этой работе;

умения предъявлять учащимся текст диктанта или какой-либо другой письменной работы (техника организации работы, побуждение слушателей к соответствующим действиям);

умения выявлять в письменных работах на немецком языке ошибки, группировать их в соответствии с определенными требованиями, объяснять правильное написание, давать рекомендации по предупреждению и устранению ошибок с опорой на необходимую справочную литературу;

умения писать на доске, четко, аккуратно располагать на ней материал;

умения грамотно оформлять рабочие тетради (надпись на тетради, поля, нормативное написание даты, заглавий и видов работы), рационально вести словарные тетради (целе-сообразная рубрикация, правильная запись словоформ и др.);

умения написать личное письмо к зарубежному другу, (оформление адреса, нормативное написание даты, соответствующие формулы обращения, заключительные фразы и др.);

умения выполнять письменные речевые упражнения в коммуникативной письменной речи, способствующие совершенствованию письменного и устного монологического умения высказывания на немецком языке. Студенты должны научиться руководить группой обучающихся при составлении плана, тезисов прочитанного или прослушанного текста, кратких письменных монологических сообщений, которые могут служить опорой для совершенствования устной монологической речи;

умения корректировать печатный текст с целью развития способности выявлять лексические и грамматические ошибки;

умения адаптировать оригинальные тексты для учащихся и составлять письменно дотекстовые и послетекстовые задания к ним;

умения руководить работой студентов группы при написании тезисов общественно-политического текста.

Формирование комплексных профессионально значимых умений должно стать составной частью процесса языковой подготовки учителя иностранного языка. Это позволит повысить эффективность языковой подготовки учителя за счет сближения условий обучения и будущей практической деятельности студента педвуза.

ЛИТЕРАТУРА

1. Маркс К., Энгельс Ф. Соч., 2-е изд. 1955, т. 3.
2. Материалы XXVI съезда КПСС. — М., 1981.
3. Постановление ЦК КПСС и Совета Министров СССР «О дальнейшем совершенствовании обучения, воспитания учащихся общеобразовательных школ и подготовки их к труду». — Справочник партийного работника, вып. 18. М., 1978.
4. Аврасин В. М. Характеристика текста и система стилистических черт. — Сб. научных трудов МГПИИЯ им. М. Тореца, вып. 73. М., 1973.
5. Андреев Н. Д. Статистико-комбинаторные методы в теоретическом и прикладном языкознании. — Л., 1967.
6. Арсеньева М. Г., Дасилевич Е. В., Замбужикская А. А. Грамматика немецкого языка. Практический курс (на немецком языке). — М., 1960.
7. Артемов В. А. Психологические предпосылки активизации научения иностранному языку. — Иностр. языки в школе, 1971, № 1.
8. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов. — М., 1966.
9. Беляева Б. В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. 2-е изд. — М., 1965.
10. Бенедиктов Б. А. Психология овладения иностранным языком. — Минск, 1974.
11. Бибин О. А., Дмитриева В. Т., Маркова А. Н. Немецкий язык. I курс. — Л., 1972.
12. Бибин О. А., Дмитриева В. Т., Маркова А. Н. Книга для чтения на I курсе. — Л., 1974.
13. Вазбуцкая К. Г., Гильченко Н. Д. О задачах аналитического чтения на II курсе. — Ученые записки Кемеровского ГПИ. Кемерово, 1972.
14. Вазбуцкая К. Г., Гильченко Н. Л. Аналитическое чтение. — Л., 1979.
15. Вазбуцкая К. Г., Гильченко Н. Л., Цырлина З. И. Анализ текста в системе профессионально-педагогической подготовки учителя иностранного языка. — В сб.: Совершенствование профессиональной педагогической направленности в преподавании иностранных языков на факультетах иностранных языков, ч. I. Горький, 1978.
16. Вдовиченко П. С., Санжар В. А., Бикель М. М. Город. — Л., 1960.
17. Вербицкая Т. Д. Фонетика. — В кн.: Очерки по методике обучения немецкому языку (для педагогических вузов) / Под ред. И. В. Рахманова. М., 1974.
18. Воронин Л. Г., Богданова И. И., Бурлаков Ю. А. Становление речевых навыков при обучении иностранным языкам. — В сб.: Новые исследования в педагогических науках, вып. IV. М., 1966.
19. Выготский Л. С. Мышление и речь. — М. — Л., 1934.
20. Гаврикова Э. Г. Предпосылки создания комплексного устного вводного курса (начальный этап языкового вуза). — В сб.: Система упражнений для обучения иностранному языку в школе и вузе. Л., 1978.
21. Гаврикова Э. Г. Комплекс упражнений для обучения

аудированию и говорению в период комплексного вводного курса (начальный этап языкового вуза). — В сб.: Система упражнений для обучения иностранному языку в школе и вузе. Л., 1978.

22. Годунов Б. П. Основные вопросы теории построения речевых грамматических упражнений для I курса языкового вуза. — В сб.: Обучение грамматическому аспекту устной речи на иностранном языке в школе и вузе. Л., 1971.

23. Гурвич П. Б. Обучение ведению парного и группового диалога в школе. — Иностр. языки в школе, 1973, № 5.

24. Даниловский А. И., Шишкина И. П. Семья. — Л., 1960.

25. Левкин В. Д. Особенности немецкой разговорной речи. — М., 1965.

26. Дмитриева В. Т. Некоторые синтаксические особенности немецкой диалогической речи. — Ученые записки ЛГПИ им. А. И. Герцена. Л., 1963, т. 255.

27. Долгалова Н. В. Роль и место монологического высказывания в речи учителя на уроке. — В сб.: Вопросы методики преподавания иностранных языков в спецвузе. Горький, 1976.

28. Домашнев А. И., Ярнатовская В. Е. Путешествие и поездка за границу. — Л., 1960.

29. Домашнев А. И. О границах литературного и национального языка. — Вопросы языкознания, 1978, № 2.

30. Дридзе Т. М. Проблемы чтения в свете информативно-целевого подхода к анализу текста. — В кн.: Проблемы социологии и психологии чтения. М., 1975.

31. Дупленко Е. П. Обучение студентов языкового вуза смысловой интерпретации художественного текста. Учебное пособие для студентов II и III курсов. — Горький, 1977 (на правах рукописи).

32. Еремин Ю. В. Особенности восприятия и вербальной репродукции устного сообщения контекстного и ситуативного характера. — В сб.: Совершенствование устной иноязычной речи на продвинутом этапе обучения в школе и вузе. ЛГПИ им. А. И. Герцена, Л. 1974.

33. Зализняк А. А. Русское словоизменение. — М., 1967.

34. Зыкова Н. Н. Об обучении устной речи на старших курсах. — В сб.: Вопросы научной организации преподавания иностранных языков в специальном вузе. Пути внедрения результатов научных исследований в практику обучения. ГГПИИЯ им. Н. А. Добролюбова. Горький, 1970.

35. Зыкова Н. Н. Характеристика системы обучения иностранному языку на основе комплексной организации учебного материала (первый этап обучения). — В сб.: Вопросы методики преподавания иностранных языков в специальном вузе (младшие курсы). Ученые записки ГГПИИЯ им. Н. А. Добролюбова, вып. 56. Горький, 1973.

36. Зыкова Н. Н. Обучение аудированию иноязычной речи в педагогическом вузе. Учебное пособие для слушателей ФПК и студентов старших курсов. — Горький, 1975.

37. Зыкова Н. Н. О развитии чтения на иностранном языке как профессионально-педагогического умения. Тезисы докладов Всероссийского совещания. — В сб.: Совершенствование профессионально-педагогической направленности в преподавании иностранных языков на факультетах (в институтах) иностранных языков. Горький, 1978.

38. Ительсон Л. Б. Общая характеристика деятельности. — В кн.: Общая психология/ Под ред. А. В. Петровского. М., 1970.

39. Клычкова З. И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке. — М., 1979.

40. Кораблева Л. Г. Краткая грамматика немецкого языка (на немецком языке). — М. — Л., 1965.

41. Кораблева Л. Г., Парамонова И. П., Шишкина И. П. Немецкий язык. III курс. — Л., 1977.

42. Кривоносов А. Т., Покацкая О. Л. О репликах-подхватах в немецкой диалогической речи. — В сб.: Структурные особенности разговорной речи и развитие разговорных навыков и умений. Иркутск, 1964.

43. Кузнецова Т. К., Леонтьева О. И., Успенская В. В. Учебник немецкого языка (для I курса педагогического института и факультетов иностранных языков). — Л., 1960.

44. Леонтьев А. А. Речевая деятельность. — В кн.: Основы теории речевой деятельности. М., 1974.

45. Леонтьев А. Н., Панов Д. Ю. Психология человека и технический прогресс. — В сб.: Философские вопросы высшей нервной деятельности в психологии. М., 1963.

46. Линднер В. Б. Практическая фонетика немецкого языка. — М., 1955.

47. Литвинов В. П. Учебная грамматика и ее отношение к грамматике теоретической и нормативной. — В сб.: Вопросы теории и методики преподавания немецкого языка на старших курсах. Пятигорский пед. ин-т иностранных языков. Пятигорск, 1975.

48. Лурия А. Р. Словесная система выражения отношений. Курс общей психологии. Лекция I (34). — М., 1965.

49. Мельников Г. П. Азбука математической логики. — М., 1965.

50. Михайлов Л. М. Типы ответных предложений на нестоименные вопросы в современном немецком языке. — В сб.: Структурные особенности разговорной речи и развитие разговорных навыков и умений. Иркутск, 1964.

51. Михайлова О. Э. Использование эпил- и диафильмов на завершающем этапе работы над темой по устной речи на младших курсах языковых вузов. Учеб. пособие. МГПИ им. В. И. Ленина. М., 1973.

52. Никонova О. Н. Фонетика немецкого языка. — М., 1958.

53. Нуриахметов Г. М. О критериях отбора активного фразеологического словаря из книги для домашнего чтения в языковом вузе. — В сб.: Обучение чтению на иностранном языке в школе и вузе. Л., 1973.

54. Нуриахметов Г. М. О методической типологии и организации устойчивых словосочетаний на старших курсах языкового вуза. — В сб.: Совершенствование устной иноязычной речи на продвинутом этапе обучения в вузе и школе. ЛГПИ им. А. И. Герцена. Л., 1974.

55. Нуриахметов Г. М. Профессиональная направленность в организации домашнего чтения на III курсе языкового вуза. — В сб. Совершенствование профессиональной подготовки студентов на ф-те иностранных языков. ЛГПИ им. А. И. Герцена. Л., 1976.

56. Обучение иностранному языку как специальности (немецкий язык). — М., 1975.

57. Общая психология / Под ред. проф. А. В. Петровского. — М., 1970.

58. Общее языкознание / Под ред. Б. А. Серебренникова. Внутренняя структура языка. — М., 1972.

59. Очерки по методике обучения немецкому языку / Под ред. И. В. Рахманова. — М., 1974.

60. Парамонова И. П., Эйхбаум Г. Н., Шелудько Н. И. Учебник немецкого языка. II курс. — Л., 1963.

61. Программа педагогических институтов. Практика устной и письменной речи (немецкий язык). — М., 1972.

62. Программы педагогических институтов. Практическая грамматика немецкого языка. — М., 1973.

63. Программы педагогических институтов. Практический курс фонетики современного немецкого литературного языка. — М., 1973.

64. Профессиограмма учителя иностранного языка. Министерство просвещения РСФСР. ГУВУЗ. Учебно-методический отдел. Ученая комиссия по иностранным языкам / Состав. проф. С. Ф. Шатилов, доц. К. М. Саломатов, доц. Е. С. Рабунский. — М., 1977.

65. Профессионально-педагогическая подготовка учителя на занятиях по языковым дисциплинам. Методическое письмо. Министерство просвещения РСФСР. ГУВУЗ / Состав. Н. Н. Зыкова. — М., 1975.

66. Ризель Э. Г., Шендельс Е. И. Немецкая стилистика. — М., 1975.

67. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. — М., 1946.

68. Русско-немецкий словарь. 6-е изд. / Под ред. А. Б. Лоховица, А. А. Лепинга, Н. П. Страховой. — М.: Советская энциклопедия, 1965.

69. Селезнев А. В. Об исходном функционально-диалогическом варианте типового речевого общения. — В сб.: Методика обучения иностранным языкам. Минск, 1974.

70. Сильман Т. И. Проблемы синтаксической стилистики. — Л., 1971.

71. Склизков Ю. А. Грамматические описания и обучение грамматике неродного языка на продвинутом этапе обучения. — В сб.: Совершенствование устной иноязычной речи на продвинутом этапе обучения в вузе и школе. ЛГПИ им. А. И. Герцена. Л., 1974.

72. Склизков Ю. А. Обучение студентов старших курсов морфолого-синтаксическому варьированию на занятиях по грамматике немецкого языка. — В сб.: Совершенствование профессиональной подготовки студентов на факультетах иностранных языков. ЛГПИ им. А. И. Герцена. Л., 1975.

73. Слюсарева Н. А. Теория Ф. де Соссюра в свете современной лингвистики. — М., 1975.

74. Сорокина С. С. Вопросы обучения грамматическому аспекту устной речи на иностранном языке в средней школе и вузе. — Ученые записки ЛГПИ им. А. И. Герцена. Л., 1971, т. 454.

75. де Соссюр Ф. Курс общей лингвистики. Пер. с французского. — М., 1933.

76. Степанов Ю. С. Основы общего языкознания. — М., 1975.

77. Теплов Б. М. Психологическая характеристика деятельности. — Советская педагогика, 1944, № 11.

78. Хэртвиг Е. И. Некоторые теоретические вопросы обучения английским словам. — В сб.: Совершенствование устной иностранной речи на продвинутом этапе обучения в вузе и школе. Л., 1974.

79. Цырлина З. И. Особенности иноязычной речевой деятельности учителя и некоторые пути профессионализации обучения иностранному языку в специальном вузе. — В сб.: Совершенствование

профессиональной подготовки студентов на факультете иностранных языков. ЛГПИ им. А. И. Герцена. Л., 1975.

80. Ш а т и л о в С. Ф. Основные направления педагогизации и профессионализации учебного процесса на факультетах иностранных языков педагогического вуза. — В сб.: Совершенствование профессиональной подготовки студентов на факультете иностранных языков. ЛГПИ им. А. И. Герцена. Л., 1975.

81. Ш а т и л о в С. Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе. — Л., 1977.

82. Ш а т и л о в С. Ф. Некоторые основные принципы создания системы упражнений для обучения иностранному языку. — В сб.: Система упражнений при обучении иностранному языку в школе и вузе. Межвузовский сборник научных трудов. ЛГПИ им. А. И. Герцена. Л., 1978.

83. Ш е в я к о в В. Н. К проблеме совершенствования диалогической речи на старшем этапе обучения. — В сб.: Вопросы методики иностранных языков в спецвузе. Горький, 1976.

84. Ш е в я к о в В. Н. Об особенностях порождения речевого высказывания в условиях диалогического общения. — В сб.: Обучение устной иноязычной речи в школе и вузе. ЛГПИ им. А. И. Герцена. Л., 1977.

85. Ш е м а к и н Ю. И. Тезаурус научно-технических терминов. — М., 1972.

86. Ш и ш к о в а Л. В., Д е т и н н а А. В., Б и б и н О. А. Вводный фонетический курс. Пособие для студентов педагогических институтов. — Л., 1977.

87. Ш о р о х о в а Е. В. Материалистическое учение И. П. Павлова о сигнальных системах. — М., 1955.

88. Ш у б и н Э. П. Языковая коммуникация и обучение иностранным языкам. — М., 1972.

89. Щ е р б а Л. В. Преподавание иностранных языков в средней школе. Общие вопросы методики. — М., 1974.

90. Я р ц е в а В. Н. Взаимоотношение грамматики и лексики в системе языка. — В кн.: Исследования по общей теории грамматики. М., 1968.

91. B o r c h e r t W. Preußens Gloria. In: Draußen vor der Tür. — Moskau, 1973.

92. Deutsche Konversation mit Modellen. — Leipzig, 1976.

93. E a t o n H. S. Semantic Frequency list for English, French, German and Spanish. — Chicago, 1940.

94. F a u l s e i t D. und K ü h n G. Stilistische Mittel und Möglichkeiten der deutschen Sprache. — Leipzig, 1965.

95. F l e i s c h e r W., M i c h e l G. Stilistik der deutschen Gegenwartssprache. — Leipzig, 1975.

96. I s k o s A., L e n k o w a A. Deutsche Lexikologie. — Leipzig, 1965.

97. K e l l e r m a n n B. Der 9. November. — Moskau, 1950.

98. „Mündlicher und schriftlicher Ausdruck“. Schülerheft 9/10. Klasse. — Berlin, 1967.

99. Speech errors as linguistic evidence. Ed. by V. A. Fromkin. The Hague — Paris. Mouton, 1973.

100. S t r i t t m a t t e r E. Ole Bienkop. — Berlin, 1964.

101. Wörter und Wendungen. Herausgegeben von Dr. E. Agrikola. — Leipzig, 1969.

102. Z a c h e r O. Deutsche Phonetik. — Leipzig, 1969.

ОГЛАВЛЕНИЕ

Предисловие	3
Раздел I. Общие вопросы обучения иностранному языку в языковом педагогическом вузе (на факультетах иностранных языков)	5
Глава I. Цели и ступени обучения иностранному языку	—
§ 1. Цели обучения иностранному языку	—
§ 2. Ступени обучения иностранному языку	13
Глава II. Лингвопсихологические вопросы обучения иностранному языку	16
§ 1. Некоторые общие вопросы психологии обучения иностранному языку	—
§ 2. Виды и взаимодействие навыков и умений в иностранном языке. Этапы их формирования	23
§ 3. Лингвистические вопросы преподавания иностранного языка	33
Глава III. Дидактико-методические вопросы обучения иностранному языку в педагогическом вузе	42
§ 1. Основные положения современного активного метода обучения иностранному языку	—
§ 2. Основные принципы создания системы упражнений для обучения иностранному языку	51
Раздел II. Обучение устной речи на немецком языке в языковом педагогическом вузе (на факультетах иностранных языков)	55
Глава I. Общие вопросы обучения устной речи	—
Глава II. Начальная ступень (I—II курсы)	60
§ 1. Обучение слухопроизводительным навыкам немецкого языка	—
§ 2. Обучение грамматическим навыкам	72
§ 3. Обучение лексическим навыкам	80
§ 4. Обучение диалогической речи	90
§ 5. Обучение монологической речи	95
	223

§ 6. Обучение аудированию	9
<i>Глава III. Дальнейшее развитие и совершенствование говорения и аудирования (III—V курсы)</i>	10
§ 1. Развитие и совершенствование слухопроизносительных навыков	10
§ 2. Развитие и совершенствование речевых грамматических навыков	10
§ 3. Совершенствование лексических навыков на продвинутом этапе	11
§ 4. Совершенствование умений говорения и аудирования.	11
Раздел III. Обучение чтению в языковом педагогическом вузе (на факультетах иностранных языков)	13
<i>Глава I. Общие вопросы методики обучения чтению</i>	
§ 1. Цели и задачи обучения чтению	
§ 2. Профессионально важные виды чтения	14
§ 3. Требования к текстам для различных видов чтения	14
<i>Глава II. Обучение чтению как виду речевой деятельности</i>	1
Первый вариант	
§ 1. Домашнее чтение	
§ 2. Аналитическое чтение	1
Второй вариант	1
§ 1. Чтение на первой ступени обучения (I—II курсы)	1
§ 2. Обучение чтению на второй ступени (III—V курсы).	1
Раздел IV. Обучение письменной речи в языковом педагогическом вузе (на факультетах иностранных языков)	1
<i>Глава I. Общие вопросы обучения письменной речи</i>	
<i>Глава II. Обучение письменной речи на начальной ступени (I—II курсы)</i>	1
§ 1. Обучение графическим навыкам	
§ 2. Обучение орфографическим и пунктуационным навыкам	1
§ 3. Формирование основ письменно-речевых умений на начальной ступени	
<i>Глава III. Развитие письменной речи на старшей ступени</i>	
§ 1. Совершенствование письменной речи на III—IV курсах	
§ 2. Совершенствование грамотности и орфографических навыков	
§ 3. Профессионально направленное обучение письменной речи	

Литература

1

1

2

.

