

Министерство просвещения Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
«Томский государственный педагогический университет»
(ТГПУ)

Т. А. Дакукина

**ЧТЕНИЕ И ПОНИМАНИЕ ИНОЯЗЫЧНЫХ
КУЛЬТУРНО-СТРАНОВЕДЧЕСКИХ ТЕКСТОВ**

Монография

Томск
2020

УДК 81'276.6'42
ББК 81.40/79
Д 14

Печатается по решению
Редакционно-издательского совета
Томского государственного
педагогического университета

Дакукина, Т. А.

Д 14 **Чтение и понимание иноязычных культурно-страноведческих текстов** : монография / Т. А. Дакукина ; ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет». – Томск : Изд-во ТГПУ, 2020. – 136 с.

ISBN 978-5-89428-920-5

В монографии представлены результаты исследований по обучению полному и точному пониманию культурно-страноведческих текстов. Издание оригинального научного труда позволит понять основные теоретические аспекты понимания оригинальных иноязычных текстов и разобраться в критериях их отбора с целью применения данных в средней общеобразовательной школе при обучении иностранному языку. Практически разработана соответствующая модель обучения и представлены рабочие материалы, применяемые в процессе экспериментального обучения.

Для специалистов в области теории и методики преподавания иностранных языков, преподавателей вузов, аспирантов, учителей школ.

УДК 81'276.6'42
ББК 81.40/79

Рецензенты:

д-р пед. наук, профессор, и. о. зав. кафедрой организационной психологии
ФП ТГУ, директор РНЦ Российской академии образования в СФО
И. Ю. Малкова;

д-р пед. наук, профессор кафедры английского языка естественнонаучных
и физико-математических факультетов федерального государственного
автономного образовательного учреждения высшего образования
«Национальный исследовательский Томский государственный университет»,
Почётный работник высшего профессионального образования
О. А. Обдалова.

ISBN 978-5-89428-920-5

© Т. А. Дакукина, 2020
© ФГБОУ ВО «ТГПУ», 2020

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	5
Глава I. ЧТЕНИЕ И ПОНИМАНИЕ ИНОЯЗЫЧНЫХ КУЛЬТУРНО-СТРАНОВЕДЧЕСКИХ ТЕКСТОВ. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОЛОЖЕНИЯ	9
1.1. К вопросу об «оригинальности» иноязычных культурно-страноведческих текстов	9
1.2. Чтение оригинальных текстов с полным и точным пониманием ...	18
1.3. Психологические и психолингвистические особенности полного и точного понимания на основе прочитанного текста	22
1.3.1. Восприятие и узнавание оригинальных иноязычных культурно-страноведческих текстов	22
1.3.2. Понимание оригинальных иноязычных культурно-страноведческих текстов как сложный многоэтапный мыслительный процесс	26
1.3.3. Лингвокультурологические аспекты полного и точного понимания оригинальных иноязычных культурно-страноведческих текстов	31
1.3.3.1. Три аспекта трудностей понимания оригинальных иноязычных культурно-страноведческих текстов	31
1.3.3.2. Роль пресуппозиций в процессе понимания оригинальных иноязычных культурно-страноведческих текстов	37
Выводы по первой главе	40
Глава II. МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ И ПОНИМАНИЮ ИНОЯЗЫЧНЫХ КУЛЬТУРНО-СТРАНОВЕДЧЕСКИХ ТЕКСТОВ	41
2.1. Развитие культурно-языковой личности на основе обучения чтению иноязычных культурно-страноведческих текстов	41
2.1.1. Цели обучения иностранному языку в средней общеобразовательной школе	41
2.1.2. Компоненты иноязычного культурно-страноведческого текста	45
2.2. Модель обучения чтению с полным и точным пониманием иноязычных культурно-страноведческих текстов	52
2.2.1. Технология формирования лексико-грамматических навыков узнавания	54
2.2.2. Технология обучения чтению иноязычных культурно-страноведческих текстов	63
2.2.3. Технология обучения выполнению проектных заданий при чтении культурно-страноведческих текстов	65

2.3. Самостоятельная работа в обучении чтению иноязычных культурно-страноведческих текстов	68
Выводы по второй главе	71
Глава III. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ И ПОНИМАНИЮ ИНОЯЗЫЧНЫХ КУЛЬТУРНО-СТРАНОВЕДЧЕСКИХ ТЕКСТОВ	72
3.1. Практика обучения чтению и пониманию иноязычных культурно-страноведческих текстов	72
3.1.1. Проведение начального среза	75
3.1.2. Описание процесса опытного обучения и выполнения заданий	78
3.1.3. Итоговый срез, анализ количественных и качественных результатов	91
3.2. Рабочие материалы, применяемые в процессе экспериментального обучения чтению и пониманию иноязычных культурно-страноведческих текстов	94
Выводы по третьей главе	113
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	114
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ	117

ВВЕДЕНИЕ

Этот научный труд является результатом многолетней работы, посвящённой вопросам чтения и понимания иноязычных культурно-страноведческих текстов. Идею и замысел монографии можно сформулировать следующим образом: чтение оригинальной литературы позволит учащимся узнать о жизни и творчестве великих людей страны изучаемого языка, её обычаях и традициях, приобрести или расширить знания в области истории, литературы, музыки, архитектуры и живописи. Дальнейшее применение полученной информации – в профессиональной и допрофессиональной подготовке выпускников среднеобразовательных школ. Отсюда необходимым является поиск путей повышения эффективности обучения чтению и пониманию иноязычных культурно-страноведческих текстов.

Актуальность рассматриваемых в работе вопросов объясняется рядом причин, среди которых, во-первых, проведённый анализ научных трудов по изучаемой проблеме, во-вторых, изучение действующих отечественных и зарубежных учебников, в-третьих, необходимость разрешения возникшего *противоречия*: с одной стороны, у учащихся школ должно быть сформировано умение полно и точно понимать оригинальную иноязычную литературу, а с другой стороны, недостаточно проработана методика обучения чтению иноязычных культурно-страноведческих текстов с целью достижения полного и точного понимания, что может значительно способствовать формированию трёх компетенций: лингвокультурной, социокультурной и культурно-страноведческой. Ещё менее затронуты проблемы формирования лексико-грамматических навыков для полного и точного понимания вышеуказанных оригинальных иноязычных текстов.

В первой главе предоставлен полноценный анализ особенностей полного и точного понимания оригинальных иноязычных культурно-страноведческих текстов, критериев отбора оригинальных текстов, соответствующих индивидуально-возрастным особенностям учащихся, классифицированы трудности понимания оригинальных текстов с учётом возрастной группы учащихся и ряд других вопросов.

Теоретической основой работы при этом послужили методические, психолого-педагогические, лингвистические труды, монографии отечественных и зарубежных методистов и преподавателей иностранного языка, занимающихся:

а) вопросами обучения чтению вышеназванных иноязычных текстов: U. Förster (1970), А. В. Лория (1971), П. Я. Гальперина (1981),

А. И. Новикова (1983), Г. И. Богина (1984), G. Egler (1985), А. Э. Бабайловой (1987), Ю. А. Сорокина (1989), Т. В. Старцевой (1989), И. И. Халеевой (1989), Л. Д. Татауровой (1989), Е. М. Верещагина, В. Г. Костомарова (1990), Б. Л. Бойко (1991), И. Л. Бим (1991, 1995), R. Buhmann (1992), S. Ehlers (1992), В. П. Фурмановой (1993, 1994), Г. И. Ворониной (1994), G. Neuner (1994, 1996), Е. Р. Корниенко (1996), G. Westhoff (1997), Т. Ю. Губаревой (1997), Н. В. Гуль (1998), И. В. Жуковой (1998), Е. К. Прохорец (2001), Т. А. Дакукиной (2004, 2018), О. Н. Артёмьевой (2012);

б) проблемами восприятия и понимания иноязычного текста как феномена культуры страны изучаемого языка, формирования лексико-грамматических навыков чтения: А. А. Брудного (1972), Н. Д. Зарубиной (1976), А. А. Леонтьева (1979), Ю. М. Лотман (1981), П. Я. Гальперина (1981, 1996), А. М. Шахнарович (1981), А. А. Вейзе (1985), А. Г. Баранова (1988), Т. А. Ван Дейк (1988, 1989), Н. Hartmut (1988), Л. И. Комаровой (1992), V. Allman (2002);

в) отдельными аспектами понимания иноязычного текста (Гальперин 1974; Дридзе, 1976, 1981; Доблаев 1982, 1987; Heringer 1987; Игнатова 1991; Ehlers 1992, 1994; Lutjearms 1994; Брунер 1997; Макаров 1995, 1997; Дакукина 2004; Артёмьева 2012).

В работах А. Я. Багровой (1974) рассматриваются вопросы обучения чтению в языковом вузе, Е. П. Дубленко (1979) и Е. К. Прохорец (2001) – чтению художественного иноязычного текста. Н. В. Гуль (1998) занимается неадаптированной литературой. Исследования Г. А. Гаражкиной (1984) посвящены подготовке студентов неязыкового вуза к чтению оригинальных иноязычных текстов на основе использования догадки, Г. И. Ворониной (1994) – обучению чтению аутентичных текстов молодёжных средств массовой информации учащихся завершающей ступени общего среднего образования с углубленным изучением иностранного языка. В ряде научных работ изучается культурологический компонент иноязычных текстов. Н. Г. Соловьёва рассматривает применение аутентичных текстов культурно-страноведческого характера для обучения устной речи, О. Н. Артёмьева – приёмы понимания текстов как основу формирования тактик изучающего чтения, Е. К. Прохорец – обучение чтению современной немецкой художественной литературы для юношества. Вопросы обучения чтению и пониманию иноязычных культурно-страноведческих текстов до настоящего времени не получили достаточной разработки. Необходимость решения указанного круга проблем предопределила *проблему* исследования, которая заключается в разработке методической модели обучения полному и точному пониманию иноязычных культурно-страноведческих текстов на старшей ступени общеобразовательных школ, её теоретическом и экспериментальном обосновании.

Во второй главе определяются и обосновываются особенности языковой личности, условия её формирования у учащихся старших классов, развитие которой необходимо добиться при обучении чтению и пониманию оригинальных иноязычных культурно-страноведческих текстов. Далее описываются технологии обучения их пониманию, приводятся серии упражнений, направленные на развитие культурно-страноведческой, социокультурной и лингвокультурной компетенций.

Широкое использование иноязычных культурно-страноведческих текстов должно стать непременно обязательным компонентом уроков немецкого языка, поскольку важную роль играет осознание личности учащегося как субъекта языкового общения, как активного участника познавательного процесса с учётом его возрастных особенностей и индивидуально-психологических характеристик. В процессе чтения иноязычных культурно-страноведческих текстов развиваются навыки пользования справочной литературой, навыки самостоятельной работы над текстом. Смысловые отношения внутри предложений строятся из установления значений слов и фразеологии и из раскрытия их грамматической связи. Поэтому условием понимания является также умение грамматически осмыслить предложение, его структуру, связь слов в предложении.

Чтение легких текстов не подготавливает старшеклассников к совершенствованию в этом виде деятельности, поскольку содержание таких текстов не соответствует уровню их интеллектуального развития и познавательным интересам. Они вполне подготовлены к овладению специфическими приёмами и способами самостоятельного учебного труда, что важно при обучении пониманию иноязычных культурно-страноведческих текстов.

В третьей главе показаны ключевые положения экспериментального обучения чтению и пониманию оригинальных иноязычных культурно-страноведческих текстов: описываются задачи и структура обучающего эксперимента, начальный срез, заключительный срез, даётся анализ количественных и качественных показателей практического обучения. Далее представлены рабочие материалы, применяемые в процессе экспериментального обучения чтению и пониманию иноязычных культурно-страноведческих текстов.

В заключении подводятся итоги монографического исследования.

Монография адресована работникам педагогических учреждений, профессиональной педагогической подготовки и переподготовки, аспирантам, учителям школ.

Глава I. ЧТЕНИЕ И ПОНИМАНИЕ ИНОЯЗЫЧНЫХ КУЛЬТУРНО-СТРАНОВЕДЧЕСКИХ ТЕКСТОВ. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОЛОЖЕНИЯ

1.1. К вопросу об «оригинальности» иноязычных культурно-страноведческих текстов

В данном разделе речь идёт об основных особенностях, присущих тексту любого типа, о характеристиках иноязычных культурно-страноведческих текстов, также о понятии «оригинальности» в целом и применительно к текстам при обучении иноязычному чтению.

Многочисленное число подходов к изучению природы текста обусловлено, прежде всего, современным состоянием процесса обучения иноязычному чтению. Так, например, существуют денотативный, стилистический (А. Н. Кожин); коммуниктивный (М. Я. Демьяненко, К. А. Лазаренко; О. И. Москальская); прагматический (Т. М. Дридзе); структурно-семантический (М. Г. Павленчева); семиотический (Б. А. Успенский, В. Я. Пропп, Ю. М. Лотман) и ряд других подходов. Отсюда возникает много разногласий среди методистов, лингвистов и психологов по вопросу обучения чтению иноязычных текстов. Так, с одной стороны, учёные Н. Sölch, Е. М. Верещагин и В. Г. Костомаров, В. В. Сафонова, В. П. Фурманова, Е. В. Носонович, Н. А. Саланович и другие высказывают мнение об обучении иностранному языку на аутентичном материале. Материал берётся из оригинальных источников и не должен быть предназначен для учебных целей.

Мнение Н. В. Володина и М. Л. Вайсбурд, с другой стороны, является совершенно противоположным. Они считают, что такие тексты слишком сложны и не всегда отвечают конкретным задачам и условиям обучения [34; 43].

Такие разноаспектные взгляды в научной литературе существуют и при описании характеристик текста. До сих пор ещё не сложилось единой теории текста вообще и оригинального в частности. Большое внимание заслуженно уделяется лингвистике текста [139; 143]. По их мнению теоретическое решение вопроса о создании книг для чтения оригинальных текстов нужно искать именно в данной науке. Лингвистические характеристики текста действительно очень важны при обучении пониманию иноязычного оригинального текста, поскольку оно обусловлено языковыми явлениями данного: фреймами, пресуппозициями, грамматическими структурами и т. д.

Текст в рамках лингвистики является одной из основных его категорий, классифицируемый по признакам «текст как речевой продукт определённой / неопределённой протяжённости» и как «языковой компонент вербально-коммуникативного взаимодействия».

Первый подход характерен для ранней фазы развития лингвистики текста и рассматривается в исследованиях Х. Вайнри как некоторая последовательность языковых единиц [32, с. 380]. Вторым признаком связан с целостностью текста, его коммуникативной функцией, либо тем и другим вместе [50, с. 80].

Разнообразное количество определений текста говорит о его сложной и многосторонней, даже полифоничной, природе. При изменении некоторого ракурса (какого-либо параметра) его научного восприятия сразу же появляется новое определение. Многочисленные определения текста объясняются различной теоретической и методологической основой описания данного. Текст – это и «социально-речевое явление, коммуникативная единица самого высокого уровня, обслуживающая самые различные сферы жизни общества» [129, с. 14]. Проф. Н. И. Жинкин в своё время предложил лексикоцентрическое психолингвистическое определение текста как законченного речевого произведения. Его ценность заключается в лексическом центризме, в учёте словесного наполнения высказывания [78, с. 365].

В лингвистической литературе имеются указания на то, что текст является своего рода семантической единицей или структурой, для которой семантика становится основным фактором. Прямо или косвенно об этом свидетельствуют наблюдения многих филологов. Так, например, синтаксико-семантическая концепция проф. О. И. Москальской состоит из ряда позиций, важнейшей из которых является понятие смысловой целостности текста и его темы. Если смысловая целостность текста, по мнению автора, «заключается в единстве его темы, то самой темой является смысловое ядро текста» [129, с. 17]. Далее О. И. Москальская отмечает, что в основе сложного синтаксического целого лежит определённая логическая форма мысли, сложное логическое единство или текстовое суждение, носителем которого является развёрнутое высказывание – текст [там же, с. 53], обобщая тем самым представления подобной направленности, разработанные многими другими авторами [69; 180].

Несмотря на важность лингвистики текста, следует учитывать и другие его характеристики. На наш взгляд, наиболее удачным является определение текста как некоего способа отражения отдельного фрагмента действительности с помощью определённой знаковой системы. Текст как коммуникативное, завершённое, цельное, связное и эмотивное образование, диалогически адресованное кому-либо, имеет содержание (смысл) и ориентировано на понимание и интерпретацию. В процессе текстовой

коммуникации происходит обращение к оригиналу текста, представленного разного рода культурными знаками, включёнными в диалогический контекст традиций [99, с. 32].

Сопоставительное изучение текстов разных жанров позволяет выявить как инвариантные признаки, характеризующие любой вид текста, так и вариативные признаки, характерные для определённого вида текста. С одной стороны, каждый текст характеризуется общностью одного или нескольких параметров, присущих тексту как таковому, с другой стороны, каждый вид текста характеризуется признаком уникальности присущих ему параметров.

Исследователи текста выделяют разнообразные категории, присущие тексту. Так, И. Р. Гальперин считает, что тексту соответствуют такие категории, как информативность, интеграция и ретроспекция, причём результатом интеграции частей текста является его цельность [51, с. 18]. По мнению О. И. Москальской, релевантными признаками рассматриваемой единицы являются: а) её смысловое единство; б) коммуникативное единство; в) структурная целостность [129, с. 15]. По мнению Т. М. Николаевой [141, с. 18], текст – объединённая смысловой связью последовательность знаковых единиц, основными свойствами которой являются связность и цельность. В. В. Красных предлагает развёрнутое определение текста, подчёркивая такие его характеристики, как: 1) знаковость и вербальность; 2) обусловленность ситуацией; 3) содержательную завершенность и информационную самодостаточность; 4) тематическое, структурное и коммуникативное единство; 5) объективность существования и способность быть зафиксированным на материальном носителе; 6) способность изменять окружающий мир самим фактом своего существования в результате внедрения автором текста в окружающую действительность той картины мира, что отражена в его сознании; 7) отражение особенностей человеческого сознания и мышления; 8) обладание рядом формальных и содержательных категорий; 9) способность жить в коммуникации в момент порождения и в момент восприятия [102, с. 54].

Из основных характеристик текста – последовательность, развёрнутость, связность, законченность и целостность – наиболее важными следует считать целостность как свойство текста и связность как свойство элементов текста, не меньших чем предложение.

Если целостность текста заключается в логико-семантической, грамматической, прежде всего в синтаксической, в стилистической соотнесённости и взаимозависимости составляющих его предложений, то под связностью учёные понимают особый вид внутритекстовых связей. Они обеспечивают логическую последовательность и взаимозависимость отдельных сообщений, фактов, действий и пр. Такая последовательность определяется самой системой текста в ходе его развития [51, с. 25 и др.].

Г. Я. Солганик выделяет два вида связи между предложениями в тексте: цепную (когда мысль, плавно перетекая из предложения в предложение, давая начало третьему, тесно соединяет предложения как звенья одной цепи) и параллельную (при которой все предложения текста имеют общую тему, явную или подразумеваемую, когда в каждом последующем предложении мысль как бы возвращается к своему истоку, характеризуя тему по-новому) [180, с. 16].

Е. Р. Корниенко делит используемые в тексте средства связи на внешние и внутренние, которые параллельно функционируют на всех уровнях текста. К внешнему виду связи относится связь, имеющая формальные показатели, выраженные грамматическими или лексическими средствами [99]. Внутренняя связь базируется на предмете описания, так называемом «стержне» текста, соединяя все его части в единое целое. При понимании текста внутренняя связь является доминирующей.

Из всего изложенного можно сделать вывод, что, во-первых, главными структурно-семантическими свойствами текста являются его связность и целостность, во-вторых, при единстве внешней и внутренней форм текста внутренняя структура является доминирующей.

С целью проявления, сохранения и передачи культурно-страноведческой информации для текста важна такая характеристика как «оригинальность».

Идея использования оригинального текста на уроках иностранного языка нашла своё воплощение в работах многих отечественных психологов и методистов [12; 82 и др.]. Её нельзя назвать новой. В пользу применения в учебном процессе оригинальных текстов свидетельствуют многочисленные факторы:

1) учебные упрощённые тексты впоследствии затрудняют переход к пониманию текстов, взятых из реальной жизни;

2) препарированные учебные тексты теряют авторскую индивидуальность, лишены национальной специфики;

3) неадаптированные тексты разнообразны по стилю и тематике, вызывают интерес у обучаемых, являются оптимальным средством обучения культуре страны изучаемого языка;

4) неадаптированная литература иллюстрирует функционирование языка в естественно социальном контексте.

Выделив термин «оригинальность», возникла необходимость разграничения таких двух понятий как «аутентичный» и «оригинальный» тексты, которые в переводе с английского обозначают «естественный».

При реализации намеченного использовались материалы работ зарубежных исследователей, большой немецкий словарь [230] и немецко-русский словарь под редакцией А. А. Лепинга и Н. Г. Страховой [135].

В указанных словарях одинаково разъясняется смысловое значение того и другого.

Немецкие учёные Х. Дрохнер и Д. Фёр говорят о плохом немецком языке аутентичных текстов, то есть стиль изложения не в полной мере соответствует нормам правильной письменной речи, поэтому при перенесении их в учебные пособия потребуется качественная «чистка» [234].

Характеристиками аутентичного текста являются связность, информативная и эмоциональная насыщенность, учёт потребностей и интересов предполагаемого читателя, использование естественного языка [147, с. 12]. Также отмечается культурологическая, информативная, ситуативная, реактивная аутентичность, аутентичность жанра и национальной ментальности [146, с. 11–18]. Г. Нойнер и Х. Хунфельд, отмечая под аутентичными тексты повседневного общения в стране изучаемого языка [259], предлагают их классификацию:

- тексты прагматического назначения (указатель, рецепт приготовления пищи, бланк, программа, вывеска, дорожный знак, расписание движения транспорта, прогноз погоды, карта, меню);
- тексты информационного характера (сообщение, подпись под картиной, письмо, разъяснение к статистике, графике, объявление, комментарий, проспект, актуальная информация, опрос мнений, интервью, репортаж, статья, поэтические тексты, тексты-комиксы, игры, загадки, реклама).

Для большей наглядности и понимания представим характеристики оригинального и аутентичного текстов в виде таблицы.

Таблица 1

Сравнительная таблица

Оригинальный текст	Аутентичный текст
1. Книжно-письменный стиль.	1. Чаще всего разговорный стиль.
2. Содержит социокультурную, лингвокультурную и культурно-страноведческую информацию.	2. Социокультурной, лингвокультурной и культурно-страноведческой информации намного меньше или она совсем отсутствует.
3. Как художественного, так и нехудожественного характера.	3. Нехудожественного характера.
4. Не ограничивается одной темой, посвящён глобальной проблеме.	4. Придерживается определённой тематики.
5. Большой по объёму.	5. Небольшой по объёму.
6. Не фикциональный.	6. Содержит элементы фантазии.
7. Наличие точки зрения автора.	7. Мнение автора отсутствует.
8. Представляет собой определённую научную область знаний.	8. Свободен от фактологии, терминов, свойственных данной области знаний.

Получается, *аутентичный текст* используется в учебных целях для (не)носителей языка, заимствован из коммуникативной практики данных, демонстрирует ситуации повседневного общения и выступает образцом живой разговорной речи.

Оригинальный текст как достоверный жизненный текст соответствует «хорошему» стилю и предполагает соблюдение действующих на письме правил его оформления. Под *оригинальностью* текста понимается, таким образом, наличие достоверной информации, материала, адресованной носителями языка для носителя того же языка в неучебных целях. Необходимыми считаются исходные данные текста (Кто его написал? Откуда он взят?).

При отборе текстов в методической литературе обычно пользуются такими критериями, как соответствие возрастным особенностям учащихся [12; 158], учёт читательских интересов [222; 174], информационная насыщенность, проблемность [88, с. 49], соответствие тематики произведений интересам учащихся [199; 12 и др], доступность текста с точки зрения языковых средств [207; 31], жанрово-стилистическое разнообразие, ситуативность, отражение современного состояния языка, насыщенность социокультурными фактами, реалиями [158], информативность, занимательность [12], новизна сообщаемых сведений, связь нового содержания с прошлым опытом учащихся, логичное развитие содержания [222]. Современный подход, связанный с лингвострановедческой информацией текста, включает критерии современности, типичности, достоверности лингвострановедческой и культурологической информации, сообщаемой в тексте, а также критерий актуального историзма. Учитывая мнения методистов и исходя из личного опыта работы в старших классах, нами разработаны следующие критерии «оригинальности» культурно-страноведческого текста для обучения чтению с полным и точным пониманием.

1. Наличие познавательного компонента. По своей природе текст, предназначенный для обучения чтению с полным и точным пониманием, является оригинальным, так как в нашем случае текст представляет не столько учебный материал для обучения полному и точному пониманию, сколько инструмент для познания культуры немецкого народа. Оригинальный текст обладает в сравнении с текстом, составленным автором учебника (носителем иного языка и представителем иной культуры), целым рядом качеств, которые могут быть использованы для формирования навыков [115, с. 21]. Наиболее важные из них можно сформулировать следующим образом: а) с оригинальным текстом в учебный процесс приходит материал, заимствованный из реальной коммуникативной практики носителей изучаемого языка; б) информация, предъявляемая с помощью такого текста, воспринимается особенно в условиях обучения вне страны изучаемого языка как более достоверная, интересная, чем та, что

содержится в текстах, составленных в учебных целях; в) опасность невольного искажения иноязычной действительности при работе с оригинальным текстом значительно снижается.

2. Наличие культурного компонента в содержании текстов. Для участия в непосредственном и опосредованном диалоге культур школьникам необходимы прочные основы – знание истории и современной жизни страны изучаемого языка, её традиций и культуры. Культурно-страноведческие тексты расширяют кругозор учащихся и одновременно служат средством обучения языку. Кроме того, культурный компонент, во-первых, помогает решить проблему создания положительной мотивации обучения. Во-вторых, способствует более осознанному овладению иностранным языком как средством общения.

3. Наполнение текста лексико-грамматического характера. Тексты, взятые из зарубежных источников, имеют более разнообразный лексико-грамматический материал: слова и выражения, типичные для письменной речи носителей языка, термины, множество прилагательных эмоционально-оценочного характера. Таким образом, старшеклассники при чтении данных текстов знакомятся с аутентичной лексикой, разнообразной по тематике и принадлежащей к различным стилям речи.

4. Содержательная сторона текста. Содержание культурно-страноведческого текста должно соответствовать возрастным особенностям и интересам учащихся, информация оценивается с точки зрения её значимости для школьников, доступности, текст должен отражать социокультурную действительность Германии.

5. Реализация посредством оригинального культурно-страноведческого текста познавательной функции. С. Ф. Шатилов выделяет два основных направления познавательной деятельности учащихся при овладении иностранным языком: а) познание языка, то есть знание и владение языковыми средствами, посредством которых выражено содержание; б) познание и понимание фактов иноязычной культуры, реалий иной действительности, цивилизации страны изучаемого языка, познание другого мира, человеческих отношений, заложенных в нём и которыми не владеет человек, не знающий иностранного языка [214]. Данное направление при овладении иностранным языком предполагает усвоение знаний и сведений социокультурного, лингвокультурного и культурно-страноведческого характера.

Оригинальный культурно-страноведческий текст помогает опосредованно передавать культурные ценности внутреннего лингвосоциума от поколения к поколению, также и представителям иных социумов. Такой текст содержит информацию лингвокультурную и социокультурную. Благодаря кумулятивной функции способен отражать понятия, выработанные языковым опытом данного народа.

Лингвокультурная информация оригинального текста является ключом к пониманию уклада, образа жизни соответствующего лингвосоциума, к приобретению «знаний всей системы культурных ценностей, выраженных в языке» [45, с. 42], национально-специфических понятий, фоновой и коннотативной лексики, позволяющих понимать оригинальные культурно-страноведческие тексты.

В оригинальных текстах культура отражается через «лексический фон» (термин Е. М. Верещагина, В. Г. Костомарова) и «сигнификативный фон» (термин В. В. Морковина). Лексический фон фиксирует индивидуальную и общественную информацию, а также знания о предмете или явлении действительности [39, с. 31].

Приобщение к иноязычной культуре предполагает «видение культурной реальности» и усвоение систем и понятий с культурно-ориентированным содержанием. Семантическая структура слова выступает как источник «культурных фоновых знаний» [202, с. 102].

Специфические особенности культуры проявляются в национально-маркированной лексике, словесных комплексах и обусловлены культурно-историческим наследием. Национально-культурная специфика возникает из-за несовпадения между контактирующими культурами, в результате чего может возникнуть неполное, неверное или неточное понимание оригинального культурно-страноведческого текста.

Через слова национально-культурной номинации передаются сведения о своеобразии культуры [202, с. 102]. Содержание их национально-культурной семантики восходит к особенностям фольклора, быта, искусства, обычаев [40, с. 69].

Особого внимания требуют лингвокультурные особенности оригинального текста, куда относится ряд грамматических явлений немецкого языка: предложные сочетания (номинализация с препозициональностью): *beim Sprechen, aufgrund der Entdeckungen*; синтаксические конструкции книжно-письменной речи немецкой культуры (конструкции с причастием I, II; распространённые определения, инфинитивные конструкции и т. д.); соподчинённые предложения; строевые слова, отличающиеся от повседневной письменной речи; косвенная речь; грамматические омонимы. Сложноподчинённые предложения с различными видами подчинительной связи также сложны по своему составу для понимания. При прочтении более длинного предложения учащимся приходится каждый раз удерживать в памяти бо́льший по объёму материал.

Рассматривая социокультурную информацию оригинального текста, на первый план выходят:

- информация об образе жизни, типичном для исторически конкретных социальных отношений людей в обществе;
- данные об этикете, нормах поведения, правах и свободе личности;

- информация о религиозных, культурных, возрастных и профессиональных особенностях деятельности людей;
- социокультурные особенности философии жизни людей;
- поведение людей в обществе, приемлемое в той или иной культуре;
- фоновые знания об особенностях речевого / неречевого поведения субъекта, культурной деятельности тех или иных групп;
- представления о социальных нормах, традициях, обычаях;
- характерные черты литературного, профессионального языка и жаргона. Их анализ, проводимый в культурном контексте, помогает в выборе тех или иных речевых средств;
- система признаков этнической общности, знания о компонентах материальной культуры (поселение, жилище, одежда, пища);
- специфические особенности условий жизни народа, его быта, культурных традиций, национального характера и психического склада носителей языка [202, с. 154].

Информация социокультурного характера, таким образом, включает в себя общекультурную, страноведческую и лингвострановедческую. Оригинальные культурно-страноведческие тексты, выступая внутренним источником социокультурной информации, стимулируют постоянный поиск читателя и способствуют более прочному усвоению социокультурной информации. Формирование инокультурной эрудиции – это длительный и постепенный процесс, требующий повторяемости, постоянного расширения и накопления фоновых знаний при многообразии вариантов и заинтересованном отношении учащихся.

Культурно-страноведческая информация оригинального текста включает, прежде всего, знания:

- политического устройства федеральных земель Германии;
- об основных социальных институтах общества: государства, органов власти и управления;
- о городах и их достопримечательностях, выдающихся памятниках городов, земель;
- о географических и природных особенностях страны изучаемого языка;
- об истории страны и этноса;
- о достижениях в разных областях науки, о формах сотрудничества с нашей страной и другими странами.

При отборе оригинальных культурно-страноведческих текстов для обучения чтению учащихся на старшей ступени следует говорить о критериях «оригинальности», аутентичности репрезентируемой в них «картины мира» (языковой и когнитивной), когнитивности, соответствии возрастным особенностям и интересам учащихся, насыщенности фоновой, социокультурной, лингвокультурной и культурно-страноведческой

информацией. Отобранные культурно-страноведческие тексты по выше-названным критериям способны активизировать речемыслительную деятельность учащихся, удовлетворять их познавательную и интеллектуальную потребность, способствовать повышению интереса к культуре страны изучаемого языка.

1.2. Чтение оригинальных текстов с полным и точным пониманием

В данном разделе предпринята попытка выявить вид чтения, наиболее подходящий при обучении чтению оригинальных культурно-страноведческих текстов, на основе анализа научного материала по указанной проблеме.

Проблема обучения чтению текстов различного характера находит своё воплощение в работах многих исследователей, как отечественных, так и зарубежных. Они рассматривают чтение как сложную перцептивно-мыслительную мнемическую деятельность. Его процессуальная сторона имеет аналитико-синтетический характер. Данная деятельность варьируется в зависимости от ее цели [31, с. 214]. Чтение – это процесс восприятия графически зафиксированного текста и его переработки, в ходе которого получаемая из текста содержательная информация соотносится с личностным отношением к ней реципиента, то есть происходит обнаружение смысла читаемого [31, с. 200]. Л. А. Чернявская, характеризуя чтение как способ общения, делает акцент на получении результатов чтения [209, с. 16]. Он заключается в понимании текста, в воздействии на читателя, в пополнении знаний, развитии ценностных ориентаций, регуляции поведения и эмоциональной разрядке.

По-разному характеризуется чтение в зарубежных источниках. В работах Г. Вэстгоффа чтение – это конструктивный процесс, взаимодействие сигналов, ссылок текста и знаний чтеца [270, с. 29], в трудах Е. Кайнца – приём графически зафиксированных языковых знаков с целью постижения смысла изложенного [246, с. 162]. Знания читающего при этом играют важную роль. Понимание содержания текста тем точнее, чем конкретнее, правильнее предположения (знания в определенной области).

Под влиянием цели процесс чтения может изменяться. И в каждом конкретном случае читающий комбинирует различные операции и действия, связанные со смысловой и перцептивной переработкой воспринимаемого материала. Рациональное сочетание операций по переработке материала, воспринимаемого зрительно, реализуется в одном из своих конкретных проявлений – в форме вида чтения.

Вопрос о видах чтения является и разработанным и вместе с тем терминологически не устоявшимся. Несколько десятков названий видов чтения насчитывается в многочисленных исследованиях. Авторы предлагают самые разные классификации видов чтения (В. А. Бухбиндер, Г. А. Гринюк, М. В. Ерешко, С. Ф. Шатилов, Н. И. Гез, М. В. Ляховицкий и др.). Такое многообразие названий свидетельствует о сложности природы чтения, о трудностях обучения чтению на иностранном языке и зависит от того, что выделяется главным компонентом научного анализа. В ряде случаев авторы употребляют разные названия для обозначения одного и того же явления.

Так, например, говоря об обучении чтению оригинальных культурно-страноведческих текстов необходимо провести различие между «зрелым» и «незрелым» чтением. Ведь в процессе обучения иностранным языкам чаще всего мы сталкиваемся с «незрелыми» чтецами (на начальной стадии обучения), которым необходимо привить «зрелое» чтение.

«Зрелое» чтение, как на родном, так и на иностранном языке, характеризуется автоматизмом перцептивной обработки печатного материала, а в ходе осуществления речевой деятельности адекватностью решения смысловых задач. Так происходит, поскольку лексико-грамматические средства выражения смысла понимаются одновременно с их восприятием, а объектом логической обработки является смысловое содержание читаемого сообщения. В силу наличия у читателей хорошо сформированных лексико-грамматических навыков чтения внимание читающего не направлено на их узнавание [213, с. 85–88].

В условиях недостаточного владения иностранным языком (лексическими и грамматическими языковыми средствами) деятельность чтения осуществляется в двух планах: декодирование языкового оформления текста и понимание его содержательной стороны.

Читатель, недостаточно владеющий иностранным языком, воспринимает иноязычный текст, осуществляя действия/операции по извлечению информации и преодолении субъективных трудностей текста.

Определение различий между «зрелым» и «незрелым» чтением позволяет отличать несовершенное чтение от его более развитых стадий. Процесс восприятия и переработки смыслового содержания при «зрелом» чтении является «высокоорганизованным» и для этого необходима трудоемкая работа по формированию особых стереотипизированных умений в чтении. Способность упреждать прием состава и содержания последующих звеньев речевой цепи на основе текущей смысловой переработки воспринимаемых и удерживать смысл воспринятых звеньев, называется антиципацией и является «мостиком» при переходе к «зрелому» чтению [61, с. 172]. Сформированность умений упреждающего синтеза – один из признаков «зрелого» чтения.

Особенностью «зрелого» чтения на иностранном языке является умение преодолевать такие трудности как незнакомые слова, сочетания слов, грамматические формы, применять контекст как опору для понимания нового. От этих факторов зависит характер чтения: будет ли оно направлено лишь на просмотр текстового материала, или – на его детальное изучение.

«Зрелое» чтение отличается от незрелого также наличием фоновых знаний у реципиента и умением их применять: на основе определённых сигналов текста делать предположения, строить гипотезы. Все эти знания являются важными для понимания оригинальных культурно-страноведческих текстов.

Ряд отечественных и зарубежных методистов (В. А. Бухбиндер, Г. А. Гринюк, М. В. Ерешко, Н. И. Гез, М. В. Ляховицкий, G. Westhoff) в зависимости от установки чтения, организации работы, особенностей психических процессов, сопровождающих чтение, от условий, определяющих учебную деятельность и так далее выделяют разные виды чтения. По форме процесса (В. А. Бухбиндер – по характеру реализации технической стороны) – чтение вслух (В. А. Бухбиндер – «громкое чтение») и чтение про себя (В. А. Бухбиндер: «тихое чтение»). По линии восприятия текста – синтетическое и аналитическое (Н. И. Гез, В. А. Бухбиндер) [54; 31, с. 56]; по способу понимания содержания текста Н. И. Гез выделяет беспереводное и переводное чтение [54, с. 27]. С. Ф. Шатилов добавляет еще беспереводно-переводной вид чтения. По характеру и степени помощи учащимся выделяют чтение со словарем / без словаря; чтение с предварительно снятыми / с неснятыми трудностями [213, с. 37]. С. Ф. Шатилов [там же], И. А. Гиннатулин, К. М. Левитан говорят также о чтении с частично снятыми трудностями [55, с. 57]. По степени проникновения в содержание получаем следующие виды чтения: изучающее, ознакомительное, поисковое (в работах М. Лешманн – *totales, kursorisches, orientierendes Lesen*) [247, с. 16–28]. По форме организации выделяют чтение классное и домашнее; фронтальное и индивидуальное; учебное и реальное (или самостоятельное) [213]. С. Ф. Шатилов выделяет 6 видов чтения (для старшей ступени обучения), подразделяя их на целевые и учебные [там же]. О. А. Обдалова говорит об информативном чтении в электронной среде на примере профессионально-значимого материала как о вербальном письменном общении, направленном на извлечение из текста новой для читающего информации, и выделяет ряд его специфических признаков: информативность, подчинённость профессиональной деятельности, возможность применения значимой (полученной в ходе чтения) информации для создания в дальнейшем своего собственного продукта [150, с. 126–128].

Проведённый анализа оригинальных культурно-страноведческих текстов и видов чтения позволяет сформулировать следующий вывод: при

работе с оригинальными культурно-страноведческими текстами подходит чтение с полным и точным пониманием. Точность понимания связана со знанием грамматического материала, а полнота достигается за счёт овладения лексическими явлениями, большим количеством культурно-страноведческих понятий и реалий, ранее изученные явления обобщаются и систематизируются.

Чтение с полным и точным пониманием по характеру понимания является аналитическим. Языковая форма текстов требует от читающего значительных мыслительно-волевых усилий для её раскрытия. По способу чтения – это чтение про себя (визуальное чтение). По форме организации оно, во-первых, является учебным, так как цель данного вида чтения – научить учащихся преодолевать трудности понимания оригинальных культурно-страноведческих текстов. Во-вторых – незрелым, поскольку учащиеся не обладают обширным словарным запасом, сформированностью лексических и грамматических навыков, быстрой автоматизированностью восприятия графических знаков и их звукомоторной интерпретации. «Зрелые» читатели на родном языке должны научиться в процессе обучения чтению оригинальных культурно-страноведческих текстов с полным и точным пониманием (на немецком языке) сознательно мобилизовать знания на разных уровнях с целью компенсации дефицита языковых знаний. В данном случае мы придерживаемся уровней, выделяемых Г. Вестхофом: вероятные комбинации звуков и букв; вероятные структуры (построение предложений, синтаксические структуры); вероятные комбинации слов; логические смысловые структуры; субъективный жизненный опыт и фоновые социокультурные знания [270, с. 99].

Обучаемые в процессе работы с культурно-страноведческими текстами должны уметь выдвигать правильные смыслообразные гипотезы, тем самым облегчая себе процесс понимания читаемого, стремиться к поиску знаний о мире, обращаться к субъективному личному опыту, обогащая его необходимыми страноведческими и культурно-специфическими знаниями.

Подведём небольшой итог сказанному. Чтение оригинальных культурно-страноведческих текстов с полным и точным пониманием для учащихся является незрелым: с одной стороны – необходимо узнавание языкового материала, формирование навыков, развитие умений в чтении; с другой – активизация использования фоновых знаний учащихся с помощью определённых технологий [60, с. 32–34]. Наиболее целесообразным и эффективным при обучении чтению оригинальных культурно-страноведческих текстов выступает чтение с полным и точным пониманием. Оно определяется как чтение про себя, характерными особенностями которого являются: быстрый темп, требование прочтения всего текста и ряд других.

1.3. Психологические и психолингвистические особенности полного и точного понимания на основе прочитанного текста

Для достижения оптимального результата при обучении чтению с полным и точным пониманием оригинальных культурно-страноведческих текстов необходимо, кроме применения соответствующих методических способов и приёмов, знание психолингвистических основ восприятия и понимания оригинальных иноязычных текстов. Сущность чтения определяется как смысловой анализ – синтез восприятия зрительного текстового материала с целью осмысления содержащейся в тексте информации [70]. В нашей работе имеет значение рассмотрение проблем узнавания, восприятия и понимания текста, в частности оригинального иноязычного культурно-страноведческого текста.

1.3.1. Восприятие и узнавание оригинальных иноязычных культурно-страноведческих текстов

Выделение таких аспектов, как узнавание, восприятие и понимание достаточно условно: эти процессы речи во времени не расчленимы. Они реализуются в каждый момент одновременно и взаимосвязано. В психологических работах эти процессы выделяются в самостоятельную область рассмотрения [93]. Хотя нельзя не признать, что в условиях изучения иностранного языка процессы овладения предметным миром и семантикой языка оказываются разделёнными во времени. При чтении оригинальных иноязычных текстов, например, восприятие первично по отношению к пониманию, так как индивид учится пользоваться новыми языковыми средствами для обозначения уже известных ему фактов и явлений предметного мира.

Восприятие речи подчиняется принципиально тем же закономерностям, что и другие виды восприятия [1] и под этим понимается процесс восстановления переданного отправителем содержания в сознании получателя [157, с. 46]. На этот процесс сильное влияние оказывают сложившиеся в обществе индивидуальные особенности и коммуникативные нормы реципиента, к которым относят знакомство реципиента с определёнными функциональными и композиционными образцами текстов (часто интуитивное).

Оригинальный культурно-страноведческий текст включает в себя незнакомые учащимся лексико-грамматические средства иностранного языка, насыщен различными культурологическими фактами, реалиями, социокультурными ситуациями действительности страны изучаемого

языка. Если эти факты и ситуации культуры известны учащемуся, то в процессе восприятия происходит узнавание.

Узнавание слов, грамматических явлений и национально-специфических понятий подчиняется основным закономерностям узнавания объектов и явлений реальной действительности, имеющего, однако, и некоторые специфические особенности, связанные как с восприятием письменной речи вообще, так и с восприятием письменной речи на иностранном языке в частности.

Нами была проанализирована психологическая литература по общей теории узнавания и восприятия, некоторые положения которой далее были использованы в качестве базового материала для нашего исследования [70; 11].

В психологии под узнаванием понимается психический процесс опознания объектов либо как воспринимавшихся ранее, либо как принадлежащих к известному роду или виду [70, с. 157–168]. Как психический процесс узнавание предполагает: выделение в воспринимаемом объекте необходимых отличительных признаков, актуализацию в памяти эталона, сличение воспринимаемого объекта с актуализированными эталонами и отнесение его к определённой категории. Узнавание воспринятого слова – это процесс сличения его с эталоном, имеющимся в долговременной памяти учащихся, выбор подходящего значения. Результат узнавания – установление значения слова в связи с тем контекстом, в котором это слово воспринимается.

Узнавание лексико-грамматических явлений в воспринимаемом оригинальном культурно-страноведческом тексте может протекать по-разному в различных условиях его употребления. Узнавание может быть симультанным и дискурсивным в зависимости от уровня сформированности рецептивных навыков.

Б. И. Додонов пишет [70, с. 157–168]: «Узнавание грамматического материала означает, что, узнавая тот или иной грамматический факт, учащиеся должны сначала актуализировать свои знания об одной определённой грамматической категории, а затем в соответствии с этими знаниями искать в грамматическом факте характерные для этой категории признаки». И далее выделяет две стадии узнавания грамматического материала:

1) стадия воспроизводящего или предположительного узнавания. На данной стадии учащиеся опираются на свой непосредственный опыт, не осмысленный теоретически и проявляющийся в форме «чутья языка». Некоторые особенности грамматического факта воспринимаются ребёнком, ещё не получив словесного обозначения и не будучи полностью вычленёнными из состава анализа грамматического материала основываются на теоретических знаниях учащихся, фактах;

2) стадия распознающего или удостоверяющего узнавания. На данной стадии приёмы грамматического анализа основываются на теоретических знаниях учащихся.

Узнавание собственно грамматических явлений возможно в тех случаях, когда в памяти читающего имеются сочетательные схемы морфологического и синтаксического уровня [11, с. 200]. Узнавание грамматического материала сопровождается сличением реально поступающей информации с прогнозируемой на основе накопившихся в памяти вариантов сочетательных схем (фразовых стереотипов).

Как известно, грамматические явления можно лишь условно отделить от лексических единиц, поскольку грамматические и лексические средства очень тесно взаимодействуют и оказывают влияние друг на друга. Нельзя обучать грамматике в отрыве от обучения лексике. Грамматические явления не должны представлять собой искусственно заполненные структуры, они должны представлять собой лексико-грамматические блоки.

Если навык симультанного (автоматизированного) узнавания лексических единиц не сформирован, то невозможно смысловое понимание письменного текста, так как именно лексические единицы несут основную информацию, заложенную в тексте. Так же, как без знания значения грамматических явлений, содержащихся в тексте, невозможно объединение воспринятых слов в единый смысл, невозможно полное и точное понимание содержания текста. Воспринимая зрительно иноязычное слово, реципиент узнаёт, распознаёт или не узнаёт вообще, что зависит от характера лексического материала. Это обусловлено, прежде всего, наличием сложных отношений лексических и грамматических систем родного и иностранного языков, что порождает различного рода взаимодействия, которые определяются как межъязыковая интерференция.

Различаемые в психологии восприятия и узнавания процессы неузнавания, распознавания и узнавания отличаются составом входящих в них операций. В состав действия узнавания какого-либо явления, как правило, входят операции обнаружения уже усвоенных признаков, операции мгновенного синтезирования на основе выделения некоторых наиболее ярких признаков объекта; процессы неузнавания (например, безэквивалентной лексики) включают в себя операции ознакомления, обнаружения отличительных признаков объекта, операции усвоения этих признаков, запоминания и т. д. Этому способу необходимо постоянно обучать учащихся. Для него характерно преобладание аналитических форм в сочетании с конечным синтезом, постепенность формирования, наличие всех основных операций и, в конечном итоге, безошибочность идентификации. Операции распознавательного действия – это операции обнаружения уже усвоенных признаков, операции сличения с имеющимися в памяти этало-

ном воспринимаемого явления (например, омонимичные явления) и операции идентификации.

В процессе чтения оригинальных культурно-страноведческих текстов операции узнавания лексических и грамматических явлений есть взаимосвязанные процессы. Чтобы то или иное явление было мгновенно узнано, каждая операция должна быть, прежде всего, для ученика особым целенаправленным процессом со своей целью, так как здесь будет иметь место тренировка ученика в осуществлении каждой операции с соответствующим, предназначенным только для данной операции заданием. Рассмотрим операции, входящие в состав грамматического навыка, при обучении чтению оригинального культурно-страноведческого текста. Это операции

- выделения явления из многих лексических и грамматических явлений;
- вычленения отличительных признаков воспринимаемого явления;
- актуализации в памяти признаков данного грамматического явления;
- сличения реально воспринимаемых признаков с актуализируемыми;
- различения грамматических омонимов или грамматических явлений, имеющих сходные компоненты;
- идентификации.

В процессе узнавания лексического явления в ходе чтения оригинального культурно-страноведческого текста реципиент выполняет аналогичные операции, разница лишь в том, что при узнавании грамматического явления учащиеся пользуются грамматическим справочником, а при узнавании лексического явления – лексическим справочником и словарём (одноязычным и двуязычным). В процессе чтения узнавание лексического и грамматического материала происходит в единстве, так как лексические и грамматические средства языка в тексте всегда функционируют в органической связи друг с другом. Без знаний функций и значений грамматического явления невозможно объединение воспринятых слов в единый смысл, невозможно полное и точное понимание содержания читаемого. Поскольку в данном исследовании речь идёт о восприятии оригинального иноязычного культурно-страноведческого текста, можно говорить об авторе как носителе культуры, об учащих – как иноязычных реципиентах. Текст, воспринимаемый иноязычным реципиентом, находящимся на недостаточно высоком уровне развития его культурно-языковой личности, осознаётся им неполно, неадекватно. Поэтому смысловое восприятие инокультурного текста является своего рода межкультурным общением [99]. В нём отчётливо проявляется национально-культурное своеобразие в трёх аспектах: во-первых, в самом смысловом восприятии как мыслительной деятельности; во-вторых, в объекте смыслового восприятия, то есть в тексте как явлении культуры; в-третьих, в субъекте смыслового восприятия, а именно, в реципиенте, принадлежащем к определённой лингвокультурной общности.

1.3.2. Понимание оригинальных иноязычных культурно-страноведческих текстов как сложный многоэтапный мыслительный процесс

С точки зрения психологии при чтении на иностранном языке происходит двойное преобразование: при первом оптически воспринимаемый материал переходит в систему языковых значений; при последующем – языковые значения в содержание текста. То есть речь идёт о понимании на уровне значений и на уровне смысла [92; 98]. Так, при недостаточном владении языковыми средствами и фактами культуры изучаемого языка, представленными в читаемом материале, деятельность чтения осуществляется в двух планах: в декодировании языкового оформления текста и в понимании его содержательной стороны.

Если целью чтения является понимание читаемого, то целью обучения чтению должно быть формирование «готовности к пониманию» читаемого, а это требует обучения рефлексии. Пониманию нельзя научить. Когда это пытаются делать, получается «научение» готовому пониманию, понимание же – одна из организованности рефлексии, и готовность к пониманию достигается через обучение рефлексии. Реципиент в процессе чтения из изложенных в тексте фактов выделяет более существенные, обобщает их, оценивает, интерпретирует, приходит на их основе к определенным выводам. Это требует работы памяти и самых разнообразных мыслительных операций – сравнения и обобщения, анализа и синтеза, абстрагирования и конкретизации и т. д. Как мы видим, процесс понимания представляет собой сложную мыслительную деятельность, включающую и мнемическую.

Понимание, по мнению М. М. Бахтина, следует «расчленивать» на отдельные акты. Первый акт – психофизиологическое восприятие физического знака (слова, цвета, пространственной формы). Данный акт может быть соотнесён с графической формой слова. Второй акт – узнавание словесной формы и понимание её значения в языке. Здесь реципиент получает собственно содержание текста. Третий акт – понимание значения в данном контексте, позволяющее говорить о таком компоненте текста, как смысл. Понимание значения предполагает установление отношений между словом как единицей языка и объектом реальности, который принято обозначать этим словом. Четвёртый акт понимания указывает на существование смыслового пространства как компонента оригинального текста. Именно оно определяет возможность индивидуального понимания и реализует субъективированный мир интерпретатора (читателя) [10].

Кроме актов понимания, М. М. Бахтин выделяет три уровня понимания. К ним относятся: 1) уровень семантизирующего понимания; 2) уровень когнитивного понимания; 3) уровень распремечивающего понима-

ния. Первый из них предполагает декодирование единиц текста, выступающих в знаковой функции, возникновение нарушения смыслового восприятия объясняется встречаей с незнакомым словом, требующим семантизации; второй связан с преодолением трудностей в освоении содержания, то есть трудностей, обнаруживающихся при освоении предикаций, лежащих в основе составляющих текст, препозициональных структур, данных в форме единиц текста, требующих семантизирующего понимания, и третий уровень имеет место при действовании с идеальными реальностями, опредмеченными в тексте помимо средств прямой номинации средствами не номинируемыми. Этот уровень предполагает построение и усмотрение смыслового мира произведения, восстановление ситуации мыследействования продуцента.

Со стороны воспринимающего речевое сообщение процесс понимания осуществляется как бы в двух планах, то есть результатом рецепции будет комплексное (комбинированное) действие реципиента, состоящее, с одной стороны, из применения (использования) языковых знаний (узнавание различных форм выражения и их языковых значений), и, с другой стороны, из выстраивания предположений (допущений, гипотез) относительно того, что именно имел в виду (или что, возможно, имел в виду) пишущий [262, с. 299].

Для адекватного понимания оригинального иноязычного культурно-страноведческого текста языковые знания оказываются недостаточными и дают неминуемо «коммуникативный сбой», когда обучение смысловым выводам происходит на фоне невысказанных допущений, которые вытекают из когнитивного запаса фоновых знаний, порождённых первичным культурологическим и социальным опытом обучаемых. П. Ф. Поленц предлагает следующую схему, иллюстрирующую процесс понимания [262, с. 303].

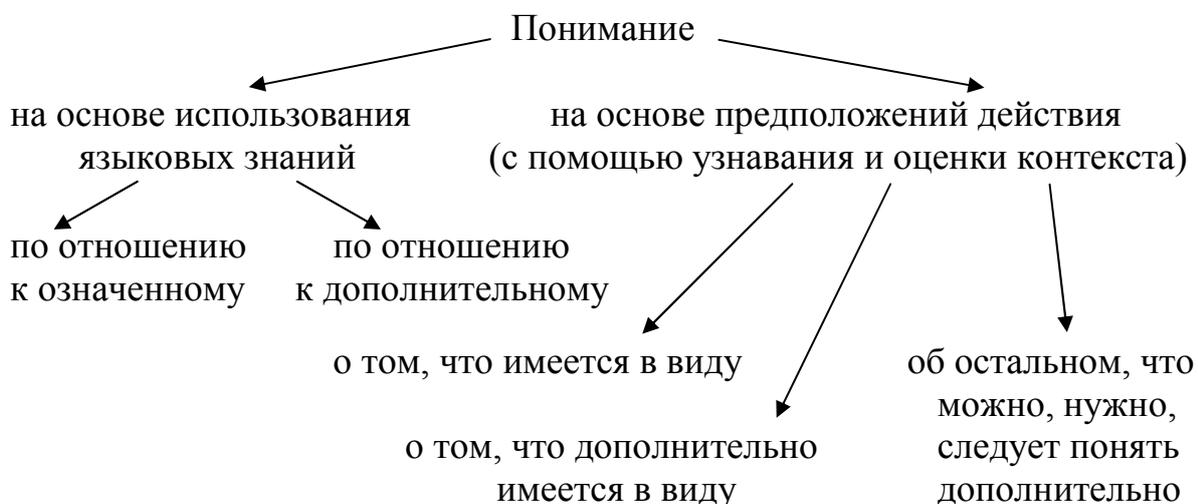


Схема 1. Процесс понимания

Если проинтерпретировать приведённую схему по отношению к восприятию речи на вторичном, изучаемом языковом коде, то можно сделать следующие выводы.

При рецепции оригинального иноязычного культурно-страноведческого текста учащиеся должны научиться применять языковое знание не только для декодирования означенного с помощью языковых знаков, но и научиться также извлекать из речевого произведения дополнительно означенное (имплицированное). Сюда относятся, прежде всего, «конвенциональные» коннотации (как лексические, так и контекстуальные), а также всё, что может быть дополнено читающим в процессе восприятия текста на основе системы языковых правил (эллипсы, редукции). Как отмечает Г. В. Чернов, понимание – это, прежде всего, осознание смысла сообщения [208, с. 95].

Акт понимания читаемого осуществляется в тесном переплетении словесного, предметного и логического понимания. В основе понимания смысла высказывания в целом лежит так называемое словесное понимание, при котором постигается содержание отдельных предложений и его составных частей: слов, словосочетаний. Словесное понимание опирается на речевой опыт читателя, а предметное понимание возможно только на базе определённого жизненного опыта, знания и т. д. Логическое понимание наступает в результате сложных мыслительных операций и требует высокого умственного развития.

При обучении чтению оригинальных культурно-страноведческих текстов с полным и точным пониманием, встаёт вопрос о том, готовность к какому пониманию следует, прежде всего, формировать – пониманию на структурно-вербальном уровне или пониманию на уровне смысла. Обучение чтению оригинальных текстов с полным и точным пониманием в старших классах может и должно включать формирование готовности к пониманию смыслового содержания текста, которые повышают не только уровень владения данным видом речевой деятельности, но одновременно и общий образовательный уровень обучающихся. Поэтому, обращая основное внимание на структурно-вербальное понимание иноязычных текстов, учитель в то же время ведёт учащихся к содержательному пониманию читаемого, то есть пониманию содержания на основе структурно-вербального анализа воспринимаемого текста как необходимой предпосылки его содержательного понимания. Структурно-вербальное понимание мы выделяем из единого и целостного процесса понимания письменных текстов только с целью анализа этой стороны чтения, так как при обучении чтению оригинальных текстов на немецком языке структурно-вербальная сторона понимания вносит ряд качественных моментов в процесс чтения и поэтому нуждается в самостоятельном анализе. Из психологической литературы известно, что понимание читаемого на

уровне значений зависит от степени владения системой значений слов и их связей в тексте, то есть для этого необходимо не только определение значений слов, но и установление их синтаксических отношений, а понимание на уровне смысла требует овладения системой выразительных средств, применяемых в речи, и особого отношения читателя к тексту [93; 75]. Таким образом, мы видим, что чтение на иностранном языке представляет собой сложную мыслительную деятельность, а всякая развёрнутая мыслительная деятельность, как известно, складывается из отдельных действий, которые соотносятся с конкретными целями, достигаемыми субъектом в ходе выполнения этой деятельности [190, с. 230].

Полное и точное понимание оригинального культурно-страноведческого текста осуществляется, на наш взгляд, в три этапа: первый предполагает узнавание языковых средств выражения содержания текста; второй – узнавание и понимание смысловых связей и смысловых отношений между элементами и единицами воспринимаемого речевого сообщения; третий связан с культурой.

Узнавание лексико-грамматических явлений в процессе чтения оригинального культурно-страноведческого текста является одной из важнейших составных частей структурно-вербального понимания. Ошибки в данном виде деятельности влекут за собой искажение структурно-вербального понимания, а, следовательно, и искажённое понимание смыслового содержания текста, поскольку эти две условно выделяемые разновидности понимания – не отдельные звенья процесса чтения, не самостоятельные психологические явления, а взаимосвязанные и взаимообусловленные процессы [122, с. 11–19; 125, с. 13–25].

Для обеспечения понимания оригинального иноязычного текста необходимо наличие двух источников информации в тексте: самого текста как системы знаков и фоновых знаний, необходимых для понимания этого текста [35, с. 153–211]. Из отдельных ячеек системы фоновых знаний для формирования смысла текста должен быть взят соответствующий фрейм. Тогда восполняются лакуны (определённые пробелы) в восприятии и тем самым обеспечивается понимание текста. В результате понимания воссоздаётся конкретная ситуативная модель, которая базируется на определённом фундаменте фоновых знаний о культуре, традициях. У всех членов данного «языкового коллектива» возникают стереотипные установки, которые определяют способ членения объективной действительности (термин В. П. Фурмановой). Отсюда следует, процесс понимания зависит не только от непосредственного опыта реципиента, а также от его фоновых знаний, от культурных традиций, заложенных в тексте информации.

По мнению Е. Р. Корниенко процесс расшифровки скрытых кодовых смыслов текста идёт от поиска смысла слов к смыслу предложений,

установления смысловой связи между их значениями и, наконец, воссоздания смысла макроструктуры, коей является текст [99, с. 137].

Одной из центральных проблем понимания является проблема осмысления прочитанного. Осмысление – это процесс воссоздания (в рецепции) смысловых связей в высказывании. Посредством осмысления осуществляется смысловая организация воспринимаемого сообщения от самого общего смысла к межпонятийным связям. Внутренним механизмом такой организации является перекодировка за счёт объединения, группировки, расчленения, выделения главного, установления эквивалентных замен и т. д. Исследования Н. И. Жинкина (1958), А. Н. Соколова (1960), А. А. Смирнова (1966) показали, что осмысление поступающей информации всегда осуществляется за счёт расчленения материала на части посредством его «смысловой группировки», выделения «смысловых опорных пунктов» и установления эквивалентных замен. В чтении, направленном на смысловую организацию воспринимаемого сообщения, осмысление может привести к положительному результату – пониманию или его отрицательному результату – непониманию.

Понимание имеет ярко выраженный социальный характер, смысл и осмысление – социокультурный статус. Мир человека – это мир ценностных ориентаций. Понимание не есть просто отображение действительности. Оно неразрывно связано с её конкретно-историческим фоном, общественной практикой, интересами участников социальной коммуникации.

Поскольку в настоящее время культура во всём многообразии значений этого слова становится целью и содержанием обучения иностранному языку, то, на наш взгляд, при чтении оригинального культурно-страноведческого текста с полным и точным пониманием становится важным обучение учащихся пониманию и осмыслению социокультурной, лингвокультурной и культурно-страноведческой информации как части культуры страны изучаемого языка. Любая культура как жизненная философия представляет собой совокупность неповторимых и незаменимых ценностей. С позиции диалога культур именно через свои традиции и формы выражения каждый народ заявляет о себе всему миру. Обучение чтению оригинальных культурно-страноведческих текстов создаёт предпосылки для изучения культуры немецкого народа. Важную роль в восприятии и осмыслении социокультурной, лингвокультурной и культурно-страноведческой информации играет кругозор обучаемых, сформированный под влиянием родной культуры его собственного опыта. Именно поэтому родной мир обучаемого должен учитываться при конструировании учебных заданий. Процесс понимания культуры – это не просто «формирование стереотипов поведения» [172, с. 80], оно предусматривает подключение мыслительных операций, реализуемых в ходе

процессов сравнения, интерпретации, обобщения и других подобных дискурсивных форм передачи сути явления иноязычной культуры.

Понимание социокультурной, лингвокультурной и культурно-страноведческой информации – «это сложный многоэтапный мыслительный процесс, в ходе которого идёт активная переработка лексических элементов в смысловые, представляющая собой многочисленное перекодирование. Областью кодовых переходов является внутренняя речь ... как такая сфера, где совершается переход от внешних кодов языка к внутреннему коду интеллекта, на основе которого и формируется содержание текста как результат его понимания» [167, с. 112].

Всё сказанное выше подтверждает, что процесс понимания оригинального культурно-страноведческого текста это есть диалог, отражающий познание окружающей действительности. Он носит интересубъективный характер взаимодействия индивидуальных когнитивных систем автора и реципиента и предполагает диалектически взаимосвязанные виды деятельности: понимание семантических связей компонентов знакового пространства; раскрытие содержания текста и его смысловой структуры с опорой на понимание взаимосвязи элементов данного знакового континуума, понимание и осмысление социокультурной, лингвокультурной и культурно-страноведческой информации.

1.3.3. Лингвокультурологические аспекты полного и точного понимания оригинальных иноязычных культурно-страноведческих текстов

При чтении оригинальных культурно-страноведческих текстов возникает ряд трудностей, без преодоления которых невозможно достичь полного и точного понимания прочитанного.

1.3.3.1. Три аспекта трудностей понимания оригинальных иноязычных культурно-страноведческих текстов

Сложность оригинальных иноязычных культурно-страноведческих текстов имеет 3 аспекта: языковой, предметный и логический (73; 207 и др.).

Языковая трудность возникает в том случае, когда тексты содержат незнакомые лексические и отдельные грамматические явления: всякого рода обороты и придаточные предложения, редко встречающиеся слова и слова с абстрактным значением. Критерии оценки трудности при усвоении пассивной лексики в процессе обучения чтению вытекают из

закономерностей её восприятия в графическом коде, в связи с чем одним из важных условий рецептивного усвоения слова является опора на формальные признаки, их выделение и чёткое запечатление в памяти, дифференциация сходного и т. п.

В сферу трудностей попадают все неразложимые с точки зрения современного состояния языка слова, в том числе корневые слова, слова со связанной основой; слова, потерявшие семантическую связь с образующими основами. Сюда можно отнести также производные и сложные слова, которые вследствие незнания учащимися их корней и других значимых элементов декодируются в момент восприятия на низких уровнях.

В результате сопоставительного анализа лексических и грамматических систем родного и немецкого языков были выделены следующие группы лексических и грамматических единиц, представляющие для учащихся различную степень трудности усвоения:

1) лексические единицы, совпадающие по объёму значений и сфере употребления (интернациональные слова);

2) лексические единицы, частично не совпадающие по значению, но имеющие общую сферу употребления (das Bein, der Fuß – нога, ступня);

3) лексические единицы, совпадающие по значению и не совпадающие по сфере употребления (kommen/ gehen – приходить/ идти);

4) лексические единицы, не совпадающие по сфере употребления (in 10 Minuten/ nach 10 Minuten – через 10 минут: будущее/ прошедшее);

5) слова, частично совпадающие по сфере употребления и не совпадающие по объёму значений (sein, werden, mögen, dürfen, können, sollen);

6) слова, не совпадающие по словосочетаемости (denken an Akk., warten auf Akk.);

7) устойчивые словосочетания, не совпадающие по объёму значений по словосочетаемости (Hals- und Beinbruch, unter vier Augen);

8) слова, отсутствующие в родном языке, то есть лингвострановедческие реалии (der Zwinger).

В грамматике немецкого языка методистами были выделены такие группы явлений, как: 1) грамматические единицы, полностью сходные с грамматическими единицами русского языка (Präsens); 2) грамматические единицы, сходные по значению, но не совпадающие по сфере употребления (Präteritum); 3) грамматические единицы, полностью отсутствующие в родном языке (Konditionalis I, II).

При чтении оригинальных культурно-страноведческих текстов трудности для учащихся составляют, прежде всего, явления, отсутствующие в родном языке (культурно-страноведческие реалии), устойчивые словосочетания, производные и многозначные слова.

Снижение и предупреждение лексических трудностей при рецептивном усвоении лексики основывается на соблюдении следующих требова-

ний: ориентация на базовый словарь, опора на прошлый опыт, прочность усвоения, учёт совместимости слов при их введении, использование двуязычного словаря.

Причиной возникновения трудностей в извлечении информации из прочитанного также является игнорирование обучаемыми грамматических значений слов, составляющих каркас предложения. Ими не осознаётся возможность понимания отношений между словами через выделение существенных опорных признаков грамматических явлений, сближением этих опорных признаков между собой в результате аналитико-синтетической деятельности.

Нельзя подготовить учеников к практическому пользованию чтением как видом речевой деятельности без преодоления указанных трудностей. Объём лексических знаний школьников, установленный программой, столь невелик, что невозможно представить себе реальный газетный или журнальный текст, который не содержал бы незнакомых явлений. Таким образом, любой оригинальный иноязычный текст содержит большое количество помех, то есть энтропия весьма велика. Следовательно, школьников надо учить преодолевать данную неопределённость. Прежде всего, этому может способствовать развитие языковой и контекстуальной догадки учащихся, развитие операций анализа, синтеза, формирование умения пользоваться словарём.

В процессе чтения оригинальных культурно-страноведческих текстов могут возникнуть ситуации, когда содержание текста в целом понятно, но требуется уточнение отдельных непонятных для русских учащихся языковых явлений, которые в их жизненном опыте не встречались. Отсюда возникает либо частичное непонимание содержания текста, либо полное непонимание происходящих событий.

Для того чтобы учащиеся могли адекватно интерпретировать смысл текста, необходимо основное внимание сосредоточить на языковом материале. Прежде всего, речь идёт о национально-специфическом материале, который маркирован индикаторами на уровне семантики (в широком смысле слова), а также о социокультурных реалиях. Они представляют собой национально-культурный, социально-исторический репертуар того или иного этноса и призваны формировать тезаурус-1 обучаемого. С точки зрения рецепции, эти реалии относятся к тем «проблемным» единицам, осмысление которых требует преодоления значительных трудностей со стороны обучаемых.

Овладевая культурой как составной частью языка, учащийся становится «культурно грамотным» (термин Е. Д. Хирш), при этом под грамотностью понимается не только умение читать, но и владеть «целой системой широко разделяемых ассоциаций и информации» [205]. Культурная грамотность – необходимое условие эффективной коммуникации.

Различают уровни культурной грамотности как для носителя языка, так и для неносителя языка [216]. Для носителя языка выделяют следующие уровни: 1) поверхностное знание, позволяющее идентифицировать данное понятие и отнести его к той или иной сфере действительности; 2) знание на уровне школьного учебника – обладание основной фактуальной информацией об объекте, явлении; 3) глубокое знание, приближенное к научному.

Для изучающих иностранный язык уровни культурной грамотности имеют более сложную структуру. Адекватное восприятие слов и словосочетаний, связанных с культурой страны изучаемого языка, предполагает наличие тех же уровней культурной грамотности, что и для носителя языка. Существуют категории лексем, отражающих быт страны изучаемого языка, который познаётся носителем языка через ежедневный опыт, отсутствующий у неносителя языка. Уровень языковой компетенции сводится к пониманию лексического ядра таких слов и словосочетаний и знакомству с их лексическим фоном. Это так называемый уровень ошибочного знания (незнания), связанный с неадекватным восприятием (ложные друзья-переводчики), а также слов, совпадающих по форме, но отличающихся по содержанию в разных вариантах изучаемого языка.

Таким образом, вокабуляр культуры имеет важное значение для повышения грамотности носителей языка, изучающих немецкий язык как иностранный, а также при обучении чтению оригинальных культурно-страноведческих текстов.

К языковому материалу оригинального культурно-страноведческого текста (то есть к словам с национально-культурным компонентом семантики) относится фоновая, безэквивалентная и коннотативная лексика [221; 195; 123]. Однако выделение данной лексики со страноведческим национально-культурным компонентом значения весьма условно, так как «фактически любое слово является частью лексико-семантической системы языка, обслуживающей данную культуру, национально окрашено и трудно провести границу между его общечеловеческим и национально-культурным компонентом значения» [195, с. 83–84].

Страноведческий культурный компонент характерен и для так называемой безэквивалентной лексики. Она выявляется при сопоставлении двух культур. Слова, имеющие уникальную референтную соотнесённость и возникшие в рамках функционирования языка в данной языковой общности, не имеют аналогов в одном из сопоставляемых языков по следующим причинам: 1) в силу отсутствия соответствующих реалий в общественной практике его носителей; 2) из-за отсутствия в нём лексических единиц, обозначающих соответствующие понятия [208]. В. П. Фурманова [200, с. 105] различает несколько видов безэквивалентности: вещественную, лексико-семантическую, стилистическую.

Под вещественной понимается отсутствие денотата в жизни определённого народа; в лексико-семантической безэквивалентности действительность в разных языках представлена по-разному; для третьего случая характерно нарушение привычной сочетаемости и употребления единицы-соответствия.

Безэквивалентными, не переводящимися на родной язык, являются слова и словосочетания, обозначающие реалии [104]. Реалии как явления национальной культуры, не находят себе соответствия в национальной культуре изучающего язык, отражают специфику жизни народа, что подтверждается их многочисленными определениями, существующими в научной литературе. Г. Д. Томахин рассматривает реалии как носителей национального и/или исторического колорита, не имеющих точных соответствий в других языках. Следовательно, они не поддаются переводу на общих основаниях, а требуют особого подхода. Далее добавляет, что реалии характерны для жизни, быта, культуры, социально-исторического развития одного народа и чуждые другому. При этом решающим фактором при отнесении каких-либо явлений к реалиям является национальная окрашенность их референтов /колорит/. Её особенность настолько очевидна, что никак нельзя отнести реалии к национальным особенностям культуры каких-либо иных стран, кроме страны, породившей эти реалии [193, с. 65].

М. Л. Вайсбурд к числу реалий относит события общественной и культурной жизни страны, общественные организации и учреждения, обычаи и традиции, предметы обихода, географические пункты, произведения искусства и литературы, имена исторических личностей, общественных деятелей, учёных, писателей, композиторов, артистов, персонажей художественных произведений, явления природы, а также множество разрозненных фактов, выходящих за рамки классификации [33, с. 98–100].

Е. И. Шумагер в своих исследованиях разработала категорию слов-этнореалий. В её определении слова-этнореалии являются носителями национально-исторического колорита, они отчётливо маркированы во времени, они называют национально-уникальные факты материальной и духовной культуры, обозначая присущие только определённому этносу предметы материальной культуры.

В большинстве случаев реалии – это слова и номинативные словосочетания. Центральное место занимают реалии – существительные, что связано со способностью существительных служить обозначениями конкретных материальных предметов [219, с. 11–12]. Логично также отнесение к числу реалий сокращений /аббревиатур/, поскольку они представляют собой стянутые в одно «слово» номинативные сочетания. При чтении оригинальных культурно-страноведческих текстов нас интересуют

реалии культуры, которые обозначают понятия из сферы литературы и искусства, достопримечательности, музеи, выставки.

Целесообразно выделить также коннотативные слова – лексические единицы, обладающие коннотацией, связанные с довольно устойчивыми и характерными для большинства носителей языка культурными и историческими национальными ассоциациями [220, с. 136]. Различие лексических единиц данной группы выходит за рамки денотативного значения слова и кроется в их коннотации, имеющей яркую национальную окраску и большую значимость в данной цивилизации.

Как показывает анализ лингвистической литературы, культурная коннотация может быть свойственна не только эквивалентной лексике, но и словам-реалиям. Культурный компонент слов-реалий актуализирует обобщённое представление об этих словах, положительную или отрицательную оценку их носителями языка.

В оригинальном тексте присутствует также лексика, несущая фоновую, то есть дополнительную информацию. Фоновая лексика – это слова, отличающиеся от эквивалентных иноязычных слов своими лексическими фонами; слова сопоставляемых языков, значения которых совпадают по своим существенным признакам, но различаются по второстепенным [220, с. 135–136]. Различия в лексическом фоне охватывают большую часть словарного состава языков. На первый взгляд, семантическое своеобразие фоновых слов не всегда осознаётся, так как они как будто свободно переводятся на русский язык, хотя на самом деле скрывают чисто национальную языковую деятельность.

Второй аспект трудностей – предметный – обусловлен особенностями национальной культуры и быта народа, его обычаями и традициями, историей, географическим положением. Он зависит от того предмета, о котором идёт речь, то есть от темы текста, отсюда специфической лексикой в текстах.

Третий аспект трудностей обусловлен логикой построения текста. Для оригинального культурно-страноведческого текста, например, одно и то же содержание может быть изложено в различной логике.

Трудности понимания носят и сугубо индивидуальный характер, определяемый уровнем подготовленности учащихся по иностранному языку, их возрастными возможностями, запасом знаний, умений учащихся, творческим развитием, сформированностью потребностей и интересов. Эмоциональное отношение к предмету – важнейший компонент подготовленности.

Таким образом, при чтении оригинальных культурно-страноведческих текстов необходимо учитывать выше указанные аспекты трудностей и учить учащихся их преодолевать, что способствует полному и точному пониманию прочитанного.

1.3.3.2. Роль пресуппозиций в процессе понимания оригинальных иноязычных культурно-страноведческих текстов

Пониманию национально-маркированного языкового материала оригинальных иноязычных культурно-страноведческих текстов способствуют многочисленные логические импликации и пресуппозиции. В лингводидактике пресуппозицию рассматривают как невербальный компонент коммуникации, как сумму условий, предпосылаемых собственно речевому высказыванию и являющихся национально-специфическим индикатором «интракультурного» общения, и далее выделяют четыре разряда пресуппозиций: когнитивные семантические, когнитивные прагматические, фреймовые пресуппозиции и пресуппозиции вертикального контекста [191, с. 84–88].

Среди семантических пресуппозиций нас интересуют те знания, которые пресуппонируют «образ результата» (термин Г. Д. Томахина), расходящийся с исходным образом, то есть знаниями, имеющимися в сознании обучаемого как носителя другого языка и другой культуры. Иными словами, в семантических пресуппозициях нас, прежде всего, интересуют предпосылки, окрашенные национально-специфическим колоритом. Они лежат в основе мыслительного содержания образа, ассоциирующегося с обозначаемым явлением, то есть образа, складывающегося в сознании носителей изучаемого языка и изучаемой культуры.

Семантическая пресуппозиция национально-специфического характера как образное, концептуальное, невербальное звено есть зона смыкания дополнительно означенного с дополнительно имеющимся в виду. Чтобы выйти к «смыслу», реципиент должен преодолеть несколько лингвокогнитивных «барьеров»: с одной стороны, тех, что присущи языку, с другой – присущих фону, то есть выходящих за пределы языковых значений и предполагающих наличие в невербальном сознании реципиента знания об экстралингвистическом контексте, о ситуации и мире. Эти знания должны соответствовать тем знаниям, которыми обладает инофонный отправитель речи.

Однако овладение определённым набором только семантических пресуппозиций будет явно недостаточным для формирования лингвокогнитивного уровня языковой личности, а, следовательно, и для понимания текстов как продуктов речемыслительной деятельности инофонов.

Так, когнитивные знания формируются несколькими путями, один из которых восходит, по нашему мнению, к прагматическим пресуппозициям. Знание «инофонных» прагматических пресуппозиций трудно переоценить, ибо ученик должен уметь почти автоматически делать коммуникативно-релевантные прагматические выводы из воспринимаемого текста. Предположим, передающий информацию сообщает нечто иное

по сравнению с тем, что ожидал от него реципиент в данной ситуации. Принимающий информацию делает вывод, что сообщающий, видимо, имеет какую-то причину нарушить соответствующий принцип коммуникации и, следовательно, имеет в виду не совсем, а может и совсем не то, что сообщает. Такая «расбалансированность» между установкой воспринимающего на ожидаемую смысловую константу и «семантической аномалией» в продуцируемом тексте заставляет реципиента делать прагматические смысловые выводы из написанного. Однако данные выводы возможны со стороны реципиента лишь в том случае, если в его когнитивном сознании имеются соответствующие прагматические пресуппозиции носителя изучаемого языка и его культуры общения.

Необходимой предпосылкой обучения пониманию оригинальных культурно-страноведческих текстов, «порождённую» инофонным продуцентом, является описание структур внешнего мира через культурологические и социально релевантные фреймы. В психологическом аспекте фрейм представляется относительно обобщённой структурой прошлого опыта, с помощью которой сознание прогнозирует изменение состояния объектов внешнего мира, развитие и содержание событий, их взаимосвязь. Данный разряд пресуппозиций относится к денотативно-референтной структуре текстов.

При обучении чтению оригинальных культурно-страноведческих текстов необходимо учитывать пресуппозиции вертикального контекста, под которыми понимается тот спектр знаний, создающий в глобальном смысле культурологический и социально-исторический фон тезаурусного уровня языковой личности. Его составляют те (подразумеваемые) знания, которые свидетельствуют в конечном счёте о ценностных, духовно-нравственных ориентациях личности. «Заложённость» этих знаний в дискурсе инофона помогает реципиенту сделать определённые прагматические выводы относительно позиции и жизненных ориентаций инокультурной языковой личности. В этом смысле пресуппозиции вертикального контекста пересекаются с прагматическими пресуппозициями, как, впрочем, пересекаются с ними и фреймовые, и другие пресуппозиции.

При сопоставлении грамматических систем двух языков в отечественной науке используется понятие «лакуна» и интерпретируется в терминах «инвариант» и «вариант» некоторого вербального/невербального поведения, присущего той или иной локальной культуре [8; 130; 182].

В научной литературе выделяют два вида лакун: лингвистические (речевые и языковые) и культурологические. Из лингвистических нас интересуют языковые лакуны, которые обнаруживаются при сопоставлении различных аспектов двух языков (лексические, грамматические лакуны). Главной особенностью культурологических лакун является

то, что они возникают в процессе общения, в ситуации контакта двух культур.

Лакуны культурного пространства В. Д. Муравьев [131, с. 5–20] называет этнографическими. Он выделяет абсолютные, относительные, ассоциативные, векторные лакуны. Ю. А. Сорокин, И. Ю. Марковина, в свою очередь, выделяют перцептивные, этнографические, интрарефлексивные и лакуны культурного фонда [182, с. 35–52].

Поскольку в центре нашего исследования находятся вопросы, связанные с узнаванием в оригинальных культурно-страноведческих текстах в основном национально-маркированных лексических единиц, то бесспорный интерес представляет для нас классификации лакун культурного пространства Н. В. Чичериной [210, с. 58]. С точки зрения полноты эквивалентности сравниваемых лексических единиц двух языков, она выделяет две большие группы: полные лакуны и частичные лакуны. Существование полных лакун культурного пространства связано с отсутствием соответствий в сравниваемых языках. Их лингвистическим выражением являются реалии. Частичные лакуны культурного пространства являются следствием полной и относительной эквивалентности элементов языков и культур. В группе частичных лакун Н. В. Чичерина выделяет две подгруппы, существование которых обусловлено различными культурно-историческими причинами. Ассоциативные лакуны вызваны различной социально-культурной окраской разноязычных слов, их лингвистическим выражением является коннотативная лексика. Существование векторных лакун обусловлено тем, что один и тот же предмет у представителей разных этносов обладает различной общественной значимостью. А поскольку в каждой языковой культуре лингвистически оформлены те понятия, которые значимы для неё, то слову с широкой родовой семантикой одного языка может соответствовать несколько видовых терминов другого языка [там же].

Обучение узнаванию всех типов лексики в процессе чтения оригинального культурно-страноведческого текста и означает в первую очередь ликвидацию лингвокультурных лакун.

Выводы по первой главе

Изучение научной литературы позволило провести анализ теоретического материала, систематизировать знания, соответствующие целям и задачам представленного исследования и сделать следующие выводы.

1. Оригинальные иноязычные культурно-страноведческие тексты познавательны для школьников, поскольку знакомят их с особенностями культуры страны изучаемого языка. Основными критериями иноязычного культурно-страноведческого текста являются оригинальность, наличие культурного компонента, фоновой информации, аутентичность, когнитивность, трудность грамматического материала, характерного для книжно-письменной речи, насыщенность социокультурной, лингвокультурной и культурно-страноведческой информацией.

2. Мыслительная деятельность при чтении оригинальных иноязычных культурно-страноведческих текстов представляет собой сложную природу. Она осуществляется в двух планах: декодирование языкового оформления текста и понимание его содержательной стороны. Понимание оригинальных иноязычных культурно-страноведческих текстов связано с узнаванием языковых средств текста, с установлением смысловых связей между единицами воспринимаемого речевого сообщения и пониманием культуры.

3. Чтение с полным и точным пониманием, благодаря своим психолингвистическим особенностям, является наиболее подходящим для обучения пониманию оригинальных иноязычных культурно-страноведческих текстов. Являясь аналитическим видом чтения, он направлен на преодоление трудностей различного характера, что оказывается возможным на базе чтения с полным и точным пониманием.

4. Трудности указанных текстов имеют три аспекта. Предметный зависит от темы текста. Логический обусловлен логикой построения текста. Языковой связан с наличием в тексте незнакомых слов с национально-культурным компонентом и грамматических единиц. Все эти трудности преодолимы в процессе данного обучения.

Глава II. МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ И ПОНИМАНИЮ ИНОЯЗЫЧНЫХ КУЛЬТУРНО-СТРАНОВЕДЧЕСКИХ ТЕКСТОВ

В настоящее время важным моментом является возвращение обучения в лоно культуры. Ученику необходима среда, где формируются уважительные субъектно-субъектные отношения в процессе общения ученика и преподавателя. Педагогический принцип – обращение учебно-воспитательного процесса к личности учащегося, учёт индивидуальных способностей ученика, интереса. Человек культуры выполняет важную культурообеспечивающую функцию в обществе – удерживает от деформации, сохраняет феномен науки, искусства, политики нравственности на уровне и качестве соответствующих сфер культуры. Выполнять эту функцию возможно лишь при условии постоянного пребывания в продуктивном творческом состоянии.

2.1. Развитие культурно-языковой личности на основе обучения чтению иноязычных культурно-страноведческих текстов

Два понятия, иностранный язык и культура, представляют собой единое целое. Очень часто обучающиеся пытаются отразить в речи предметно-событийную картину предметов реальной действительности. Это происходит посредством понятий изучаемого языка через иноязычные «вкрапления». Обучение чтению иноязычных культурно-страноведческих текстов обеспечивает развитие личности, выполняющей функцию посредника в диалоге культур [156]. Отечественные и зарубежные учёные отмечают теоретическую и практическую значимость этой проблемы [100; 204; 13; 155; 203; 258; 227], подчёркивают значение личностно-формирующего компонента цели.

2.1.1. Цели обучения иностранному языку в средней общеобразовательной школе

В различные периоды развития отечественной школы цели обучения иностранному языку определялись по-разному. Как правило, они определялись общественными запросами, государственными интересами воспитания всесторонне развитого и образованного человека. В отечественных программах до 1990 года, например, были рекомендованы тексты

страноведческого характера. Они касались страны изучаемого языка, но характеризовались яркой идеологической направленностью и никакой коммуникативной компетенции не формировали. Учащиеся знакомились только с культурой социалистических стран изучаемого языка.

С 1991 года ситуация в России меняется. В связи с этим происходят изменения в программах по иностранному языку. По мнению Г. В. Роговой [166, с. 24] в центре внимания находится чтение различных по стилю текстов. Предлагаемый спектр тем охватывает выбор профессии, научно-технический прогресс, освоение космоса, борьбу за мир. Данная тематика не связана с жизнью стран изучаемого языка и не совсем отвечает интересам обучающихся. С 1994 года на первый план вынесена личностная направленность процесса обучения и ориентация на межкультурный диалог через научно-популярные и информационно-публицистические тексты. Тематами выступают современная жизнь молодёжи и её проблемы, особенности национальной культуры, искусства и литературы, обычаи и традиции, средства массовой коммуникации. Однако недостатком представленных текстов является их частичная или полная адаптированность и они предназначены, прежде всего, для старшего звена [160].

В программах 1996–98 года акцент в учебных программах ставится на развитие социальных, творческих, познавательных и языковых способностей учащихся, чтение аутентичных текстов [161; 162]. Наряду с художественными произведениями предлагается использовать информационно-публицистические и прагматические тексты. Программы построены с учётом развития социокультурной, межкультурной, лингвострановедческой и коммуникативной компетенций учащихся.

Изучение иностранных языков создаёт благоприятные условия для обучения опосредованному межкультурному общению. Воспринимать иностранный язык и культуру, по мнению российского психолога Т. С. Абрамовой, уровень психического развития школьников и их интеллектуальный потенциал вполне позволяют. Особенно «удачным» периодом при этом она называет старшую ступень и определяет возраст старшеклассников как этап вхождения в культуру. Она писала, что «психическое развитие есть вхождение индивидуальной психики в объективный и нормативный дух данной эпохи» [1, с. 423].

Л. С. Выготский рассматривал подростковый возраст с точки зрения интересов в переходном периоде, называя их «ключом» ко всей проблеме психологического развития подростка. Особое внимание при этом он обращает на развитие мышления и познавательной деятельности. Процесс образования понятий ведёт к высшей форме интеллектуальной деятельности, новым способам поведения. Развитие интереса в юности переходит в развитие творческих способностей, последние связаны с проявлением интеллектуальной инициативы и, в итоге, созданием чего-то

нового. «Понимание действительности, понимание других и себя – вот что приносит с собой познавательный и интерес и мышление в понятиях» [47]. Эти изменения в мышлении представляют собой благоприятное условие для развития познавательной иноязычной деятельности через аутентичные и оригинальные тексты, с помощью которых учащиеся знакомятся с культурно-страноведческой, лингвокультурной и социокультурной информацией.

К. Б. Есипович, З. И. Клычникова, Н. Д. Гальскова характеризуют мыслительную деятельность старшеклассников более высоким уровнем обобщения и абстрагирования, склонностью к углубленному анализу фактов, явлений, закономерностей и связыванием их в систему [77; 93; 49].

Д. Б. Эльконин говорит об интеллектуальной взрослости подростков. Их стремление что-то знать и уметь по-настоящему стимулирует развитие познавательной деятельности, содержание которой выходит за пределы школьной программы [223]. Значительный объём знаний у такого подростка – результат самостоятельной работы, а умение приобретает личный смысл. То есть, возрастным психологическим особенностям подростков отвечают все те виды работы с текстом, которые предполагают выработку обобщённых приёмов умственной деятельности, установление логических связей между элементами и частями текста, их причинно-следственных зависимостей. Таким образом, учащиеся старшей ступени обучения подготовлены к восприятию, осмыслению и полному пониманию оригинальных культурно-страноведческих текстов.

Чтение оригинальных иноязычных культурно-страноведческих текстов связано не только с декодированием мыслей. Оно призвано стимулировать способность учащегося к свободному мышлению, формировать его картину мира в рамках лингвокультурной и культурно-страноведческой компетенций, расширять социокультурный кругозор. С точки зрения Э. И. Мачкинис и Т. Н. Беленюк основная цель обучения иностранному языку в старших классах состоит в развитии культурно-языковой личности, способной участвовать в межкультурной коммуникации на изучаемом языке [121, с. 25]. Её составным компонентом является развитие разных видов компетенций (коммуникативной, межкультурной, социокультурной, лингвокультурной, культурологической). Отсюда представляется важным рассмотреть понятие культурно-языковой личности, проанализировать черты и уровни её развития. Они должны соответствовать учащимся старших классов в процессе чтения оригинальных иноязычных культурно-страноведческих текстов с полным и точным пониманием.

Теория языковой личности была создана Ю. Н. Карауловым. По его мнению, концепт языковой личности открывает новые возможности при изучении иностранного языка. Так, например, «эталонный потенциал»

языкового и когнитивного сознания «природного инофона» как носителя не только языка, но и определённой «языковой» и «глобальной картины мира» объективируется через лингвосоциум и его текстовую деятельность. В своей работе автор выделяет три уровня в структуре языковой личности:

1) вербально-семантический уровень: лексикон понимается в широком смысле и включает в себя фонд грамматических знаний;

2) лингво-когнитивный уровень: тезаурус, в котором запечатлён «образ мира» или система знаний о мире;

3) мотивационный уровень: прагматикон отражает систему целей, мотивов, установок и интенциональностей [90, с. 54].

Что же следует понимать под языковой личностью?

В одних исследованиях она трактуется как сквозная идея, пронизывающая все аспекты изучения языка и одновременно разрушающая границы между дисциплинами, изучающими человека, поскольку нельзя изучать личность вне её языка [19, с. 308–313]. Именно она обеспечивает готовность личности к жизненному самоопределению, является условием достижения гармонии с собой и окружающей действительностью. Она есть средство создания внутреннего мира личности, богатства его содержания, отражающее жизненные идеалы, ценностные установки и направленность личности. Она является первичной и наиважнейшей средой для осуществления процесса самовыражения личности.

Языковая личность формируется в конкретном социокультурном пространстве. Позиция индивида определяется семантической и социокультурной дистанцией, существующей в едином социофизическом пространстве между отдельным индивидом и социальными чертами.

Определённая роль в культуре принадлежит ценностям общества. Они пронизывают все сферы жизни того или иного социума. Ценности являются концептами, в которых находят проявление социально-культурная деятельность, общественные отношения данной нации. Любая национальная культура – сложная система ценностей. Всякое явление, всякий элемент действительности, преобразованный и освоенный в человеческой действительности, становясь элементом национальной культуры, приобретает определённый смысл для социальной общности, с нею связанной. Результаты осмысления действительности, опосредованные соответствующей нормативно-ценностной системой, закрепляются на уровне языка в значениях лексических единиц. Отсюда, система, в которой выделены универсальные и специфические, исходные и производные, доминантные и фоновые признаки называется культурными ценностями. Они находят отражение в языке в значениях слов и фразеологизмов, в прецедентных текстах (по Ю. Н. Караулову), знание которых определяет принадлежность личности к конкретному обществу.

Основываясь на антропоцентричности текста, языковая личность познаёт и расчленяет фрагмент действительности в соответствии с его когнитивным состоянием. Из антропологии вытекает его функциональная направленность, вызванная прагматическими условиями межличностных отношений. Под организацией языковой личности понимается весь спектр лингвистических и экстралингвистических факторов, отражающих «картину миру». В центре находится индивидуальная языковая личность, которая познаёт конкретный фрагмент реальной действительности, отражает и оценивает его, информирует о нём.

Получается, язык и культура в отношении друг к другу есть факторы взаимного развития и существования. Опираясь на исследования Г. И. Богина (1984), Ю. Н. Караулова (1987, 1997), С. Г. Тер-Минасовой (2000), целесообразно говорить о развитии культурно-языковой личности (термин В. П. Фурмановой). При этом В. П. Фурманова даёт следующее определение культурно-языковой личности: интегративное и целостное качество субъекта, обладающего определённым этно- и социокультурным статусом, языковым и культурным информационным запасом, представленным в виде тезаурусов и способностью его адекватного применения, которое свидетельствует об уровнях владения языком и культурой [202, с. 115].

Мы разделяем мнение В. П. Фурмановой о том, что личность старшеклассника обладает а) языковым и культурным статусом; б) на этом основании может рассматриваться как культурно-языковая в единстве познавательной и коммуникативной сфер деятельности; в) направлена на формирование информационного запаса о культурном фоне страны и моделировании речевого/ неречевого поведения.

2.1.2. Компоненты иноязычного культурно-страноведческого текста

В процессе обучения чтению оригинального культурно-страноведческого текста у учащихся формируются три вида компетенции: социокультурная, лингвокультурная и культурно-страноведческая, являющиеся компонентами иноязычной коммуникативной компетенции [60, с. 82]. Это, в свою очередь, должно привести к полному и точному пониманию прочитанного. Для развития этих компетенций учащимся необходимо овладеть соответствующими умениями.

Так, лингвокультурная компетенция предполагает следующие умения:

- догадываться о значении иноязычных слов лингвосоциума страны изучаемого языка в процессе чтения оригинального текста;
- рационально пользоваться двуязычным словарём;

- работать с лингвострановедческим справочником;
- преодолевать грамматические трудности в процессе чтения оригинального текста;
- ориентироваться в структуре оригинального текста, выделять и соотносить отдельные части текста друг с другом и определять между ними логическую связь (причинно-следственную, временную и другие);
- антиципации и корректировки гипотез;
- упрощать письменную информацию;
- трансформировать различные лексические и грамматические средства языка для более краткой передачи смысла.

Социокультурная компетенция включает умения:

- соотносить оригинальный текст со своим субъективным жизненным опытом и социокультурной действительностью;
- находить личностно-значимую информацию текста;
- работать в паре и группе на основе сотрудничества и обмена социокультурным опытом.

Культурно-страноведческая компетенция базируется на умениях:

- находить и анализировать культурно-страноведческую информацию оригинального текста;
- понимать точку зрения автора;
- применять в дальнейшем в других видах речевой деятельности информацию (об административном устройстве, достопримечательностях федеральных земель страны изучаемого языка) с привлечением социокультурных и лингвокультурных фактов.

Рассмотрим подробно, в чём заключается суть каждого умения.

С целью достижения полного и точного понимания иноязычного культурно-страноведческого текста необходимо научить учащихся семантизировать незнакомые слова и словосочетания, определять их значение по словообразовательным элементам, контексту, опираясь на зрительную наглядность. Составными компонентами данного вида умения выступают речевые рецептивные лексические навыки, речевые рецептивно-активные и речевые рецептивно-пассивные лексические навыки (искусственно выделив их).

Согласно теории деятельности Л. С. Выготского (1999) и исследований Ж. Л. Витлина (1999), лексический навык следует трактовать как автоматизированный компонент речевых умений, сформированный в процессе закрепления лексических операций в (учебно)речевой деятельности учащихся. Функция речевого рецептивного лексического навыка заключается в правильном узнавании и понимании лексической единицы в контекстном окружении на уровне сознательного контроля. Формирование рецептивных навыков при чтении оригинальных культурно-страноведческих

текстов имеет свою специфику, суть которой заключается в том, что лексический материал текста подлежит делению. Это, в свою очередь, облегчает овладение материалом в процессе чтения и употребление в письменной речи при интерпретации оригинального текста. Поэтому можно говорить о формировании соответствующих навыков на активно и пассивно усвоенном материале.

С. Ф. Шатилов [212, с. 308], Т. М. Никитина [137] выделяют рецептивно-пассивные и активно-рецептивные лексические навыки. В основе рецептивно-пассивного лексического навыка лежит автоматизированное узнавание лексических явлений и соотнесение их со значением в потоке восприятия письменного иноязычного текста, выполняемого на уровне сознательного контроля при владении лексическим материалом пассивно. В этом случае узнавание лексических явлений оригинального культурно-страноведческого текста становится автоматизированным только в результате обильной практики чтения данных текстов. Лексические явления в этих случаях узнаются по их внешним признакам в силу наличия у реципиента в долговременной памяти стереотипов лексических явлений. Рецептивно-активные лексические навыки – это навыки интуитивно-правильного понимания (в чтении) и употребления (в письменной речи) лексических единиц на основе речевых лексических связей между слухо-рече-моторной и графической формами слова и его значением.

Если слова национально не маркированы, не отражают специфику культуры страны изучаемого языка (например, коннотативная лексика), в немецком и русском языках эквивалентны, то есть процедура поиска в словаре таких слов известна в методике, то учащихся необходимо научить пользоваться двуязычным словарём – создать ориентировочную основу действия с ним. При правильном сочетании техники работы со словарём и целенаправленного его применения у учащихся развивается умение рационального пользования данным. При этом отметим три показателя рациональности: процент словопоисков незнакомых слов текста; недопустимость поиска лексических единиц, о значении которых можно догадаться; последовательность поиска слов, определяемая смысловыми вехами читаемого текста [57, с. 33–36].

В качестве эталона рациональности использования словаря можно принять режим работы с текстом и словарём, характеризующийся следующими факторами:

- а) поиском небольшого процента незнакомых слов с сохранением понимания общего содержания;
- б) первоочередным поиском незнакомых слов, являющихся главными членами предложения.

Обучение всем этим элементам в комплексе даёт возможность значительного сокращения числа обращений к словарю в процессе чтения.

Умение пользования словарём – явление сложное, и чтобы оно могло выполнить отмеченную компенсирующую функцию, обучение чтению с полным и точным пониманием следует начинать с обучения учащихся выполнять в алгоритмической последовательности моторно-интеллектуальные автоматизированные действия быстрого и безошибочного отыскивания слов в двуязычном словаре.

Нормальное протекание процедуры поиска лексической единицы в словаре реализуется в том случае, когда учащиеся умеют быстро и правильно выполнить все действия, предшествующие поиску и составляющие его. К этим действиям необходимо отнести: определение искомой лексической единицы как части речи, ретрансформацию искомой лексической единицы, в случае необходимости, в словарную форму, осуществление технической стороны поиска, наконец, выбора правильного контекстуального значения.

Перечисленные действия должны иметь навыковый характер, так как от степени автоматизированности их выполнения зависит в целом успешность поиска лексической единицы. Основными компонентами умения пользования словарём являются ретрансформационный и технический навыки. Данные навыки, являясь компонентами процедуры поиска слова в словаре, обладают известными качествами: лабильностью, устойчивостью, обобщенностью, автоматизированностью.

Ретрансформационный навык представляет собой навык преобразования грамматической формы слова в ее исходную (словарную) форму с целью подготовки ее к поиску в словаре; технический навык – навык автоматизированного поиска в словаре того или иного слова оптимальным путём, с минимальными временными затратами. Технический навык характеризуется автоматизированностью моторных действий, составляющих процедуру поиска лексической единицы в словаре, и осуществляет контроль со стороны сознания над графическим образом искомого слова.

Весь состав операций технического навыка можно представить следующим образом: оптимальные манипуляции по раскрытию тома словаря; координационные движения по раскрытию словаря в предполагаемой части (в зависимости от буквы, с которой начинается искомая лексическая единица); корректирующие моторные движения по нахождению нужной страницы в словаре; перцептивные операционные движения глаз по сличению графического образа искомой лексической единицы, удерживаемой в оперативной памяти; прогрессивно-регрессивные операции по выделению на странице словаря искомой лексической единицы; перцептивно-мнемические операции по идентификации искомой лексической единицы.

Выделенные операции в результате обучения свертываются и объединяются в действия. Чем сильнее скомпрессированы операции, чем

экономнее манипуляционные операции, тем стабильнее основные качества технического навыка. Результатом поиска лексической единицы должен стать выбор правильного значения.

Особую трудность вызывает семантизация сложных слов, особенно многокомпонентных. Учащихся следует научить видеть соединительные элементы (как показатель границы частей), а также хотя бы одну знаковую корневую морфему, остальное можно определить по признаку остаточной выводимости. Для понимания многокомпонентных композит надо уметь разбить слово максимально на две части. Анализ декомпозиции приводит учащихся к пониманию этих, на первый взгляд, громоздких словарных образований.

В процессе тренировки понимания сложных слов имеет смысл, помимо работы с отдельно взятыми словами, изучать композиты в текстовом окружении. Нужно отметить ту роль, которую играют приставки и суффиксы в структуре значения слова. Префиксы большей частью вносят дополнительный оттенок значения и не переводят слово в другую часть речи, а внутри неё относят слово к определённом смысловому разряду (что характерно особенно для имени существительного и прилагательного).

В качестве ключевых понятий оригинальных культурно-страноведческих текстов учащиеся часто встречают слова локально-национального характера (термин Г. Д. Томашина). Они характеризуют специфику данного общества, выделяя его из других культур той же исторической эпохи [194, с. 19]. Владение национально-маркированными словами позволяет быстро отыскивать и обобщать необходимые сведения, воспринимать и усваивать смысл текста в процессе чтения [165, с. 132–137]. В данном случае двуязычный словарь даёт только общий перевод, не отражающий специфику контекста. Универсального национально-культурного словаря (комментирующего словаря), комментирующего национально-культурную специфику данных лексических единиц, ещё не создано, поэтому при чтении оригинальных культурно-страноведческих текстов можно использовать лингвострановедческий справочник. С его помощью возможно объяснить специфику таких лексических единиц, что приведёт к устранению лингвокультурных и культурно-страноведческих лакун.

Лексическая сторона текстов обеспечивает полноту понимания, постижение грамматических форм, выражающих грамматическое содержание, открывает путь к осмыслению читаемого, точности понимания. Составными компонентами умения преодолевать трудности грамматического характера выступают речевые рецептивные грамматические навыки, рецептивно-пассивные и рецептивно-активные грамматические навыки.

Первый вид навыка подразумевает автоматизированное интуитивно-целостное (симультанное) узнавание морфологических форм и синтаксических конструкций и соотнесение их со значением в потоке восприятия иноязычной речи в устной или письменной форме на уровне подсознательного контроля. Психологической основой речевого грамматического навыка являются речевые динамические связи, образующиеся в процессе пользования речью как средством коммуникации и представляющие собой единство значения и звучания «смысловых и звуковых представлений». Речевой рецептивный грамматический навык базируется на интуитивно-целостном и безошибочном узнавании языкового материала при чтении оригинального текста.

В методической литературе в речевом рецептивном грамматическом навыке выделяют два компонента: морфологический и синтаксический [9; 137]. Эти навыки носят более дискурсивный аналитический характер в силу специфики письменного вида речи. Рецептивные морфологические навыки представляют собой автоматизированные действия по узнаванию морфологических признаков в предложении [9; 137; 54]. Автоматизированные же действия по узнаванию синтаксических показателей есть рецептивный синтаксический навык. Морфологический и синтаксический компоненты навыка действуют одновременно в процессе чтения и их деление, естественно, условно. Для понимания предложения морфологические и синтаксические признаки имеют различный вес, об этом свидетельствуют и ошибки учащихся при обучении чтению оригинальных культурно-страноведческих текстов. При необходимости «обработки» очень удобно подвергать отдельно морфологические или синтаксические компоненты рецептивного навыка. Так, например, объективные трудности оригинальных культурно-страноведческих текстов детерминированы не только фактором словарно-понятийным, но и структурным. Поэтому необходимо обучать учащихся поиску маркеров, опорных слов, что ведёт к пониманию грамматического явления, умению устанавливать временные, причинно-следственные и смысловые связи между словами, предложениями и абзацами.

Рецепция оригинального текста базируется как на активном, так и на пассивном знании языкового материала, поэтому и рецептивные грамматические навыки классифицируют на рецептивно-активные и рецептивно-пассивные [213]. Рецептивно-активные навыки базируются на материале, которым ученики владеют активно. Они основываются на связях зрительно-графических и речемоторных образов этих явлений с их значениями. Эти связи проявляются в автоматизированности процесса восприятия и беспереводности (непосредственности) понимания читаемого текста и грамматической информации, содержащейся в нем, обуславливаемого уровнем развития индивидуально-речевого опыта в чтении.

К пассивно-рецептивным навыкам относятся навыки узнавания и понимания грамматического явления в тексте, на основе имеющихся в зрительной памяти образов. В процессе формирования и развития читательского опыта формируются дискурсивно-операционные языковые грамматические навыки анализа грамматической информации текста.

Немаловажным при обучении чтению оригинальных культурно-страноведческих текстов является развитие умения предвосхищать содержание читаемого. В этом случае учащиеся конфронтируют процессами первичного понимания, так что чтение само по себе и беседа об этих ожиданиях лежат в основе процесса сознательного изучения немецкого языка. При этом могут изменяться устойчивые представления об иной культуре. Процесс изменения восприятия оригинального иноязычного текста осуществляется на основе читательских впечатлений и направлен на развитие лингвокультурной компетенции: происходит изменение, дополнение и расширение фоновых знаний учащихся о социокультурной действительности страны изучаемого языка.

Текст, помимо выраженной в нём информации, содержит также и личностно-ориентированную. Она соответствует интересам учащихся, является познавательной и отражает социокультурную действительность страны изучаемого языка. В процессе чтения учащиеся соотносят оригинальный текст со своим субъективным жизненным опытом. У них формируется умение воспринимать информацию текста, сравнивая её со своей сформированной системой знаний.

Важным фактором успешности работы с оригинальным культурно-страноведческим текстом является правильный выбор социальной формы работы при выполнении того или иного задания. На наш взгляд, процесс обучения чтению оригинальных культурно-страноведческих текстов предполагает движение, смену партнёров, совместные творческие задания. Учащиеся должны научиться координировать действия в решении общих задач, сотрудничать, что ведёт к облегчению процесса чтения [266]. Таким образом, происходит совместное развитие социокультурной компетенции путём взаимообогащения индивидуально-речевого и социокультурного опыта, что является существенной чертой зрелости личности, так как её становление прямо связано с процессом самоидентификации, обретением личного и национального достоинства.

Важным является также умение извлекать и понимать информацию культурно-страноведческого характера – это умение опосредованного понимания оригинального текста, а именно его культурно-страноведческой информации с целью произвести в дальнейшем речевое или неречевое действие. Часто, сталкиваясь с такими фактами, учащиеся попросту не замечают их. Постепенно у них расширяется объём воспринимаемого материала; стереотипные установки, которые укоренились в сознании

учащихся на основе их индивидуального и культурного опыта, изменяются, открывается доступ к новому, незнакомому. Так, у учащихся развивается умение понять текст близко к точке зрения автора.

Развитие всех перечисленных умений ведёт к осуществлению целенаправленных действий по извлечению социокультурной, лингвокультурной и культурно-страноведческой информации оригинального текста с целью его полного и точного понимания и развития всех видов компетенций.

2.2. Модель обучения чтению с полным и точным пониманием иноязычных культурно-страноведческих текстов

В данном разделе предлагается модель обучения чтению оригинальных культурно-страноведческих текстов с полным и точным пониманием. Она состоит из отдельных технологий, направленных на развитие лингвокультурной, социокультурной, культурно-страноведческой компетенций и формирование культурно-языковой личности. В соответствии с современными требованиями и условиями обучения в школе при осознании личности учащегося как субъекта языкового общения применение технологий обучения может в значительной мере интенсифицировать процесс реализации поставленной цели. Эффективность разработанной модели и технологий была проверена экспериментальным путём.

Под технологией обучения чтению оригинальных культурно-страноведческих текстов понимается система обучающих средств (тексты, наглядность, раздаточные рабочие материалы, схемы, таблицы) и оптимальный набор упражнений/заданий, организованных в определённой последовательности с использованием таких форм работы учащимися на уроке, которые должны обеспечить успешное формирование культурно-языковой личности при развитии языковых, познавательных, творческих способностей, лингвокультурной, социокультурной, культурно-страноведческой компетенций [60, с. 90–92]. Кроме того, разработка технологий обучения учащихся старших классов полному и точному пониманию оригинальных культурно-страноведческих текстов позволит сформировать у них потребность самостоятельно читать оригинальные тексты с целью извлечения новой и значимой для них информации.

Способность к взаимодействию, как с оригинальным текстом, так и с представителями иноязычной коммуникации для совместного решения определённых задач мотивирует усвоение культуры стран изучаемого языка, формирует позитивное отношение к народам.

В современной методике обучения иностранному языку уже разработан ряд технологий формирования культурно-языковой личности. Данной проблемой занимались многие методисты. В качестве основополагающих работ мы считаем целесообразным выделить исследования В. П. Фурмановой, В. В. Сафоновой, М. А. Богатырёвой. В. П. Фурманова выделяет уровни культурно-языковой личности при чтении художественных текстов [201, с. 87], М. А. Богатырёва включает в технологию развитие социокультурной компетенции на основе источников социокультурной информации [17, с. 17]. Она включает задания, направленные на восприятие чужой культуры, перевод, поиск информации (самостоятельно, совместно с другими учащимися, под руководством учителя), групповую проектную работу, имитацию; задания, направленные на открытое сопоставление культур, осмысление явлений чужой культуры, усвоение норм поведения носителей языка, развитие способности принимать участие в межкультурной компетенции [17]. В. В. Сафонова предлагает задания по сбору социокультурной информации, овладению стратегиями культуроведческого поиска и способами интерпретации культуры. Развитие поликультурной коммуникативной компетенции помогает ориентироваться в соизучаемых типах культур и цивилизаций и в соотносимых с ними коммуникативных нормах; в стратегии поиска значимой информации в абсолютно незнакомых культурных сообществах; в выборе культурно приемлемых форм взаимодействия с людьми в условиях межкультурного общения, а также в нахождении способов выхода из социокультурных коммуникативных тупиков; участие в творческих ситуациях культуроведческого и коммуникативно-познавательного характера [173, с. 17–24].

Поэтапное развитие культурно-языковой личности является ориентиром при разработке технологий, направленных на формирование всех отмеченных компетенций (лингвокультурной, социокультурной, культурно-страноведческой) и умения полно и точно понимать оригинальные культурно-страноведческие тексты.

Отсюда, предлагаемая модель обучения чтению оригинальных культурно-страноведческих текстов включает в себя три технологии:

- технологию формирования лексико-грамматических навыков узнавания;
- технологию обучения чтению с полным и точным пониманием;
- технологию обучения выполнению проектных заданий.

Каждая технология работы с оригинальным культурно-страноведческим текстом включает в себя несколько приёмов.

2.2.1. Технология формирования лексико-грамматических навыков узнавания

В предлагаемой модели первая технология включает в себя семантизацию лексических единиц и объяснение грамматического материала до и в процессе чтения оригинального текста. Цель – частичное снятие трудностей узнавания лексико-грамматических явлений, привлечение внимания к социокультурным и культурно-страноведческим различиям и использование лексико-грамматических явлений в процессе выполнения проектных заданий.

В данной технологии возможно применение приёмов по:

- работе с двуязычным словарём;
- семантизации лексических единиц до и в процессе чтения оригинального текста;
- презентации и объяснению грамматического явления до и в процессе чтения оригинального текста;
- работе с лингвострановедческим справочником.

Проблема усвоения лексико-грамматической стороны при чтении неоднократно становилась предметом исследования методистов. Ею занимались J. N. Eck (1970), Н. В. Ваханина (1973), В. А. Бухбиндер (1977), М. П. Страхова (1978), Т. М. Никитина (1981), З. И. Клычникова (1983), А. А. Миролубов (1984), С. К. Фоломкина (1987), М. В. Ерешко, О. М. Чумачёва (1991), R. Vohn (1996) и др. Было выделено две разновидности семантизации лексических единиц. Первая из них охватывает переводные способы: в их число входят перевод слова соответствующим эквивалентом родного языка и краткое разъяснение на родном языке понятия, обозначаемого иноязычным словом (перевод-толкование). Перевод-толкование применяется обычно при несовпадении понятий, выражаемых словами двух языков, или при отсутствии данного понятия в одном из них. Беспереводные способы предполагают применение предметной, действенной, изобразительной и языковой наглядности.

Говоря о выборе способа семантизации, нужно учитывать ряд факторов: качественную характеристику слова, принадлежность к активному или пассивному минимуму, степень обучения, уровень языковой подготовки учащихся, форму презентации новых слов (восприятие на слух или в процессе чтения, с использованием наглядности или без неё), словообразовательную структуру слова.

Нередко в педагогической практике, к сожалению, ведущим признаётся традиционный переводной способ, но он не всегда оправдан из-за часто встречающейся асимметрии лексических единиц двух языков и не связан со спецификой культурных компонентов слов. Перевод слова немецкого языка русскоязычным эквивалентом не всегда даёт полного

представления о содержательной стороне лексической единицы [56, с. 48–49].

Беспереvodные способы развивают языковую догадку, создают опоры для запоминания и усиливают ассоциативные связи. Однако требуют больше времени, чем переводные и не всегда обеспечивают полноту понимания.

В одной из своих работ по проблеме семантизации лексических единиц в учебном процессе по иностранному языку зарубежный автор Б.-Д. Мюллер выделяет две фазы. Первая фаза предполагает идентификацию денотативного значения слова. Вторая связана с объяснением национально-культурного компонента семантики данной лексической единицы [254, с. 58]. Традиционные способы, по мнению Б.-Д. Мюллера, недостаточно адекватны для семантизации национально-маркированных лексических единиц, поскольку не позволяют учащимся почувствовать различия в их семантике и не связаны с особенностями культуры народа-носителя изучаемого иностранного языка.

С национально-маркированным словом вводится обширная культурно-страноведческая, лингвокультурная и социокультурная информация, поэтому совершенно очевидна специфика введения, объяснения и семантизации лексических единиц с национально-культурным компонентом. Трудность понимания данной группы слов также связана со спецификой культурных компонентов, отражающих особенности народа и страны изучаемого языка. А учебно-методические трудности заключены в презентации национально-маркированного слова. В составе лексических фонем двух эквивалентных слов различных языков имеются межъязыковые семантические доли и национально-культурные семантические доли. При отождествлении в сознании слова родного языка со словом иностранного языка, происходит отождествление в речи и лексических фонем обоих слов. Будет иметь место лингвострановедческая интерференция – перенос читателем на иностранный язык сведений привычной ему действительности на вторичную культуру –, если лексические фонемы эквивалентных слов родного и иностранного языка не будут сопоставлены. Но тем не менее преподавание иностранного языка нужно строить с учётом родного языка и родной культуры учащихся и принимать во внимание специфику изучаемой.

Семантизации лексических единиц до и в процессе чтения оригинальных текстов культурно-страноведческого характера может осуществляться: а) в ситуации (контексте); б) в опоре на её валентность; в) с использованием зрительной наглядности; г) через применение ассоциограмм, коллажа; д) с помощью метода дополняемости зрительного и словесного рядов; е) путём установления парадигматических связей; ж) через установление абстрактных логических понятийных отношений;

з) путём использования лингвострановедческого справочника, прототипов, двуязычного словаря. Эти способы являются наиболее рациональными [60, с. 92–100].

В процессе чтения оригинального текста языковое окружение (контекст) служит примером употребления слова в речи и обладает рядом качеств: языковой наглядностью, позволяющей устанавливать непосредственные связи иноязычного слова с понятием; представлением об объёме значений слова и его сочетаемости с другими словами. Ситуация употребления данного слова необходима для осознания стиля, к которому эта лексика принадлежит. В силу возникновения эмоций и интереса у учащихся контекст обеспечивает наилучшие условия для запоминания и активизации их мыслительной деятельности.

До чтения оригинального текста национально-маркированные слова необходимо выделить в составе микротекста, соотнести их значения с темой. Предъявление лексических единиц и первичная их «обработка» (лексическая, грамматическая и фонетическая сторона слова) идёт от учителя. Раскрытие значения лексической единицы осуществляется по внешним условиям контекста: ситуативным признакам и характеру сочетания языковых единиц.

Целесообразно предложить учащимся выполнить упражнения на семантизацию неизвестных слов в опоре на их валентность (возможностью сочетания слова с другими единицами). Например: написать прилагательные (существительные), которые можно употребить с приведёнными ниже существительными (глаголами); определить значение незнакомого слова, опираясь на знание соседних слов; составить словосочетания из данных слов; перевести предложение с пропущенными словами.

Культурно-страноведческая информация, согласно мнению авторов книги „*Bilder in der Landeskunde*“, скрывается не только за словами, но и за зрительными образами [256, с. 17]. Реакция учащихся на лингвострановедческую наглядность зависит от объёма их знаний по определённой культурно-страноведческой теме или от знаний, связанных с изображаемым объектом в определённой национальной культуре.

Приведём ряд аргументов, свидетельствующих об эффективности использования зрительной наглядности – аутентичных фотографий, иллюстраций, карикатур, картин, комиксов при обучении чтению вообще и оригинальных культурно-страноведческих текстов в частности:

1) специально обучать «чтению» картин не надо. Зрительная наглядность – эффективное вспомогательное средство в процессе обучения чтению (педагогический фактор);

2) в процессе чтения информация делится на отдельные положительно действующие на процесс запоминания образы (психологический);

3) картины способствуют возникновению различных ассоциаций (дидактический);

4) содержание картин, фотографий и т. д. постигается учащимися легче, чем смысл текста (специфический);

5) зрительная наглядность содержит в себе аутентичный материал, несёт дополнительную информацию, что является поводом к высказыванию учеников по какой-либо тематике (методический);

6) в наглядности запечатлена культура, в которой и живёт носитель изучаемого языка (культурно-страноведческий).

Реалии – имена выдающихся лиц, названия географических пунктов, интеркультурные универсалии (история народа, религия) – часто встречаются при чтении оригинальных текстов культурно-страноведческого характера и имеют большое значение для правильного понимания текста. Они помогают создавать необходимую направленность мысли, прогнозировать характер деятельности действующего в тексте лица. Определению реалий в тексте может послужить коллаж. Суть коллажа как вспомогательного методического приёма заключается в подборе подходящих для данного явления понятий [254, с. 79]. Цель данного – обеспечить понимание данных явлений (а, следовательно, осмысление содержания текста) и в связи с этим пересмотреть уже сложившиеся знания и представления.

Структурно-схематическая организация коллажа помогает раскрывать существенные черты ядерного понятия. Фоновая (сателлитная) информация располагается ближе к ядру. Информации второстепенного значения – несколько дальше. Учащиеся, составляя коллаж, знакомятся с различными свойствами ядра, которое является своеобразной смысловой опорой для понимания его значения в целом. В сознании учащихся создаётся достаточно полный образ реалий иноязычной действительности наряду с усвоением соответствующих языковых средств выражения.

Одним из способов определения знания слова является составление ассоциограмм. Слова в нашей голове – это маленькие узелки, которые связаны между собой многими ниточками. В психолингвистике употребляется слово „Netzwerk“, что означает «цепь, схема»: информация в нашей памяти накапливается не беспорядочно, а сортируется, образуя связи. Ассоциации слов являются культурно-специфическими и указывают на отличия как в поведении, так и в процессе мышления людей. Люди разных культур по-разному реагируют на одно и то же понятие, одинаковые вещи вызывают у них разные ассоциации. Они основываются на разном общественном опыте, привычках, ценностях, отражают исторические процессы, содержат культурно-страноведческую, лингвокультурную и социокультурную информацию, которую надо принимать во

внимание при изучении языка вообще и при обучении чтению оригинального текста в частности.

Важным и эффективным методическим приёмом также является метод дополняемости зрительного и словесного рядов. Например, на странице рядом с соответствующим текстом располагается весь иллюстративный материал, отражающий необходимые подробности, которые описаны в этом тексте. По своему содержанию дополняющий текст превосходит информативность зрительного ряда, последний является ещё одной «скрепой» вводимого материала [39]. При помощи установления иерархий, умозаключений учащиеся смогут раскрыть значение незнакомой лексики. Иерархии – это мыслительные конструкции. Они определяются нашим опытом, знаниями и структурируются в памяти определённым образом посредством слов, подразделяясь на понятия главные и второстепенные. Все слова в тексте находятся в тесной взаимосвязи и значение одного слова определяется через ряд других, поэтому можно предложить учащимся задания на определение подчинённых слов по основному понятию (*Vögel = Sperling – Star – Adler*), объяснение главного слова через второстепенные (*Kiefer – Birke – Fichte = Bäume*) или через подчинение (*Barren – Reck – Schwebebalken – Ringe // Turngeräte*). По аналогии от данных известных связей можно создать похожие умозаключения. Muster: Roman: Der Journalist schreibt eine Reportage. Der Schriftsteller schreibt einen ... (Roman).

Применение лингвострановедческого комментария широко рассматривается в диссертационном исследовании Н. Г. Соловьёвой (при обучении говорению) и доказывається экспериментально его эффективность [181].

В учебниках по иностранному языку недостаточно использовать словарные статьи глоссариев и обычные комментарии, необходимо использовать комплексный комментарий – связный рассказ на тему оригинального текста или серии текстов. Сведения в них помещаются с учётом подлежащих комментированию общеключевых слов. Важной отличительной чертой такого комментария, по мнению А. А. Диденко, будет его информационная насыщенность [67, с. 106–110].

Сведения одноязычных толковых словарей представляют собой согласование фонетического, лексического, грамматического, лингвострановедческого минимума и, бесспорно, являются полезными. Например, Langenscheids Grosswörterbuch Deutsch als Fremdsprache. Изначально от учителя требуется дополнительное комментирование социокультурных и культурностраниковедческих сведений с учётом знаний реципиентами иностранного языка и иноязычной культуры. Затем учащиеся могут попытаться самостоятельно составить комплексные лингвострановедческие комментарии как к отдельным, так и к целой серии оригинальных текстов.

Объяснить значение того или иного слова можно также с помощью различных прототипов – слов с второстепенным значением, представляющие собой явления как конкретные, так и абстрактные. Представления о каком-либо явлении, понятии охватывают их наиважнейшие качества, причём разные для людей разных стран. Исторически сложившиеся качества какого-либо предмета, явления влияют на выбор прототипа. Например, в качестве прототипа „Jugendzentrum“ (молодёжный центр) выступает „Disco“ (дискотека) в Германии, дом оперы во Франции, музей в Венгрии.

Если незнакомые слова в русском и иностранном языках эквивалентны и не отражают культурной специфики, определить значение незнакомой лексической единицы можно при помощи двуязычного словаря. Учащиеся самостоятельно пользуются словарём, ориентируются в алфавите, в сокращённых знаках, в условных обозначениях, сопровождающих слова в двуязычном словаре.

В процессе чтения оригинальных культурно-страноведческих текстов преодоление трудностей грамматического характера необходимо для точного понимания оригинального текста. В данном случае можно предложить выполнить упражнения, формирующие механизмы а) узнавания и распознавания грамматического явления, б) структурирования и синтеза; в) в автоматизированном восприятии грамматического явления; г) связанные с выявлением маркеров, указывающих на временные, причинно-следственные и смысловые связи.

Вычленение грамматического признака и обоснование принимаемого решения – исходный момент при выполнении первой группы упражнений. Эффективным, на наш взгляд, в условиях обучения чтению оригинального текста является заполнение таблиц: грамматическое явление – основные признаки – примеры. Они коротко и наглядно демонстрируют связь форм или элементов форм в предложении и способствуют определению места и значения каждого элемента в данной синтаксической структуре.

Вводимые при обучении грамматике правила-инструкции создают для учащихся, как показывают экспериментальные данные, ориентировочную основу для формирования грамматических действий. При овладении грамматическими действиями и операциями целесообразно представлять учащимся полную либо достаточную ориентировочную основу. Такие правила предполагают многократное возвращение к грамматическому явлению, повторению и запоминанию характеризующих его признаков. Позднее учащиеся сами в состоянии составлять их и использовать при чтении оригинальных культурно-страноведческих текстов. Они должны быть краткими, чёткими, целенаправленными на опознавание грамматического явления. Правила формулируются на иностранном языке.

На формирование механизма распознавания применяются дифференцировочные упражнения (цит. по: Мачкинис) [120]. Их назначение – учить различать омонимические признаки, служить стабилизации формируемого навыка узнавания грамматического явления благодаря продолжительному поддерживанию ориентировочной реакции [38, с. 11–18]. Сначала в упражнениях на выделение грамматических признаков присутствует элемент дискурсии, в последующих от дискурсивного анализа можно отказаться. Однако внимание учащихся следует фиксировать на признаках данного явления. К выборочным пояснениям надо прибегать только при исправлении ошибок. После того, как учащиеся вычленят признаки и определяют форму явления, им предлагается перевести предложение. Таким образом, последнее упражнение носит характер выборочного анализа, что подготавливает учащихся к переходу через синтез к анализу, открывающему путь к автоматизированному восприятию текста. Отличительная особенность данных упражнений заключается в одновременном усвоении способа действия с языковыми объектами и языковых единиц.

Приемлемым средством для преодоления данных трудностей также являются алгоритмы. Успешность применения алгоритма в значительной мере будет зависеть от того, в какой степени ученики освоят алгоритм операций, то есть насколько прочно у них будут сформированы определённые умственные действия. Процесс же формирования последних предполагает научить учащихся выделять признаки грамматического явления, познакомить со структурой алгоритма; последовательности выполнения операции с материалом, материальному действию сличения грамматического явления с алгоритмом; распознаванию данного явления в предложении. Разумеется, обучаемые по мере накопления опыта работы с алгоритмом, будут выполнять соответствующие операции автоматизировано, без развёрнутого вычленения признаков.

Известно, если учащиеся имеют в своём распоряжении правила, которые неточны, нефункциональны и не могут быть использованы для рецептивных нужд, они, не умея выделить достаточные и необходимые признаки явлений для их разграничения, интуитивно формируют свои правила и системы действий, то есть самостоятельно строить алгоритмы. Эти алгоритмы отличаются несовершенством и нерациональностью. Поэтому нет никаких оснований лишать обучаемых возможности формировать алгоритмы с помощью учителя, тем более, что формирование алгоритма включает в себя развитие умений самостоятельно анализировать и сопоставлять явления на основе вычленения признаков, находить, формулировать самые рациональные способы действий. «Открывая» алгоритм под руководством учителя, учащиеся формируют у себя важные качества самостоятельного и творческого мышления.

Обучение учащихся умениям строить алгоритм будет свидетельствовать о понимании ими того, что действие по опознаванию временных форм актива и соотносению их со значениями – это не случайный набор операций, а определённая система, имеющая свои внутренние закономерности и, что самое главное, полностью отражающая те внутренние процессы, которые мгновенно совершаются у уже обученного рецептивным грамматическим навыкам, только представленная специально для обучаемого расчленёно. Расчленение действий по распознаванию грамматических явлений и соотносению их со значениями на их составляющие необходимо для лучшего освоения этих действий учащимися.

Упражнения, формирующие механизмы структурирования и синтеза, направлены на поиск и обнаружение связей между словами, словосочетаниями и синтагмами, выявление средств их объединения в предложения. Задания звучат следующим образом.

- Lest die Sätze vor! Bestimmt die Grenze zwischen der Gruppe des Prädikats und des Subjekts! (Bestimmt die Grenze zwischen dem Haupt- und Nebensatz. Bestimmt die Art des Nebensatzes!)

- Findet ein Subjekt, ein Prädikat, Attribut(e) und die zu ihnen gehörenden Wörter in den Sätzen!

К этой группе упражнений относятся также реконструктивные, развивающие умения прогнозировать грамматические структуры.

- Ergänzt einen Lückentext!

- Ergänzt die Sätze mit den aus den vorgeschlagenen fehlenden Konstruktionen.

Такие упражнения важны для тренировки оперативной памяти, развития способности понимать всё более протяжённые цепочки слов.

В дальнейшем целесообразно выполнять упражнения третьей группы. Их задача – научить учащихся автоматизированно воспринимать грамматическое явление. Фраза как минимальное функциональное образование отвечает этому условию. Операции производятся на некотором количестве структурно однотипных фраз, представляющих собой смысловое единство.

В ходе выполнения упражнений необходимо добиваться слияния формальной стороны и смыслового содержания. От учащихся требуется решение содержательной задачи: например, указать на то, какие из зрительно воспринимаемых фраз соответствуют предлагаемым иллюстрациям, содержанию просмотренного текста, соотносятся с фактами действительности.

Примерами дополнительных заданий, сопровождающих операции анализа, могут быть следующие:

- Findet im Hauptsatz das Wort, an dessen der Nebensatz gehört!

- Setzt Satzzeichen!
- Sagt, welche Sätze der „Wirklichkeit“ nicht passen!

Оформление смысловых, временных и причинно-следственных связей между отдельными предложениями и абзацами знакомит учащихся со структурными маркерами, словами и элементами текста. Они несут информацию об отношениях между отдельными частями одного предложения. К ним относятся: коннекторы (о них речь пойдёт далее), Floskeln (в переводе на русский язык – нейтральные фразы), которые возвращают читателя к ранее написанному или нацеливают его на что-то новое, важное (Wie schon weiter oben gesagt...; Im Folgenden geht es darum...), ссылки, указания (например, zum Beispiel), знаки препинания (например, двоеточие указывает, что далее последует конкретизация, обобщение предыдущего высказывания), заглавия внутри текста, абзацы могут выступать также в роли маркеров. Можно сказать, что структурные маркеры управляют читателем в процессе чтения текста.

Из связующих элементов коннекторы являются важными индикаторами оригинального текста. По мнению Г. Герингера [244, с. 92], «коннекторы – это своеобразные мостики» между предложениями. При этом он выделяет следующие группы: Konjunktionen – они связывают главные предложения и Subjunktionen – связывают главное с придаточным, либо два придаточных. При помощи этих грамматических средств между отдельными предложениями устанавливаются различного типа отношения: например, причинные – одно высказывание обосновывает другое и отвечает на вопрос почему? (weil, da); заключительные – из одного предложения вытекает мотив, цель и отвечает на вопрос зачем? (damit, dass, um.. zu); условные – одно предложение отвечает на вопрос, при каком условии происходит другое действие (wenn, falls) и так далее.

Задания, направленные на раскрытие значения связующего элемента, на установление функции этого элемента, могут звучать следующим образом.

- Ihr kennt die folgenden Konnektoren. Tragt sie in die entsprechenden Sätze ein!
- Hier ist ein kleiner Lückentext. Tragt passende „W-Konnektoren“ ein!
- Schreibt eine Textversion zu der hier wiedergegebenen Satzversion! Benutzt dabei das Arbeitsblatt mit Konnektoren!
- Löst diese Textversion in Einzelsätze auf!

Таким образом, у учащихся формируются грамматические навыки по данной теме, что положительно влияет на процесс чтения и понимание оригинального культурно-страноведческого текста.

2.2.2. Технология обучения чтению иноязычных культурно-страноведческих текстов

Технология обучения чтению с полным и точным пониманием включает ряд приёмов, таких как: введение в тему текста; антиципация и корректировка гипотез; составление растера и ведение протокола чтеца в процессе чтения. Сюда относится также проверка понимания содержания оригинального текста, определение лингвокультурной, социокультурной и культурно-страноведческой информации текста.

Мотивировать учащихся к работе с культурно-страноведческими текстами, сообщать им предварительную информацию к тексту, активизировать фоновые знания учащихся, направлять их внимание на смысло-несущие места текста при чтении оригинальных культурно-страноведческих текстов – цель первого приёма. Актуализация личного опыта учащихся позволяет создавать определённую основу для последующей эффективной работы с текстом: ввести учащихся в тему текста, активизировать их фоновые знания по обсуждаемой проблеме. Этому способствуют упражнения на информирование учащихся о таких параметрах текста, как: время написания, предпосылки, социокультурный контекст, а также беседа с учащимися по этой теме.

Понимание учащимися в дальнейшем лингвокультурной, социокультурной и культурно-страноведческой информации оригинального текста зависит от объёма фоновых знаний учащихся. Вопросы учителя должны быть нацелены на выяснение ценностных ориентаций учащихся, их представлений о каких-либо культурных понятиях и занять достойное место в данной технологии. При этом рекомендуется записывать высказывания учащихся с тем, чтобы они затем смогли сравнить своё видение проблемы с трактовкой, изложенной в тексте.

Цель второго приёма – формирование прогностических умений, «запуск» механизма вероятностного прогнозирования. Осмысление заголовка оригинального текста с целью предвосхищения развития его основной темы, прогнозирование основного содержания читаемого с опорой на наглядность, после прочтения первого абзаца, подтверждение выдвинутых гипотез – это тот ряд упражнений, которые необходимо выполнять на данном этапе.

Как правило, учащимся доставляет удовольствие антиципировать, что могло бы последовать дальше. Перед чтением текста следует сделать акцент на ожидания и гипотезы читателя о предполагаемых событиях. Стимул к дальнейшему чтению текста способствует пониманию содержания оригинального текста, так как обучаемые сами выдвигают гипотезы и проверяют их истинность на основе текста, дополняя и изменяя их.

Следующий этап работы – прочтение всего текста. С целью обеспечения полной направленности внимания читающего на содержание и смысл читаемого, управления и самоуправления ходом чтения, на обучение стратегии чтения учащиеся выполняют упражнения, связанные с составлением растров, протоколов чтеца, заполнением таблиц; «импровизацией» собственного текста с позиции иноязычной культуры. Растр – это задание, организующее впечатление от прочитанного. Оно помогает установить логико-смысловые связи, выделять смысловые единства и закрепляющее / подтверждающее / контролирующее понимание [164, с. 10]. Эти задания можно выполнять как индивидуально, так и в парной форме работы. Примеры растров даны в приложении. Формулировка заданий в растрах – это лишь схема, которую любой учитель может использовать по своему усмотрению в соответствии с содержанием текста. В дальнейшем учащиеся могут сами составлять список вопросов в растрах и обмениваться ими.

Для того чтобы вывести учащихся на более высокий уровень понимания оригинального культурно-страноведческого текста следует активизировать эти процессы, одновременно управляя ими. В данном случае важную роль играет ведение и составление протокола чтеца. Главным условием здесь является привлечение лингвокультурных, социокультурных и культурно-страноведческих фактов оригинального текста.

При контроле понимания прочитанного следует проверять, в первую очередь, не знание значения того или иного слова, а степень проникновения в новую информацию текста. Данный процесс управляется через постановку определённых смысловых задач, заданий, вопросов к тексту, а также выполнением определённых упражнений. Упражнения контролирующего и учебного характера построены по типу тестовых обучающе-контрольных заданий. Они способствуют улучшению понимания оригинального текста и запоминанию вербального материала. Обучаемые многократно возвращаются к содержанию с целью выяснения какого-либо неясного момента оригинального культурно-страноведческого текста. Здесь уже упражнения направлены на развитие смысловой догадки, содержательной антиципации, скорости чтения, логического понимания текста. Сюда же относятся упражнения на определение основной и периферийной тем оригинального текста, главной мысли текста (абзаца) и мыслей, детализирующих главную, на членение оригинального текста на смысловые части, на понимание композиционно-смысловой структуры оригинального текста, на соотнесение ранее известных фактов с новыми; на содержательную идентификацию, на содержательный поиск, а также вопросные упражнения по содержанию текста.

Для данного исследования также представляют интерес упражнения, направленные на развитие умений находить, обобщать и синтезировать

полученные факты, соотносить отдельные информации друг с другом, соотносить их со своими знаниями в данной области. Это – упражнения на выявление лингвокультурной, социокультурной и культурно-страноведческой информации, на выделение фактической лингвокультурной, социокультурной и культурно-страноведческой информации и понимание хронологической последовательности её элементов, на соотнесение культурно-страноведческой информации текста с предлагаемой наглядностью, на определение количества фактов, изложенных в абзаце, а также упражнения, предлагающие цитирование.

Такие упражнения способствуют формированию собственной точки зрения на события, описанные в оригинальном тексте, позволяют анализировать актуальные страноведческие и культуроведческие события и сравнивать с событиями, происходящими в собственной стране [46]. Типы заданий требуют от учащихся максимального применения полученных знаний и уже сформированных на определённом уровне лексико-грамматических навыков.

2.2.3. Технология обучения выполнению проектных заданий при чтении культурно-страноведческих текстов

При работе с оригинальным текстом ставится задача научить учащихся находить социокультурные, лингвокультурные и культурно-страноведческие факты, связывать их в единое целое, анализировать и проявлять противоречия. Здесь увеличивается удельный вес проектной работы и проектных заданий. Учащиеся самостоятельно решают более сложные проблемы, координируют свои действия друг с другом в соответствии с поставленной задачей. Пользуясь различными справочными материалами, они создают проекты.

Под проектом подразумевается самостоятельно планируемая и реализуемая школьниками работа, в процессе которой и происходит непосредственное и мотивированное речевое общение, выпуск своего журнала, подготовка макетов и т. д. [118]. В результате решаются проблемные задачи, осуществляется поиск и овладение лингвокультурной, социокультурной и культурно-страноведческой информацией.

Организатор проекта (модератор) берет на себя функции по составлению тем проектов, заданий, обмену информацией и даже по проведению контроля. Педагог становится почти равным с обучаемыми участником работы над проектом. «Почти», потому что он при необходимости создаёт рабочие группы и стимулирует познавательную деятельность студентов.

Предлагаемая нами технология ориентирована как раз на выполнение проектных заданий по немецкому языку на основе прочитанного культурно-страноведческого текста. Она предполагает приёмы поиска информации по теме, приёмы обсуждения и написания проекта в группах. Например, задания к проекту «Говорите по-немецки как можно чаще». Такие задания, на наш взгляд, следует предлагать учащимся уже после того, как они приобрели определённый опыт чтения оригинальной литературы, научились находить значимую информацию, понимать, что за ней скрывается, привнося свой социокультурный опыт, давать характеристику событиям.

Таблица 2

Данные проекта

Название проекта	«Говорите по-немецки как можно чаще»		
Цель проекта	Собрать сведения об употреблении немецкого языка в повседневной жизни, обобщение и углубление знаний о сферах и частотности применения немецкого языка (в рамках одного города).		
Короткое описание идеи проекта	Проект предполагает проведение работы по сбору информации о применении немецкого языка в различных сферах человеческой деятельности, примерный количественный подсчёт говорящих на данном языке, обоснование сложившейся ситуации вокруг немецкого языка, разработку возможных путей решения проблемы.		
Участники	Учащиеся старших классов		
Реклама для привлечения внимания учащихся	Анкета с вопросами, стендгазета с обозначением проблемы, стартовая презентация		
Дисциплины, знания которых используются	Курс немецкого языка, страноведение		
Основополагающие вопросы проекта	Каковы причины сокращения количества говорящих на немецком языке? Сколько это число составляет в процентном соотношении? Каковы способы разрешения сложившейся ситуации?		
Вопросы проекта	Какие методы исследования можно использовать при решении проблемных вопросов проекта? Какие формы работы можно предложить, чтобы привлечь аудиторию к изучению немецкого языка?		
Этапы проекта	Этап	Деятельность обучаемых	Деятельность преподавателя
	Подготовительный	Определить цели, выбрать название, составить план работы.	Совместная работа с обучаемыми по выбору рекламы, распределение по группам, проведение «мозгового штурма», привлечение «союзников».

Продолжение таблицы 2

Этапы проекта	Этап	Деятельность обучающихся	Деятельность преподавателя
	Поисковый	Систематизация материала по теме. Работа в группах: социальный опрос и его обработка, изучение и систематизация материала по теме, редактирование собранных материалов. Создание мультимедийной презентации. Составление презентации.	Направляет обучающихся на подбор необходимой информации. Контролирует и помогает исследовать проблему.
	Представление проекта	Защита работы, подведение итогов.	Организация проведения защиты работы. Оценка работы студентов, анализ результатов.
Технические средства	Мультимедийная презентация, работа в сети Интернет		
Продукт проекта	Презентации учащихся		
Критерии оценки проекта (что оценивается и как)	Актуальность темы; определение целей, задач работы творческих групп; умение работать в группе; использование в проекте технических средств; присутствие разных видов творческих работ; привлечение в проект одноклассников. Пятибалльная система оценки.		
Дидактические материалы	Инструкция «Как составить презентацию»		
Представление проекта	Защита презентаций		
Компетенции, формируемые в ходе проекта	Лингвистическая, языковая, информационная, коммуникативная, креативная		
Возможные точки роста проекта	Организация языкового клуба, представление презентаций в школе		

За исключением организационных действий знакомство учащихся с работой над проектами предполагается проводить во внеурочное время. По мере освоения проектную деятельность можно организовать и в учебном процессе. Особое внимание уделяется работе с источниками информации.

Предлагаемые нами упражнения направлены на овладение обучающимися сначала отдельными сложными операциями, затем их совокупностью, потом уже целостным действием. Эти упражнения – не самоцель, а подчинены цели обучения. Следует отметить, что эти упражнения созданы нами в соответствии со следующими основными методическими принципами: а) строгой зависимости выполнения упражнений от конкретной

цели; б) адекватности упражнений формируемому виду навыка; в) учёта условий обучения при выполнении упражнений; г) последовательности выполнения упражнений; д) повторяемости определённых типов упражнений по формированию определённого вида навыков; е) соответствия изучаемого языкового материала в данных упражнениях возрастной группе [60, с. 115].

Эффективность вышеперечисленных упражнений была частично проверена в экспериментальном обучении, в ходе которого нам удалось заинтересовать достаточно большое количество учащихся, обучить их технологии выполнения проектных заданий и, как результат, разработать перспективные формы работы по изучению немецкого языка. Но, в целом данная технология требует ещё дальнейшей разработки и в данном исследовании полностью не реализована.

2.3. Самостоятельная работа в обучении чтению иноязычных культурно-страноведческих текстов

Самостоятельная работа, включающая разнообразные виды индивидуальной и коллективной деятельности учащихся, осуществляемой ими на классных и внеклассных занятиях или дома по заданию без непосредственного участия учителя [151, с. 10], играет важную роль в обучении иностранному языку вообще и чтению в частности. Под самостоятельной работой с позиции самого субъекта понимается целенаправленное, внутренне мотивированное, структурированное обучаемым в совокупности выполняемых действий и корригируемое им в процессе и после получения результата действие [121].

Самостоятельная работа как учебно-познавательная деятельность обучаемого выполняется как под руководством учителя, так и без него. В этой системе передачи знаний возможны три типа субъектного взаимодействия: а) учитель-ученик; б) учитель – ученик – ученик; в) ученик – ученик. О. А. Обдалова рассматривает самостоятельную учебную деятельность как сложную динамическую систему, а обучаемого субъектом этой системы. И для того, чтобы эта система работала, необходима реализация всех её составляющих (обучающая среда, возможность достижения целей и задач обучения иностранному языку, развития базовых компетенций) [149, с. 98]. Самостоятельная работа, по её мнению, является составляющей частью единого процесса самостоятельной учебной деятельности. И при правильно организованной самостоятельной работе активизация самостоятельной деятельности будет проходить на высоком уровне [148, с. 127].

Учитывая активизирующую роль самостоятельной работы, рекомендуется регулярно проводить такого рода работу. Например, направлять уча-

щихся старшего возраста к обращению к справочной литературе и к самостоятельному приобретению знаний, а также использовать приемы культурной адаптации текстов [159, с. 633–635]. Вовлечение учащихся в самостоятельную работу является неременным условием достижения практических целей в овладении таким видом речевой деятельности как чтение [145, с. 10–15]. Самостоятельная работа, с одной стороны, вызывает активность учащихся, с другой – носит индивидуализированный характер. Каждый работает в привычном для него темпе, в зависимости от своих потребностей и возможностей, чтобы прийти к нужному результату. «Гибкий характер» самостоятельной работы значительно способствует повышению ответственности каждого отдельного ученика и, как следствие, улучшению его успеваемости.

Основой самостоятельной работы учащихся являются различные источники информации [180, с. 148–152]. При обучении чтению такими источниками являются культурно-страноведческие тексты, а также двуязычный словарь и грамматический справочник. Каждый этап обучения пониманию оригинальных иноязычных культурно-страноведческих текстов даёт большой простор для самостоятельной работы учащихся [60, с. 74–115]. При этом не исключается работа с опорными и памятками. Задания при работе с текстом один на один должны направлять внимание учащихся на определённую трудность, на предмет усвоения. В памятках в форме советов предлагаются рациональные приёмы овладения материалом. Они подсказывают учащимся самый верный и надёжный путь овладения чтением, новыми организационными формами самостоятельной работы.

Если памятка даёт информацию в готовом виде, то нужно что-то такое, что способствовало бы обнаружению ответа в результате активного поиска его самим учащимся. Большое активизирующее влияние в данном случае имеет наводящий вопрос, выступающий в качестве косвенного руководства самостоятельной работой. Он прицельно концентрирует внимание на важной стороне познаваемого явления, отсекая второстепенное, сужая зону поиска. Все вышеуказанные средства руководства самостоятельной работой способствуют как более полному проникновению в содержание текста, так и формированию навыков обращения учащихся с читаемым текстом.

Учителю при организации самостоятельной работы важно учитывать способность человеческой памяти усваивать большие объёмы учебной информации, владеть приёмами обучения данной деятельности: определить готовность обучаемых к работе с культурно-страноведческими текстами, настроить их на выполнение последующих заданий. Для этого он может раздать тексты и предложить учащимся за три минуты охватить общее содержание прочитанного, перелистывая страницы только после

их прочтения. По истечении отведенного времени обсуждается количество страниц, прочитанных каждым обучаемым. Задача преподавателя – оценить скорость чтения учащихся. На выполнение задания – составить краткий конспект из нескольких слов по каждой странице – отводится три минуты. После завершения работы преподавателем подсчитывается число законспектированных каждым обучаемым страниц. При успешном выполнении заданий можно переходить к следующему приёму, если нет, то возможно их повторное выполнение.

Второй приём – обучение рациональной работе с текстом – подразумевает последовательное ускорение чтения, конспектирование, обсуждение прочитанного и творческое соревнование групп. Учащимся выдаются листы с текстом, они знакомятся с его содержанием, бегло прочитывая его. Хлопок преподавателя – сигнал к перелистыванию. Следующее задание предполагает вторичный просмотр всего текста, при этом перелистывание осуществляется так же по сигналу преподавателя. Для выполнения третьего задания учащимся предлагаются рабочие листы с четырьмя вертикальными графами. Им нужно составить конспект изучаемого материала. При первом просмотре в первой колонке записываются ключевые слова или план каждой прочитанной страницы. При следующем просмотре во второй графе даются расшифровки к плану. При третьем просмотре – нужно написать конспект. В четвёртой графе учащиеся высказывают замечания и выражают своё отношение к тексту. На выполнение каждого задания отводится по пять минут. Обсуждение текстов проводится в парах: один человек в роли обучаемого, другой – преподавателя. Обучаемый последовательно пересказывает каждую страницу текста, смотрит только в собственный конспект. Выступающий в роли учителя слушает, задаёт вопросы, направляя ответ первого. «Учителю» разрешается смотреть в исходный текст. Через пять минут можно предложить всем образовать другую пару. Творческое соревнование двух групп проходит на последнем этапе работы, каждая из них придумывает для своих соперников несколько каверзных вопросов по тексту. Ответы групп заслушиваются, оцениваются, подводятся общий итог, происходит обмен впечатлениями.

Фактически самостоятельная работа и деятельность под руководством учителя имеют одну цель – обучение чтению и пониманию культурно-страноведческих текстов. Самостоятельное обучение проводится в тесном единстве с работой в классе и вытекает из неё. Чем результативнее самостоятельная работа, тем успешнее выполнение задач под непосредственным руководством учителя. Эффективность самостоятельной работы зависит от того, насколько чётко и понятно сформулированы задания. Задание – это своеобразная программа для дальнейшей работы учащегося, отражающая все наиболее важные для обучения чтению и пониманию моменты.

Выводы по второй главе

На основании вышеизложенного материала второй главы можно сделать следующие выводы:

1. Интегративное качество субъекта – культурно-языковая личность. Школьники старших классов способны адекватно применять информационный запас в соответствии с уровнями владения языком и культурой.

2. Социальный заказ общества определяет цели обучения иностранному языку в школе. При обучении чтению иноязычных культурно-страноведческих текстов следует говорить о развитии культурно-языковой личности, ориентированной на развитие лингвокультурной, социокультурной и культурно-страноведческой компетенций.

3. Разработанная модель обучения чтению оригинальных иноязычных культурно-страноведческих текстов ориентирует учащихся не только на результат (полное и точное понимание прочитанного), но и на процесс постепенного повышения степени взаимодействия реципиента с оригинальным текстом. Как результат, применение учащимися текста в качестве инструмента познания, средства овладения лингвокультурной, социокультурной и культурно-страноведческой компетенциями. Модель состоит из трёх технологий, которые, в свою очередь, включают приёмы на развитие умений антиципации и корректировки гипотез, усвоение лексических единиц, снятие трудностей грамматического характера, осмысление содержания читаемого текста, обучение составлению и ведению протокола чтения, составление лингвострановедческого комментария и т. д. Благодаря разработанным технологиям обучаемые получают возможность проникнуть в мир культуры страны изучаемого языка, выразить себя, привнести свой личный социокультурный опыт.

4. Специфика предложенной модели заключается также в применении самостоятельной работы в процессе обучения чтению оригинальных иноязычных культурно-страноведческих текстов. От правильного и эффективного её применения зависит формирование всех необходимых для чтения навыков и умений.

Глава III. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ И ПОНИМАНИЮ ИНОЯЗЫЧНЫХ КУЛЬТУРНО-СТРАНОВЕДЧЕСКИХ ТЕКСТОВ

С целью проверки теоретических и методических положений, гипотезы исследования проводится обучающий эксперимент. Если эффективность выдвинутой гипотезы доказана, начинается период внедрения разработанных технологий, методик, способов, приёмов и т. д. В качестве примера к рассмотрению предлагаются экспериментальные положения по обучению полному и точному пониманию оригинальных иноязычных культурно-страноведческих текстов.

3.1. Практика обучения чтению и пониманию иноязычных культурно-страноведческих текстов

Анализ диссертационных и теоретических исследований Э. А. Штульмана (1971, 1976), П. Б. Гурвича (1980), Э. И. Мачкинис (1983), Е. И. Агафоновой (1993), Н. Г. Соловьёвой (1997), Е. К. Прохорец (2001), Т. А. Дакукиной (2018) позволил сформулировать структуру и этапы экспериментально-опытного обучения. Подготовительный этап, предшествующий опытно-экспериментальной работе, включал в себя следующие виды деятельности:

- а) анализ теоретических и методических работ отечественных и зарубежных учёных по теме исследования;
- б) подбор оригинальных культурно-страноведческих текстов;
- в) апробацию разработанных технологий в ходе разведывательного эксперимента;
- г) проведение анкетирования с целью выявления интересующих учащихся на данной ступени обучения тем.

В течение трёх учебных годов проводился поисковый эксперимент, цель которого заключалась в подтверждении правильности выбранных приёмов обучения, экспериментальных материалов, а именно, оригинальных культурно-страноведческих текстов и возможности проведения обучающего эксперимента в определённых условиях на данной ступени обучения. По цели – проверочно-поисковый, по содержанию – собственно-методический, по условиям организации – естественный обучающий эксперимент проводился с учащимися 10–11-х классов лингвистического лицея г. Северска (общее количество учащихся 75 человек) в обычных условиях обучения. Изначально работа с оригинальными культурно-

страноведческими текстами не имела систематического характера, была сделана только попытка по применению некоторых новых приёмов обучения чтению данного вида текстов. В результате выяснилось, у учащихся не развиты умения чтения оригинальных текстов. Задания на поиск лингвокультурной, социокультурной и культурно-страноведческой информации, на определение значения национально-маркированных лексических единиц, трансформацию сложных синтаксических структур представляют для них большую трудность. Наблюдения за ходом эксперимента показали неумение учащимися рационально пользоваться словарём, они стремятся к дословному переводу прочитанного. Далее, после выявления трудностей в понимании оригинальных культурно-страноведческих текстов, уточнения гипотезы исследования, была определена структура проведения основного обучающего эксперимента. Он состоит из четырёх этапов: предварительного, начального среза, основного эксперимента, итогового среза с последующим анализом результатов.

На предварительном этапе были сформулированы критерии отбора оригинального культурно-страноведческого текста. Таковыми являются:

1) основные: оригинальность и познавательная значимость текста, наличие лингвокультурной, социокультурной и культурно-страноведческой информации, естественность лексического, грамматического и синтаксического наполнения, введение и активизация большого числа тематической и национально-маркированной лексики, соответствие возрастным особенностям, речевому и жизненному опыту учащихся, их интересам;

2) дополнительные: возможность включения лингвокультурной, социокультурной и культурно-страноведческой информации в проектную деятельность, установления связей с элементами других тем (отражение темы текста в живописи, в скульптуре, кинематографе и др.), распространённость темы оригинального текста.

Далее были скорректированы основные положения методики обучения чтению оригинальных культурно-страноведческих текстов в соответствии с целями и условиями обучения:

- предложены технологии обучения чтению оригинальных культурно-страноведческих текстов с полным и точным пониманием;
- определены рациональные способы введения, семантизации, тренировки различных групп национально-маркированных лексических единиц;
- разработаны приёмы преодоления грамматических трудностей оригинальных культурно-страноведческих текстов;
- введены приёмы для обучения лексико-грамматическим навыкам узнавания при обучении чтению оригинальных культурно-страноведческих текстов;

- выделены специфические умения для развития лингвокультурной, социокультурной и культурно-страноведческой компетенций культурно-языковой личности учащегося;
- подобрана лингвокультурная и социокультурная зрительная наглядность к выбранным для экспериментального обучения оригинальным текстам.

В процессе проведения эксперимента потребовалось сформулировать ряд следующих рабочих задач:

- проверить пригодность отобранных в соответствии с критериями оригинальных культурно-страноведческих текстов для обучения чтению с полным и точным пониманием;
- проверить эффективность разработанных технологий обучения полному и точному пониманию оригинального текста;
- проследить, как предложенные технологии влияют на развитие лингвокультурной, социокультурной и культурно-страноведческой компетенций;
- проследить за развитием культурно-языковой личности в процессе экспериментального обучения.

Эксперимент являлся базовым, собственно-методическим по содержанию, естественным по условиям организации и методике проведения. Эксперимент проводился методом сравнения результатов обучения в контрольной и экспериментальной группах.

Все условия обучения оставались неварьируемыми: одинаковое количество часов в неделю для обеих групп, время проведения занятий не менялось, уроки проводились одним и тем же преподавателем; равный количественный состав испытуемых, задания контрольных срезов, одинаковые приёмы контроля развития умений полно и точно понимать оригинальные иноязычные тексты, а также развитие лингвокультурной, социокультурной и культурно-страноведческой компетенций. В качестве варьируемых условий выступали технологии обучения чтению, текстовой материал.

Ввиду того, что критерий интереса подвижен, может изменяться и развиваться, был проведён анкетный опрос учащихся 11-х классов гуманитарного лицея по выявлению читательских интересов выбранной нами аудитории, готовности к восприятию оригинальных немецкоязычных текстов.

Результаты проведённого анкетирования привели к выбору темы «Музыка». Все отобранные тексты по своему характеру – оригинальные, на их основе возможно изучение иноязычной культуры, расширение языкового и предметного тезауруса обучаемых. Лексический материал по данной теме содержит большое количество реалий, фоновой и коннотативной лексики. Тексты отличаются содержательным разнообразием

подтем, наличием лингвокультурной, социокультурной и культурно-страноведческой информации. Результаты анкетирования также показали, что у учащихся практически отсутствует интерес к чтению оригинальных текстов, так как они сложны в языковом плане.

В соответствии с основными положениями, изложенными в теоретической части исследования, нами была определена структурная организация проведения обучающего эксперимента, которая содержала начальный и итоговый срезы.

3.1.1. Проведение начального среза

Чтобы оценить полученные в результате обучающего эксперимента данные, необходимо определить уровень знаний и умений до опытного обучения и затем их сравнить. Для этой цели широко используется начальный срез. В проводимом исследовании, например, у обучающихся определяли исходный уровень умения чтения оригинальных культурно-страноведческих текстов, развития лингвокультурной, социокультурной и культурно-страноведческой компетенций.

Оригинальный культурно-страноведческий текст „Die Loveparade – eines der größten Feste in Berlin“ был выбран в качестве материала для начального среза и сопровождался рядом заданий: 1) каждому ученику составить ассоциогамму, опираясь на наглядность. Нужно было определить, владеют ли учащиеся фоновыми знаниями по заявленной теме.

Высказав свои ассоциации, учащиеся пришли практически к единому мнению: этот парад посвящён всем влюблённым. Никто, к сожалению, не обратил внимание на надписи на плакатах, а некоторые просто сравнили этот праздник с днём влюблённых. Это свидетельствует о недостаточном количестве у учащихся фоновых знаний, невысоком уровне знаний культурного контекста. Но наличие неизвестных фактов вызывает у учащихся одновременно мотивацию к чтению оригинального текста. Чтобы подтвердить или опровергнуть выдвинутые ими гипотезы, нужно обратить внимание испытуемых на национально-специфические понятия, соответствующие социокультурной действительности страны изучаемого языка, но отсутствующие (частично или полностью) в России.

Второе задание предполагало чтение оригинального текста с переводом выделенных в тексте слов при помощи словаря (10 слов), реконструкцию сложных морфолого-синтаксических конструкций более простыми, заполнение таблицы на выявление и понимание лингвокультурной, социокультурной и культурно-страноведческой информации текста.

Проанализировать работы учащихся следует с точки зрения количественных и качественных критериев. Количественными критериями могут

быть: 1) объём правильно понятой лингвокультурной, социокультурной и культурно-страноведческой информации; 2) объём грамматически верно трансформированных предложений (по отношению к количеству данных предложений); 3) количество правильно переведённых слов с помощью словаря (количество правильно понятых лексических единиц на количество ошибок).

Полнота отражения учащимися лингвокультурной, социокультурной и культурно-страноведческой информации, содержащейся в данном оригинальном тексте (1), правильность трансформации грамматических форм и структур без искажения смыслового содержания высказывания (2), корректность перевода лексических единиц с помощью словаря (3) – это уже качественные критерии.

Для подсчёта результатов разрабатывается формула: $K = K_0/K_п$. K – коэффициент владения лингвокультурной, социокультурной и культурно-страноведческой информацией в первом случае, коэффициент владения умением переконструировать грамматические формы и конструкции во втором и в третьем, K – коэффициент владения лексическими единицами с помощью словаря; K_0 – общее количество информации в тексте (слов, конструкций), $K_п$ – количество правильных ответов учеников. Далее проводятся математические подсчёты по каждому коэффициенту.

Если коэффициент владения лингвокультурной, социокультурной и культурно-страноведческой информацией текста у учащихся экспериментальной и контрольной групп почти одинаковый, это говорит о том, что соответствующее умение у учащихся развито не на достаточно хорошем уровне, и перед началом изучения темы обучаемые владеют лишь минимумом «фоновых знаний», связанных с данной темой.

Приведём некоторые результаты начального среза проводимого эксперимента в лингвистическом лицее: коэффициент правильно в грамматическом плане переконструированных предложений у контрольной группы составил 0,36, а у экспериментальной – 0,33. Коэффициент владения лексическими единицами с помощью словаря у контрольной группы – 0,55, у экспериментальной – 0,5. Учащиеся как контрольной, так и экспериментальной групп (разница в 0,05) слабо владеют умением работать со словарём, а именно находить нужное значение слова. Особой трудностью для испытуемых являлось объяснение ключевого слова *Loveparade* и национально-маркированных лексических единиц, таких как: *Ku-Damm*, *Eierkuchen*, *Tiergarten*, так как они не владели культурным контекстом (у контрольной группы – 0,35, экспериментальной – 0,3). Эти задания сформулированы к конкретному тексту и были использованы как основание для определения тех трудностей, которые учащимся встретились при чтении оригинального культурно-страноведческого текста. Ученики не смогли полностью справиться с этими заданиями, а средний коэффи-

циент по каждому показателю выше у контрольной группы. Но поскольку разница в среднем коэффициенте небольшая, можно сделать вывод: уровень развития умения чтения оригинального текста до экспериментального обучения у учащихся двух групп одинаковый.

Далее проводится качественный анализ работ учащихся. Он направлен на более «пристальное» рассмотрение ответов обучаемых. Так, в проводимом исследовании лишь некоторые учащиеся поняли, что парад любви символизирует не близкие взаимоотношения между мужчиной и женщиной, а несёт более широкий смысл. Парад представляет собой своего рода политическую демонстрацию, проходящую под девизом терпимости, взаимопонимания и взаимоуважения друг к другу, не только внутри одной нации, но и между людьми разных стран. Это указывает на необычность условий, в которых протекает данное событие, также и сами действия молодёжи нетипичны для России. Все эти детали, отсутствующие у нас в стране, и вызвали непонимание у учащихся. При работе со словарём ими часто задавались вопросы относительно расшифровки того или иного условного обозначения, какую форму слова нужно искать в словаре (то есть, как преобразовать данную форму в словарную), какое значение является подходящим в данном контексте, долго искали слово в словаре.

Скорость чтения испытуемых соответствовала ступени обучения, понимание касалось несложных адаптированных текстов. В работах учащихся имели место ошибки, связанные с упрощением сложных синтаксических структур. Они могли определить придаточные цели, причины, составить предложения по аналогии. Понимание же грамматических конструкций, распространённых предложений, распознавание омонимичных форм в оригинальном тексте ещё представляет трудности. Вследствие этого понимание содержания прочитанного точным не назовёшь. Следующие задания, связанные с построением частей текста в строгой логической последовательности и подбором подходящего заголовка из предложенных к каждой части текста, направлены на определение глубины понимания содержания оригинального культурно-страноведческого текста и умения устанавливать причинно-следственные связи между отдельными частями текста.

Учащиеся получают списки с заглавием и отрывками текста, не связанными между собой. При этом оригинал текста у испытуемых изымается. Результат экспериментальной группы – 0,5/ 0,36, контрольной – 0,5/ 0,66. Результаты в исследовании высчитывались по формуле: $K_{cp} = R_{п} / R$, где $R_{п}$ – количество правильных ответов; R – количество неправильных ответов.

Обучаемые могут правильно подобрать названия к отрывкам текста, но неверно располагают части текста в логической последовательности.

Одной из причин неправильного выполнения этого задания явилось незнание слов-коннекторов.

Результаты начального среза свидетельствуют о слабой подготовке учащихся к чтению и пониманию оригинальных культурно-страноведческих текстов: недостаточный уровень владения национально-специфическими понятиями, знаниями о культуре страны изучаемого языка, наличие трудностей понимания сложных грамматических конструкций, отсутствие фоновых знаний, обращение к словарю при понимании даже тех лексических единиц, о значении которых можно было догадаться по знакомым элементам, префиксам, опираясь на контекст, то есть пытались понять текст дословно. Таким образом, анализ результатов показал, что у учащихся не развиты умения, необходимые для развития лингвокультурной, социокультурной и культурно-страноведческой компетенций.

3.1.2. Описание процесса опытного обучения и выполнения заданий

Представим более подробно приёмы работы над оригинальными культурно-страноведческими текстами в обучающем эксперименте, который проводился в лингвистическом классе муниципального учреждения № 76 г. Северска. В каждом классе одна группа являлась экспериментальной, другая – контрольной.

За время экспериментального обучения было предложено шесть текстов, таких как „Musik für uns“, „Rockmusik – Ursache der Jugendprobleme?“, „Attacke? Keine Panik“, „Techno SBX 80“, „Geht mit Musik wirklich alles besser?“, „Rock nach der Schule“. Отобранные тексты рассматриваются как источник лингвокультурной, социокультурной и культурно-страноведческой информации. Материал заимствован из реальной практики носителей изучаемого языка. Чтение данных текстов в полной мере знакомит учащихся с культурой сегодняшнего дня страны изучаемого языка, а именно с направлениями в музыке, со знаменитыми музыкантами, молодёжными группами, проблемами подростков, увлекающихся тяжёлой музыкой, что расширяет кругозор учащихся и создаёт естественную основу для развития их мышления, обмена опытом и знаниями по данной теме с одноклассниками.

При работе над оригинальными культурно-страноведческими текстами были апробированы все разработанные технологии обучения. Приведём примеры того, как описанные выше упражнения применялись на практике. Перед чтением текста учащимся были предложены упражнения

на развитие антиципации и формирования лексико-грамматических навыков узнавания. Предполагалось следующее задание.

- Was würdet ihr zum Titel „Musik für uns“ sagen? Notiert so viele Begriffe wie möglich zum Thema in 3 Minuten.

При работе над текстом „Geht mit Musik wirklich alles besser?“ задание имело другой вариант. Учащиеся записывали на отдельном рабочем листе свои предположения и обменивались работами с целью выяснения значения незнакомых для них слов.

Цель упражнения – подготовить учащихся к восприятию темы текста и иноязычной культуры.

Ещё один вариант подобного задания можно увидеть при работе с текстом „Eine schwerhörige Generation?“. Учащимся даны предложения, которые, на наш взгляд, отражают тематику. Им нужно было выбрать только те, которые в действительности отражают содержание, опираясь на заголовки текста (рабочий лист 1).

В процессе ознакомления с текстом и в дальнейшем при сравнении собственных представлений с оригиналом учащиеся отмечали особенности текста. Информация оригинального культурно-страноведческого текста и собственные фоновые знания переплетаются, отсюда возникают подтверждения неожиданности или сомнения. Понимая название текста, учащиеся могли в дальнейшем определить его тематическую направленность и предвидеть в какой-то степени его языковую трудность.

Следующее упражнение направлено на прогнозирование основного содержания читаемого: (Hypothesen bilden)

- Wovon konnte die Rede in diesem Text sein? Bestimmt das Hauptthema nach folgenden Stichwörtern (nach dem ersten Absatz, nach den unterstrichenen Sätzen).

Далее фиксируются реплики учащихся. Для получения более цельной картины можно фиксировать эти высказывания на доске. Позднее предварительные гипотезы сравнивались с содержанием текста (после прочтения всего текста).

Поскольку интерес учащихся является важным фактором проведения занятия, мы привнесли в нашу работу элемент творчества. Перед чтением текста „Musik für uns“ испытуемым было предложено составить коллаж, используя те картинки к названию текста, которые, на их взгляд, отражают тему оригинального текста, исходя из его названия. Форма работы предлагалась разнообразная: от индивидуальной до коллективной. Такое задание направлено не только на развитие умений вероятностного прогнозирования, но и являлось определённой предпосылкой для развития креативности учащихся.

В качестве помощи учащимся в соответствии с выдвигаемыми требованиями к упражнениям для развития умений в чтении мы предлагали

испытуемым ряд слов (рабочий лист 2), которые необходимо было распределить в таблице из трёх колонок с подходящим названием.

При выполнении следующего задания (при работе с текстом „Attacke. Keine Panik“) учащиеся получили рабочие листы (№ 3) со словами и выражениями (Wortschatzkasten). Испытуемые должны были попытаться связать слова по смыслу, выстроить по порядку и одновременно дополнить их своими, а затем сконструировать выражения, которые подходят к теме „Die Band“. Это упражнение являлось собственно рецептивным. Его цель – научить учащихся семантизировать неизвестные слова в опоре на их валентность, сочетать слова с другими единицами, составлять собственные выражения.

Поскольку задание выполнялось в парах, каждая пара зачитывала свой вариант. Затем мы переходили собственно к чтению текста. Данные упражнения направлены на активизацию мыслительной деятельности учащихся и их предварительных знаний; они настраивают учащихся на чтение текста.

Следующее задание связано с определением значения и самостоятельным комментированием национально-маркированных лексических единиц.

- Assoziationen sammeln (при помощи ассоциограмм).

В ходе экспериментального обучения были использованы, в основном, тематические ассоциограммы, но при работе с некоторыми текстами применялись также и другие типы. Учащимся раздавались рабочие листы, на которых была нарисована пустая ассоциограмма с ключевым словом (рабочий лист 3).

Основываясь на том, что глаголу принадлежит основная роль в немецком предложении, испытуемым было предложено образовать с одним глаголом всевозможные сочетания, при этом вопросительные слова выступали в качестве опор для обучения потенциальным связям (рабочий лист 3). Именно от них ученики отталкивались при заполнении ассоциограммы такого типа.

При работе с ассоциограммами, учащиеся знакомились с новыми словами, соотносили их значение с темой и актуализировали свои знания о сочетательных возможностях слов разных классов. Так, со словом „musizieren“ у учащихся возникли следующие ассоциации: der Musiker, talentvoll, ein Musikstück, das Open – Konzert.

Тематические ассоциограммы учащиеся заполняли, работая в парах и группах. Например,

- Notiert spontan, was euch zum Wort „Techno“ einfällt? (рабочий лист 4)
- Was glaubt ihr? Was versteht ihr in diesem Text über „Rave-Techostyle“? Sammelt eure Einfälle in Stichpunkten (рабочий лист 4).

- Seht euch das Foto an! Was versteht ihr unter dem Wort „arrangieren“? Notiert Assoziationen zu diesem Wort (рабочий лист 4).

Ассоциогаммы по заданному слову, картинке, иллюстрации заполнялись совместно, всем классом, не исключая и учителя, который моделировал процесс. На продвинутом этапе можно использовать индивидуальную форму работы, предложить письменно каждому испытуемому составить ассоциогамму со словом, опираясь на свой личный опыт, предварительные знания, склонности. После чего всем вместе в классе обсудить работу каждого и в итоге прийти к единому варианту.

На основе текста „Techno SBX 80“ продемонстрируем задания, направленные на развитие лингвокультурной компетенции (рабочий лист 5). Учащиеся выполняли задание в парах, описывая свои представления по этим понятиям (задание 1). Начинали с объяснения слова „die Techno-Sound“, активизируя свой социокультурный «багаж» знаний (привносились личные знания о мире). „Die Techno-Sound“ имеет непосредственное отношение к тексту. Второе понятие „die deutsche Tanzmusik“ вводит в инокультурную (немецкую) действительность.

Дефиниция понятий производилась совместно с учителем и другими учащимися и записывалась в таблицу (задание 2). Так, при чтении оригинального культурно-страноведческого текста „Geht mit Musik wirklich alles besser?“ учащимся были непонятны следующие слова: berieseln, Fließband, Schallplatte, Poster.

При выполнении задания 3 трудность заключалась в определении значения слова в третьем случае. Мы предложили испытуемым на основе информации данного текста составить лингвострановедческий комментарий к данному понятию.

- Kommentiert diesen Begriff aus dem Text, der landeskundlich bedeutsam ist.

Если сравнить толкование данного слова в словаре Langenscheidts Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache и комментарии учащихся после изучения темы, то будет видно, что комментарии учащихся дополняют лингвострановедческие сведения словаря. Эти дополнительные сведения были достигнуты через чтение культурно-страноведческих текстов и с помощью учителя.

При повторном прочтении текста учащиеся получают задание подтвердить (или не подтвердить) свои гипотезы. Так, до чтения оригинального текста они составляли ассоциогаммы со словами „Techno“, „Techno-Party“ и после неоднократного обращения к тексту могли уже что-то дополнить, убрать, внести изменения. Задание звучало следующим образом.

- Ergänzt das Wortnetz mit Wörtern anhand des Textes. Da müssen die Wörter sein, die „Techno-Sound“, „Techno-Party“ bestimmen.

– Упражнения на выделение в оригинальном тексте национально-маркированных ключевых слов и соотнесение их значения с темой.

- Notiert bitte alle Namen und Wörter, von denen man meint, dass sie eine besondere Bedeutung in der Kultur haben. Erkennt die Wörter, die sich im Text auf das Thema „deutsche Musik“ beziehen.

Учащиеся выполняли задание в парах. При выполнении каждая пара выписывала из текста слова, которые на их взгляд отражали тему текста и имели культурно-страноведческую информацию.

При работе над текстом „Geht mit Musik wirklich alles besser?“ задание было сформулировано по-другому.

- Schreibt die Wörter, die zum Titel thematisch passen, heraus.

Учащимся необходимо было составить ассоциограмму, опираясь на содержание прочитанного, а не на основе своих собственных представлений. Испытуемые не только конкретизировали значения национально-маркированных лексических единиц, но и интерпретировали лингвокультурную, социокультурную и культурно-страноведческую информацию текста, что очень важно для развития культурно-страноведческой компетенции.

Упражнения, связанные с объяснением значения неизвестного слова на основе знакомых элементов, ученики выполняли на уровне отдельного слова и предложения, до и в процессе чтения текста. Задания звучали следующим образом:

- Erschließt die Bedeutung von folgenden Wörtern anhand der bekannten Elemente.

- Bildet Komposita.

z. B. Das Lied des Volkes – das Volkslied (рабочий лист 6).

- Mit welchen Vorsilben lassen sich folgende Verben verbinden (рабочий лист 6)?

Далее следует определение значения неизвестного слова на уровне предложения

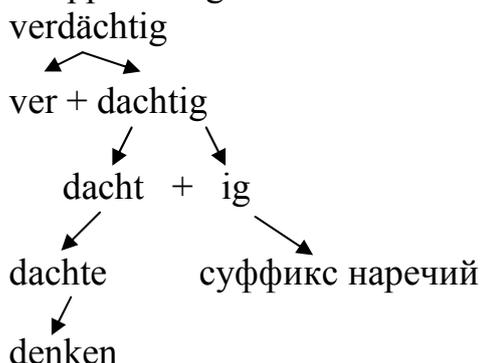
- Findet alle Komposita. Vermutet die Bedeutung jedes Wortes (рабочий лист 7)

и на уровне текста.

- Unterstreicht in dem Originaltext alle abgeleiteten und zusammengesetzten Verben, Nomen und Adjektive (рабочий лист 8).

Использование словообразовательных признаков при раскрытии значения слова привело к улучшению усвоения учащимися грамматических категорий, правил словообразования. В данном случае словообразовательный анализ имел преимущественно рецептивную направленность и носил структурно-семантический характер, при котором расчленение сложного и производного слова производилось с учётом семантических связей слова.

- Gruppiert folgende Substantive in Wortgruppen.



В начале экспериментального обучения задание выполнялось под руководством учителя, затем в парах и индивидуально. Учащимся были выданы рабочие листы со словами (рабочий лист 9), о значении которых необходимо было догадаться, используя словообразовательный анализ слова.

Интересным для учащихся оказалось упражнение на распределение по таблицам производных слов и слов с одинаковым звучанием. Учащимся предлагалось прочитать текст и заполнить колонки по образцу (рабочий лист 10). Им также предлагались задания, направленные на семантизацию значения слова с опорой на контекст. При этом нужно было определить, какое значение несёт слово: положительное или отрицательное. Задание звучало следующим образом:

- Im Text „Musik für uns“ kommen diese Begriffe vor. Positive oder negative Bedeutung haben sie (рабочий лист 11)?

Для раскрытия значения тех слов, которые не семантизируются (или трудно семантизируются) через контекст или анализ словообразовательной формы, испытуемые прибегали к словарю. При этом необходимо было научить учащихся технике работы со словарём. Как известно, в словаре очень много различных знаков, сокращений, дополнительных указателей. Чтобы познакомить либо закрепить в памяти учащихся все эти условные обозначения, мы предложили им ряд следующих упражнений.

– Упражнения на усвоение общепринятых условных обозначений.

- „Enträtselt“ folgende Notizen.
- „Verschlüsselt“ folgende Notizen (рабочий лист 12).

Два последних упражнения проходили в форме игры. Испытуемые были поделены на две группы. Группы поочередно расшифровывали либо зашифровывали записи, при этом пользовались словарём. Все эти упражнения направлены на усвоение общепринятых условных обозначений, на знание алфавита.

- Stellt euch vor, ihr seid Wörterbuchverfasser, macht die Erläuterungen zu den Wörtern.

Для того чтобы испытуемые как можно меньше времени тратили на поиск того или иного слова, необходимо знать немецкий алфавит.

Поэтому мы посчитали важным предложить учащимся выполнить упражнения:

– на знание последовательности букв.

● Welches Wort steht danach, zwischen?

● Ordnet die zusammengesetzten Wörter.

● In welcher Reihenfolge stehen folgende Wörter im Wörterbuch (рабочий лист 13).

Особенно популярной выступала игра, цель которой заключалась в обучении учащихся быстрой ориентировке в словаре (отсюда требовалось знание алфавита) и поиске нужного слова. Выполняя данное задание, ученики работали в группах. Задание заключалось в следующем: каждый из учеников получал словарь, затем один из группы называл страницу и строку, не заглядывая в него, и другие пытались найти указанное слово. Например: „Das 5. Wort von oben, Seite 12“. Кто первым находил, тот выигрывал и получал балл. В конце игры выявлялся победитель.

– Упражнения на формирование умения трансформировать любую форму слова, встречающуюся в тексте, в «словарную».

● Bildet den Algorithmus nach dem Muster (рабочий лист 14).

– Упражнение рецептивно-продуктивное.

● Was kann dieses Wort bedeuten?

– ertönen

Tönen – das Haartönen

–

Muster, Bühne, dirigieren, Klavier

– Упражнения на нахождение в словаре нужного значения многозначного слова, опираясь на информативные признаки.

● Bestimmt die Bedeutung des unterstrichenen Wortes aus dem minimalen Kontext (рабочий лист 15).

При выполнении таких упражнений словарь выступал не только как средство раскрытия значения слова, но и служил справочником по орфографии, произношению слова, его грамматическим формам.

– Упражнения на соотнесение социокультурной и культурно-страноведческой информации текста с используемой наглядностью.

● Vergleicht den Text mit dem Schaubild. Welche Textstellen passen zu dem Bild?

Наглядность выступала в данном случае как средство снятия трудностей перед чтением текста.

Для достижения точного понимания оригинального культурно-страноведческого текста необходимым, на наш взгляд, являлось выполнение грамматических упражнений, а именно:

– на формирование механизма различения и узнавания грамматического явления в процессе чтения. Задание звучало следующим образом:

● Findet in dem Text grammatisch komplizierte Sätze. Füllt die Tabelle aus (рабочий лист 16)!

Это задание относится к рецептивному и на начальном этапе следует выполнять его группой, так как оно требует большой сосредоточенности и способствует нахождению отличительных признаков грамматического явления. Так из текста „Rockmusik – Ursache der Jugendprobleme“ школьникам были неясны следующие предложения.

– Die Rockmusik ist schuld an Problemen, die die britische Gesellschaft stärker belasten als andere europäische Länder.

– Die klassische Musik sei nur etwa für reiche und vornehme Leute, während Rockmusik heute den Heranwachsenden eine weltweite Kommunikation biete.

– Wie ist es zu erklären, dass sich junge Engländer in spanischen Urlaubsgebieten Flaschen mit aller Gewalt gegenseitig auf den Kopf hauen, während die Spanier dies nicht tun.

Именно эти предложения были выписаны в таблицу. Рабочие листы заполнялись в парах, дальнейшая работа проводилась в группах и была направлена на выявление отличительных признаков каждого грамматического явления. В первом случае учащиеся пользовались правилом-информацией, в другом – алгоритмом (рабочий лист 17).

Для некоторых учащихся трудность заключалась в понимании предложений с пассивной конструкцией.

– Die Wirkung der Musik auf den Menschen wird bestritten.

– Vaughans Kampf gegen die Rockmusik wird in vielen Lesebriefen stark kritisiert.

В этом случае испытуемым было предложено сначала ответить на вопросы учителя, а затем, опираясь на эту информацию, самостоятельно составить алгоритм.

Цель данного задания являлась комплексной: с одной стороны, решить поставленную перед ними задачу – определить отличительные признаки грамматического явления, «выяснить» его значение, с другой стороны, обучить работе с данным учебно-методическим материалом, а также технике составления алгоритмов, правил-инструкций.

● Beantwortet Fragen. Bildet den Algorithmus (рабочий лист 18).

Вариант подобного задания можно увидеть на примере работы с текстом „Eine schwerhörige Generation“.

При работе с текстом „Der perfekte Popsong“ мы обратили наше внимание на определительные придаточные. Но вместо алгоритма учащиеся составляли правило-инструкцию. При выполнении этого упражнения испытуемые находили отличительные признаки и располагали в такой

логической последовательности, чтобы получить в итоге правило-инструкцию.

Эти упражнения носят аналитический характер. Исходным моментом при их выполнении служит вычленение отличительных особенностей и обоснование принятого решения.

- Tragt Sätze mit dem Partizip I, dem erweiterten Attribut, mit der Partizipalkonstruktion ein. Benutzt dabei den Algorithmus, den wir zusammengestellt haben (рабочий лист 19).

Следующее задание носит аналитический характер. Исходным моментом при его выполнении служит вычленение отличительных особенностей и обоснование принятого решения.

- Findet alle Konjunktivsätze, ohne sie zu übersetzen. Nennt alle Merkmale der Konjunktivsätze. Schreibt nur den Anfang des Satzes (рабочий лист 20)!

- Упражнения, формирующие механизмы структурирования и синтезирования.

- Ergänzt die Sätze so, dass der Sinn des ersten Satzes nicht verändert wird (рабочий лист 21).

- Bildet einen Attributsatz (рабочий лист 21).

- Sagt die Sätze anders. Übersetzt sie. Welche Funktion erfüllt „als“ in diesem Fall? Was für die grammatische Konstruktion ist es? (рабочий лист 22).

Все эти упражнения рецептивного характера и направлены на тренировку того грамматического материала, который чаще всего встречался в предложенном нами текстовом материале и вызывал трудности при чтении текстов.

- Findet alle Sätze im Konjunktiv mit der direkten Rede. Formt sie in die indirekte Rede um!

Такие упражнения способствовали приведению в соответствие грамматического оформления с содержанием предложения, так как учащийся «движется» от сокращённого анализа признаков грамматического явления к пониманию содержания читаемого.

В ходе первичного чтения текста учащиеся знакомились с общим содержанием читаемого, с основной мыслью текста. Они определяли в самом общем виде, о чём идёт речь в данном тексте, какова форма изложения материала, языковую сложность текста. Целью данного вида чтения являлось полное понимание читающим всей информации, в частности лингвокультурной, социокультурной и культурно-страноведческой, что часто требовало двукратного или трёхкратного обращения к тексту. Для лучшего понимания содержащейся в тексте информации и преодоления трудностей языкового характера были предложены упражнения, связанные с установлением причинно-следственных отношений (см. рабочий лист 23).

При выполнении данного рецептивного упражнения испытуемые учились разграничивать предложения, устанавливая взаимосвязь между отдельными частями либо целыми предложениями. Проверять работы школьников мы рекомендуем прямо на уроке: выписать на доску коннекторы в правильной последовательности. Таким образом, учащиеся могут проконтролировать сами, в чём они ошиблись. Можно предложить испытуемым обменяться работами. В дальнейшем дифференцировочные упражнения следует усложнять: увеличить количество пропущенных мест в минитексте, либо убрать список связующих элементов.

Тренировать употребление коннекторов можно и на уровне предложения.

- Ergänzt die Sätze! Продолжите предложения.

Die Fortsetzung kann ernst, witzig, fantastisch und realistisch sein.

a) ...

Это упражнение выполнялось в парах. Результаты выносились на доску в виде цепочки.

Tafel: Wir sind so befreundet,

Person A: dass er meine Bürste mitbenutzt.

Person B:

Упражнения технологии обучения чтению с полным и точным пониманием носили преимущественно рецептивный характер и включали задание на определение основной социокультурной или культурно-страноведческой темы текста.

- Welche landeskundlichen Probleme behandelt dieser Text? Welcher Satz im Text bezieht sich auf das Hauptthema?

– Упражнения на понимание лингвокультурной, социокультурной или культурно-страноведческой информации текста.

- Lest den Text und ergänzt das folgende Flußdiagramm (к тексту „Geht mit Musik wirklich alles besser?“).

Учащимся были предложены рабочие листы с заранее подготовленной диаграммой, где даны некоторые слова либо даже целые предложения (рабочий лист 24). Необходимо было логично связать эти слова-выражения через ряд других подходящих высказываний. В этом и заключалось задание учащихся. Заполняя такую диаграмму, испытуемые открывали для себя «красную ниточку», то есть основную идею, мысль текста, что вело к облегчению понимания содержания.

Но многие учащиеся читали текст пассивно, ставили перед собой цель прочитать и перевести текст, не вникая в смысл. Чтобы побудить их к активному чтению, к осмыслению темы текста, выделять основную и второстепенную информацию, были предложены испытуемым следующие задания.

- Ihr bekommt jetzt ein Raster. Versucht dieses Raster auszufüllen (Заполнить растер к тексту „Geht mit Musik wirklich alles besser?“) (рабочий лист 25).

Далее – растеры, содержащие различную информацию. Данные растеры имели рецептивно-репродуктивный характер и направлены на выявление каких-либо потребностей, тонкостей. Задача приведённого выше растера – побудить учащегося к оценке музыки прошлого и сегодняшнего времени, определить, как изменилось содержание песен, каково отношение людей к сегодняшней поп-музыке. При чтении культурно-страноведческого текста „Techno SBX 80“ учащиеся заполняли растер „W-Fragen“. При этом нужно было отметить те места в тексте, которые подтверждают сказанное.

В ходе опытного обучения также использовался Leseprotokol (протокол чтеца). Рабочие листы были заранее подготовлены дома и выдавались испытуемым перед чтением текста (рабочий лист 26). Учащиеся выполняли задание в парах. Они записывали отдельные слова, выражения в свои рабочие листы, затем сравнивали: что-то дополняли, что-то убирали, работая в группах.

При заполнении данных в графы текст использовался в качестве опоры. Испытуемые выделяли, что для них является естественным страсть подростков к музыке, желание быть популярным, связать свою будущую жизнь с музыкой (как оказалось, многие наши ученики хотели бы заниматься тем же самым), но, в отличие от немецких сверстников, они не имеют возможности посещать молодёжные центры. Сначала учащиеся связали понятие „Jugendzentrum“ (молодёжный центр) с нашими музыкальными школами. Но по мере углубления в содержание текста пришли к выводу, что подобных мест, куда можно свободно прийти и самостоятельно бесплатно поиграть на своём музыкальном инструменте либо на инструментах центра, у нас в стране ещё нет. Комичной, на их взгляд, показалась та ситуация, когда девочки играют на ударном инструменте.

При работе над текстом „Eine schwerhörige Generation“ учащимся выдавались подобные рабочие листы, только с другим содержанием. Информация в тексте для них была совершенно новой и интересной. До чтения текста им было неизвестно, что применение наушников, громкая музыка на дискотеках являются первоочередными причинами ухудшения слуха у молодёжи. В отличие от страны изучаемого языка, в России похожая проблема так остро не ставится. Это задание выполнялось индивидуально. Учащиеся представляли свои листы. Мы рекомендуем выполнять это задание также в парах или группах. В группах обычно происходит обмен идеями – кто-то выявляет положительное, кто-то отрицательное. Так, происходит совместное учение и имеет место взаимопомощь.

Такие протоколы чтения являются рецептивно-репродуктивными. Они направлены на выявление информации, представленной в тексте. Задания направлены на развитие умения понимать важную информацию текста и организовывать прочитанное в памяти учащихся; кроме того, у обучаемых складывается определённая картина содержания, основной эксплицитной мысли текста, а именно, как создаётся и развивается музыкальная группа в стране изучаемого языка, при этом уясняя определённые понятия, расширяя тем самым свою лингвокультурную компетенцию.

– Упражнение на определение последовательности действий и логики изложения. Его цель – научить учащихся связывать отдельные моменты текста, используя связующие элементы.

Например, при чтении текста „Rockmusik – Ursache der Jugendprobleme“ испытуемые получили рабочие листы с предложениями, не связанными между собой, и в последовательности, не соответствующей оригиналу. Сюда прилагался список коннекторов и наречий (рабочий лист 27).

Такие задания рецептивно-репродуктивного характера развивают у учащихся умение располагать предложения в правильной последовательности, опираясь при этом на связующие элементы – коннекторы.

– Упражнения по развитию умений смыслового членения текста.

Дан несегментированный текст „Techno SBX 80“ (рабочий лист 28). Задание: Lest den Text und gliedert ihn in thematische Abschnitte.

При выполнении этого упражнения мы рекомендуем вначале указывать примерное количество смысловых частей в тексте, по мере овладения данным умением учащимися, не указывать количество частей в задании, а дать их в ключе. Другим вариантом подобного упражнения являлось обозначение смысловых частей текста схематично. Если в тексте 4 смысловые части, то схема будет соответственно с указанием начала каждой смысловой части.

– Упражнения на изложение основной лингвокультурной, социокультурной и культурно-страноведческой информации текста с использованием смысловых вех, национально-маркированных ключевых слов.

● Lückentexte ergänzen.

При выполнении этого репродуктивного упражнения испытуемым выдавались рабочие листы в одном случае с пропущенными словами (при работе над текстом „Geht mit Musik wirklich alles besser?“), во втором варианте с пропущенной информацией (рабочий лист 29). Текст давался в сокращённом варианте, он был составлен таким образом, чтобы была пропущена важная для понимания содержания текста информация (либо отдельные слова).

Второй вариант выполнения аналогичного задания носил более творческий характер. Так на основе текста „Attacke. Keine Panik“ учащимся

предлагалось самим создать так называемый Lückentext, количество пропусков не более 15. Затем они обменивались работами, чтобы проконтролировать правильность выполнения.

– Упражнения, связанные с оценкой происходящих событий.

Ответы на вопросы к тексту предполагали подробное рассмотрение его содержания, а также обсуждение затронутой темы. После того, как общая картина происходящего была получена, учащимся предлагались вопросы с целью уточнения деталей текста, оценки обсуждаемых в тексте событий. Вопросы были нацелены на выделение как главного, так и второстепенного в содержании текста и различного характера: W-Fragen, альтернативные, неспециальные. Например,

- Was steht im Text?
- Richtig oder falsch? Was steht im Text?

Учащимся выдавались рабочие листы с вопросами, требующими краткого ответа: положительного „ja“ или отрицательного „nein“ (рабочие листы 30, 31).

Вопросы к тексту имеют большой мотивирующий потенциал, методическую ценность (автор посредством текста обращается к читателю), активизируют мыслительную деятельность учащихся, затрагивают не только эксплицитную, но и имплицитную информацию в тексте и оживляют занятия.

В процессе работы с оригинальным текстом важно также обращаться к мнению автора, «вскрывать» его перспективу. Для этой задачи служат языковые средства, которые показывают позицию автора.

- Welche Wörter im Text (in den Textstellen) drücken die Gedanken des Autors aus?

Учащиеся выделили следующие выражения: vorausgesetzt, dass ...; wir haben gewusst, ...; das hat mich überrascht; das ist unbestreitbar; damit kann man einverstanden sein.

Упражнения, связанные с оценкой прочитанного, развивают логическое мышление, способность учащихся наблюдать, анализировать, делать выводы и умозаключения. Важным при выполнении данных упражнений является как знание значения того или иного слова, так и степень проникновения в содержание текста, понимание лингвокультурной, социокультурной и культурно-страноведческой информации. Формулировки заданий направлены на то, чтобы учащиеся приводили факты иноязычной культуры.

Анализ результатов, полученных в ходе применения вышеописанных упражнений и технологий, представлен в следующем разделе.

3.1.3. Итоговый срез, анализ количественных и качественных результатов

После осуществления экспериментального обучения проводится итоговый срез с целью определения, насколько у учащихся изменился уровень развития 1) умения понимать оригинальные иноязычные культурно-страноведческие тексты; 2) лингвокультурной, социокультурной и культурно-страноведческой компетенций.

В качестве материала для итогового среза был выбран культурно-страноведческий текст „Die Musik kommt per U-Bahn“. Срез проводился по той же технологии, что и начальный.

Вначале была предложена зрительная наглядность с целью определения развития лингвокультурной компетенции, выявления уровня владения фоновыми знаниями. Учащимся нужно было ответить на вопрос, какие слова ассоциируются у вас с этой картиной. Второе задание – перевести выделенные в тексте слова с помощью словаря (5 слов), переконструировать сложные морфолого-синтаксические конструкции более простыми. Затем, читая оригинальный текст, учащиеся заполняли raster по содержанию текста. Так осуществлялся контроль уровня развития умения полного понимания содержания текста и установления логико-смысловых связей. Была предложена следующая форма растера:

Таблица 3

Таблица-растер

1. Für unser Land gewöhnlich	2. Für unser Land ungewöhnlich

При подсчёте результатов нами была разработана следующая формула: $K = T1 / T2$; где T1 – количество правильных ответов; T2 – количество неправильных ответов. Математические подсчёты показали: коэффициент полного понимания содержания текста и установления логико-смысловых связей у учащихся экспериментальной группы составляет 6,5, а контрольной – 1,5.

Далее мы подсчитали количество культурно-страноведческих фактов в оригинальном тексте, а также количество правильно понятых учащимися и высчитали коэффициент. Работы учащихся подвергались анализу с точки зрения тех же количественных и качественных критериев, что и в начальном срезе. Подсчёт результатов осуществлялся по формуле: $K = K_o / K_p$. Результаты следующие: средний коэффициент правильно понятой информации у экспериментальной группы – 0,87, у контрольной группы – 0,4. Средний коэффициент грамматически верно переконструированных предложений у экспериментальной группы составляет 0,85,

у контрольной группы – 0,47. Средний коэффициент владения лексическими единицами с помощью словаря у экспериментальной группы – 0,95, у контрольной группы – 0,5.

Для получения адекватной картины по сравнению с начальным срезом следует подсчитывать результаты экспериментальной группы и определять коэффициент прироста.

Таблица 4

Экспериментальные данные

	Кср по результатам предэксп-го среза	Кср по результатам постэксп-го среза	Коэф-т прироста
Кол-во ЛК, СК и КС инфор-и в ориг-ом тексте	0,32	0,87	0,55
Кол-во грамматически верно переконстр-ых предл-й	0,33	0,85	0,52
Перевод лекс. ед. со словарём	0,5	0,95	0,45

Таким образом, как видно из результатов таблицы, коэффициент прироста по первому показателю составляет 0,55, по второму 0,52, по третьему 0,45.

Следующий этап работы: ученики получили рабочие листы с заданием объяснить национально-маркированные понятия: Musik im U-Bahnhof, Jazz – Treffpunkte, Amateur-Bands. Цель задания – определить уровень знания национально-специфических понятий. Средний коэффициент владения национально-специфическим понятием у экспериментальной группы составляет 0,89, у контрольной группы – 0,51. Данное задание учащиеся выполняли, как и в начальном срезе, до чтения текста, опираясь не только на свои фоновые знания, но и на контекст. Коэффициент прироста у экспериментальной группы по данному показателю – 0,59.

Анализ количественных показателей начального и итогового срезов двух групп показал, что:

1. Очевиден прогресс испытуемых экспериментальной группы в сравнении с контрольной по всем показателям, однако наибольший прирост наблюдается в достижении лексической эквивалентности, то есть в умении понимать лексические единицы с национально-культурным компонентом. Прирост по данному пункту составляет 0,59. Приведённые выше результаты свидетельствует также о развитии умений понимания лингвокультурной, социокультурной и культурно-страноведческой информации у испытуемых. Опора на полученные в ходе обучающего эксперимента

фоновые знания по теме позволяют учащимся распредмечивать содержание национально-маркированных лексических единиц.

2. По сравнению с начальным срезом и результатами контрольной группы учащиеся показали более высокий уровень сформированности грамматических навыков: в количестве грамматически верно переконструированных предложений (начальный срез – 0,33; итоговый срез: экспериментальная группа – 0,85; контрольная – 0,47) и в качественном изменении: например, предложения с распространёнными определениями испытуемые легко трансформировали в определительные придаточные, разграничивали значение слова *der* и понимали его либо как союз, как заменяющий элемент существительного, либо как артикль, например, в предложении „Und wem es nicht gefällt, der kann mit der nächsten U – Bahn wegfahren“ учащиеся правильно определили функцию слова *der*: указательное местоимение в роли подлежащего. Также следует отметить и точное понимание предложений с глаголом *werden*. Испытуемые верно отметили, что в предложениях „...vom 5 November an werden 9 Fussgängergeschosse zu Jazz – Treffpunkten“ глагол *werden* выступает в своём самостоятельном значении «становиться», а в предложении „...die Occam street Footwarmers...- wurden von Kulturreferat ausgewählt...“ стоит в прошедшем времени и выполняет функцию вспомогательного глагола при образовании пассивного залога.

3. Учащиеся экспериментальной группы показали высокий уровень развития лингвокультурной компетенции: при записи своих ассоциаций к представленной наглядности учащимися было указано 15 слов.

4. При работе с культурно-страноведческим текстом, основываясь на наших наблюдениях, учащиеся экспериментальной группы в отличие от контрольной реже прибегали к помощи словаря, пытались догадаться о значении слов по контексту, по каким-либо словообразовательным элементам. Число переводимых слов со словарём значительно сократилось. При выполнении задания – поиск значения слова по словарю – следует отметить высокий темп работы, что свидетельствует о знании учащимися правил работы с ним, а также о владении условными обозначениями.

5. Растер является частью протокола чтеца, а так как в ходе экспериментального обучения мы неоднократно прибегали к этому приёму, то для учащихся экспериментальной группы не составило большого труда выполнить это задание в итоговом срезе. Это говорит о развитии способности сосредотачиваться, умении читать и одновременно анализировать текст (повысился уровень умений полного понимания читаемого). Поскольку этого задания не было в начальном срезе, то умение анализировать оригинальный культурно-страноведческий текст такого типа мы приняли за 100%, учащиеся же выполнили данную работу на 80%, что можно считать успешным.

Всё сказанное позволяет нам утверждать, что развитие лингвокультурной, социокультурной и культурно-страноведческой компетенций и культурно-языковой личности состоялось.

Сравнение результатов итогового среза экспериментальной и контрольной групп подтверждает выдвинутую гипотезу и эффективность предлагаемых технологий для обучения чтению оригинальных культурно-страноведческих текстов.

3.2. Рабочие материалы, применяемые в процессе экспериментального обучения чтению и пониманию иноязычных культурно-страноведческих текстов

Рабочий лист 1

Предложения к тексту „Eine schwerhörige Generation“

- *Wie meint ihr? Welche Sätze passen dem Inhalt des Textes?*
- Junge Leute brauchen Nothilfen.
- Laute Musik ist für die Jugend nicht gefährlich.
- Die heutige Generation hat Gehörschwierigkeiten wegen der schlechten Umwelt.
- Es ist nicht so gefährlich laute Musik über Kopfhörer zu hören.
- Der Lärm in der Stunde wirkt schlecht auf die Gesundheit von Schülern ein.
- Auf solche Weise kümmert sich Deutschland um Schwerhörige und Gehörlose.
- Die Ärzte haben viele Probleme mit der heutigen schwerhörigen Generation.

Рабочий лист 2

Musikwerke	Das „Werkzeug“ eines Musikers	Orte, an denen musiziert wird

● *Vergleicht diese Wörtersammlung mit den Begriffen in diesem Kasten. Wie viele Wörter sind identisch? Lest den ersten Absatz des Textes. Welche Wörter passen dazu?*

Die Oper • die Premiere • das Konzert • der Chorleiter • der Applaus • der Musiklehrer • die Operette • der Reggae • das Klavier • der Dirigent • sich entspannen • die Hitliste • klassische Musik • das Radio • der Walkman • das

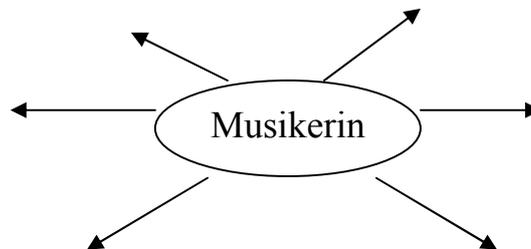
Musical • das Open-Air-Konzert • der Komponist • die CD • tanzen • die Diskothek • das Cello • der Musikkritiker • der Tenor • die Gitarre • Noten lesen • sich vor dem Publikum verneigen • das Diskussionsthema • das Autoradio • die Loge • der Musikprofessor • singen • die Rockmusik • die Technomusik • die Melodie • die Rapmusik • der Dudelsack • das Volkslied • der Rhythmus • die Violine • Erfolg haben • die Aufführung • der Popsong • das Musikstück • die tiefe Stimme • der Bariton • die Symphonie • das Musikwerk • die Arie

Рабочий лист 3

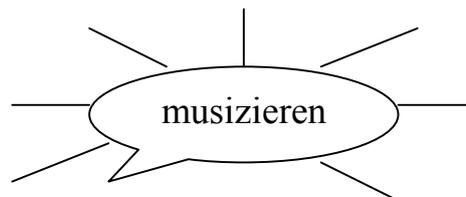
• *Hier ist ein Wortschatzkasten. Bildet Wortverbindungen, die zum Stichwort „Band“ passen.*

Substantive	Adjektive	Verben
der Verstärker	groß	träumen
die Band	perfekt	unterstützen
der Profimusiker	wunderschön	gründen
der Gitarrenunterricht	kostenlos	auftreten

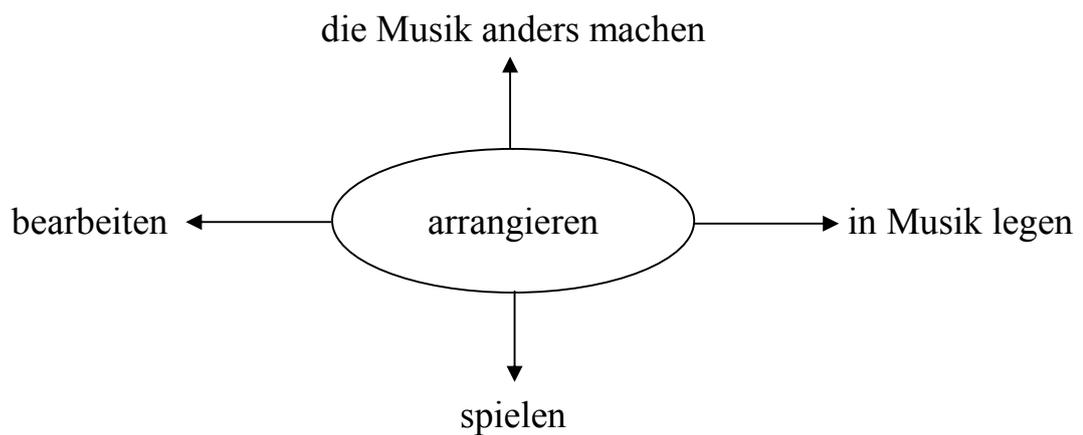
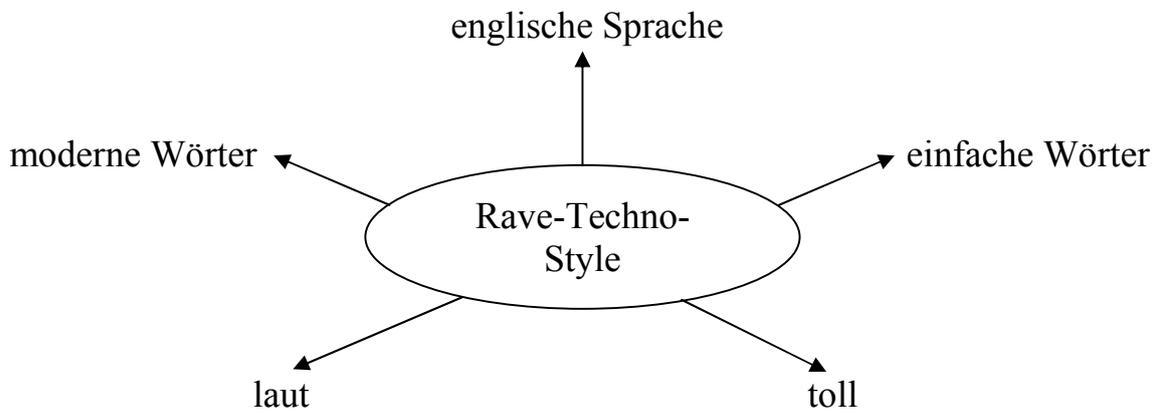
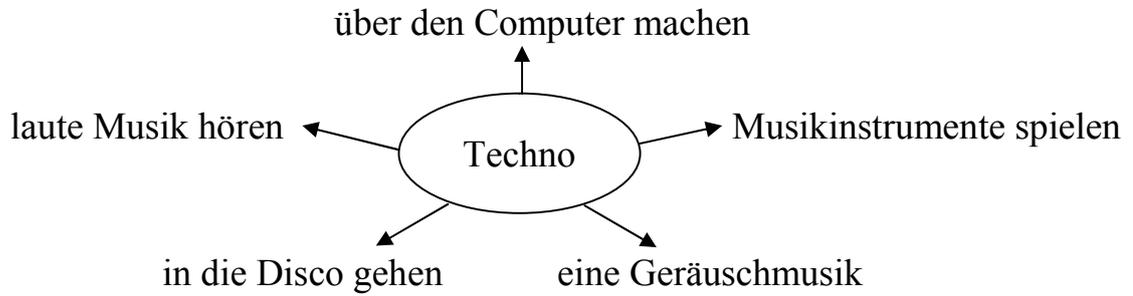
• *Welche Assoziationen passen zum Wort „Musikerin“?*



• *Welche Assoziationen hast du zu diesem Verb? Was kannst du hier schreiben?*



- Welche Assoziationen fallen euch ein?
(Antworten учащихся)



*Langenscheidts Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache
(das neue einsprachige Wörterbuch für Deutschlernende)*

Band, die; -s; -e, -e Gruppe von Musikern, die moderne Musik wie Rock, Jazz usw. spielt.

Diskjockey, der; j-d, der in Diskotheken oder im Rundfunk die Schallplatten aussucht und ankündigt.

Mischpult, das; ein Gerät, mit dem man z. B. bei einem Konzert den Klang und die Lautstärke der verschiedenen Stimmen und Instrumente regelt.

musizieren – auf einem Instrument Musik machen, spielen (im Familienkreis, miteinander musizieren).

Punk, der: 1. e-e Bewegung junger Menschen, die gegen die (bürgerliche) Gesellschaft protestieren und ihren Protest durch bunte Kleidung, Frisuren und Musik usw zeigen; 2. ein junger Mensch dieser Bewegung.

Schallplatte, die, eine flache runde (meistens schwarze) Scheibe mit Tonaufnahmen (meistens Musik), die man mit einem Plattenspieler hörbar machen kann.

*Комментарии учащихся, зафиксированные
в ходе экспериментального обучения*

Band, die – ist eine Gruppe von Mädchen, Jungen, die auf verschiedenen Instrumenten moderne Musik spielen. Sie können Konzerte geben, Festivals auftreten. Mit diesen Auftritten verdienen sie kein Geld. Im Gegenteil müssen sie alles Nötige selbst für ihr Taschengeld kaufen.

Diskjockey, der – ist ein Mensch, der Platten auf den Plattenspieler auflegt und das Gerät dann anstellt, so dass man Musik hören kann. Heute aber benutzen Jugendliche nur das Wort DJ, nicht die Bezeichnungen Discjockey. Heute produzieren DJs schon ihre eigene Musik durch spezielle Effekte.

Mischpult, das – ist ein Gerät, hinter dem ein DJ steht, mit dem er (der DJ) die Lautstärke und den Ton der Musik verändern kann. Mit Hilfe eines Mischpults regelt er sozusagen verschiedene Instrumente.

musizieren – anders gesagt, Musik spielen, auf einem Instrument Musik machen, sich mit Musik befassen, im Familienkreis spielen; ein Musikwerk schaffen.

Punk, der – eine Menge von Menschen, die eine Bewegung bilden, in der bunten Kleidung und mit ungewöhnlichen Frisuren. Damit protestieren sie gegen die Regeln in der Gesellschaft.

Schallplatte, die – das ist ein Plattenteller mit der Tonaufnahme. Heute benutzt man solche Plattenteller statt z. B. Kassetten in Discos sehr oft. Der DJ legt diesen Plattenteller und stellt das Gerät an.

Was stellst du vor unter?	
die Techno – Sound	
die deutsche Tanzmusik	

Schreibt Begriffe aus, die für euch unbekannt sind.	
Begriffe	Definition

Was bedeuten folgende Ausdrücke im Textzusammenhang (eine Lösung ist richtig)	
1. Stroboskop	a) das ist ein Gerät b) das ist eine Musikart c) das ist eine Musikrichtung
2. Heimcomputer	a) ein Computer b) ein Computer zu Hause c) ein Computer nicht für alle
3. die urbane Musik	a) die moderne Musik b) die alte Musik c) die erste Musik

- *Bildet Komposita.*

Wortgruppen	Komposita
die Bewegung der Musik	
die Richtung der Musik	
das Balett + die Truppe	
der Rock + die Gruppe	
die Tournee durch die Welt	
das Mitglied der Band	
der Besitzer einer Fabrik	
das Lied + machen	
der Markt + die Schallplatten	
die Frauen + bewegen	

- *Mit welchen Vorsilben lassen sich folgende Verben verbinden?*

глаголы	be-	ent-	er-	ver-
brennen				
bitten				
wischen				
fehlen				
schließen				
dienen				
ziehen				

Рабочий лист 7

- *Schreibt alle Komposita aus.*
- Richard Wagner begann seine Karriere nach autodidaktischen Musikstudien 1833 als Chordirektor in Würzburg.
- Wichtig waren ihm ein Zuschauerraum wie ein Amphitheater und ein Orchestergraben, in dem die Musiker nicht zu sehen waren.
- Er erhielt eine Stelle als Kapellmeister in Dresden.
- In den Werken von Richard Wagner sind Dichtung und Musik ebenso wichtig wie Schauspielkunst und Bühnenbild.
- Nach der Lektüre bilden die Schüler Kleingruppen.
- Besonders für Jugendliche gibt es allerdings zahlreiche Spartarife.
- Um Kosten zu sparen, wurden im Westen in den vergangenen Jahren zahlreiche Kurzstrecken stillgelegt.
- Viele Radiosendungen wurden besonders gern und oft gehört.
- Der Liebsänger Hans Dieter Husch kritisiert das Zusammenspiel von „Rock und Pop“.
- Musikdramen wurden zu Gesamtkunstwerken für Wagner.

Рабочий лист 8

- *Unterstreicht in dem Originaltext alle abgeleiteten und zusammengesetzten Verben, Nomen und Adjektive.*

Die Ursprünge der deutschen Musik liegen in der Volksmusik der altgermanischen Völker. Eigentümlichkeit für die Musik der germanischen war das Singen. Da aber die Volksmusik lange Zeit von den Musikforschern missachtet wurde, haben wir fast keine Vorstellung davon.

Im 12. Jahrhundert entstand der Minnesang – die ritterliche Liebesdichtung. Stark entwickelte sich zu dieser Zeit die Kirchenmusik, die später Boden für die reiche Musiktradition schuf.

Die deutschen Komponisten des 17. Jahrhunderts standen unter einem starken Einfluss der französischen und italienischen Musik. In zwei große Musikpersönlichkeiten des 18. Jahrhunderts J. S. Bach. und G. F. Händel liefen alle musikalischen Erscheinungen der Barockzeit zusammen: deutsches Volkslied und die Kirchenmusik mit ihren Orgelwerken der italienische Stil in Oper und Konzert und die französische instrumentale Tanzform.

Musikalische Zentren waren vor allem Wien, München, Dresden, Leipzig, Berlin. Der Übergang vom höfischen musikalischen Leben des 18. Jahrhunderts zur bürgerlichen Musikpflege tritt am deutlichsten in jenen drei Meistern zutage, die man trotz der Unterschiedlichkeit ihrer Stile als „Wiener Klassiker“ zusammenfasst.

J. Haydn, W. A. Mozart und L. Van Beethoven. Für ihre Werke ist der Begriff „Klassik“ zugleich Zeitstil und Anerkennung für ihre schöpferischen Leistungen.

In der Epoche der musikalischen Klassik entstand auch die musikalische Romantik, in der Sehnsucht der Völker nach Freiheit und nationaler Einheit zum Ausdruck kam.

Wichtig war für die gesamte musikalische Romantik, dass sie sich außermusikalische poetisierende Gedanken aneignete. Gipfelgestalten der deutschen Musikromantik wurden F. Mendelssohn, R. Schumann und R. Wagner. Sie erzogen eine grosse Anzahl von Nachfolgern, so dass der Einfluss der deutschen Musikromantik in ganz Europa zum Teil bis zum Beginn des 20. Jahrhunderts spürbar geblieben ist. Ein Wesenszug der deutschen Romantik war die Besinnung auf das Erbe der deutschen Kultur. Die Musikergruppe, die sich um F. Liszt und R. Wagner gruppierte, wurde „Neudeutsche“ genannt. Neben dieser Strömung war die klassische Musik keinesfalls zu Ende. Sie bekam sogar unerwartet neue Anregungen durch die große Persönlichkeit und das Schaffen von J. Brahms. Die klassische Tradition also wurde von Bach-Beethoven-Brahms gepflegt.

Eines der größten Vertreter der modernen Musik, die stark auf die Form achtet, ist Stravinski. Manche sagen, dass ein Quartett von Beethoven leichter zu erfassen ist als ein modernes Stück von Stravinski, obwohl das letzte, einfacher ist. Das Trennende zwischen der alten und der modernen Musik ist häufig nicht der Komponist, sondern der Hörer, der an die alte Gewohnheitswirkung der Musik gebunden ist.

Рабочий лист 9

- *Überführt folgende Substantive in Wortgruppen.*

Rockfan, alkoholsüchtig, Befürwörter, entmystifizieren, Rockmusik, Konsum, angesprochen, programmierbar, Produzententeams, Gegenüberstellung, verwirklichen.

Рабочий лист 10

- *Lest den Text und tragt die Zusammensetzungen in die Tabelle 1, die Cognats in die Tabelle 2 ein.*

Таблица 1

Zusammensetzungen		
Beispiel	Bildung	Erklärung
Gastfamilie	Sub+Sub	Familie mit Gästen

Таблица 2

Cognates	
Deutsch	Russisch
Rekorde	рекорды

Рабочий лист 11

- *Im Text „Musik für uns“ kommen diese Begriffe vor. Welche Bedeutung haben sie: positive oder negative? (рабочий лист 11)?*

Wörter	positiv	negativ	Bedeutung
Hip-Hop-Treffen			
pflücken			
Sprüche			
Engelshaar			
Plattenvertrag			

Рабочий лист 12

- *„Enträtselt“ folgende Notizen.*

Gebrumm n -(e)s, разг

durch prp (A)

durchbrennen * I vt

II vi (s)

glasartig a

Giro n -s, -s ком

Herrgott m -(e)s ^ wie der ~ in Frankreich leben

Hetzerei f =

Kommunikations||akt m -(e)s, -e лингв.

Komparativ a грам.

Mohn m -(e)s бот мак

- „Verschlüsselt“ folgende Notizen.
 - сущ. „Momentaufnahme“ ж. р., без окончания в Р. п., ^ мн. ч. -n
 - глагол „scheren“ переходный
 - сущ. „Startende“ м. р. и ж. р. из области спорта
 - глагол „überwiegen“ в первом значении непереходный, во втором переходный
 - прилагательное „ultramarin“ обозначает васильковый
 - предлог „um“ управляет В. п. и имеет несколько значений
 - сущ. „Volleyball“ м. р., получает окончание -(e)s в Р. п. ед. ч., во мн. ч. форму bälle
 - сущ. „Vortragsabend“ м. р. является сложным, в Р. п. ед. ч. получает окончание -s, во мн. ч. -e. В качестве второго слова выступают -art (ж. р., суф. мн. ч. -en), -reihe (сущ. ж. р., в Р. п. ед. ч. -s, во мн. ч. получает окончание -en)
 - сущ. „Weltherrschaftspläne“ является сложным сущ., употребляется только во мн. ч. в значении «претензии на мировое господство»
 - глагол „wich“ – это претеритальная форма от глагола „weichen“
 - сущ. „Wider“ ср. р. употребляется в выражении „das Für und Wider erwägen“.

Рабочий лист 13

- *Welches Wort steht danach, zwischen?*

Wort	danach	zwischen
verschiffen		
unbrauchbar		
Weise		
Wehr		
anstatt		
Genugtuung		
Laterne		

- *Ordnet die zusammengesetzten Wörter.*

Mittelgebirge, Glasveranda, kettenförmig, Kronleuchter, lebensnah, Außerbetriebsetzung, Feldpostnummer, Feindberührung, Gesetzgeber, gesetzwidrig, Handlaterne.

- *In welcher Reihenfolge stehen folgende Wörter im Wörterbuch.*

Schlagzeug, Tätigkeit, produzieren, Geräuschkombi, hörbar, Konverter, Sampler, schustern, Etikett, Nachmittag, Schallplatte.

- *Bildet den Algorithmus nach dem Muster.*

Muster: Die Männer wollen nicht, dass ihre Partnerin

sie für schwach hält.

Wen? Wofür? Inf.

j-n für schwach halten

Redewendungen: Begabung für Musik zeigen, die Vorliebe für die Musik haben, sich auf die freie Improvisation beschränken, musikalisch begabt sein, Musik in Blut haben, Gefallen an der Musik finden, kompositorische Fähigkeiten haben, in der Gruppe agieren, Musik treiben.

- *Erschließt die Bedeutung des unbekanntes Wortes aus dem Kontext.*

abbrechen Alle Zuschauer waren vom Spiel der Hauptdarstellerin begeistert. Sie und die anderen Schauspieler mussten am Ende des Aufzuges immer wieder erscheinen, bis die Musik abgebrochen hatte.

treiben Goethe sagte: „Wer Musik nicht liebt, ist nicht wert, dass man einen Menschen nennt; wer sie liebt, ist ein halber Mensch; wer sie aber treibt, ist ein ganzer Mensch.“

die Kategorie Myra Melford beschäftigte sich mit „Weltmusik“ von Kindheit an und das war nicht umsonst, für den Fleiß wurden ihr verschiedene Kategorien zugesprochen.

verwischen „So eine Improvisation! – rief er auf. Da müssen aber die Grenzen zwischen Komponierendem und Improvisiertem verwischt werden.“

einfallen Schnell füllte sich der Zuschauerraum. Das Licht nahm rasch ab. Ganz leise fiel die Musik ein.

machen Sehr fit ging sie ins Jugendzentrum. Dort sind ein Probenraum und Instrumente. Sie konnte kostenlos sie benutzen und verschiedene Musik auf der Gitarre spielen.

die Noten Sonja spielt fast täglich auf ihrem Instrument nach Noten.

- *Findet in dem Text grammatisch komplizierte Sätze. Füllt die Tabelle aus!*

Sätze	Merkmale	Übersetzung
Die Wirkung der Musik auf den Menschen wird allerdings von niemandem bestritten.	werden+Partizip II основного глагола	Влияние музыки на человека никем не оспаривается.

Information

„Als“ kann in deutschen Sätzen verschiedene Bedeutungen haben.

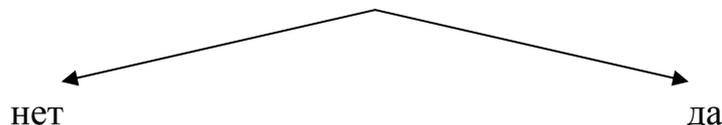
1. Das Wort nach „als“ wird «как», «в качестве» übersetzt.
2. Als + Akk. wird «как» oder das Wort nach „als“ durch Т. п. übersetzt.
3. „Mehr als“ wird «больше чем», „anders als“ «иначе чем» übersetzt.
4. „Nichts anderes als“ wird «ничего кроме» übersetzt.
5. „Gelten als“ – считаться кем-либо, чем-либо; слыть кем-либо, чем-либо.
6. Als ob, als wenn, als + Prädikat – как будто.
7. Als dass – чтобы.
8. Sowohl ... als auch – как... так и...

„Wenn“ hat folgende Bedeutungen:

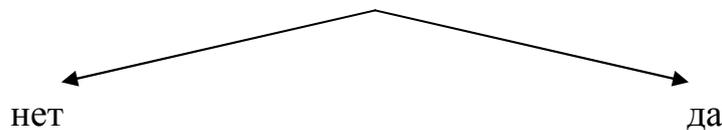
1. когда (in einem Temporalsatz);
2. если (in einem Konzessivsatz);
3. если бы (in einem Ausrufesatz);
4. auch wenn – хотя;
5. wenn auch – если даже;
6. als wenn – как будто.

Чтобы отличить союзы *sei(dem)*, *während* от предлогов *seit*, *während* проверьте:

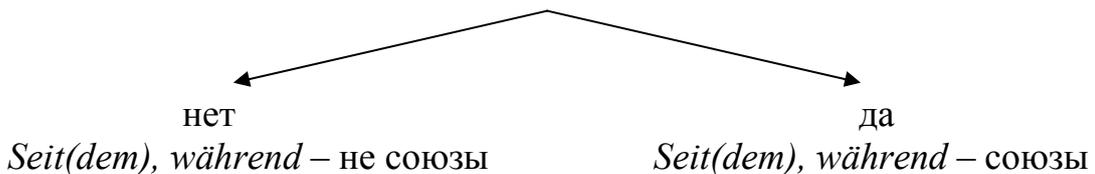
- 1) стоит ли после *während* слово в Р. п., после *seit* – в Д. п.



- 2) стоит ли после слова *seit* слово, *seit, während* – предлоги указывающее на время (наречие времени) или числительное



- 3) стоит ли после слова *seit(dem)* или *während* подлежащее, а в конце предложения сказуемое?



- *Beantwortet Fragen, bildet den Algorithmus.*
 - Welche Verben können das Passiv bilden?
 - Mit welchem Hilfsverb wird das Passiv gebildet?
 - Was steht am Ende des Satzes?
 - Welche Formen des Passivs kennt ihr?
 - Was ist für Passivformen charakteristisch?
 - Wie werden Passivkonstruktionen auf Russisch übersetzt?
 - Was für eine Handlung drückt das Verb in der Passivkonstruktion aus?
-

- *Tragt Sätze mit dem Partizip I, dem erweiterten Attribut, mit der Partizipialkonstruktion ein. Benutzt dabei den Algorithmus, den wir zusammengestellt haben.*

Die Sätze mit		
dem Partizip I	dem erweiterten Attribut	der Partizipialkonstruktion

- Die Sätze:
- Der Unbekannte stand rauchend am Fenster.
 - Die entstehenden Probleme können wir kaum lösen.
 - Dem Beispiel seines Kollegen folgend, abonierte er einige Fachzeitschriften.
 - Die Besucher verließen den Saal, den letzten Vortrag lebhaft besprechend.
 - Er sah die Gäste fragend an.
 - Seine Freunde standen schweigend im Korridor.
 - Die von Lomonosow ausgearbeitete neue Methode war vom großen Interesse.
 - Diese neue von 20 Jahren entstandene Stadt ist zu einem wichtigen Industriezentrum geworden.
 - Die Gruppe besuchte vor vielen Jahrhunderten entstandene Städte dieses Landes.
 - Die im Rahmen unserer Konferenz zu analysierenden Probleme haben eine große theoretische Bedeutung.
 - Die in der ganzen Welt mit Interesse gelesenen Werke des großen französischen Schriftstellers werden in Millionen Exemplaren herausgegeben.
 - Das kleine Krankenzimmer verließen die Ärzte, laut über diesen Fall diskutierend.
 - Die verblühten Rosen sahen traurig aus.

- Nach Hause zurückgekehrt, schlief er ein.
- Die abgelegte Prüfung war die letzte.

Рабочий лист 20

● *Findet alle Konjunktivsätze, ohne sie zu übersetzen. Nennt alle Merkmale der Konjunktivsätze. Schreibt nur den Anfang des Satzes!*

Konjunktivsätze	Merkmale

Рабочий лист 21

● *Ergänzt die Sätze so, dass der Sinn des ersten Satzes nicht verändert wird.*

- Es ist die Geschichte von einem Jungen, der ...
- Du lernst Italienisch und möchtest wissen, was ...
- Die beiden Musiker, die ..., formten im Frühjahr 1980 die Gruppe „Ideal“.
- Heute ist die Luft ja eisig, aber bald ...
- Die Zeitung berichtete, dass ...
- Wenn, .., sind die Gäste zufrieden.
- Obwohl ..., schaffte sie kein gutes Abitur.
- Damit ..., brauchen wir noch zwei Fotos.
- Er war sehr beeindruckt, obwohl ...
- Weil ..., bleibt das Museum heute geschlossen.
- Da ..., kam die Allgemeinbildung zu kurz.
- Dadurch, dass ..., haben die Schüler weniger Kontakte miteinander.

● *Bildet einen Attributsatz.*

Beispiel: Wir leben in einer verwandelten Welt.

Wir leben in einer Welt, die sich verwandelt hat.

- Viele befragte Jugendliche bedauern die Auflösung des Klassenverbandes.
- Die geschickten Rechnungen enthalten zu durch größte Exaktheit aus.
- Mit nicht reparierten Geräten hat man immer wieder Ärger.
- Die gestiegene Arbeitslosenzahl ist für viele Länder eine schwierige Frage.
- Ich schwamm zu einer unbewohnten Insel.
- Viele begabte Schüler sind jung gestorben.
- Der bekannte unterwegs getötete Magellan unternahm 1519 die erste Reise um die Erde.

● *Sagt die Sätze anders. Übersetzt sie. Welche Funktion erfüllt „als“ in diesem Fall? Was für die grammatische Konstruktion ist es?*

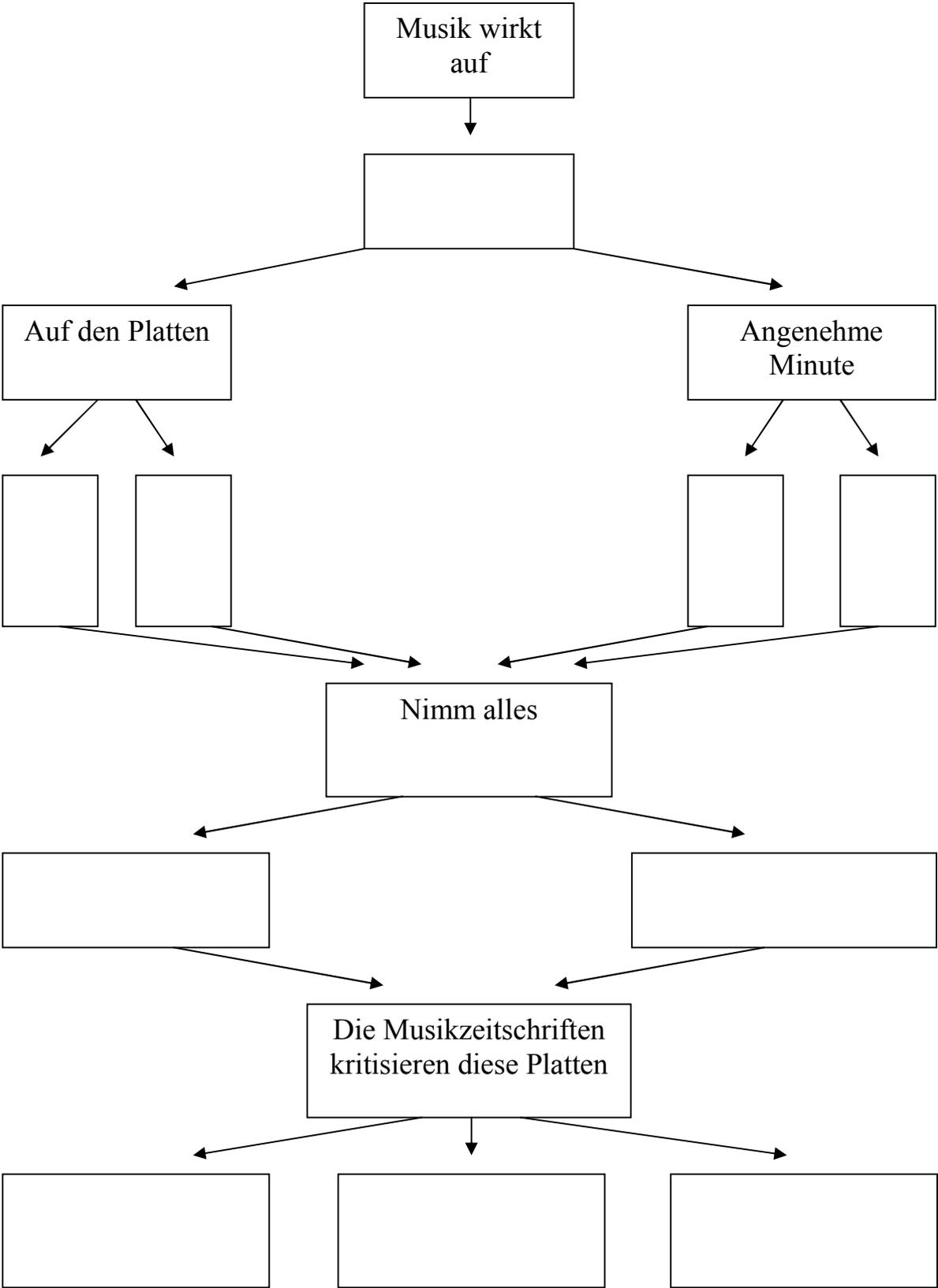
- Ist Eva verärgert? Sie macht den Eindruck.
- Habe ich etwas Dummes gesagt? Es kommt mir so vor.
- Habe ich gestern so viel getrunken? Ich fühle mich so.
- Hast du das übelgenommen? Du siehst mich so an.
- Hat er das nicht verstanden? Er tut so.
- Willst du das nicht begreifen? Ich habe den Eindruck.
- Ist das Haus unbewohnt? Es wirkt so.
- Hat diese Bemerkung sie verletzt? Sie macht so eine Miene.
- Er hat schlecht geschlafen. Ich habe den Eindruck.
- Sie versteht mich nicht. Ich sehe das.

Im folgenden Text fehlen Wörter. Welches Wort passt in welche Lücke?
Schreibt zuerst die Wörter in die Lücken, bei denen ihr sicher seid.

Als, und, seit, über, auch, nur, obwohl

Udo Lindenberg wurde 1946 in Gronau geboren. ... Kind hat er bereits angefangen, Schlagzeug zu spielen. ... 1971 gründete er eine eigene Band. ... 1972 erschien seine erste deutsche Platte. ... 1974 geht Udo regelmäßig in Deutschland auf Tournee und füllt die größten Hallen. ... 20 LPs hat er in 10 Jahren herausgebracht. Udo Lindenberg hatte ... erster Erfolg mit deutschen Texten, die Probleme der Jugend in ihrer Sprache ansprachen. ... für die deutschen Rockfrauen hat er sich eingesetzt und sie durch gemeinsame Tournee bekannt gemacht. Er ist erst einmal mit ... zwei Titeln beim Festival Rock für den Frieden im Berliner Palast aufgetreten.

- *Tragt in das Flußdiagramm die Schlüsselwörter des Textes ein.*



Рабочий лист 25

• *Ihr bekommt jetzt ein Raster. Versucht dieses Raster auszufüllen (Заполнить raster к тексту „Geht mit Musik wirklich alles besser?“)*

	früher	heute
der Text		
die Musik		
das Verhältnis der Menschen		

Рабочий лист 26

Протокол чтеца к тексту „Rock nach der Schule“.

Die Benennung der Gruppe	Welche Musik spielt sie?	In welcher Sprache?	Die Besetzung der Band

Протокол чтеца к тексту „Attacke. Keine Panik“.

Das ist komisch.	Das ist gewöhnlich.	Das ist ungewöhnlich.

Протокол чтеца к тексту „Eine schwerhörige Generation“.

Eine schwerhörige Generation	
Ursachen	Folgen

Schreibt eine Textversion zu der hier wiedergegebenen Satzversion. Benutzt dabei die Konnektoren und Adverbien.	
Deshalb, sondern, als, aber, da, danach, dann, weil, schließlich	
Satzversion	Textversion
<p>Die Rockmusik bringt alle scharfen Probleme mit.</p> <p>Die Befürwörter vergleichen die Rockmusik mit den primitivsten Stammestänzen.</p> <p>In den Kneipen spielt exakt laute Musik.</p> <p>Im Ausland spricht man schon von der sogenannten „englischen Krankheit“.</p> <p>Der Getränkekonsum steht in einer unmittelbaren Beziehung zur Lautstärke.</p> <p>Junge Engländer hauen Flaschen mit aller Gewalt gegenseitig auf den Kopf.</p>	

- *Lest den Text und gliedert ihn in thematische Abschnitte.*

SBX 80, so heißt die Musikgruppe, die heißen Tekkno-Sound spielt. Tekkno, das ist Tanzmusik, die mit Computern und elektronischen, programmierbaren Instrumenten gemacht wird. Entstanden ist in den Vereinigten Staaten, genauer gesagt in Detroit. Aber mittlerweile gibt es natürlich auch in Deutschland eine Tekkno-Szene und Tekkno-Partys, wo diese Musik läuft, stundenlang- und laut. Hier ist SBX 80 und die Tekkno-Szene. Tekkno ist Spaß, Tekkno ist Computer-Punk, Tekkno ist vor allem die Party-Musik, die im Augenblick abläuft und die am besten unsere Welt reflektiert. Tekkno ist auch positives Verhältnis zu Maschinen. Tekkno ist schnell. Tekkno ist schnell. Tekkno ist sexy. Schnell und laut. Tekkno ist auf jeden Fall eine Musik wie jede andere auch. Musik wird meistens mit Maschinen gemacht – eine Violine wächst auch nicht auf einem Baum, das heißt, das ist auch ein hochentwickeltes Instrument, eine Maschine, die sehr komplex ist. Der Computer ist auch nur eine Maschine, ein Computer kann dein Freund sein, und wenn man ihn richtig bedient, dann hat er Spaß – oder? Ich meine, ein Computer ist

eben eine Maschine, man muss ihn entmusifizieren, man muss mit ihm arbeiten... Früher war Pop-Musik, und im Augenblick ist eben Tekkno Dance-Musik. Und Tekkno ist eben deswegen auch die Pop-Musik zur Zeit. Ist eben eine urbane Musik auch... und insofern, ist sie viel ehrlicher als Rock-Musik, die aus den 50er Jahren ihre Wurzeln bezieht. Tekkno gibt dir eben sehr viel Freiheit bezüglich der Sounds und allein von den Tönen her. Das konnte in der Rockmusik überhaupt nicht verwirklichen... und es ist die innovativste Musik auch im Augenblick, das haben wir gerade schon angesprochen, es bleibt nicht stehen, es geht immer weiter, es wird immer geforscht. Tausende von Produzententeams forschen überall in kleinen Labors wie hier, es wird immer was Neues gemacht, es bleibt nicht stehen in irgenwelchen Mythen.

Рабочий лист 29

- *Ergänzt den Lückentext mit Informationen aus dem Text.*

Geht mit Musik wirklich alles besser?

Musik(1) die Angestellten in Großraumbüros und am(2). Sie verfolgt einen(3). Die(4) geht leichter von(5)(6). Auch der Schlager und besonders die(7) wollen uns ein paar angenehme(8) machen. Text und Musik versuchen, uns vom(9), von Ärger und Problemen(10). Die Schlagersänger werden im(11) und in(12) als Stars hingestellt. In einer(13) an Schulen wurde festgestellt, dass in der 5. und 6. Klasse jeder Schüler(14)(15) Hits kennt. Ist das Publikum(16)?

- *Ergänzt den Lückentext mit Informationen aus dem Text.*

Drei Rockgruppen(1) stammten aus(2). Der Lehrer an der(3). Damals(4) berühmt. Verschiedene Bands proben(5). „Fluoristrada“ folgt(6). Sie kennt man(7), als(8). Deutsche Texte sind(9). Viele Schüler hatten(10). Die Gruppe freut sich(11). Sie will(12). Alle Musiker müssen(13). Mit Ihren Liedern(14) auf Tournee. Für Jugendliche(15) ein guter Grund(16).

- *Wählt eine richtige Antwort.*
- 1. Was behauptet der Dirigent Denis Vaughan
 - a) die Rockmusik belastet viele europäische Länder.
 - b) die Rockmusik ist schuld an vielen Problemen.
 - c) die Rockmusik ist an Gewalt und Kriminalität schuld.
- 2. Die Jugendlichen sind kriminell, weil
 - a) sie viel trinken.
 - b) die Rockmusik hören.
 - c) viel Geld haben.
- 3. Welche Reaktionen rufen die Thesen von Denis Vaughan hervor.
 - a) die Gesellschaft ist damit einverstanden.
 - b) sein Kampf wird bestritten.
 - c) sein Kampf wird kritisiert.
- 4. Für wen ist die Rockmusik?
 - a) für die reichen Leute.
 - b) für die Erwachsenen.
 - c) für die Heranwachsenden.
- 5. In den Kneipen spielt die Rockmusik sehr oft, weil
 - a) sie den Menschen gefällt.
 - b) sie auf den Getränkekonsum Einfluss hat.
 - c) nur die Jugend in diesen Kneipen sitzt.

- *Beantwortet die Fragen bejaend oder verneinend.*

Fragen	Richtig	Falsch
1. Spielte bei der Aktion das Internet die wichtigste Rolle?		
2. Könnt ihr vorstellen, dass das Ergebnis einer solcher Umfrage in eurer Heimat anders aussehen könnte?		
3. Überrascht euch das Resultat der drei Musiker?		
4. Gibt es eine Textstelle, die über den Song Ankunft gibt?		
5. Möchten die drei Männer den Musikgeschmack der Amerikaner herausfinden?		

Выводы по третьей главе

Проведённое исследование продемонстрировало эффективность разработанной модели обучения чтению с полным и точным пониманием иноязычных культурно-страноведческих текстов.

1. Требования к упражнениям для обучения чтению разработаны с учётом целей и задач. Они соответствуют интеллектуальному, культурному и языковому уровню учащихся, основываются на содержании текста и имеют чётко сформулированное задание. Упражнения выполняются как устно, так и письменно, сконструированы наглядно, развивают лингвокультурную, социокультурную и культурно-страноведческую компетенции учащихся. Их способность к коммуникации с текстом в рамках диалога культур активизирует мыслительную деятельность учащихся, способствует развитию креативной стороны их личности.

2. Было разработано три технологии, каждая из которых включала ряд упражнений и заданий. Все они были апробированы в ходе экспериментального обучения. Целью начального среза являлось определение исходного уровня умений чтения и понимания оригинальных иноязычных культурно-страноведческих текстов, развитие лингвокультурной, социокультурной и культурно-страноведческой компетенций. Результаты данного среза показали слабую подготовку учащихся к пониманию оригинальных иноязычных текстов. За время экспериментального обучения были предложены тексты, заимствованные из реальной практики носителей языка. После осуществления экспериментального обучения был проведён итоговый срез, чтобы определить, насколько изменился уровень развития умения полно и точно понимать оригинальные иноязычные культурно-страноведческие тексты, а также лингвокультурной, социокультурной и культурно-страноведческой компетенций. Сравнение результатов итогового среза экспериментальной и контрольной групп подтвердило выдвинутую гипотезу и эффективность предлагаемых технологий. Таким образом, развитие культурно-языковой личности учащихся состоялось, задачи решены, цель реализована.

3. В процессе проводимого научного исследования были разработаны рабочие листы, применяемые в процессе обучения полному и точному пониманию оригинальных иноязычных культурно-страноведческих текстов.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В настоящее время всё большую актуальность приобретает умение читать оригинальную иноязычную литературу. Где как ни в оригинальной литературе можно встретить образцы «живой» грамматики и лексики. И где как ни в культурно-страноведческих текстах можно найти примеры на всевозможные языковые явления. Но для этого нужно научиться её читать и понимать. В данном научном труде представлено теоретическое обоснование и практическое решение данного вопроса, а именно, обучению чтению и пониманию оригинальных иноязычных культурно-страноведческих текстов в общеобразовательной школе. Чтение оригинальных иноязычных культурно-страноведческих текстов создаёт широкие возможности в установлении межпредметных связей по линии информации страноведческого плана и открывает непосредственный доступ к фактам истории, искусства, литературы, музыки страны изучаемого языка.

В основе исследования лежит концепция В. В. Сафоновой о «культуроведческой социологизации содержания образования». В процессе обучения индивид интегрирует в другую социальную систему, постигает универсальные и национальные культурные ценности на основе сопоставительного изучения цивилизаций и культур, их влияния друг на друга. Этот процесс предполагает необходимость усвоения языковых знаний, страноведческих реалий, культурно-эстетических и нравственно-этических традиций народа, язык которого изучается, что предполагает в дальнейшем развитие лингвокультурной, социокультурной и культурно-страноведческой компетенций учащихся. Эта цель рассматривается в работе в качестве одной из основных при обучении немецкому языку в старших классах. Существенное значение в связи с этим имеет знание учащимися историко-, этно-, социокультурного- и семиотического фонов культуры страны изучаемого языка, национально-культурной специфики изучаемого языка, специфики культурно-языковой личности.

Осознать себя как личность, принадлежащую к определённой социокультурной общности, позволяет ученику приобщение к другой культуре с помощью чтения оригинальных культурно-страноведческих текстов. Чтение таких текстов воспитывает положительное отношение к изучаемому языку, к культуре народа, говорящего на этом языке, уважение и терпимость к другому образу жизни. Анализ концепций языковой и культурно-языковой личности позволил выявить основные характеристики культурно-языковой личности учащихся старших классов общеобразовательных школ в процессе обучения пониманию оригинальных иноязычных культурно-страноведческих текстов.

Иноязычные тексты, применяемые в процессе обучения чтению на старшей ступени, соответствовали следующим критериям отбора: оригинальность, насыщенность фоновой, социокультурной, лингвокультурной и культурно-страноведческой информацией, аутентичность репрезентируемой в них «картины мира», когнитивность, соответствие возрастным особенностям и интересам учащихся. Это – достоверные, стилистически качественные тексты, оформленные с соблюдением действующих на письме правил. Данные тексты адресованы носителями языка для носителя того же языка в неучебных целях.

Чтение предполагает общение между читателем и текстом, где полнота и точность понимания содержания читаемого зависит от многих моментов. Например, система фоновых знаний. Она постоянно дополняется, видоизменяется и совершенствуется. При чтении из неё изымается определённый фрейм для восполнения возникающих лакун. Если такой фрейм отсутствует в соответствующей ячейке, то понимания достигнуто не будет. И ряд других моментов. Задача педагога – помочь достигнуть ученику понимания характера интерсубъективного взаимодействия двух систем: автора и читателя.

Узнавание, восприятие и понимание оригинального иноязычного культурно-страноведческого текста осложнено наличием в нём помимо фактической эксплицитно выраженной, также имплицитной информации, подтекста, коннотации. Ввиду недостаточного знания культуры иноязычный читатель может не раскрыть смысл. И понимание будет достигнуто только тогда, когда за текстом читающий начнёт видеть ситуацию, выявлять элементы и факты иной культуры, сравнивать их с родной действительностью.

Необходимо также учитывать трудности грамматического характера, обращать внимание на особенности семантики национально-маркированных лексических единиц при обучении пониманию данного типа текстов. С точки зрения национально-культурного компонента в результате сопоставительного анализа лексических единиц немецкого языка с лексическими единицами русского языка были выделены следующие группы национально-маркированных лексических единиц: безэквивалентная, фоновая и коннотативная лексика.

Разработанные в ходе обучающего эксперимента технологии обучения чтению иноязычных оригинальных текстов с полным и точным пониманием включают особенности введения, семантизации национально-маркированных лексических единиц. Знание национально-маркированных слов позволяет быстро ориентироваться в лингвокультурной, социокультурной и культурно-страноведческой информации оригинального текста. При этом возможно использование как традиционных для методики преподавания иностранного языка способов семантизации (толкование,

контекст, зрительная наглядность), так и нетрадиционных (лингвострановедческое комментирование, лингвострановедческая паспортизация, методика дополняемости зрительного и словесного рядов).

Вторая технология – обучение чтению с полным и точным пониманием – разработана с учётом особенностей чтения и в соответствии с характером формирования лексико-грамматических навыков. Задания выполняются как под руководством учителя, так и самостоятельно. Самостоятельная работа выполняет большую активизирующую роль, стимулирует деятельность обучаемых и позволяет им работать в индивидуальном режиме.

Данные технологии ориентируют учащихся как на результат, так и на процесс постепенного повышения степени взаимодействия ученика с текстом, на использование текста как инструмента познания и средства овладения вышеназванными компетенциями.

В ходе проведения экспериментального обучения учащиеся учились выявлять основную информацию текста, преодолевать трудности лексического и грамматического характера, догадываться о значении незнакомых слов, раскрывать смысловое содержание текста. Они также определяли причинно-следственные связи текста, сравнивали ситуации инокультурной действительности со своей культурой, составляли лингвострановедческий справочник, соотносили оригинальный текст со своим субъективным жизненным опытом. У учащихся наблюдалось значительное повышение интереса к чтению оригинальных немецких текстов, к познанию культуры страны изучаемого языка.

Практическая ценность исследования заключается в разработке модели, направленной на обучение полному и точному пониманию прочитанного. Предложена типология заданий и упражнений для обучения чтению оригинальных культурно-страноведческих текстов. Они помогут учащимся в дальнейшем преодолевать трудности при самостоятельном чтении оригинальной иноязычной литературы. Результаты исследования могут быть использованы в создании рабочих программ, учебных пособий по обучению чтению оригинальных иноязычных текстов учащихся старших классов общеобразовательных школ, а также в курсе лекций по межкультурной коммуникации, методике преподавания иностранного языка и практике обучения иностранному языку в языковом вузе.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абрамова, Т. С. Возрастная психология / Т. С. Абрамова. – Екатеринбург : Деловая книга, 1999. – 624 с.
2. Агафонова, Л. И. Обучение устной немецкой речи на коммуникативно-когнитивной основе на начальном этапе средней общеобразовательной школы : автореф. дис. канд. пед. наук / Л. И. Агафонова. – Санкт-Петербург, 1993. – 16 с.
3. Артёмьева, О. Н. Обучение приёмам понимания текста как основа формирования тактик изучающего чтения: автореферат дис. ... канд. пед. наук / О. Н. Артёмьева. – Ярославль, 2012. – 26 с.
4. Ахманова, О. С. Общелингвистические аспекты оптимизации речевого сообщения / О. С. Ахманова. – Москва, 1969. – 160 с.
5. Бабайлова, А. Э. Текст как продукт, средство и объект коммуникации при обучении неродному языку : Социопсихоллингвистические аспекты / А. Э. Ахманова / под ред. А. А. Леонтьева. – Саратов : Изд-во Сарат. ун-та, 1987. – 151 с.
6. Багрова, А. Я. Методика обучения чтению в языковом вузе (общественно-политическая литература) : автореф. дис. канд. пед. наук / А. Я. Багрова. – Москва, 1974. – 24 с.
7. Баранов, А. Г. Текст в функционально-прагматической парадигме : учеб. пособие / А. Г. Баранов. – Краснодар : Куб.Гу, 1988. – 90 с.
8. Бархударов, Л. С. Язык и перевод. Вопросы общей и частной теории перевода / Л. С. Бархударов. – Москва : Междунар. отношения, 1975. – 239 с.
9. Барышников, Н. В. Обучение чтению с использованием французско-русского словаря / Н. В. Барышников. – Москва : Просвещение, 1985. – 111 с.
10. Бахтин, М. М. Литературно-критические статьи / М. М. Бахтин. – Москва : Художественная литература, 1986. – 543 с.
11. Берман, И. М. Очерки методики обучения чтению на иностранном языке / И. М. Берман, В. А. Бухбиндер. – Киев : Вища школа, 1977. – 231 с.
12. Бим, И. Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе. Проблемы и перспективы : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по специальности № 2103 / И. Л. Бим. – Москва : Просвещение, 1988. – 254 с.
13. Бим, И. Л. Обучение иностранным языкам: поиск новых путей / И. Л. Бим // Иностранные языки в школе. – 1989. – № 1. – С. 19–26.

14. Бим, И. Л. Перестроечные процессы в обучении иностранному языку в средней школе / И. Л. Бим // Иностранные языки в школе. – Москва, 1991. – № 5. – С. 11–14.
15. Бим, И. Л. Немецкий язык. Базовый курс : Концепция, программа. – Москва : Новая школа, 1995. – 127 с.
16. Бим, И. Л. Deutsch : Schritte 5 : Lehrbuch : Lesebuch / Немецкий язык. Шаги 5. 9 класс / И. Л. Бим, Л. В. Садомова. – Москва : Просвещение, 2007. – 224 с.
17. Богатырёва, М. А. Социокультурный компонент содержания профессионально-ориентированного учебника: автореф. дис. канд. пед. наук / М. А. Богатырёва. – Москва : Наука, 1998. – 21 с.
18. Богин, Г. И. Модель языковой личности в её отношении к разновидностям текстов : дис. доктора филол. наук / Г. И. Богин. – Ленинград, 1984. – 367 с.
19. Боженкова, Р. К. Формирование поликультурной языковой личности иностранного студента в процессе обучения русскому языку как иностранному / Р. К. Боженкова, Н. А. Боженкова, Н. П. Шульгина // Филология и культура. – 2015. – № 2 (40). – 308–313.
20. Бойко, Б. Л. Текст и социальное взаимодействие / Б. Л. Бойко // Знание и языкознание. – Москва, Наука, 1991. – С. 132–152.
21. Болгова, Л. А. Работа с текстом на уроке немецкого языка : учебное пособие для студентов ин-тов и фак. иностр. языков / Л. А. Болгова, И. И. Халеева. – Москва : Высшая школа, 1989. – 128 с.
22. Большой немецко-русский словарь / авт. сост. Е. И. Лепинг, Н. П. Страхова, Н. И. Филичева и др. 3-е изд. – Москва : Рус. яз., 1997. – 680 с.
23. Большой толковый словарь немецкого языка = Langenscheidts Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache. – Москва : Март, 1998. – 1216 с.
24. Большой толковый словарь русского языка / сост. и гл. ред. С. А. Кузнецов; РАН, Ин-т лингвистических исследований. – Санкт-Петербург : Норинт, 2001. – 1534 с.
25. Большой энциклопедический словарь / гл. ред. А. М. Прохоров. – Москва : Большая Российская энциклопедия, 2000. – 1456 с.
26. Брудный, А. А. Семантика языка и психология человека. О соотношении языка, сознания и действительности / А. А. Брудный. – Фрунзе : Илим, 1972. – 234 с.
28. Брудный, А. А. К анализу процесса понимания текста / А. А. Брудный // Знак и общение. – Фрунзе, 1974. – С. 15–57.
29. Брунер, Д. Психология познания : За пределами непосредственной информации / Дж. Брунер. – Москва : Прогресс, 1997. – 412 с.

30. Бухбиндер, В. А. Лексический материал для обучения чтению / В. А. Бухбиндер // Очерки методики обучения чтению на иностранных языках. Киев : Вище школа, 1977. – С. 46–51.
31. Бухбиндер, В. А. Методика обучения немецкому языку в средней школе / В. А. Бухбиндер, Г. А. Гринюк, М. В. Ерешко ; под ред. В. Л. Бухбиндер. – Киев : Вища школа. – 1984. – 201 с.
32. Вайнри, Х. Текстовая функция французского артикля / Х. Вайнри // Новое в зарубежной лингвистике. – Москва, 1978. – Вып. 8. – С. 370–388.
33. Вайсбурд, М. Л. Реалии как элемент страноведения. – Москва : Русский язык за рубежом. – 1972. – № 3. – С. 98–100.
34. Вайсбурд, М. Л. Обучение пониманию иноязычного текста при чтении как поисковой деятельности / М. Л. Вайсбурд, С. А. Блохина // Иностранные языки в школе. – Москва, 1997. – № 1. – С. 19–24. – № 2. – С. 33–38.
35. Ван Дейк, Т. А. Стратегии понимания связного текста / Т. А. Ван Дейк, В. Кинч // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 23 : Когнитивные аспекты языка. – Москва, 1988. – С. 153–211.
36. Ван Дейк, Т. А. Язык. Познание. Коммуникация / Т. А. Ван Дейк // сост. В. В. Петрова; пер. с англ. / под изд. В. И. Герасимова. – Москва : Прогресс, 1989. – 319 с.
37. Ваханина, Н. В. Обучение пониманию специальной лексики немецкого языка при чтении литературы по специальности : автореф. дис. канд. пед. наук / Н. В. Ваханина. – Тбилиси, 1973. – 35 с.
38. Векшина, Т. Ф. Элементы грамматического анализа как средство обучения чтению в старших классах средней школы / Т. Ф. Векшина // Совершенствование устной иноязычной речи на продвинутом этапе обучения в школе и вузе. – Ленинград : 1974. – С. 11–18.
39. Верещагин, Е. М. Лингвострановедческая теория слова / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – Москва : Русский язык, 1980. – 320 с.
40. Верещагин, Е. М. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – 3-е изд. – Москва : Русский язык, 1983. – 269 с.
41. Верещагин, Е. М. Язык и культура : лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – 4-е изд., перераб. и доп. – Москва : Русский язык, 1990. – 247 с.
42. Витлин, Ж. Л. Навыки и умения в психологии и методике обучения языкам / Ж. Л. Витлин // Иностранные языки в школе. – Москва, 1999. – № 1. – С. 21–26.
43. Володин, Н. В. Программированное обучение иностранным языкам / Н. В. Володин. – Москва : Высшая школа, 1965. – 82 с.

44. Вопросы лингвистики и методики преподавания иностранных языков. – Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1982. – 176 с.
45. Воробьёв, В. В. О понятии лингвокультурологии и её компонентах / В. В. Воробьёв // Язык и культура : сб. докладов второй международной конференции. – Киев, 1993. – С. 42–48.
46. Воронина, Г. И. Методика обучения чтению аутентичных текстов молодёжных средств массовой информации учащихся завершающей ступени общего среднего образования с углубленным изучением иностранного языка : автореф. дис. канд. пед. наук / Г. И. Воронина. – Москва, 1994. – 17 с.
47. Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – Москва : Лабиринт, 1999. – 350 с.
48. Вязовова, Н. В. Текст как опора для обучения монологической речи на иностранном языке / Н. В. Вязовова // Обучение чтению в языковом педагогическом вузе. – Ленинград, 1980. – С. 105–110.
49. Гальскова, Н. Д. О взаимодействии учителя учащихся на уроке иностранного языка / Н. Д. Гальскова, З. Н. Никитенко // Иностранные языки в школе. – Москва, 1991. – № 1. – С. 17–22.
50. Гальперин, И. Р. Информативность единиц языка. Пособие по курсу общего языкознания / И. Р. Гальперин. – Москва : Высшая школа, 1974. – 175 с.
51. Гальперин, П. Я. Текст как объект лингвистического исследования / П. Я. Гальперин. – Москва : Наука, 1981. – 139 с.
52. Гальперин, П. Я. От Выготского к Гальперину / П. Я. Гальперин. – Москва, 1996.
53. Гаражкина, Г. А. Обучение чтению оригинальных иноязычных текстов на первом курсе неязыкового вуза на основе использования догадки : автореф. дис. канд. пед. наук / Г. А. Гаражкина. – Ленинград, 1984. – 26 с.
54. Гез, Н. И. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Н. И. Гез, М. В. Ляховицкий. – Москва : Высшая школа, 1982. – 373 с.
55. Гиннатуллин, И. А. Обучение чтению на иностранных языках в старших классах / И. А. Гиннатуллин, К. М. Левитан. – Свердловск, 1972. – 60 с.
56. Глушкова, Э. К. К проблеме семантизации безэквивалентной лексики / Э. К. Глушкова // Русский язык за рубежом. – 1987. – № 1. – С. 47–50.
57. Гордиевских, О. В. Организация обучения чтения со словарём / О. В. Гордиевских // Иностранные языки в школе. – Москва, 1997. – № 1. – С. 33–36.

58. Гуль, Н. В. Методика подготовки студентов второго курса языкового вуза к чтению неадаптированной литературы (на немецком языке) : дис. канд. пед. наук / Н. В. Гуль. – Санкт-Петербург, 1998. – 234 с.
59. Гурвич, П. Б. Теория и практика эксперимента в методике преподавания иностранного языка / П. Б. Гурвич. – Владимир, 1980. – 104 с.
60. Дакукина, Т. А. Обучение пониманию оригинальных текстов с элементами письменной интерпретации : дис. ... канд. пед. наук / Т. А. Дакукина. – Томск, 2004. – 222 с.
61. Дакукина, Т. А. Чтение оригинальных текстов с полным и точным пониманием учащимися старшей ступени обучения средних школ / Т. А. Дакукина // Вестник ТГПУ (TSPU Bulletin). – 2013. – Вып. 9 (137). – С. 171–174.
62. Дакукина, Т. А. Ключевые положения методики обучения чтению оригинальных иноязычных текстов и письменной интерпретации на основе прочитанного / Т. А. Дакукина // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 3. – Режим доступа: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=9076>
63. Дакукина, Т. А. Лингвокультурный, социокультурный и культурно-страноведческий компоненты оригинальных нехудожественных текстов (на примере немецкого языка) / Т. А. Дакукина // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 1. – Режим доступа: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=8500>
64. Дакукина, Т. А. Технология проведения предэкспериментального среза при обучении чтению оригинальных нехудожественных текстов / Т. А. Дакукина // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 2. – Режим доступа: <https://www.science-education.ru/pdf/2013/2/226.pdf>
65. Дакукина, Т. А. Семантизация лексических единиц при обучении чтению оригинальных иноязычных текстов / Т. А. Дакукина // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). – 2015. – Вып. 1 (7). – С. 59–64.
66. Демьяненко, М. Я. Основы общей методики обучения иностранным языкам / М. Я. Демьяненко, К. А. Лазаренко, С. В. Кислая. – Киев : Вища школа, 1976. – 282 с.
67. Диденко, Л. А. Лингвострановедческая организация работы над текстами произведений художественной и публицистической литературы / Л. А. Диденко // Лингвострановедческий аспект в преподавании русского языка как иностранного : Сб. науч. тр. – Воронеж : Изд-во Воронеж.ун-та, 1984. – С. 106–110.
68. Добраев, Л. П. Смысловая структура учебного текста и проблемы его понимания / Л. П. Добраев // под ред. В. В. Давыдова. – Москва : Педагогика, 1982. – 176 с.

69. Доблаев, Л. П. Анализ и понимание текста : метод. пособие / Л. П. Доблаев. – Саратов : Изд-во Саратов. ун-та, 1987. – 69 с.
70. Додонов, Б. И. Процесс категориального узнавания грамматического материала / Б. И. Додонов // Вопросы психологии. – Москва, 1959. – № 2. – С. 157–168.
71. Донец, П. Н. Средства национально-культурной номинации в современном немецком языке : автореф. дис. канд. филол. наук / П. Н. Донец. – Москва, 1988. – 25 с.
72. Дридзе, Т. М. Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации. Проблемы семисоциопсихологии / Т. М. Дридзе. – Москва : Наука, 1984. – 269 с.
73. Дробышевский, Н. И. О грамматических трудностях и предпосылках их преодолению / Н. И. Дробышевский. – Минск, 1971. – 171 с.
74. Дубленко, Е. П. Обучение смысловой интерпретации (пониманию) иноязычного художественного текста в языковом вузе : автореф. дис. канд. пед. наук / Е. П. Дубленко. – Горький, 1979. – 22 с.
75. Егоров, Т. Г. Психология овладения навыком чтения / Т. Г. Егоров. – Москва, АПН РСФСР, 1953. – 264 с.
76. Ерешко, М. В. Системно-деятельностный подход к обучению грамматическому аспекту чтения / М. В. Ерешко, О. М. Чумачёва // Иностранные языки в школе. – Москва, 1991. – № 4. – С. 26–34.
77. Есипович, К. Б. Управление познавательной деятельностью учащихся при изучении иностранных языков в средней школе / К. Б. Есипович. – Москва : Просвещение, 1988. – 190 с.
78. Жинкин Н. И. Механизмы речи / Н. И. Жинкин. – Москва : АПН РСФСР, 1958. – 370 с.
79. Жукова, И. В. Работа с текстом на уроке немецкого языка в старших классах / И. В. Жукова // Иностранные языки в школе. – Москва, 1998. – № 1. – С. 24–28.
80. Зарубина, Н. Д. Языковые сигналы структуры связного текста и их использование в смысловом восприятии / Н. Д. Зарубина // Смысловое восприятие речевого сообщения. – Москва : Наука, 1976. – С. 79–83.
81. Зимняя, И. А. Понимание как результат рецептивных видов речевой деятельности / И. А. Зимняя // сб. науч. тр. МГО ИИЯ. – Москва, 1978. – Вып. 130. – С. 3–12.
82. Зимняя, И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И. А. Зимняя. – Москва : Просвещение, 1991. – 220 с.
83. Зинченко, В. П. Теоретические проблемы психологии восприятия / В. П. Зинченко. – Москва, 1964. – 114 с.

84. Игнатова, Е. В. О содержании литературного образования школьников на занятиях по немецкому языку в классах / Е. В. Игнатова // Иностранные языки в школе. – Москва, 1991. – № 4. – С. 34–38.
85. Ильин, М. С. Теоретические основы системы упражнений по иностранному языку / М. С. Ильин // Исследования по лексикологии и грамматике немецкого языка. – МГУ, 1986. – 107 с.
86. Иностранный язык для специалистов. Психологические, методические, лингвистические аспекты / отв. ред. проф. М. Я. Цвиллинг, Москва : Наука, 1990. – 210 с.
87. Казарицкая, Т. А. Обучение пониманию грамматических омонимов при чтении оригинальной литературы : автореф. дис. канд. пед. наук / Т. А. Казарицкая. – Москва, 1976. – 24 с.
88. Калинина, С. В. Современная зарубежная культура в обучении иностранным языкам / С. В. Калинина // Современная зарубежная культура в обучении иностранным языкам. – Санкт-Петербург, 1993. – С. 49–52.
89. Караулов, Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов // отв. ред. Д. Н. Шмелев, АН СССР, отд-ние лит. и яз. – Москва : Наука, 1987. – 261 с.
90. Караулов, Ю. Н. Русский язык: Энциклопедия / под ред. Ю. Н. Караулова. – Москва : Большая Российская энциклопедия, 1997. – 704 с.
91. Кибрик, А. А. Когнитивные функции и их языковые корреляты / А. А. Кибрик // Лингвистика на исходе XX века: итоги и перспективы. Тезисы межд. конф.. – Москва : Московский гос. ун-т, 1995, Т 1. – С. 217–219.
92. Клычникова, З. И. К вопросу о показателях понимания содержания иноязычного текста / З. И. Клычникова // Психология в обучении иностранному языку. – Москва : Просвещение, 1967. – 183 с.
93. Клычникова, З. И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке / З. И. Клычникова. – Москва, 1983. – 207 с.
94. Кожин, А. Н. Стилистика художественной литературы : сб. статей / отв. ред. А. Н. Кожин ; АН СССР, ин-т русского яз.– Москва : Наука, 1982. – 217 с.
95. Колшанский, Г. В. Коммуникативные основы адекватной интерпретации семантики текста / Г. В. Колшанский // Содержательные аспекты предложения текста. – Калинин : Калининский гос. ун-т, 1983. – С. 15–21.
96. Колшанский, Г. В. Объективная картина мира в познании и языке / Г. В. Колшанский // отв. ред. А. М. Шахнарович ; АН СССР, ин-т языкознания. – Москва : Наука, 1990. – 103 с.

97. Комарова, Л. И. Текст как основа обучения личностно-ориентированному общению в старших классах средней школы : автореф. дис. канд. пед. наук / Л. И. Комарова. – Москва, 1992. – 16 с.
98. Комарова, Е. В. Показатели понимания содержания текста на иностранном языке / Е. В. Комарова // Молодой ученый. – 2015. – № 5. – С. 480–482. – URL <https://moluch.ru/archive/85/15871/> (дата обращения: 06.08.2019).
99. Корниенко, Е. Р. Смысловое восприятие и понимание иноязычного текста при чтении / Е. Р. Корниенко. – Москва : Искона, 1996. – 155 с.
100. Коростелёв, В. С. Принципы создания системы коммуникативного обучения иноязычной культуре / В. С. Коростелёв, Е. И. Пассов, В. И. Кузовлев // Иностранные языки в школе. – Москва, 1988. – № 2. – С. 40–45.
101. Коростелёв, В. С. Основы функционального обучения иноязычной лексике / В. С. Коростелёв. – Воронеж : изд-во Воронежского ун-та, 1990. – 156 с.
102. Красных, В. В. От концепта к тексту и обратно / В. В. Красных / Вестник МГУ. Сер. : Филология. – Москва, 1998. – С. 53–65.
103. Краткий словарь когнитивных терминов / под. ред. В. Д. Демьянкова и др. – Москва, 1996.
104. Куликов, Г. И. Страноведческие реалии немецкого языка / Г. И. Куликов, В. И. Мартиневский. – Минск : Высшая школа, 1986. – 257 с.
105. Купарева, В. В. Использование метода денотативного анализа иноязычного текста при обучении чтению в школе / В. В. Купарева, А. Ю. Старикова // Иностранные языки в школе. – Москва, 2003. – № 2. – С. 16–19.
106. Леонтьев, А. А. Признаки цельности и связности текста / А. А. Леонтьев // Смысловое восприятие речевого сообщения. – Москва : Наука, 1976. – С. 46–48.
107. Леонтьев, А. А. Восприятие текста как психологический процесс / А. А. Леонтьев // Психолингвистическая и лингвистическая природа текста и особенности его восприятия. – Киев, 1979. – С. 18–30.
108. Леонтьев, А. Н. Деятельный ум (Деятельность. Знак. Личность) / А. Н. Леонтьев. – Москва : Смысл, 2001. – 392 с.
109. Лингвистика текста и обучение ознакомительному чтению в средней школе / М. Д. Городникова, Н. И. Супрун и др. – Москва, Просвещение, 1987. – 157 с.
110. Лория, А. В. Психологические и педагогические основы руководства чтением : автореф. дис. канд. пед. наук / А. В. Лория. – Тбилиси, 1971. – 28 с.

111. Лотман, Ю. М. Структура художественного текста / Ю. М. Лотман. – Москва : Искусство, 1970. – 384 с.
112. Лотман, Ю. М. Текст в тексте / Ю. М. Лотман // Учёные записки Тартуского гос. ун-та. – Москва, 1981. – Вып. № 567.
113. Лотман, Ю. М. Внутри мыслящих миров : Человек – текст – семиосфера – история / Ю. М. Лотман // ред. Т. Д. Кузовкина. – Москва : Языки русской культуры, 1999. – 447 с.
114. Лурия, А. Р. Лекции по общей психологии / А. Р. Лория. – Санкт-Петербург, 2006. – 320 с.
115. Любимова, Н. В. Развитие умений экспрессивной устной речи на основе аутентичного текста / Н. В. Любимова // Специфика обучения различным видам речевой деятельности. – Москва, 1990. – Вып. 349. – С. 20–26.
116. Макаров, М. Л. Анализ дискурса в малой группе : учеб. пособие / М. Л. Макаров. – Тверь, 1995. – 82 с.
117. Макаров, М. Л. Языковое общение в малой группе : опыт интерпретативного анализа дискурса : дисс. доктора филол. наук. – Тверь, 1997. – 420 с.
118. Малкова, И. Ю. Концепция и практика организации образовательного проектирования в инновационной школе : автореф. д-ра пед. наук / И. Ю. Малкова. – Томск, 2008. – 42 с.
119. Марковина, И. Ю. Как «снять» культурный шок (анализ одной «культуры – программы») / И. Ю. Марковина // Психолингвистика и межкультурное взаимопонимание. Тезисы докладов X Всесоюз. симпозиума по психолингвистике и теории коммуникации. – Москва, 1991. – С. 175–176.
120. Мачкинис, Э. И. Обучение грамматическим навыкам чтения учащихся старших классов средней школы : автореф. дис. канд. пед. наук / Э. И. Мачкинис. – Л., 1983. – 17 с.
121. Мачкинис, Э. И. Альтернативная программа обучения немецкому языку учащихся старших классов / Э. И. Мачкинис, Т. Н. Беленюк. – Томск, 2000. – 63 с.
122. Меняев, А. Ф. К вопросу о структуре познавательных приёмов / А. Ф. Меняев, Н. Г. Печнюк // Повышение эффективности обучения чтению на иностранном языке. – Киев, изд-во Киев. ун-та, вып. 2, 1975. – С. 11–19.
123. Меркиш, Н. Е. Семантизация культурно-маркированной лексики на продвинутом этапе / Н. Е. Меркиш. – Москва, 1998. – 164 с.
124. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / под. ред. Н. И. Гез, М. В. Ляховицкого, А. А. Миролобова, С. К. Фоломкиной, С. Ф. Шатилова. – Москва, Высшая школа, 1983.(2) – 275 с.

125. Мешков, О. Д. О переводном и беспереводном методах обучения и понимания иноязычных текстов по специальности / О. Д. Мешков // Лингвистика и методика преподавания иностранного языка. – Москва : Наука, 1976. – С. 13–25.
126. Миньяр – Белоручев, Р. К. Лингвострановедение или «иноязычная культура» / Р. К. Миньяр – Белоручев, О. Г. Оберемко // Иностранные языки в школе. – Москва, 1993. – № 6. – С. 54–56.
127. Миролубов, А. А. Общие положения методики обучения иностранным языкам / А. А. Миролубов // Общая методика преподавания иностранных языков в средних специальных учебных заведениях / под ред. А. А. Миролубова, А. В. Парахиной. – 1984. – С. 5–27.
128. Морковин, В. В. О базовом лексикографическом знании / В. В. Морковин // Учебники и словари в системе средств обучения русскому языку как иностранному / под ред. В. В. Морковина, Л. Б. Трушиной. – Москва : Русский язык, 1986. – С. 102–117.
129. Москальская, О. И. Грамматика текста / О. И. Москальская. – Москва : Высшая школа, 1981. – 183 с.
130. Муравьёв, В. Л. О языковых лакунах / В. Л. Муравьёв // Иностранные языки в школе. – Москва, 1971. – № 1. – С. 31–40.
131. Муравьёв, В. Л. Проблемы возникновения этнографических лакун / В. Л. Муравьёв. – Владимир, 1980. – 58 с.
132. Нахабина, М. М. Определение объективных показателей уровня сформированности речевых навыков и умений при устном воспроизведении и интерпретации текста / М. М. Нахабина. – Москва, 1974. – 16 с.
133. Немецкий сегодня и завтра = Deutsch für heut' und morgen : учеб. по нем. яз. : Для IX–X кл. шк. с углубл. изуч. нем. яз. / К.-Х. Билер, Е. И. Гутрова, И. А. Сухова, Р. Викке. – 3. изд. – Москва : Просвещение, 1998. – 151 с.
134. Нефёдова, Н. А. Коллаж и коллажирование в учебном процессе / Н. А. Нефёдова // Иностранные языки в школе. – 1993. – № 2. – С. 5–8.
135. Немецко-русский словарь = Deutsch-Russisches Wörterbuch / под ред. А. А. Лепинга, Н. Г. Страховой. – Москва : Русский язык, 1976. – 991 с.
136. Никитина, Т. М. Некоторые предпосылки создания эффективного комплекса упражнений для усвоения пассивных конструкций при обучении чтению в старших классах средней школы / Т. М. Никитина // Интенсификация процесса обучения иностранному языку в средней школе. – Ленинград, 1980. – С. 82–86.
137. Никитина, Т. М. К вопросу о формировании рецептивных грамматических навыков чтения (на материале темы «Пассив») / Т. М. Никитина // Обучение чтению в языковом педагогическом вузе. – Ленинград, 1980. – С. 42–48.

138. Никитина, Т. М. Обучение учащихся старших классов средней школы грамматической стороне чтения : автореф. дис. канд. пед. наук / Т. М. Никитина. – Ленинград, 1981. – 20 с.
139. Николаева, Т. М. О горизонтальном (линейном) и вертикальном порождении текста : лингвистика текста. Современное состояние и перспективы / Т. М. Николаева // Новое в зарубежной литературе. – Москва, 1978. – Вып. 8. – С. 6–10.
140. Николаева, Т. М. Лингвистика текста : Современное состояние и перспективы // Новое в зарубежной лингвистике. – Москва : Прогресс, 1978. – Вып. 8. – С. 5–39.
141. Николаева, Т. М. Единицы языка и теория текста / Т. М. Николаева // Исследования по структуре текста. – Москва, 1987. – С. 27–57.
142. Новиков, А. И. Исследование процесса смыслового преобразования текста / А. И. Новиков // Семантика, логика и интуиция в мыслительной деятельности человека. – Москва : Педагогика, 1979. – С. 35–44.
143. Новиков, А. И. Семантика текста и её формализация / А. И. Новиков. – Москва : Наука, 1983. – 215 с.
144. Новиков, А. И. Содержание текста и его основные единицы / А. И. Новиков, Г. Д. Чистякова // Фонетика и психология речи / под ред. Г. М. Вишневской. – Иваново : Изд-во Ивановск. гос. ун-та, 1980. – С. 51–71.
145. Новикова, Ю. В. Использование интерпретации художественного текста в качестве средства совершенствования творческих способностей обучаемых / Ю. В. Новикова, О. Г. Поляков // Иностранные языки в школе. – 2009. – № 8. – С. 10–15.
146. Носонович, Е. В. Параметры аутентичного учебного текста / Е. В. Носонович, Р. П. Мильруд // Иностранные языки в школе. – Москва, 1999. – № 1. – С. 11–18.
147. Носонович, Е. В. Методическая аутентичность в обучении иностранным языкам / Е. В. Носонович // Иностранные языки в школе. – Москва, 2000. – № 1. – С. 11–15.
148. Обдалова, О. А. Самостоятельная учебная деятельность как основа современной модели обучения иностранного языка / О. А. Обдалова, А. А. Ткаченко // Язык и культура : сб. ст. XIX Междунар. науч. конф., 17–20 окт. 2007 г. / под ред. С. К. Гураль. – Томск, 2007. – С. 126–132.
149. Обдалова, О. А. Новые подходы к организации самостоятельной учебной деятельности студента и ее информационно-методического обеспечения при обучении иностранным языкам // Язык и культура. – Томск, 2008. – № 1. – С. 96–104.

150. Обдалова, О. А. Психолого-педагогические особенности обучения профессионально-ориентированному информативному чтению в электронной среде / О. А. Обдалова // Язык и культура. – Томск, 2009 – № 4 (8). – С. 126–133.
151. Общая методика преподавания иностранных языков в средних специальных учебных заведениях : учеб.-метод. пособие / под ред. А. А. Миролюбова, А. В. Парахиной. – Изд-е 2-е, испр. – Москва : Высшая школа, 1984. – 240 с.
152. О преподавании иностранного языка в общеобразовательных учреждениях // Иностранные языки в школе. – Москва, 1994. – № 4. – С. 4–6.
153. Павленчева, М. Г. Связность и цельность как основные структурно-семантические свойства текста / М. Г. Павленчева // Вестник Амурского гос. ун-та. – 2002. – № 18. – С. 49–51.
154. Пассов, Е. И. Основные вопросы обучения иноязычной речи : учеб. пособие / Е. И. Пассов. – Воронеж, 1974. – 164 с.
155. Пассов, Е. И. Учитель иностранного языка : мастерство и личность / Е. И. Пассов, В. П. Кузовлев, В. Б. Царькова. – Москва : Просвещение, 1993. – 159 с.
156. Пассов, Е. И. Цель обучения иностранному языку на современном этапе развития общества / Е. И. Пассов, В. П. Кузовлев, В. С. Коростелёв // Иностранные языки в школе. – Москва, 1987. – № 6. – С. 14–17.
157. Пёчке, Г. Рецепция текста и управление реципиентом / Г. Пёчке // Текстуальная лингвистика и обучение чтению и аудированию на иностранных языках. – Киев : КГПИИЯ, 1986. – 201 с.
158. Полушина Л. Н. Текстотека учебника как основа формирования социокультурной компетенции : автореф. дис. канд. пед. наук / Л. Н. Полушина. – Москва, 1995. – 15 с.
159. Поляков, О. Г. Культурная адаптация текста в обучении английскому языку как иностранному / О. Г. Поляков // Вестник Тамбовского университета. Серия : Гуманитарные науки. – 2011. – Т. 104. – № 12–2. – С. 633–635.
160. Программы для общеобразовательных учреждений (иностранные языки). – Москва : Просвещение, 1994. – 235 с.
161. Программы общеобразовательных учреждений / второй иностранный язык (английский, немецкий, французский, испанский языки). – Москва : Просвещение, 1996.
162. Программы для общеобразовательных учреждений (иностранные языки). – Москва : Просвещение, 1998. – 47 с.
163. Пропп, В. Я. Морфология сказки / В. Я. Пропп. – Москва : Наука, 1969. Изд. 2. – 168 с.

164. Прохорец, Е. К. Обучение чтению современной немецкой художественной литературы для юношества (старшие классы с углубленным изучением иностранного языка) : автореф. дис. канд. пед. наук / Е. К. Прохорец. – Томск, 2001. – 17 с.
165. Решетнюк, Г. А. Лексические упражнения с опорой на ключевые слова при обучении профессионально-ориентированному чтению // Система упражнений в профессионально-ориентированном обучении иностранным языкам в вузе : межвуз. сб. науч. тр. / Г. А. Решетнюк. – Пермь, 1990. – С. 132–137.
166. Рогова, Г. В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Г. В. Рогова, Ф. М. Рабинович, Т. Е. Сахарова. – Москва : Просвещение, 1991. – 287 с.
167. Роднянский, В. Л. О роли ключевого слова в понимании текста / В. Л. Роднянский // Психолингвистические проблемы семантики и понимания текста. – Калинин : Калинин. гос. ун-т, 1986. – С. 106–114.
168. Рубинштейн, С. Л. К вопросу о языке, речи и мышления // Вопросы языкознания / С. Л. Рубинштейн. – Москва : Изд-во академии наук СССР, 1957. – № 2. – С. 42–49.
169. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн / сост., авт. коммент. и послеслов. А. В. Брушницкий. – Санкт-Петербург, 1999. – 705 с.
170. Саланович, Н. А. Обучение чтению аутентичных текстов лингвострановедческого содержания / Н. А. Саланович // Иностранные языки в школе. – Москва, 1999. – № 1, 2. – С. 18–21.
171. Сафонова, В. В. Культуроведение и социология в языковой педагогике / В. В. Сафонова. – Воронеж : Истоки, 1992. – 181 с.
172. Сафонова, В. В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций / В. В. Сафонова. – Воронеж : ИСТОКИ, 1996. – 239 с.
173. Сафонова, В. В. Культуроведение в системе современного языкового образования / В. В. Сафонова // Иностранные языки в школе. – Москва, 2001. – № 3. – С. 17–24.
174. Селиванова, Н. А. Литературно-страноведческий подход к отбору текстов для домашнего чтения / Н. А. Селиванова // Иностранные языки в школе. – Москва, 1991. – № 1. – С. 60–64.
175. Серова, Т. С. Психологические и лингводидактические аспекты обучения профессионально-ориентированному иноязычному чтению в вузе / Т. С. Серова. – Свердловск : Изд-во Урал. ун-та, 1988. – 227 с.
176. Смирнов, А. А. Проблемы психологии памяти / А. А. Смирнов. – Москва : Просвещение, 1966. – 423 с.

177. Соколов, А. Н. Психологический анализ понимания иностранного текста / А. Н. Соколов. – Изв. АПН РСФСР, 1947. – № 7. – 185 с.
178. Соколов, А. Н. Внутренняя речь при изучении иностранного языка / А. Н. Соколов // Вопросы психологии. – Москва : Изд-во АПН РСФСР, 1960. – № 5. – С. 57–65.
179. Соколова, И. Ю. Самостоятельная работа студентов – важнейшее условие повышения качества подготовки специалистов в вузе / И. Ю. Соколова // Проблемы организации самостоятельной работы студентов. Материалы научно-методич. конфер. – Томск : Изд-во ТГПУ, 2000. – С. 148–152.
180. Солганик, Г. Я. Стилистика текста / Г. Я. Солганик. – Москва : Флинта, 2000. – 252 с.
181. Соловьёва, Н. Г. Обучение устной речи с использованием аутентичных материалов культурно-страноведческого характера : автореф. дис. канд. пед. наук / Н. Г. Соловьёва. – Томск, 1997. – 19 с.
182. Сорокин, Ю. А. Опыт систематизации лингвистических и культурологических лакун / Ю. А. Сорокин, И. Ю. Марковина // Лексические единицы и организация структуры литературного текста : Межвуз. сб. научн. тр. – Калинин : изд-во КГУ, 1983. – С. 35–52.
183. Сорокин, Ю. А. Психолингвистические аспекты изучения текста / Ю. А. Сорокин. – Москва : Наука, 1985. – 167 с.
184. Сорокин, Ю. А. Общение. Текст. Высказывание / Ю. А. Сорокин, Т. Я. Андрюшенко, В. И. Батов, В. П. Белянин и др. – Москва : Наука, 1989. – 172 с.
185. Старцева, Т. В. Текст как форма представления знаний / Т. В. Старцева // Лингвистические и психологические исследования языка и речи. – Москва, 1989. – С. 104–106.
186. Страхова, М. П. Чтение как средство усвоения языкового материала : автореф. дис. канд. пед. наук / М. П. Страхова. – Ленинград, 1978. – 17 с.
187. Татаурова, Л. Д. Формирование умений самостоятельной работы учащихся с книгой (текстом) на ин. яз. в процессе внеклассного чтения : автореф. дис. канд. пед. наук / Л. Д. Татаурова. – Москва, 1989. – 19 с.
188. Текст как явление культуры / Г. А. Антипов, О. А. Донских, И. Ю. Марковина, Ю. А. Сорокин ; ин-т истории, филологии и философии. – Новосибирск : Наука, Сибирское отделение, 1989. – 197 с.
189. Тер-Минасова, С. Г. Язык и межкультурная коммуникация / С. Г. Тер-Минасова. – Москва : Слово, 2000. – 261 с.
190. Тихомиров, О. К. Структура мыслительной деятельности человека (опыт теоретического и экспериментального исследования) / О. К. Тихомиров. – Москва : МГУ, 1969. – 304 с.

191. Томахин, Г. Д. Фоновые знания как основной предмет лингвострановедения / Г. Д. Томахин // Иностранные языки в школе. – Москва, 1980. – № 4. – С. 84–88.
192. Томахин, Г. Д. Лексика с культурным компонентом значения / Г. Д. Томахин // Иностранные языки в школе. – Москва, 1980. – № 1. – С. 47–50.
193. Томахин, Г. Д. Реалии в культуре и языке / Г. Д. Томахин // Иностранные языки в школе. – Москва, 1981. – № 1. – С. 64–67.
194. Томахин, Г. Д. Теоретические основы лингвострановедения : автореф. дис. канд. пед. наук / Г. Д. Томахин. – Москва, 1984. – 32 с.
195. Томахин, Г. Д. Реалии – американизмы : пособие по страноведению / Г. Д. Томахин. – Москва : Высшая школа, 1988. – 239 с.
196. Томахин, Г. Д. Лексические единицы с национально-культурным компонентом в лингвострановедческом аспекте / Г. Д. Томахин // Русская литература и культура... : сб. ст. – Москва, 1995. – С. 197–198.
197. Успенский, Б. А. Структурная типология языков / Б. А. Успенский. – Москва : Наука, 1965. – 286 с.
198. Фоломкина, С. К. О работе над компонентами чтения / С. К. Фоломкина // Иностранные языки в школе. – Москва, 1979. – Вып. 14. – С. 14–15.
199. Фоломкина, С. К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе / С. К. Фоломкина. – Москва : Высшая школа, 1987. – 205 с.
200. Фурманова, В. П. Национально-культурная специфика слов-реалий (на материале немецкого языка) / В. П. Фурманова // Лексические единицы в различных функциях : сб. статей. – Саранск : Изд-во Мордовского ун-та, 1992. – С. 102–108.
201. Фурманова, В. П. Межкультурная лингвокоммуникация и лингвокультуроведение в теории и практике обучения иностранному языку / В. П. Фурманова. – Саранск : Изд. Мордовского ун-та, 1993. – 122 с.
202. Фурманова, В. П. Межкультурная коммуникация и культурно-языковая прагматика в теории и практике преподавания иностранных языков : дис. доктора пед. наук / В. П. Фурманова. – Москва, 1994. – 475 с.
203. Фурманова, В. П. Межкультурная коммуникация и культурно-языковая прагматика в теории и практике преподавания иностранных языков : автореф. дис. доктора пед. наук / В. П. Фурманова. – МГУ им. М. В. Ломоносова. – Москва, 1994. – 59 с.
204. Халеева, И. И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчиков) / И. И. Халеева. – Москва : Высшая школа, 1989. – 238 с.

205. Хирш, Е. Д. Дифференциальная топология / Е. Д. Хирш. – Москва : Мир, 1979. – 280 с.
206. Цетлин, В. С. Методика обучения грамматическим явлениям французского языка в средней школе / В. С. Цетлин. – Москва, Изд-во АПН РСФСР, 1961. – 266 с.
207. Цетлин, В. С. Трудности текстов для чтения / В. С. Цетлин // Иностранные языки в школе. – Москва, 1994. – № 3. – С. 9–14.
208. Чернов, Г. В. Основы синхронного перевода : учебник для институтов и фак. ин. яз. / Г. В. Чернов. – Москва : Высшая школа, 1987. – 255 с.
209. Чернявская, Л. А. Усиление коммуникативной направленности процесса обучения чтению на немецком языке на начальном этапе средней школы : автореф. дис. канд. пед. наук / Л. А. Чернявская. – 1982. – 17 с.
210. Чичерина, Н. Н. Особенности обучения грамматике немецкого языка как второго иностранного в старших классах средних школ / Н. Н. Чичерина. – Москва, 1997. – 199 с.
211. Чистякова, Г. Д. Исследование понимания текста как функции его смысловой структуры : автореф. дис. канд. пед. наук / Г. Д. Чистякова. – Москва, 1975. – 19 с.
212. Шатилов, С. Ф. Некоторые методические аспекты проблемы формирования и совершенствования иноязычных навыков и умений в учебных условиях / С. Ф. Шатилов, Б. П. Годунов // Проблемы разработки и оптимизации способов обучения иностранному языку как специальности. – Сыктывкар, 1981. – С. 3–8.
213. Шатилов, С. Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе / С. Ф. Шатилов. – Москва, 1986. – 221 с.
214. Шатилов, С. Ф. О гуманистической культурно-страноведческой основе обучения иностранному языку в средней школе / С. Ф. Шатилов, Л. И. Агафонова // Современная зарубежная культура в обучении иностранным языкам. – Санкт-Петербург, 1993. – С. 53–57.
215. Шахнарович, А. М. Психолингвистические проблемы предикативности и обучение пониманию текста / А. М. Шахнарович, В. Б. Апухтин // Аспекты изучения текста : сб. науч. тр. ун-та дружбы народов. – Москва : Изд-во ун-та дружбы народов, 1981. – С. 114–120.
216. Шейгал, Е. И. Градация в лексической семантике / Е. И. Шейгал. – Куйбышев: КГПИ, 1990. – 95 с.
217. Штульман, Э. А. Основы эксперимента в методике обучения иностранным языкам / Э. А. Штульман. – Воронеж: изд-во Воронежского ун-та, 1971. – 144 с.

218. Штульман, Э. А. Методический эксперимент в системе методов исследования / Э. А. Штульман. – Воронеж : Изд-во Вор. ун-та, 1976. – 156 с.
219. Шумагер, Е. И. Слова-этнореалии в составе лексики современного немецкого языка : автореф. дис. канд. филол. наук / Е. И. Шумагер. – Калинин, 1986. – 16 с.
220. Шумагер, Е. И. Этноконнотированная лексика и её особенности / Е. И. Шумагер // Коннотативные аспекты семантики в немецкой лексике и фразеологии : межвуз. темат. сб науч. тр. / отв. ред. Е. В. Розен. – Калинин : Изд-во КГУ, 1987. – С. 132–137.
221. Шумагер, Е. И. Фоновая лексика, её своеобразие и связь с культурой / Е. И. Шумагер // Лексика и культура (немецкий язык) : сб. научн. тр. / отв. ред. Е. В. Розен – Тверь, 1990. – С. 124–129.
222. Щёголева, Р. В. Требования к текстам для аналитического чтения в 7 классе средней школы / Р. В. Щёголева. – Москва, 1953. – 248 с.
223. Эльконин, Д. Б. Избранные психологические труды : Проблемы возрастной и педагогической психологии / под ред. Д. И. Фельдштейна. – Москва : Международ. пед. акад., 1995. – 221 с.
224. Яковлева, Л. Н. О некоторых приёмах работы с лексическим материалом на уроках немецкого языка / Л. Н. Яковлева // Иностранные языки в школе. – Москва, 1992. – № 2. – С. 59–61.
225. Allman, V. Keine Angst vor dem Aufsatz / V. Allman, M. Schlemminger – Fichter. – Band 509, 2002. – 200 S.
226. Attacke? Keine Panik! // Jugendmagazin. – Düsseldorf : Druck und Verlag, 1996. – № 3. – S. 26–27.
227. Bichele, M. Didaktik der Landeskunde / M. Bichele, A. Padros. – G. – I. München, 1999. – 181 S.
228. Bohn, R. Probleme der Wortschatzarbeit / R. Bohn. – Goethe Institut München, 1996. – 160 S.
229. Buhmann, R. Arbeit mit Sachtexten / R. Buhmann, I. Laveau. – Goethe Institut München, 1992. – 246 S.
230. Der Große Duden: Wörterbuch und Leitfaden der deutschen Rechtschreibung mit einem Anhang. – Leipzig: Veb Bibliographisches Institut, 1990. – 768 S.
231. Deutsch aktiv Neu // Ein Lehrwerk für Erwachsene. – Berlin-München: Langenscheidt, 1989. – 128 S.
232. Deutsch konkret : Ein Lehrwerk für Jugendliche : Lehrbuch 1 / Gerd Neuner, Peter Desmarets, Hermann Funk, Michael Krüger, Theo Scherling. – Berlin : Langenscheidt, 1983. – 80 S.
233. Döring, B. Aufgaben und Texte zur deutschen Gegenwartssprache / B. Döring, K. Fiebig, W. Hackel. – Leipzig, 1989. – 184 S.

234. Drochner, K-H. Eindrücke – Einblicke / K-H. Drochner, D. Föhr // Ein Programm für die Mittelstufe Deutsch als Fremdsprache. – Berlin, München : Langenscheidt KG, 1994. – 112 S.
235. Eck, J. N. Systematisierung der Grammatikkenntnisse zu ihrer Verwertung bei der Entwicklung des verstehenden Lesens / J. N. Eck. – Deutsch als Fremdsprache. – H. 4. – 1970. – S. 276–279.
236. Eggers, D. Wege / D. Eggers // Lehrbuch. – Max Hüber Verlag, 1992. – 254 S.
237. Egler, G. Textverarbeiten und Textproduzieren. – Entwicklungstendenzen angewandter kognitiver Wissenschaft // Unterrichtswissenschaft. Zeitschrift für Lernforschung in Schule und Weiterbildung / G. Egler. – H. 4 / 1985. – Ismaning. : Hüber Verlag. – S. 301–318.
238. Ehlers, S. Lesen als Verstehen / S. Ehlers. – GhK Kassel, Langenscheidt, Berlin, 1992. – 112 S.
239. Ehlers, S. Kooperatives Lernen und Transfer von Lesestrategien / S. Ehlers // Die neueren Sprachen. – H. 5/ 1994. – S. 479–489.
240. Förster, U. Textgestaltung, Textauswahl und Arbeit am Text im Fremdsprachenunterricht / U. Förster, R. Groschl. – Deutsch als Fremdsprache. – 1970. – Hft. 4. – S. 239–245.
241. Funk, H. Grammatik lehren und lernen / H. Funk, M. König. – Goethe Institut München, 1991. – 160 S.
242. Griesbach, H. Moderne Welt 2 / H. Griesbach. – Deutsch für Fortgeschrittene. – Hüber, 1993. – 136 S.
243. Hartmut, H. Rezeption geschriebener Sachtexte im Muttersprachenunterricht / H. Hartmut, B. Bruno. – Berlin – Volk und Wissen, 1988. – 118 S.
244. Heringer, H.-J. Wege zum verstehenden Lesen / H.-J. Heringer // Lese-grammatik für Deutsch als Fremdsprache. – Ismaning : Max Hüber, 1987. – 328 S.
245. Jugendmagazin. – Düsseldorf : Druck und Verlag, 1998. – № 4. – S. 22–23.
246. Kainz, E. Psychologische Psychologie der Spachvorgänge / E. Kainz. – Stuttgart : Enke, 1954. – Band 3. – 449 S.
247. Löschmann, M. Übungsmöglichkeiten und Übungen zur Entwicklung des stillen Lesens / M. Löschmann // Deutsch als Fremdsprache. – 1975. – Hft, I. 2. – S. 16–28.
248. Löschmann, M. Kontrollverfahren und Kontrollformen für das stille Lesen / M. Löschmann // Deutsch als Fremdsprache. – 1975. – Hft. 4. – S. 12–26.
249. Löschmann, M. Literarische Texte im Fremdsprachenunterricht / M. Löschmann, G. Schröder. – Leipzig, 1988. – 89 S.
250. Lutjearms, M. Lesen in der Fremdsprache : zum Leseprozess und zum Einsatz der Lesefertigkeit im Fremdsprachenunterricht / M. Lutjearms // Zeitschrift für Fremdsprachenforschung. – H. 5. – 1994. (2) – S. 36–77.

251. Macaire, D. Bilder in der Landeskunde / D. Macaire, W. Hosch. – Berlin-München-Wien : Langenscheidt, 1996. – 192 S.
252. Moment mal // Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache. – Berlin-München : Langenscheidt, 1996. – 129 S.
253. Müller, B.-D. Stichwort „Wortschatz“ / B.-D. Müller // Zur Entwicklung, Begutachtung und Analyse von Lehrwerken für den fremdsprachigen Deutschunterricht. – München : Langenscheidt, 1994. – S. 61–66.
254. Müller, B.-D. Wortschatzarbeit und Bedeutungsvermittlung / B.-D Müller. – Berlin : Langenscheidt, 1994. – 120 S.
255. Musik für uns // Jugend 2000. – München : Goethe-Institut, 1996. – S. 7–9.
256. Macaire, D. Bilder in der Landeskunde / D. Macaire, W. Hosch. – Goethe Institut München, 1996. – 192 S.
257. Neuner, G. Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht / G. Neuner. – Berlin : Langenscheidt, 1985. – 184 S.
258. Neuner, G. Fremde Welt und eigene Erfahrung. – Zum Wandel der Konzepte von Landeskunde für den fremdsprachigen Deutschunterricht / G. Neuner // Fremde Welt und eigene Erfahrung. Konzepte von Landeskunde im fremdsprachlichen Deutschunterricht. – Universität – GHs Kassel, 1994. – S. 14–40.
259. Neuner, G. Methoden des Fremdsprachlichen Deutschunterrichts / G. Neuner, H. Hunfeld. – Universität Gesamthochschule Kassel. – 1996. – 174 S.
260. Perfilowa, G. Landeskunde Deutschland – Russland Jugendszene / G. Perfilowa, I. Makarewitsch // Ein Landeskundeprogramm, Lehrerheft. – Bonn, 1998. – 20 S.
261. Perfilowa, G. Landeskunde Deutschland – Russland Jugendszene / G. Perfilowa, I. Makarewitsch // Ein Landeskundeprogramm, Schülerheft. – Bonn, 1998. – 45 S.
262. Polenz, P. Deutsche Satzsemantik : Grundbegriffe des Zwischen – Zeilen Lesen / P. Polenz. – Berlin, 1985. – 443 S.
263. Sölch, H. Landeskunde mit der Zeitung / H. Sölch. – 1989. – 80 S.
264. Sowieso : Deutsch Als Fremdsprache Für Jugendliche Kursbuch 1 / Hermann Funk, Michael Koenig, Theo Scherling, Gerd Neuner. – Berlin : Langenscheidt, 1997. – 80 S.
265. Strauss, D. Didaktik und Methodik / D. Straus // Deutsch als Fremdsprache. – Berlin-München : Langenscheidt KG, 1984. – 160 S.
266. Schwerdfeger, Inge C. Gruppenarbeit und innere Differenzierung / Inge C. Schwerdfeger. – G. – I. München, 1998. – 217 S.
267. Vorderwülbecke, A. Stufen / A. Vorderwülbecke, K. Vorderwülbecke // Handbuch für den Unterricht. – München : Verlag Klett Edition Deutsch GmbH, 1990. – 192 S.

268. Westhoff, G. Arbeit mit Texten. Psychologische Einsichten und das Lesen in Deutsch als Fremdsprachenunterricht / G. Westhoff. – Tübingen : DIFF.
269. Westhoff, G. Didaktik des Leseverstehens. Strategien des voraussagen- den Lesens mit Übungsprogrammen / G. Westhoff. – München : Hüber, 1987. – 198 S.
270. Westhoff, G. Fertigkeit Lesen / G. Westhoff. – Goethe-Institut München, 1997. – 167 S.
271. Woronina, G. I. Deutsch, kontakte 10–11: Lehrbuch/Lesebuch / G. I. Woronina, I. W. Karelina. – Москва : Просвещение, 2002. – 224 S.

Технический редактор: Н. Н. Сафронова. Ответственный за выпуск: Л. В. Домбраускайте

Бумага: офсетная. Печать: трафаретная. Формат: 60×84/16. Тираж: 500 экз.
Сдано в печать: 5.06.2020 г. Усл. печ. л.: 7,4. Уч. изд. л.: 8,2. Заказ: 1147/Н

Издательство Томского государственного педагогического университета
634061, г. Томск, ул. Киевская, 60

Отпечатано в типографии Издательства ТГПУ
г. Томск, ул. Герцена, 49. Тел. (3822) 31-14-84. E-mail: tipograf@tspu.edu.ru
