

ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ В ШКОЛЕ

2'2019

Научно-методический журнал

Выходит 12 раз в год
Основан в 1934 году

Учредитель

ООО «Методическая мозаика».
Выходит при поддержке
Научно-исследовательского центра
«Еврошкола» (Москва)

Главный редактор

Н.П. Каменецкая

Зам. главного редактора

Д.А. Попова

Научный редактор

Е.А. Колесникова

Редакционная коллегия:

О.В. Афанасьева, Д.К. Бартош,
Н.В. Барышников, С.А. Бурзина,
Н.Д. Гальскова, М.С. Каменская,
С.М. Кашук, О.М. Корчажина,
Н.Ф. Коряковцева, К.С. Махмурия,
Л.Т. Нечаева, З.Н. Никитенко,
В.В. Сафонова, Е.Н. Соловова,
П.В. Сысов, А.В. Щепилова

Редакторы отделов:

М.В. Виноградова,
С.И. Калишина

Дизайнер

Е.П. Хазова

Подписано в печать 11.02.19

Формат 70 x 100 1/16.

Бумага офс. №1. Цифровая печать.

Усл.-печ. л. 7,8.

Тираж экз. 5600. Заказ

Адрес редакции:

119331, Москва, Проспект
Вернадского,
д. 29, офис 115.
Редакция журнала
«Иностранные языки в школе».
Телефон: 8(495) 280-04-76
Сайт: www.flsmozaika.ru
E-mail: editor@flsmozaika.ru

Отпечатано в соответствии
с предоставленными материалами
в АО «Первая Образцовая типография»
Филиал «Чеховский Печатный Двор»
142300, Московская область, г. Чехов,
ул. Полиграфистов, д. 1
Сайт: www.chpd.ru
E-mail: sales@chpd.ru
тел. 8(499) 270-73-59

Редакция не несет ответственности
за содержание публикуемых рекламных
объявлений.

© «Иностранные языки в школе», 2019

В оформлении обложки использованы
фото с сайта <http://www.photoline.ru>

ПРАКТИКА

Методика

- 2 **Мильруд Р.П.** Организационная модель исследовательской деятельности учителя

ПРАКТИКА

Из опыта школы

- 8 **Попова Е.А.** Тема «Лидерство» на занятиях по иностранному языку
- 16 **Гринченко Н.А.** Технологическая карта как форма планирования урока иностранного языка
- 26 **Гафарова Г.Р.** Из опыта обучения немецкому языку как второму иностранному

Материалы к учебным темам

- 32 **Костикова М.Г.** Пасха в немецкоговорящих странах: обычаи и традиции

ВОПРОСЫ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ

Из опыта повышения квалификации

- 37 **Каспржак Н.Ю.** Использование ролевых игр в преподавании французского языка студентам лингвистических направлений обучения

Из опыта работы педагогического вуза

- 45 **Слепцова Е.В.** Работа над аутентичными текстами в процессе формирования билингвальной культуры будущего учителя (из загона)

Консультации

- 50 **Чигашева М.А.** Deutsche Abkürzungen im Sprachgebrauch

СТРАНОВЕДЕНИЕ

- 55 **Варакса А.Н., Васильева Е.Г.** Из истории французских монет и медалей

ИНФОРМИРУЕМ ЧИТАТЕЛЯ

- 61 **Локтюшина Е.А.** Курс делового иноязычного общения как этап подготовки старшеклассников к профессиональной деятельности



ОРГАНИЗАЦИОННАЯ МОДЕЛЬ

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

УЧИТЕЛЯ

В статье представлена организационная модель исследовательской деятельности учителя как технология поиска решения педагогической проблемы. Даются примеры опытного обучения с исследовательской целью на материале учебно-методических пособий для различных возрастных групп учащихся от дошкольников до выпускников старшей школы. Предлагаемая схема педагогического исследования предполагает разработку учителем «теории проблемы» (ранее накопленных педагогических знаний), «теории решения» (рабочую гипотезу) и «теории действия» (опытную проверку рабочей гипотезы).

ORGANIZATIONAL MODEL OF TEACHER'S RESEARCH ACTIVITY

The article shows an organizational model of the teachers' research activity as the technology for finding solutions to the pedagogical problems. The author provides examples of exploratory teaching with research goals that are based on the material of teaching aids for different age groups of students from preschool children to high school graduates. The proposed scheme of pedagogical research presupposes the creation by the teacher of a «theory of the problem» (previously accumulated pedagogical knowledge), «decision theory» (working hypothesis) and «theory of action» (an experimental test of the working hypothesis).

Ключевые слова: организационная модель исследовательской деятельности учителя, опытное обучение, теория проблемы, теория решения, теория действия.

Key words: organizational model of the teachers' research activity, exploratory teaching, theory of the problem, decision theory, theory of action.

ТЕОРИЯ

Исследовательская деятельность учителя направлена на решение актуальных задач, которые ставит перед педагогом школьная реальность. Круг таких задач широк, способы решения разнообразны, подходы вариативны, убеждения индивидуальны. Но исследование учителя всегда заслуживает внимания, а результаты вызывают доверие, так как формулируемые выводы подтверждаются опытом.

Проблема состоит в том, что учитель-практик не всегда владеет технологией педагогического исследования, и в этом может помочь предлагаемая в данной статье *организационная модель* и конкретные пути ее реализации.

Основное понятие

Рассмотрим вначале основные понятия исследовательской деятельности.

Педагогическое исследование в области теории и практики обучения иностранным языкам представляет собой организованный поиск способов решения обнаруженной дидактической или общей педагогической проблемы.

Проблема педагогического исследования обычно состоит в том, что на пути к успешной педагогической деятельности возникает то или иное препятствие в виде недостаточной мотивации школьников, пробелов в знаниях и компетенциях учащихся, низкой речевой активности детей на уроке и др.

Гипотеза педагогического исследования есть предположение учителя о том, что если применить конкретный педагогический прием, использовать определенную технологию, отказаться от традиционной практики исправления ошибок в устной речи детей, то можно получить желаемый результат в виде усиления речевой активности.

Цель педагогического исследования выражается в представлении о результате, который хочет получить педагог в своей попытке решить поставленную проблему.

Задачи педагогического исследования соответствуют этапам исследовательской деятельности, на каждом из которых достигается своя промежуточная цель. Учитель поэтапно получает очередной промежуточный результат,

извлекает информацию из научной литературы, разрабатывает на основе полученных знаний, свой метод исследования, собирает и обрабатывает полученные данные.

Опытное обучение (эксперимент) в педагогическом исследовании заключается в том, чтобы в соответствии с гипотезой внести конкретное изменение в педагогическую практику и проследить за получаемым результатом.

Методы исследования включают способы сбора экспериментальных данных в ходе и результате опытного обучения.

Формами представления экспериментальных данных могут быть таблицы, графики для результатов мониторинга, диаграммы для сравнения исходных и конечных результатов, фотографии для иллюстрации педагогических эпизодов, видеоматериалы, детские работы и др.

Данные понятия педагогической деятельности представляют собой элементы модели, служащей абстрактным отображением исследовательского процесса. Для того чтобы представить процесс, необходимо собрать элементы в организационную схему.

Моделирование педагогического исследования

Организацию педагогического исследования лучше всего представить в виде организационной модели, отображающей основные элементы исследовательской деятельности учителя в их функциональной взаимосвязи. Наиболее общий вид модели педагогического исследования может быть следующий:

Как показывает организационная модель, в любом исследовании есть цель, задачи, средства обучения и воспитания, метод и технологии деятельности, условия опытного обучения, а также результаты, итоги и следствия проведенной работы. Имеется также такой элемент, как оценка проведенной исследовательской работы.

Например, на этапе обучения иностранному языку дошкольников, цель – показать, как можно формировать у ребенка картину мира в развивающем курсе с элементами английского языка. Для этого, в опытном обучении,



можно попробовать такое средство, как пособие «Английский до школы» («Просвещение»).

Задачи педагогического исследования среди дошкольников будут связаны с тем, чтобы разобраться в *теории возникшей проблемы*, найти свою *теорию решения проблемы* и разработать собственную *теорию действия*.

Для того чтобы организовать педагогическое исследование даже маленького масштаба, учителю нужно познакомиться с литературой, освещающей *методологию* (общую педагогическую теорию), *методику* работы с дошкольниками в целом и описанную в публикациях *технологии* обучения малышей.

В ходе педагогического исследования всегда требуется провести опытное обучение. Оно может быть построено на материале всего пособия и продолжаться несколько месяцев, а может быть организовано как «мини-эксперимент» с использованием нескольких уроков или даже одного занятия.

С помощью отобранных методов исследования, включающих наблюдения и беседы с детьми, специально разработанные для дошкольников «тесты», а также иные формы фиксации хода и результатов работы, собираются необходимые данные, которые систематизируются для обсуждения, обобщения и формулирования выводов.

По завершении исследования, всегда полезно оценить свою деятельность, критически посмотрев на четкость поставленной цели и актуальность задач, адекватность методов и иллюстративность собранных данных, новизну найденного решения и значимость полученных результатов. Целесообразно подумать над тем, чтобы сделать результаты исследования доступными коллегам в форме публикации.

Педагогическое исследование может быть важным способом профессионального роста учителя на всех ступенях школьного образовательного курса иностранного языка, включая работу в младшей, основной и старшей школе.

Например, УМК «Звездный английский» содержит немало инновационного материала, которые целесообразно проверять на эффективность в классе.

У педагогов, привыкших к традиционному обучению чтению слов по правилам «четырех типов слога» на материале колонок однотипно читающихся слов, могут возникать вопросы в связи с интегрированным обучением чтению «по правилам» (phonics) и «целым словом» (sight words), принятым в УМК «Звездный английский». Ознакомление с накопленным педагогическим опытом коллег может подсказать учителю собственное оригинальное решение и это станет началом интересного педагогического исследования, полезного для профессионального сообщества. В этом могут помочь опубликованные видеофайлы в «Педагогической гостиной» Р.П. Мильруда на сайте http://old.prosv.ru/umk/starlight/info.aspx?ob_no=37218 в рубрике «Полезные материалы».

Широким полем для исследования может стать работа с новым пособием «Звезды моего города» и электронным порталом «City Stars», где имеется большой выбор интерактивных заданий на сайте <http://citystars.prosv.ru>. Это пособие представляет собой московскую версию УМК «Звездный английский», а интернет-портал может быть полезным приложением к любому учебнику английского языка для учащихся II–XI классов.

Проблемы исследования могут быть связаны с эффективностью пособия и интернет-портала в работе со школьниками разных возрастных групп. Учителя может заинтересовать обучающий эффект интерактивных заданий, выполняемых онлайн. Интересным может быть изучение возможностей нового пособия в подготовке к испытаниям государственной итоговой аттестации.

Важно найти свои эффективные пути обучения грамматике в старшей школе, где на завершающей ступени предъявляются повышенные требования к грамотности речи учащихся. Учитель-исследователь может экспериментально проверить эффективность пособия

«Звездный английский», «Сборники грамматических упражнений. 10–11 класс». Данные пособия могут быть использованы с любым УМК, так как в них системно представлена в лаконичных правилах и многочисленных упражнениях вся грамматика современного английского языка. Работая с этими пособиями, педагог может предпринять не только методическое, но и лингвистическое исследование, поскольку в правилах и упражнениях встречается немало интересных грамматических случаев, которые недостаточно тренируются в школьной практике.

Актуальны педагогические исследования, целью которых является определить эффективность пособий для подготовки к ОГЭ или ЕГЭ. Например, методические идеи пособия «Английский язык. Единый государственный экзамен. Грамматика и лексика» могут вызвать вопросы у учителя, и педагог-исследователь имеет право экспериментально проверить предложенные материалы на эффективность, готовя выпускников к экзамену.

В век цифровых технологий, открываются новые возможности интеграции человеческого разума и элементов искусственного интеллекта (компьютера). Учителю-исследователю будет интересно оценить эффективность пособия «Пишем эссе», с прилагаемым электронным тренажером. Бумажная версия пособия содержит материалы для обучения школьников письменному рассуждению в формате ЕГЭ по технологии «постепенного снятия опор». Электронный тренажер берет на себя функции помочь учащимся структурировать эссе на абзацы, проверить корректность приводимых аргументов, посчитать количество слов. Тренажер также указывает на орфографические и грамматические ошибки, выявляет случаи отхода от темы, позволяет добиться логической связанности текста и даже подсказывает полезные выражения. Задача учителя-исследователя состоит в том, чтобы проверить функции тренажера в действии и прийти к доказанным выводам. Ценность

подобных исследований для коллег трудно переоценить.

Общая технология педагогического исследования представлена в пособии «Английский для исследователей» (<http://old.prosv.ru/attach/Textbook-2.pdf>) с циклом видеолекций (http://old.prosv.ru/umk/starlight/info.aspx?ob_no=45006)

Оценка педагогического исследования

Исследование оценивается по ряду параметров. К ним относится: *актуальность темы, достижение четко поставленной цели, новизна и значимость результатов, реализуемость рекомендаций, самостоятельность автора и завершенность работы.*

Положительным признаком поставленной цели исследования является ее конкретность. Завышенные амбиции автора в выборе темы всегда вызывают сомнение в способности учителя решить столь «грандиозную» задачу. Например, исследовательская цель типа «разработать методику обучения грамматике» является слишком общей и даже недостижимой для одного педагога-практика. Целесообразной может быть более узкая цель «предложить задания для формирования у учащихся грамматической наблюдательности», «научить учащихся самостоятельно формулировать грамматические правила», «проверить надежность двуязычных (переводных) заданий для тестирования грамматики» и т.д. В соответствии с целью формулируется *тема исследования*. В формулировке темы оценивается ясность, лаконичность и новизна, то есть, отличие от других похожих тем.

Актуальность исследования определяется тем, насколько результаты важны для педагогического сообщества, то есть, для коллег учителя-исследователя.

Новизна исследования заключается в том маленьком открытии, которое удалось сделать автору. Для вывода о «новизне», важно внедрить хотя бы маленькую инновацию в учебно-воспитательный процесс и проверить эффект.

Значимость исследования определяется тем, насколько полезными ока-

зались полученные результаты для учителя, методического объединения школы, района, города или даже всего педагогического сообщества. Чем шире масштаб, тем весомее результат исследовательской деятельности педагога.

Исследование можно считать реализуемым, если автор предлагает готовую к внедрению методическую разработку с рекомендациями, учебными заданиями и контрольно-измерительными приемами. Реализуемыми считаются методические материалы «под ключ» – бери в класс и используй в работе.

Исследование должно быть самостоятельным, то есть, выполненным самим учителем или проектной командой. Следует подчеркнуть недопустимость плагиата, то есть, присвоения себе идей, фрагментов или целого текста чужого исследования. Недопустимы также случаи «скрытого плагиата», когда автор тщательно перефразирует чужие мысли, выдавая их за свои идеи. Такие случаи осуждаются научным сообществом. Даже краткое заимствование чужих мыслей требует ссылки на автора. Современные технологические возможности позволяют выявить в любом тексте случаи несанкционированного заимствования чужой информации (плагиата).

Исследование считается завершенным, если материалы содержат исчерпывающее решение поставленной задачи.

Предлагаемая организационная модель педагогического исследования может помочь учителю провести собственное изучение пусть небольшой, но актуальной педагогической проблемы. Результаты своего научного поиска учителя могут опубликовать как в печатном издании, так и интернет-журналах. Например, журнал «Просвещение. Иностранные языки» публикует результаты исследований учителей-практиков, с которыми интересно познакомиться и примеру которых всегда можно последовать.

Литература

1. Мильруд Р.П. Готовность учителя к руководству исследовательскими проектами учащихся // Просвещение.

Иностранные языки. Сентябрь. 2016. – URL: <https://prosv.ru/news/show/1658.html>.

2. Мильруд Р.П. Английский до школы. – М.: Просвещение, 2018.

3. Мильруд Р.П. Английский язык. Единый государственный экзамен. Пишем эссе. – М.: Просвещение, 2016.

4. Мильруд Р.П. Звездный английский. Сборник грамматических упражнений 10. – М.: Просвещение, 2017.

5. Мильруд Р.П. Звездный английский. Сборник грамматических упражнений 11. – М.: Просвещение, 2017.

6. Мильруд Р.П. Английский язык. Единый государственный экзамен. Грамматика и лексика. – М.: Просвещение, 2017.

7. Мильруд Р.П. Английский для исследователей. – М.: Просвещение, 2018.

8. Мильруд Р.П. Курс видеолекций «Английский для исследователей». – М.: Просвещение, 2018.

9. Просвещение. Иностранные языки (электронный журнал для учителей).

10. Borg S. Research engagement in English language teaching // Teaching and Teacher Education. – Volume 23. Issue 5. – 2007. – P. 731–747.

Р.П. Мильруд

Сведения об авторе: Мильруд Радислав Петрович, доктор пед. наук, профессор кафедры «Международная профессиональная и научная коммуникация», Тамбовский государственный технический университет.

E-mail: rad_millrood@mail.ru



ПРАКТИКА

ТЕМА «ЛИДЕРСТВО» НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ (НА ПРИМЕРЕ ПОЛИТИЧЕСКИХ ПОРТРЕТОВ ЛИДЕРОВ РОССИИ, США И ЕВРОПЫ)

В статье описываются методические приемы для работы с темой «Лидерство» на занятии по иностранному языку в старших классах. Рассматриваемая тема актуальна и важна с точки зрения формирования у обучающихся сильных личностных качеств, с учетом государственного заказа и содержания социализации выпускников в профессиональной жизни в условиях усложняющихся экономических и политических тенденций в стране и за рубежом.

THE TOPIC «LEADERSHIP» AT FOREIGN LANGUAGE LESSONS (ON THE EXAMPLE OF POLITICAL PORTRAITS OF LEADERS OF RUSSIA, USA AND EUROPE)

The article describes methodical techniques for the work with the theme «Leadership» in foreign language classes in high school. This topic is actual and important with regard to the formation of personal strengths and skills in students, taking into account the State demand and the content of education, as well as the need of social integration of graduates in professional life in conditions of increasingly complex economic and political trends in the country and abroad.

В требованиях ФГОС общего образования в условиях его реализации говорится о формировании у школьников «лидерских качеств, опыта соци-

альной деятельности, реализации социальных проектов и программ» [5, с. 34]. В примерной ООП основного общего образования в планируемых результатах духовно-нравственного развития, воспитания и социализации обучающихся прописано требование формирования в них социальных и экономических особенностей, а именно активной гражданской позиции, идентификации себя как субъекта социальных преобразований, компетентности в сфере организаторской деятельности; самореализации в группе и организации, реализации собственного лидерского потенциала. Это достигается в курсе общих дисциплин, среди которых фигурирует учебный предмет «Иностранный язык (первый/второй)», в рамках которого школьникам предлагаются следующие темы: «Межличностные отношения», «Личные и деловые отношения», «Лидерство», «Международные отношения в XIX веке», «Старые и новые лидеры индустриального мира».

В новых ФГОС ВО (3++) в списке необходимых для формирования универсальных компетенций (УК) в период обучения в бакалавриате значится «командная работа и лидерство: способность осуществлять социальное взаимодействие и реализовывать свою роль в команде (УК-3)» [6, с. 10]. Абитуриентам, поступающим по направлению бакалавриата «Политические науки и регионоведение» и смежным с ним («Экономика и управление», «Юриспруденция») в такие авторитетные вузы страны, как РАНХиГС, МГИМО, МГУ, МГЛУ, МПГУ, РГГУ, РУДН, СПбГУ, ТГУ, КФУ, УрФУ им. Б.Н. Ельцина, НИУ БелГУ, ВГУ, ННГУ им. Н.И. Лобачевского и многие другие, предстоит освоить на иностранном языке (далее ИЯ) такие профессионально ориентированные темы, как «Проблема лидерства в семье», «Личностные лидерские качества», «Политические лидеры и политическое лидерство», «Понятие и теории политического лидерства», «Типология политических лидеров», «Моральные каче-

Ключевые слова: лидерство, портрет политического лидера, иностранный язык, СМИ, медиатекст, невербальная коммуникация, анализ.

Key words: leadership, portrait of political leader, foreign language, mass-media, media text, non-verbal communication, analysis.

ства политического лидера», «Лидерство в политике и бизнесе», «Выдающиеся политические (дипломатические) деятели» и пр.

Тема «Лидерство» актуальна и важна и с точки зрения формирования у обучающихся сильных личностных качеств, и с учетом государственного заказа и содержания образования, а также вследствие необходимости социализации выпускников в профессиональной жизни в условиях усложняющихся экономических и политических тенденций в стране и за рубежом.

В связи с этим, в статье предлагается десять учебных заданий с методическими рекомендациями для преподавателей с целью проработки данной темы на аудиторных занятиях по ИЯ в старших классах.

1. **Оформление кластера** по центральному слову «Лидерство», в котором можно разносторонне развить тему, письменно/устно вербализовав на ИЯ идеи обучающихся, что позволит, в том числе сформулировать определение ключевого понятия и/или дать общее всестороннее представление о нем (рис. 1).

В кластере могут быть представлены:

- качества (типы) лидера (в семье, в малой/большой социальной группе, в руководстве организаций, в политике и пр.);
- положительные и отрицательные стороны лидерства в их внутреннем и внешнем проявлении (например, в оппозициях «общественный успех/недостаток времени на семью», «смелые инициативы/общественная критика», «высокий социальный статус/надменный характер» и пр.);

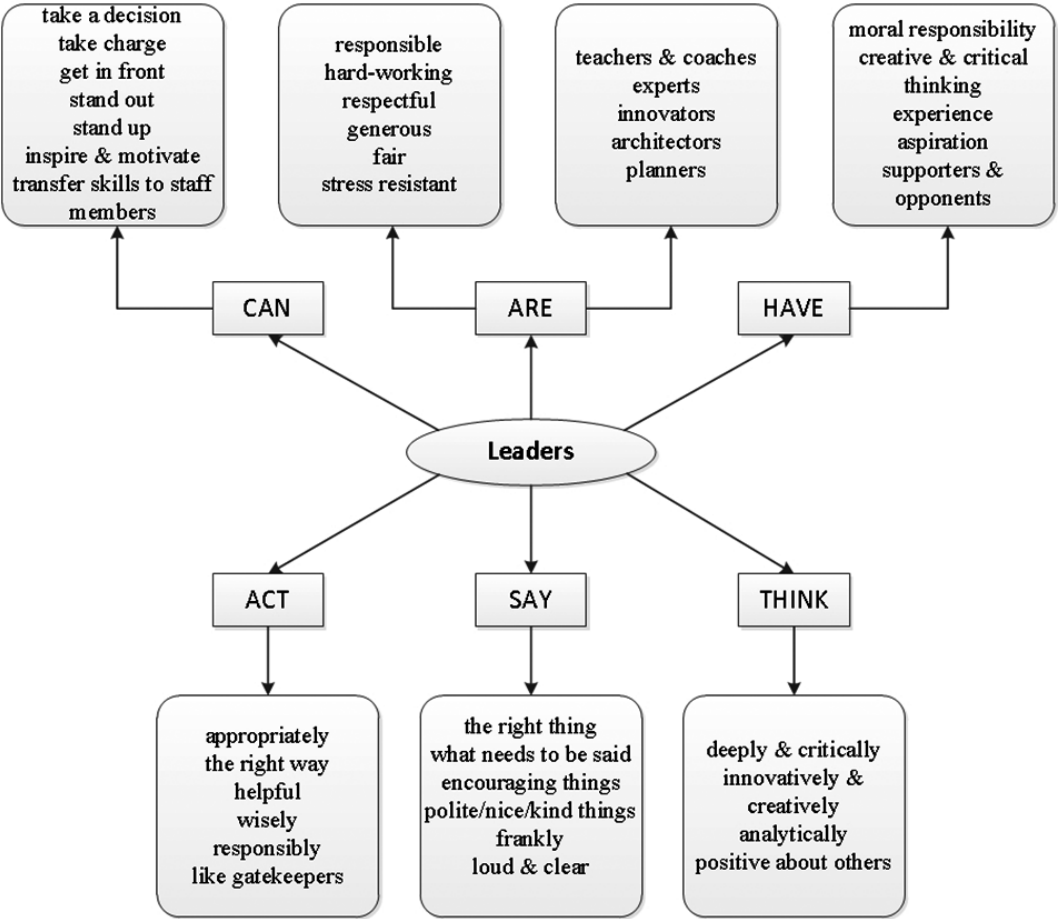


Рисунок 1. Пример кластера по теме «Лидерство».

– функции (роли) лидера (например, «прогнозирование, планирование, организация, коммуникация, управление, контроль, мотивация»);

– примеры знаменитых в прошлом и/или действующих политических лидеров в России, стране изучаемого ИЯ, других странах;

– иные ассоциативные воззрения обучающихся.

2. Типологизация (классификация) лидеров исходя из знаний существующих теорий лидерства и/или на основе собственного видения обучающихся. Задание состоит в аргументированной характеристике обучающимися политических лидеров прошлого и настоящего в контексте определенной типологии.

Итальянский экономист и социолог Вильфред Парето в своей теории элит развивает идею Макиавелли, предлагая разделение лидеров на «лисиц» и «львов», в которой образ лисы выражал хитрость, ловкость, осторожность, сокрытие своих намерений, компромисс, манипуляцию, а образ льва – прямолинейность, решительность, твердость убеждений, силовое давление, авторитарность. Лидеры-львы и лидеры-лисы имеют свои слабые и сильные стороны, периодически сменяя друг друга у власти. Идеальный тип – лидер, обладающий силой льва и хитростью лисы, поскольку лев не защищен от капканов, а лиса – от волков [2]. Здесь же стоит вспомнить и обсудить с обучающимися басни Жана де Лафонтена «Больной лев и лисица» («*Le Lion malade et le Renard*») и «Лев, волк и лисица» («*Le Lion, le Loup et le Renard*») о том, как коварство прикрывается благими намерениями.

Исследования путей выявления качеств лидеров начались в США во второй половине 40-х гг (М. Вебер, Р. Стогдилл, Р. Манн, У. Бенине, Д. Макклелланд, Б. Рассел, У. Беннис). Обобщая существующие теории можно выделить два основных стиля лидерства: демократический и авторитарный (авторитарный). Предлагаются и иные типы лидеров, которые могут быть по-своему раскрыты и дополнены в сотрудничестве преподавателя и обучающихся на занятии по ИЯ: лидер-реалист, лидер-романтик,

лидер-фанатик, лидер-популист, лидер-интеллектуал, лидер-патерналист, эмоциональный лидер и другие.

3. Работа с медиатекстами и создание политического портрета лидера позволяет активизировать и усвоить новую лексику, например, существительные и прилагательные, которыми можно охарактеризовать человека, его достоинства и недостатки.

Существенную роль в процессе формирования образов политиков играют СМИ, в частности, печатные издания, стремящиеся создать положительный или отрицательный портрет политического деятеля, в зависимости от ангажированности издания. Известно, что в практике СМИ сегодня широко используются методы воздействия, позволяющие сформировать или трансформировать отношение общества к тем или иным явлениям социально-политических реалий. На международном и межправительственном уровне можно назвать такие приемы и методы воздействия СМИ, как лексическое окрашивание информации; подмена фактов; злоупотребление статистикой; изменение повестки дня; ссылка на анонимные источники; профессиональное мнение сомнительных экспертов; альтернативный сценарий событий [4]. Внедряемая в новостной поток ложная информация автоматически вызывает в массовом сознании либо положительную реакцию, либо резкое непринятие того или иного общественного явления или события. Ученый Е.Н. Щербакова выделяет помимо фактологических методы семантического манипулирования, имеющие отношение к лингвистической составляющей текста: специальная компоновка понятий, навязывающая негативные или же положительные ассоциации у читателя [7].

Медийный текст – продукт СМИ, объект изучения металингвистики, современной отрасли лингвистики. Типичным примером медиатекста является печатная статья в сети Интернет. Политический портрет представляет собой особый жанр медиатекста, который формирует в лингвистическом сознании рядового читателя определенный образ того или иного политического деятеля.

Учащимся предлагается составить образ политического (или в иной сфере)

лидера на основе того, что пишут о нем в СМИ, например, взяв за основу названия статей ведущих газет родной страны и стран изучаемого ИЯ в электронных версиях. Задача обучающихся – подойти к прочтению и анализу медиатекста с максимально критическим восприятием, поскольку им необходимо «привить» свое сознание и не заражать его «фэйковыми» данными СМИ, способными оказать значительное воздействие на формирование «нужного» мнения у читателя. При выполнении этого задания у обучающихся постепенно развивается умение системного и критического мышления, формируются навыки информационно-аналитической деятельности, что делает их медиакомпетентными.

4. Поиск, анализ и трактовка стилистических фигур речи в образе политического лидера на основе медиатекстов. Политический дискурс в СМИ имеет огромный арсенал стилистических и суггестивных приемов, основанных на тщательном фонетическом, словообразовательном, лексическом подборе риторических фигур речи (эпитет, сравнение, иносказание, аллегория, ирония, эписклеса, оксюморон и пр.).

Иногда политик, сам того не желая, дает толчок закреплению за ним того или иного ассоциативного образа. Например, обращение питона Каа «Идите ко мне бандерлоги» из известной книги Р. Киплинга, произнесенная В.В. Путиным в отношении митингующей оппозиции в декабре 2012 года тут же была радостно подхвачена западными СМИ. Образ российского лидера как угрожающего питона сам по себе несет яркий эмоциональный и запоминающийся посыл, столь негативное сравнение быстро укрепляется в массовом сознании. А если еще добавить эпитетов «hypnotic», «menacing», употребить эмоционально окрашенные лексические единицы «crush», «hypnotize» и вот уже готов образ хитрого, умного, безжалостного и потому опасного противника [1].

Для групповой дискуссии и комментариев преподавателям ИЯ и обучающимся предлагается список постоянных эпитетов, встречающихся в различных печатных источниках СМИ (на английском, французском и немецком языках),

а также многократно тиражируемые пользователями социальных сетей в отношении современных политических деятелей России, США и Европы.

Vladimir Putin: ex-kgb man, KGB spy, patriot, Russian Bear, Russian James Bond (Soviet James Bond), Stierlitz, Powerhungry, superhero, Russia's Mr. Stability, Culture Warrior, aggressor, le monarque, le tsar, Pierre le Grand, Poutine IV.

Angela Merkel: Kohls Mädchen, Königin, Triumphatorin, mächtigsten Frau der Welt, Die mächtigste Frau der CDU, Die große Anführerin, die erste Lehrerin der Republik, Die Kanzlerin des Möglichen, Perfekte Frontfrau der Postpolitik, Sicherheit, Stabilität, Vertrauen ohne Bedingungen, Meisterin des Ungefährlichen, Uneindeutigen, Der Schwarze Schwan der Politik, Problem und Lösung.

Donald Trump: self made man, eccentric billionaire, smart guy, Donald Duck, Donnybaby, onnyboy, Trumpinator, Trumpamaniac, Trumpastrophie, Trumpocalypse, Trumpenstein (от Frankenstein), Trumpletoes, Tricky Trump, Orange Man, Captain Crunch, King Twit, Twitter Terror, American Mussolini, Voldemort, American Caesar.

Theresa May: new Iron Lady, the next Margaret Thatcher, incredible woman, Lady Brexit, powerfrau, Britain's most feminist Prime Minister ever, awkward-looking woman, rising star, British version of Angela Merkel.

Emmanuel Macron: Kennedy, Napoléon, Louis XIV, Don Juan, Sauveur, La Marche sur les eaux, thaumaturge, Zeus (Jupiter), le roi des Dieux, Roi du ciel et de la Terre, monarque, imperreux, le « jeune loup » à l'Elysée, un candidat Subway, enfant du système, ovni politique, banquier chez Rothschild, l'homme de la Renaissance, une pomme d'immortalité (d'éternelle jeunesse), l'homme qui marche, un wunderkind politique, l'enfant prodige, un jeune homme parfait, Donald Trump of the elite class, Donald Trump's avatar.

Стоит отметить, что сами политические лидеры и даже члены их команды переживают ставшие народными прозвища своих руководителей, используя их в своих выступлениях. Так, во время своего официального визита в Нью-Йорк в июне

2017 года министр экономики и финансов Франции Брюно Ле Мэр (Bruno Le Maire) заявил на английском языке « Emmanuel Macron is Jupiter. I'm Hermès, the messenger », тем самым сравнив Президента Республики с Юпитером, римским богом, управляющим небом и землей, а себя по аналогии с богом греческой мифологии, Гермесом, посланником богов [8]. Яркое и смелое сравнение сразу стало политической шуткой, вызвавшей как восторженный и одобрительный смех присутствующих, так и возмущение со стороны общественности в гневных, высмеивающих комментариях в сети Интернет.

5. **Анализ карикатуры** на политического лидера. Как известно, карикатуристы склонны к умышленному преувеличению определенных качеств личности, коротко, остро и ярко выражая это в своих произведениях, при этом, их художественное видение может передать зрителю-читателю как физические особенности, так и моральный облик изображаемого. На занятии по ИЯ обучающиеся могли бы представить свою трактовку той или иной политической карикатуры, обличающей лидера страны изучаемого ИЯ или

передающие отношения между первыми главами мировых держав (рис. 2). План ответа можно выстроить в комментариях на вопросы: «С каким событием связано изображение?», «Что хотел выразить художник?», «С чем Вы согласны/не согласны в такой художественной трактовке?».

6. **Комментирование цитаты** по теме «Лидерство». Немало знаменитых людей прошлого и настоящего высказывались по затронутой в статье теме. Преподаватель ИЯ может предложить обучающимся тезисно изложить основную мысль автора цитаты и представить собственную точку зрения по высказыванию. Дадим несколько примеров цитат для работы на английском, французском и немецком языках.

➤ «*People ask the difference between a leader and a boss. The leader leads, and the boss drives*» (Theodore Roosevelt) [https://www.brainyquote.com/lists/topics/top_10_leadership_quotes].

➤ «*Leadership is not about the next election, it's about the next generation*» (Simon Sinek) [https://www.brainyquote.com/lists/topics/top_10_leadership_quotes].

Donald Trump durcit la politique d'accueil des réfugiés



SCÈNE DE LA MYTHOLOGIE
JUPITER S'EMPARA DE LA DÈSSE
EUROPA



POUTINE REDESSINE LA CARTE
DE LA RUSSIE



LE DIALOGUE SOCIAL EXPLIQUÉ AUX NULS...



Рисунок 2. Примеры карикатур на политических лидерах

➤ «*I am not afraid of an army of lions led by a sheep; I am afraid of an army of sheep led by a lion*» (Alexander the Great) [https://www.brainyquote.com/lists/topics/top_10_leadership_quotes].

➤ «*Le leadership, c'est avoir confiance en soi et donner confiance autour de soi*» (Nicolas de Tavernost) [<http://citation-celebre.leparisien.fr/citations/69496>].

➤ «*Il n'y a pas de leadership sans prise de risqué*» (Patrick Ricard) [<http://citation-celebre.leparisien.fr/citation/leadership?page=2>].

➤ «*Je sais, quand il le faut, quitter la peau du lion pour prendre celle du renard*» (Napoléon Bonaparte) [<http://citation-celebre.leparisien.fr/citations/55023>].

➤ «*Persönlichkeiten werden nicht durch schöne Reden geformt, sondern durch Arbeit und eigene Leistung*» (Albert Einstein) [<https://natune.net/zitate/Albert%20Einstein>].

➤ «*Der Sinn des Lebens besteht nicht darin ein erfolgreicher Mensch zu sein, sondern ein wertvoller*» (Albert Einstein) [<https://www.studienscheiss.de/zitate-albert-einstein/>].

➤ «*Du musst jeden Tag deinen Feldzug gegen sich selbst führen*» (Friedrich Wilhelm Nietzsche) [<https://www.leadershipjournal.de/zitate-fuehrung/2/>].

7. Работа с видеоматериалами и интерпретация вербальной и невербальной коммуникации с точки зрения явного и скрытого смысла (приветствие при встрече, переговоры, дебаты, выступления и пр.). Невербальное общение включает в себя большой и разнообразный набор коммуникативных процессов, начиная с наиболее очевидных моделей поведения, как, например, внешний вид говорящего (дресс-код), поза и телодвижения, темп речи, до менее очевидных или наиболее мимолетных жестов: взгляд, длительность зрительного контакта, голосовая интонация и т.д. Интересно, что в 1967 г. Альберт Мейерабиан, заслуженный профессор психологии Калифорнийского университета Лос-Анджелеса, стал известен своей научной публикацией о сравнении вербального и невербального общения, в которой вывел формулу «7 % – 38 % – 55 %», отображающую относительное влияние слов, тона голоса и языка тела в процессе разговора: слова составляют

лишь 7 % от силы убеждения партнеров по общению, от умения верно подбирать аргументы и доводы [9].

Эффективными методическими приемами обучения компонентам невербального общения на начальном этапе являются такие типы заданий, в которых перед обучающимися ставится задача наблюдения и анализа за жестами, позами, мимическими проявлениями и особенностью интонаций лидера страны изучаемого ИЯ, манера вести себя с другими крупными политическими деятелями. Уточним, что жесты могут быть контролируруемыми или неконтролируемыми, они помогают говорящему акцентировать внимание на какой-либо информации, усилить ее влияние на собеседника или подчеркнуть значение того, о чем говорится. Кроме того, жест может заменить слово или придать ему другое значение. Таким образом, жесты, действия, телодвижения партнеров по общению могут подтвердить или опровергнуть то, что выражено словами, то, что можно почувствовать бессознательно. Американский дипломат времен Билла Клинтона Нэнси Содерберг утверждает, что лучше всего понять состояние политиков, собравшихся в одном здании, – следить за языком тела: кто кому старается пожать руку, а кто избегает рукопожатия [11]. Так, известный американский психолог, писатель и телеведущий Джефф Битти дает экспертную оценку элементов невербального общения между главами России и США: «Когда я смотрю на совместные фотографии Путина и Обамы, я вижу демонстрацию силы. Путин очень хорошо понимает хрестоматийную важность определенных кадров, важность того, как люди их воспринимают», – обращает внимание Битти [10]. Очень отчетливо позицию главного, по мнению психолога, показывает В. Путин при рукопожатиях с Бараком Обамой. «Путин сгибает руку таким образом, что позволяет ей занять доминирующую позицию, – тот, чья рука при пожатии наверху, в каком-то смысле контролирует встречу», – анализирует Джефф Битти [там же]. Напомним о рукопожатии двух глав государств на съезде Генассамблеи ООН в 2015 г. В эпизоде с совместным выходом В. Путина и Б. Обамы к камерам

можно обратить внимание на то, что позы обоих президентов полны напряженности, что дает наблюдателю чувство непримиримых противоречий и продолжающегося противостояния сил. Американский президент с некоторым внутренним преодолением протягивает руку для протокольного рукопожатия первым. И через мгновение, тем не менее весьма значительное, президент России пожимает ему руку, тем самым показывая свою силу, контроль, самообладание и влияние.

Приведем другой пример «дипломатии рук» на высшем уровне — эпизод на встрече Барака Обамы и Рауля Кастро в марте 2016 г. после пресс-конференции. Речь идет о попытке американского президента похлопать по плечу младшего брата Фиделя Кастро и контрмерах, принятых кубинским лидером во избежание этого неловкого жеста. Невербальные жесты кубинского лидера носили эмоциональный характер: Р. Кастро буквально захватывает левую руку собеседника за локоть, а затем, без преувеличения сказать, машет ею как тряпичной куклой, после чего направляет оппонента в сторону, чтобы увести его со сцены. С точки зрения дипломатического протокола поведение кубинского лидера совершенно недопустимо и показывает пренебрежительное отношение к своему гостю, выполняющему дипломатический визит [3].

На занятиях по ИЯ рекомендуются к просмотру и совместному обсуждению ситуации, в которых лидерами используется жест похлопывания по плечу: в разных ситуациях он может обозначать или дружеское одобрение и поддержку, или же желание доминировать и показательное превосходство над своим политическим оппонентом. Интересно обсудить уместность и значение жеста американского президента Д. Трампа в отношении своего французского коллеги во время визита последнего в Вашингтон 24 апреля 2018 года: американский президент позволил себе смахнуть перхоть с костюма Э. Макрона, сказав «We have a very special relationship. In fact, I'll get that little piece of dandruff off. We have to make him perfect — he is perfect». («У нас действительно особые отношения. Вот я сейчас

только перхоть с него сниму, небольшой кусочек. Сделаем его совершенным. Он и является совершенным»). Было ли это действие этичным, заранее спланированным и какого его значение?

Преподавателю ИЯ следует также уделять внимание ораторскому мастерству обучающихся, обращая их внимание на межкультурные различия невербальных кодов межкультурной коммуникации (проксемика, кинесика, окулесика, гаптика, молчание, дресс-код, хронемика, ольфактика и пр.).

8. Проекты и презентации по теме «Лидерство». Данное задание направлено на самостоятельный поиск, анализ, отбор содержания и систематизацию данных, оформление обучающимися полученной информации о том или ином политическом лидере в форме устного десятиминутного выступления, сопровождающегося показами слайдов. Могут быть представлены интересные факты биографии, характеристика политического курса (политической партии), анализ важных принятых жизненных и политических решений и т.д. Можно предложить обучающимся в игровой форме организовать выборы лидера учебной группы ИЯ, где каждый в ходе своей презентации сможет или предложить свою «избирательную программу», или проголосовать за кого-то и аргументировано выразить свою позицию. Это задание направлено на выработку и корректировку навыков коммуникации, в том числе навыков по управлению временем, проведению презентаций и лидерству. Для активного участия всех обучающихся учебной группы уместно включить сюда же учебный прием «3–2–1», обязывающий учащихся сформулировать 3 вопроса к выступающему, сформулировать 2 замечания и 1 комментарий (вывод, предложение).

9. Поиск и комментарий неоднозначных вопросов, связанных с межкультурными и/или межличностными отношениями на высшем политическом уровне:

– *связь политики и морали* (Какие моральные качества должен иметь политический лидер? Кто из политиков прошлого или настоящего близок к Вашему идеалу политика? Всегда ли цель оправдывает средства?);

– *взаимосвязь политики и религии* (Запрет на ношение хиджабов на рабочем месте – инструмент «мягкой силы» или вопрос безопасности?);

– *равноправие мужчин и женщин в политике* (Уместно ли дарить женщине-президенту (женщине-канцлеру) цветы, подчеркивает ли это ее гендерную принадлежность? Есть ли какие-то факторы, не позволяющие женщинам пробиваться через «стеклянный потолок»?);

– *соотношение понятий толерантности и равностатусности в межкультурной коммуникации* (Что такое толерантность и должен ли лидер всегда быть толерантным? Должен ли говорящий на ИЯ подстраиваться под коллегу в межкультурной коммуникации? Как найти баланс между «своими» и «чужими» ценностями?).

10. Наконец, **рефлексия** обучающихся – важный этап, который является отправной точкой самосовершенствования. Рефлексия здесь представлена обратной связью учащегося к самому себе, внутренней самодиагностикой и самооценкой: «Я лидер?», «Есть ли у меня лидерские качества, какие?», «Какой я лидер?», «В какой области профессиональной деятельности я смог бы себя проявить?», «Смогу ли я в будущем стать руководителем и брать на себя ответственность за принятие решений, на каком уровне?», «Предпочитаю ли я работать самостоятельно или в команде?» и другие.

Литература

1. Ермоленко Г.М. Медиаобраз В.В. Путина в текстах англоязычных СМИ // Вестник ВУиТ. – 2013. – № 3 (13).

2. Макиавелли Н. Рассуждения о первой декаде Тита Ливия. Государь / Пер. с итал. М.А. Юсима. – М.: РОССПЭН, 2002. – 544 с.

3. Попова Е.А. Педагогические условия обучения невербальным элементам бакалавров по направлению подготовки «Международные отношения». – М.: ФГБОУ ВО МГЛУ, 2017. – С. 73–86. (Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та; вып. 3 (774). Сер. Образование и педагогические науки).

4. Попова Е.А. Работа по теме « Les medias, un quatrième pouvoir » //

Иностр. языки в школе. – 2018. – № 8. – С. 28–34.

5. Приказ Минобрнауки России от 17 декабря 2010 года № 1897 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования». – С. 34.

6. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования (ФГОС ВО 3++) по направлению бакалавриата 41.03.05 Международные отношения, утвержденный приказом Министерства образования и науки РФ от 15 июня 2017 года № 555. – С. 19.

7. Щербакова Е.Н. Лексические и грамматические средства формирования образа А. Меркель в современном политическом дискурсе (на примере печатных немецкоязычных СМИ) // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. – 2015. – № 720. – С. 57–66.

8. Bruno Le Maire à New York: «Macron is Jupiter and I am Hermès». – Video URL : https://www.francetvinfo.fr/politique/gouvernement-d-edouard-philippe/video-bruno-le-maire-a-new-york-macron-is-jupiter-and-i-am-hermes_2262783.html (Дата обращения: 27.08.2018).

9. Mehrabian Albert. Silent Messages: Implicit Communication of Emotions and Attitudes. 2nd. – Belmont, CA: Wadsworth, 1981. – 152 p.

10. Russia Today. Психолог: Путин стремится доминировать над Обамой. – URL: <https://russian.rt.com/article/59801> (Дата обращения: 27.08.2018).

11. Soderberg N. The Superpower Myth: The Use and Misuse of American Might. Wiley. – 2005. – 432 p.

Е.А. Попова

Сведения об авторе: Попова Елена Аркадьевна, старший преподаватель кафедры лингвистики и профессиональной коммуникации в области политических наук ИМО и СПН МГЛУ, Москва.

E-mail: pelena2008@mail.ru

ТЕХНОЛОГИЧЕСКАЯ КАРТА

КАК ФОРМА ПЛАНИРОВАНИЯ УРОКА ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Статья посвящена проблеме применения технологической карты урока как инновационной формы планирования. Рассматриваются: проблема типологии и планирования уроков в дидактике в целом и в методике обучения иностранному языку в частности; требования ФГОС о достижении личностных, метапредметных и предметных результатов и формировании у обучающихся личностных, регулятивных, познавательных, коммуникативных универсальных учебных действий; приводятся примеры разных вариантов технологических карт, в том числе применительно к иностранному языку как образовательной дисциплины.

TECHNOLOGICAL MAP AS A FORM FOR PLANNING A LESSON OF A FOREIGN LANGUAGE

The article is devoted to the problem of applying the technology lesson map as an innovative form of planning. The following issues are considered: the problem of typology and planning of lessons in didactics in general and in the methodology of teaching foreign languages in particular; the Federal State Educational Standard requirements on the achievement of personal, meta-subject and objective results and the formation of personal, regulative, cognitive, communicative universal educational activities among learners; examples of different variants of technological maps are given, including with reference to a foreign language as an educational discipline.

Урок как логически завершенная пространственно-временная структура все еще остается основной

формой организации образовательного процесса в школе. Он как правило посвящен одному учебному предмету, теме, когда все обучающиеся одновременно работают над одним и тем же материалом.

При планировании уроков учителю необходимо ответить на ряд вопросов: Что мы понимаем под планом урока сегодня? Почему он необходим? Можно ли обойтись без плана урока, если есть книга для учителя с подробным описанием сценариев уроков? Каковы основные принципы планирования уроков? Из каких этапов состоит урок? В чем состоит специфика планирования уроков иностранного языка? Как планирование уроков связано с их типологией?

Традиционными в дидактике являются следующие классификации уроков:

- по основной дидактической цели;
- по основной форме проведения.

Согласно классификации по основной дидактической цели выделяют следующие типы уроков: вводный урок; урок первичного изучения нового материала; урок закрепления изученного (повторение и обобщение); урок применения знаний и умений; урок проверки и коррекции знаний и умений, смешанный или комбинированный урок.

По основной форме проведения различают: урок-беседу, урок-лекцию, урок-экскурсию, киноурок, урок самостоятельной работы, уроки лабораторных и практических работ, нетрадиционный урок [7, с. 103, 116–117].

Типология уроков иностранного языка (ИЯ) имеет свою специфику, связанную с тем, что урок ИЯ это, прежде всего, урок общения. Основная цель обучения иностранному языку сегодня это – «формирование иноязычной коммуникативной компетенции, т.е. способности и готовности осуществлять иноязычное межличностное и межкультурное общение с носителями языка... Иноязычная коммуникативная

Ключевые слова: планирование урока, технологическая карта, иностранный язык как образовательная дисциплина.

Key words: lesson planning, technological map, foreign language as an educational discipline.

компетенция предусматривает развитие коммуникативных умений в основных видах речевой деятельности: говорении, понимании воспринимаемого на слух (аудирования), чтении и письме» [11, с. 16].

В методической литературе описаны три основных подхода к типологии уроков иностранного языка.

Согласно *первому подходу* [4], главным критерием для определения типа урока является направленность либо на формирование навыков (фонетических, лексических, грамматических), либо на развитие речевых умений (аудирования, говорения, чтения, письма, перевода). Поэтому речь идет об уроках развития речевых умений в четырех-пяти видах речевой деятельности (аудирование, чтение, говорение, письмо, перевод) и формирования и совершенствования языковых (речевых) навыков (произносительных, лексических, грамматических). С позиций Липецкой методической школы, урок совершенствования речевых навыков (СРН) выделяется в отдельный тип. Рассматривается и нетрадиционный урок [4, с. 69–120; 5, с. 335–623].

При *втором подходе* [1] выделяются 2 основных типа уроков: 1) уроки, направленные на овладение средствами и технологией общения, на которых учащиеся овладевают фонетическими, грамматическим и лексическими навыками; 2) уроки развития устной (аудирование, говорение) и письменной (чтение, письмо) коммуникативной деятельности, которые связаны принципом взаимосвязанного обучения разным видам речевой деятельности [1, с. 119].

А.Н. Щукин выделяет *третий тип* уроков – комбинированный, направленный на взаимосвязанное овладение знаниями, умениями и навыками в рамках одного урока, и считает этот тип уроков преобладающим [13, с. 276–278].

Типологию уроков ИЯ языка в обобщенном виде можно представить в виде следующей схемы:



Поурочный план – рабочий документ преподавателя. Стабильными компонентами являются: начало урока, центральная часть урока (ознакомление с новым материалом, закрепление и практика в разных ситуациях общения) и завершающая часть урока. План должен быть конкретным и емким. В нем дается определение темы, способы ее реализации и материальное обеспечение [13, с. 238–239].

Методическое содержание урока зависит от методической концепции. Согласно коммуникативной концепции Е.И. Пассова, хороший урок иностранного языка – это не урок о языке, а урок, который ведется на языке. Из этого следует *принцип речевой направленности урока*. Речь всегда индивидуальна, она тесно связана с личностью, ее интересами, характером, жизненным опытом, мотивацией. Отсюда *принцип индивидуализации* общения на уроке. Речь реализуется в конкретной ситуации, в которой есть время, место, партнеры по общению и речевая задача, которую они должны решить. Это – *принцип ситуативности*. В ситуации общения реализуются различные речевые функции: передать информацию, запросить информацию, извиниться, предложить что-либо кому-либо, согласиться, похвалить, выразить свою позицию по проблеме. Отсюда – *принцип*

функциональности. Наконец, мотивация к общению поддерживается новизной: ситуации, речевой задачи, содержания общения. Отсюда – *принцип новизны* [4, с. 6–27; 8, с. 44–59].

Главные правила, которыми следует руководствоваться при составлении плана урока следующие:

- планирование начинается с уяснения цели урока и выбора организационной формы конкретного урока на основе целей и задач;

- цель урока и его результат планируются одновременно, при этом нужно соблюдать иерархию упражнений/заданий, которые будут соответствовать цели и приведут к конечному результату;

- в плане должны присутствовать две линии – для учителя и для обучающихся;

- в ходе планирования необходимо строго выверить регламент урока, убрать все лишнее;

- принципиально важно составлять план урока в письменном виде: молодому учителю – подробный план, опытному – более краткий;

- планировать не только речевое поведение и последовательность упражнений, но и неречевое поведение [2, с. 22–23].

Объектом проектирования урока является процесс овладения иноязычной культурой, который носит комплексный характер. Основными проектировочными умениями являются четыре:

- умение соблюдать целенаправленность урока (цикла, курса);

- умение соблюдать целостность урока (цикла, курса);

- умение соблюдать динамичность обучения на уроке (в цикле, курсе);

- умение соблюдать связность урока (цикла, курса).

Целенаправленность – это соотнесённость всех компонентов урока с ведущей целью. *Целостность* – это соразмерность, упорядоченность всех компонентов. Если это упражнение в каком-либо виде речевой деятельности на отдельном уроке, то в цикле – это комплексы упражнений, а в курсе – подсистемы упражнений и аспекты иноязычной культуры. *Динамика* – это движение по

стадиям овладения материалом, от простого к сложному, правильная последовательность упражнений, без «застывания» на одной из стадий, постоянное движение вперед. Наконец, *связность* урока – это его общий замысел по форме и содержанию (урок формирования навыков, урок совершенствования навыков, урок развития речевого умения, урок-экскурсия) [2, с. 22–23].

Урок делится на этапы. *Речевая зарядка (оргмомент)* – это не только организационные действия учителя, но и настраивание обучающихся на вовлечение в работу. Организационные действия учителя, объясняющие технику выполнения упражнений, нужны на протяжении всего урока. В процессе *речевой подготовки* по ключевым словам, вопросам, картинкам, стимулирующим высказываниями школьники сами формулируют тему, цель и задачи урока. Далее следуют *основные этапы* урока, направленные на достижение стратегической цели и результатов урока. *Окончание* урока включает рефлексию и домашнее задание. Существеннейшей характеристикой всего урока иностранного языка, как и каждого его компонента, являются действия обучающихся.

Особенности урока иностранного языка проистекают из специфики иностранного языка как образовательной дисциплины. Поэтому в Липецкой методической школе предлагают отказаться от термина «введение нового», так как он предполагает действия учителя, а на уроке иностранного языка это, прежде всего, активная деятельность обучающегося по овладению материалом. При планировании практических целей урока говорят не о введении, а о *семантизации* лексического и *презентации* грамматического материала.

Не в каждом компоненте урока содержится конкретный языковой материал. Он обычно проходит через все компоненты урока и на каждом последующем отрезке урока лишь осваивается на более высоком уровне. Поэтому структурной единицей компонента урока иностранного языка, имеющей самостоятельное значение, с точки зрения Липецкой методической школы,

является *упражнение* и даже *комплексы упражнений*, так как одно упражнение не в состоянии продвинуть обучающегося на следующую ступеньку усвоения. Упражнения и их блоки соотносятся со *стадиями формирования навыков и развития речевых умений*.

В структуре урока с позиций учителя и ученика есть несколько *обязательных инвариантов*. Кроме первых трех инвариантов (см.: таблицу ниже), предлагаемых Липецкой методической школой [10, с. 2–13], в свете современных требований к уроку, очевидно, следует добавить еще два – контроль и рефлексию:

<i>Инварианты урока с позиции учителя</i>	<i>Инварианты урока с позиции ученика</i>
1. Создание атмосферы иноязычного общения	1. Вхождение в атмосферу иноязычного общения
2. Показ функционирования в использовании усваиваемого материала	2. Освоение материала и способов действий с ним
3. Управление тренировкой в овладении материалом	3. Тренировка в достижении необходимого уровня овладения материалом
4. Контроль деятельности обучающихся на всех этапах овладения материалом	4. Само и взаимный контроль в процессе достижения необходимого уровня овладения материалом
5. Организация рефлексии обучающихся по итогам урока и саморефлексия о том, что получилось/не получилось, что следует доработать или изменить	5. Рефлексия и саморефлексия о достигнутых результатах и дальнейших перспективах

Согласно требованиям нового Федерального государственного образовательного стандарта для общеобразовательной школы для разных ступеней обучения,

при планировании современного урока необходимо указывать образовательные результаты (личностные, метапредметные и предметные) и универсальные учебные действия (УУД) [11, с. 53–57].

Сегодня учителя используют планы, планы-конспекты, фотографии, сценарии. Каждая из форм планирования урока имеет свои преимущества и недостатки. Дискуссионным нововведением является внедрение в образовательный процесс *технологических карт*.

Технологическая карта (ТК) урока представляет собой графический вариант традиционного плана-конспекта, которой присущи интерактивность, структурированность, алгоритмичность, но с большей детализацией при описании целей, конкретных способов деятельности. ТК были разработаны учителями школ г. Санкт-Петербурга, работающих по УМК «Перспектива» издательства «Просвещение» под научным руководством специалистов Санкт-Петербургской Академии постдипломного педагогического образования на основе технологии развития информационно-интеллектуальной компетентности (ТРИИК), которая опирается на общедидактические принципы организации учебного процесса. Первоначально они предназначались для начальной школы, но их применение показало столь высокие результаты, что сегодня переход от традиционных планов к технологическим картам становится обязательным для всех ступеней обучения в общеобразовательной школе.

ТРИИК предусматривает 4 основных этапа работы: 1) *«самоопределение в деятельности»*: стимулирование интереса обучающихся, выявление отсутствующих знаний, необходимых для выполнения задания; учащихся к изучению конкретной темы; 2) *«учебно-познавательная деятельность»*, необходимая для выполнения пошагового выполнения заданий по алгоритму: знание – понимание – умение; 3) *«интеллектуально-преобразовательная деятельность»*: планирование, выполнение и предъявление варианта решения; 4) *«рефлексивная деятельность»*: полученный результат соотносится с поставленной целью, проводится самоанализ

и самооценка собственной деятельности по выполнению ситуативного задания в рамках изучаемой темы [6].

При конструировании технологической карты урока необходимо учитывать следующие позиции:

- должен быть описан весь процесс деятельности с указанием конечного результата;
- должны быть указаны все операции, их составные части с максимально полным отражением их последовательности;

- должны быть названы материалы, перечислено оборудование, указаны инструменты;

- должна быть отражена координация и синхронизация действий всех субъектов педагогической деятельности;
- должно быть рассчитано время выполнения всех операций [9].

Сегодня методисты и педагоги предлагают ряд вариантов технологической карты урока:

Вариант 1

Общая часть		
Предмет		Класс
Тема урока		
Планируемые образовательные результаты		
Предметные	Метапредметные	Личностные
Решаемые учебные проблемы		
Основные понятия, изучаемые на уроке		
Вид используемых на уроке средств ИКТ		
Аппаратное и программное обеспечение		
Образовательные интернет-ресурсы		
Организационная структура урока		
Этап 1. Вхождение в тему урока и создание условий для осознанного восприятия материала		
Этап 2. Организация и самоорганизация учащихся в ходе дальнейшего усвоения материала. Организация обратной связи		
Этап 3. Практикум		
Этап 4. Проверка полученных результатов. Коррекция		
Этап 5. Подведение итогов. Домашнее задание		

[12, с. 21–23]

Вариант 2

Этапы урока	Время (мин)	Деятельность учителя	Деятельность обучающихся	Методы, приемы, формы обучения	Прогнозируемый результат образовательной деятельности	Учебно-методическое обеспечение

Вариант 3

Деятельность учителя	Деятельность обучающихся					
	Познавательная		Коммуникативная		Регулятивная	
	Осуществляемые действия	Формируемые способы деятельности	Осуществляемые действия	Формируемые способы деятельности	Осуществляемые действия	Формируемые способы деятельности

Вариант 4

Этап урока	Виды работы, формы, методы, приемы	Содержание педагогического взаимодействия		Формируемые УУД	Планируемые результаты
		Деятельность учителя	Деятельность обучающихся		

Вариант 5

Основные этапы организации учебной деятельности	Цель этапа	Содержание педагогического взаимодействия			
		Деятельность учителя	Деятельность обучающихся		
			Познавательная	Коммуникативная	Регулятивная

[9].

Вариант 6

Тема урока				
Тип урока				
Дата урока				
Образовательные ресурсы				
План урока				
Цели урока				
Формы и методы обучения				
Основные термины и понятия				
Планируемые образовательные результаты				
Организационная структура урока усвоения новых знаний				
Этап урока	Деятельность учителя	Деятельность учащихся	Формы организации взаимодействия на уроке	УУД

Организационный момент				
Актуализация знаний				
Изучение нового материала				
Первичное осмысление и закрепление				
Итоги урока, рефлексия, домашнее задание				

Очевидно, что в каждом из вариантов есть своя логика, свои достоинства и недостатки. *Вариант 1* привлекает проработкой многих компонентов урока, однако в нем отсутствуют УУД и формы организации взаимодействия обучающихся. В *варианте 2* есть отдельные столбцы, регламентирующие время для каждого этапа урока, учитываются такие важные компоненты планирования, как методы, приемы и формы обучения, планируемые результаты, но не нашлось места для УУД. Достоинством *варианта 3* является подробно описанная деятельность обучающихся, однако здесь нет ни этапов урока, ни времени, ни организационных форм, ни учебно-методического обеспечения. В *варианте 4* есть методы, приемы и формы работы, формируемые УУД и планируемые результаты, но не учитывается время каждого этапа урока и не указано учебно-методическое обеспечение. *Вариант 5* декларируется как универсальная технологическая карта урока, соответствующая требованиям ФГОС. Достоинствами этого варианта являются: указание цели каждого этапа урока и подробное описание деятельности обучающихся. Однако этот вариант не дает четкой дифференциации между УУД и планируемыми результатами, здесь не указаны время и учебно-методическое обеспечение урока. В *варианте 6*, кроме представленного здесь урока усвоения новых знаний, также рассматривается структура уроков комплексного применения знаний и умений (урок закрепления); актуализации знаний и умений (урок повторения); систематизации и

обобщения знаний и умений; комбинированный урок [3], но при планировании урока иностранного языка этот вариант может вызвать затруднения из-за специфики типологии уроков. Во всех вариантах, кроме первого и последнего, не указан тип и вид урока.

Как видно из вышеприведенных примеров, единого понимания, какой должна быть технологическая карта современного урока, нет. И это нормально, ведь кроме дидактических принципов и специфики самой образовательной дисциплины, есть разные методические школы, подходы, традиции.

На наш взгляд, *обязательными*, вне зависимости от дисциплины, должны быть только основные традиционные и предлагаемые ФГОС параметры: тема урока, этапы урока, планируемые результаты (личностные, метапредметные, предметные), УУД (познавательные, коммуникативные, регулятивные), формы организации взаимодействия (фронтальные, групповые, парные), методы и приемы обучения. В остальном возможны варианты.

На уроке иностранного языка, который обычно отличается многообразием видов деятельности и значительным числом упражнений, важно указать:

- цель и время выполнения *каждого* этапа урока;
- форму организации взаимодействия для *каждого* упражнения;
- учебно-методическое обеспечение (УМО) для *каждого* упражнения;
- в раздел «Деятельность учителя» полезно записывать не только действия, но и речь, так как для *каждой* обра-

звательной ступени требуется свой уровень общения с обучающимися. Это позволит избежать ошибок в речи учителя, не будет провоцировать учителя переходить на родной язык. Однако требование к записи речи касается, прежде всего, молодого учителя.

Технологическая карта урока должна быть компактной, емкой, без большого количества столбцов, иначе она становится трудной для разработки и нечитабельной. Все, что можно разместить в один логический блок, лучше разместить в один. Например, в раздел «Деятельность учителя» можно включить форму организации взаимодействия, само действие (прием) и речь учителя. В раздел «Этапы урока» можно дополнительно включить цель каждого этапа урока и время на его выполнение. Очевидно, что технологическая карта учителя со стажем может быть более

свернутой, а неопытному молодому преподавателю требуется подробная запись всех компонентов урока.

Предлагаем фрагмент технологической карты урока иностранного языка, разработанной на кафедре романо-германских языков Елецкого государственного университета им. И.А. Бунина по направлению подготовки 03.04.05 «Педагогическое образование» (с двумя профилями подготовки). Технологическая карта предназначена, прежде всего, студентам-практикантам и поэтому содержит подробную запись речи учителя и примерные ответы обучающихся. Кроме того, для придания личностной значимости деятельности учителя в нашей карте студенты пишут о своих действиях на уроке в первом лице. В число требований к подготовке технологической карты урока мы включаем и предъявление в приложении к технологической карте скана страниц учебника, по которым студенты готовят урок.

ТЕХНОЛОГИЧЕСКАЯ КАРТА УРОКА РАЗВИТИЯ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ («ПУТЬ СВЕРХУ»)

Учитель:	Класс: 6
Тема урока: The ABC of Ecology. Подтема: National parks of Russia	
Тип и вид урока: урок развития монологической речи на основе текста-образца (путь «сверху»)	
Дата урока:	
Образовательные ресурсы: Учебник: О.В. Афанасьева, И.В. Михеева, К.М. Баранова, 6 класс Речевой материал: <i>Новые ЛЕ: нет. ЛЕ для повторения:</i> to make up, to make of, to make out, comfortable, fashionable, understandable, enjoyable, breakable, readable, movable <i>Грамматика. Новое:</i> нет. <i>Для повторения:</i> the Present Perfect Tense, the Present Perfect Progressive Tense <i>Фонетика. Новое:</i> нет. <i>Для повторения:</i> [ʌ] Оснащение: учебник, доска, компьютер с выходом в Интернет, проектор с экраном, презентация Microsoft PowerPoint.	
План урока	
Стратегическая цель урока: построение самостоятельного монологического высказывания по теме урока на основе текста-образца с изменением ситуации (путь сверху)	
Формы обучения: фронтальная, индивидуальная, парная и групповая	
Метод обучения: проблемно-поисковый	
Планируемые образовательные результаты Личностные: <i>а) воспитательный аспект:</i> развитие культуры речи, воспитания умения слушать, уважительного отношения друг к другу;	

б) *социокультурный аспект*: ознакомление с реалиями иностранной и родной культуры (указать какими).

Метапредметные (развивающий аспект):

регулятивные УУД – учатся выполнять задачу, поставленную учителем, самостоятельная постановка учебной задачи, планирование, определение последовательности целей, прогнозирование результата, контроль, коррекция, оценка и самооценка.

коммуникативные УУД – уважительное отношение к партнеру, умение выслушать и вступать в диалог, построение сотрудничества, умение ясно выражать свои мысли; участие в элементарных диалогах, адекватное использование речевых средств для решения коммуникативных задач.

познавательные УУД – умение осознанно строить речевое высказывание, извлечение полезной информации из текста, построение логической цепи рассуждений.

Предметные: развитие монологической речи на основе текста-образца; совершенствование навыков аудирования, чтения и письма.

Этапы работы над монологическим высказыванием (путь сверху)

1. Присвоение содержания текста (установление логико-смысловых связей речи, анализ используемых средств выразительности, способов аргументации).
2. Пересказ исходного текста (пересказать близко к тексту, пересказать своими словами, пересказать по цепочке).
3. Самостоятельное высказывание на основе измененной ситуации (построение мотивированного, личностно-окрашенного монолога).

Организационная структура урока:

1. Речевая зарядка (оргмомент).
2. Речевая подготовка (беседа по слайдам с изображением редких животных и видов природы, формулирование темы, цели и задач урока).
3. Восприятие монолога-образца (с речевой задачей).
4. Присвоение материала текста (упражнения).
5. Пересказ (упражнения).
6. Изменение ситуации (упражнения).
7. Итоги (чему научились + оценка работы + домашнее задание).

Ход урока

Этап урока, его цель, время	Деятельность учителя (организационные формы взаимодействия, приемы, речь)	Деятельность обучающихся	УУД	УМО
1. Речевая зарядка (оргмомент) Цель – настроить на урок. Время – 1 м.	1. Фронтальная работа Приветствую учеников: <i>Good morning, children! I'm glad to see you. How are you?</i> <i>I hope, you are well, aren't you?</i>	Приветствуют учителя: <i>Good morning, we are glad to see you. We are fine, thank you!</i>	<i>Личностные</i> – учатся культуре приветствия <i>Коммуникативные</i> – учатся вступать в элементарный диалог <i>Регулятивные</i> – учатся выполнению учебной задачи, поставленной учителем <i>Познавательные</i> – учатся строить речевое высказывание	

2. <i>Речевая подготовка</i> Цель – сформулировать тему, цель и задачи урока, мотивировать на учебную деятельность, актуализировать знания Время – 3 м.	1. Фронтальная работа Предлагаю серию картинок с дикими животными, вместе формулируем цели и задачи урока: <i>Look at the pictures. What animals can you see? Why do we call them rare animals? Have you ever heard about Red Book? How can we protect wildlife today? What can we do to help rare animals to survive in the modern world? Let's have a talk about the national parks in Russia.</i>	Отвечают на вопросы учителя по слайдам презентации: <i>I can see a tiger/a bear, etc.</i> <i>We are going to speak about the national parks.</i>	<i>Личностные</i> – развитие культуры речи <i>Коммуникативные</i> – учатся слушать собеседника и вступать в диалог <i>Регулятивные</i> – учатся определять цели <i>Познавательные</i> – учатся строить логическую цепь рассуждений	Презентация: редкие виды животных, картины природы
Запись последующих этапов и задач урока				

Обобщая вышесказанное, отметим, что внедрение технологической карты в российское образовательное пространство проходит непросто, предлагаются разные варианты, ведутся дискуссии. Особенно трудно привыкает старшее поколение учителей. Однако среди многих педагогов и методистов уже есть осознание того, что более детальная проработка всех компонентов урока, которую обеспечивает технологическая карта, является нужной и своевременной инновацией, способствующей повышению качества образования.

Литература

1. Бим И.Л. Теория и практика обучения иностранному языку в средней школе. Проблемы и перспективы. – М.: Просвещение, 1988. – 255 с.
2. Методическое мастерство учителя: учебное пособие / Под ред. Е.И. Пассова, Е.С. Кузнецовой. – Воронеж: НОУ «Интерлингва», 2002. – 40 с. (Серия «Методика обучения иностранным языкам», № 18).
3. Облачные технологии: Использование в образовательной деятельности. Технологическая карта урока [Электронный ресурс]. – URL: <https://kursy.org/course/46.html>

4. Пассов Е.И. Урок иностранного языка в средней школе. – 2-е изд., дораб. – М.: Просвещение, 1988. – 223 с. – (Б-ка учителя иностр. яз.)

5. Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е. Урок иностранного языка. – Ростов н/Д.: Феникс: Глосса-Пресс, 2010. – С. 335–638.

6. Принципы и положения для работы с технологическими картами [Электронный ресурс]. – URL: http://old.prosv.ru/umk/perspektiva/info.aspx?ob_no=2007

7. Сёлевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий. В 2-х т. Т. 1. – М.: НИИ школьных технологий, 2006. – 816 с.

8. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций: пособие для студентов педвузов и учителей. – М.: АСТ: Астрель, 2009. – С. 44–67.

9. Технологическая карта как современная форма проектирования урока, соответствующая требованиям ФГОС [Электронный ресурс]. – URL: <https://znanio.ru/medianar/22/>

10. Урок иностранного языка: учебное пособие / Под ред. Е.И. Пассова, Е.С. Кузнецовой. – Воронеж: НОУ «Интерлингва», 2002. – 40 с. (Серия

«Методика обучения иностранным языкам», № 18).

11. Фундаментальное ядро содержания общего образования / Под ред. В.В. Козлова, А.М. Кондакова. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 2010. – 59 с. – (Стандарты второго поколения).

12. Чернобай Е.В. Технология урока в современной информационной образовательной среде: пособие для учителей общеобразовательных учреждений/ Е.В. Чернобай. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 2013. – 56 с. (Работаем по новым стандартам).

13. Шукин А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: Учебное пособие для преподавателей и студентов. 2-е изд., испр. и доп. – М.: Филоматис, 2006. – 480 с.

Н.А. Гринченко

Сведения об авторе: Гринченко Наталья Александровна, доцент кафедры романо-германских языков и перевода, Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина.

E-mail: grinchenko@inbox.ru

ИЗ ОПЫТА

ОБУЧЕНИЯ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ

КАК ВТОРОМУ ИНОСТРАННОМУ

В статье рассматривается специфика обучения немецкому языку как второму иностранному после английского в средней общеобразовательной школе.

PROBLEMS OF TEACHING THE GERMAN LANGUAGE AS THE SECOND FOREIGN LANGUAGE

The article justifies the features of teaching the German language as the second foreign language (when English is the first one) in the high comprehensive school.

Многоязычие в современном обществе позволяет человеку свободнее интегрироваться в мировую систему культурологических, профессиональных и деловых взаимоотношений. Изучение, как минимум, двух иностранных языков в контексте школьного образования — это реальность и потребность сегодняшнего дня.

Введение второго иностранного языка связано с множеством проблем, к решению которых российская школа еще не вполне готова.

Попытаемся выделить основные проблемы, возникающие в процессе изучения немецкого языка как второго иностранного. Овладение вторым иностранным языком не может проходить без взаимодействия с первым иностранным языком, как правило, английским.

Ключевые слова: второй иностранный язык, мотивация его изучения, интерференция, причины интерференции, сопоставительный подход как основа организации урока.

Key words: the second foreign language, motivation for its learning, causes of interference, comparative approach as the basis of effective teaching.

Как утверждает И.Л. Бим, «...в условиях параллельного преподавания проблема взаимодействия языков – одна из кардинальных, определяющих стратегию и тактику обучения» [2]. Опора на первый иностранный язык дает ряд преимуществ для успешного освоения второго. Во-первых, школьники уже имеют определенный лингвистический опыт. Во-вторых, существует возможность учитывать и уже сформированные общеучебные умения обучающихся.

К пятому классу школьники умеют:

- * работать с памятками и грамматическими схемами;

- * использовать алгоритм выполнения того или иного задания;

- * работать со словарем;

- * концентрировать внимание и работать самостоятельно.

Наличие общего в английском и немецком языках способствует экономии времени и интенсификации процесса обучения, что включает в себя:

1. Владение латинским шрифтом сокращает период алфabetизации и сводит его к *разъяснению и усвоению различий* звуко-буквенных соответствий в немецком и английском языках, графического и звукового образа слова.

2. Сходство английских и немецких слов, прямые заимствования из английского языка, интернационализмы способствуют более быстрому накоплению активного и потенциального словаря.

3. Быстрое овладение техникой чтения способствует более успешному формированию социокультурной компетенции.

Моя трехлетняя практика обучения немецкому языку как второму иностранному позволила выявить некоторые типичные ошибки школьников.

Основная проблема преподавания второго иностранного языка – *интерференция*. В.Н. Ярцева под интерференцией понимает «взаимодействие языковых систем в условиях двуязычия, складывающегося либо при контактах языковых, либо при индивидуальном освоении неродного языка» [4]. Такое взаимодействие выражается в отклонениях от нормы и системы второго языка под влиянием родного и первого

иностранного. Проблема интерференции неизбежна. Отрицательная интерференция как источник ошибок охватывает все лингвистические уровни языка (фонетический, лексический, грамматический, орфографический).

При обучении немецкому языку отмечается сильное влияние графической системы английского языка на формирование умений письма. Типичными ошибками является графическое обозначение звука [ʃ] сочетанием **sh** вместо **sch**: Shule вместо Schule, English вместо Englisch и т. д.

Произнесение сочетания **ch** как [ç] по аналогии с английским языком, например: children, chair; тогда как в немецком языке оно передает звук [ç] или [x] (ich, Milch, Buch).

Чтение дифтонга **ei**. Данное сочетание букв в английском языке читается как долгий звук [i:] (receiver, perceive), а в немецком обозначает звук [ai] (mein, kein).

При работе над грамматическим материалом интерференция проявляется на морфологическом и синтаксическом уровнях. Типичной ошибкой является подмена согласования простым соположением элементов, характерным для английского языка, например: в словосочетании ein **guter** Tag школьники употребляют нейтральную форму прилагательного ein **gut** Tag по аналогии с правилами английского языка (a **good** day).

Имеет место нарушение порядка слов в предложении.

В предложении „**Jetzt schreibe ich einen Brief.**“ (я пишу письмо сейчас) мы наблюдаем инверсию, поскольку начальная позиция занята наречием **jetzt**.

В английском предложении – „**Now I am writing a letter.**“ / **I am writing a letter now.**“ сохраняется тот же порядок слов в независимости от положения наречия „now“. И обучающиеся могут сказать: „**Jetzt ich schreibe einen Brief.**“, вместо правильного „**Jetzt schreibe ich einen Brief.**“.

Достаточно распространены ошибки, связанные с образованием формы Perfekt. Часто обучающиеся при обра-

зовании Perfekt от глаголов движения используют вспомогательный глагол „haben“ по аналогии с английским языком, например: „**Ich habe gekommen.**“ вместо „**Ich bin gekommen.**“

Допускаются ошибки на образование будущего времени (Futurum I). Так для образования будущего времени по аналогии с английским языком вместо глагола **werden** используется глагол **wollen** в первом и третьем лице единственного числ (*will*).

Ich will+V –я хочу (нем.) I will+V –я буду (англ.)

Проявления лексической интерференции можно наблюдать в употреблении так **называемых „ложных друзей переводчика“**. Английский глагол „**to become**“ (становиться) отождествляется с немецким глаголом „**bekommen**“ (получать) и иногда употребляется вместо глагола „werden“ (становиться).

Например: „**Ich möchte Arzt bekommen.**“, вместо правильного „**Ich möchte Arzt werden.**“ (Я хочу стать врачом.) по аналогии с английским „I want to become a doctor“.

Формированию грамматической стороны речи и предупреждению ошибок способствуют схемы и таблицы.

1. Структура простого предложения (наличие глагола-связки)

Deutsch (sein)		English (to be)	
ich bin	wir sind	I am	we are
du bist	ihr seid	you are	you are
Er/ sie / es ist	Sie/sie sind	He/she/ it is	they are

Упражнение. Поставьте вместо точек глагол в правильной форме.

Deutsch	English
Ich 10 Jahre alt.	I ... 10 years old.
Mein Bruder der Polizist.	My brother ...a policeman.
Es ... heiß.	It ... hot.
Sie ... gute Studenten.	They good students.

Der Apfel.... grün.	The apple.... green.
---------------------	----------------------

2. Употребление неопределенно артикля после вспомогательного глагола **haben** в немецком языке и **to have / have got** в английском .

Ich habe ein Buch. I have got a book.
Ich habe eine Katze. I have got a cat.

Упражнение. Употребите глагол в правильной форме.

Deutsch	English
Er ____ Sohn.	He ____ son.
Wir..... ein Haus.	We ____ house.
Meine Freundin ____ neue Wohnung.	My friend ____ new flat.
Du ____ Buch.	You ____ book.
Ich ____ Familie.	I ____ family.

3. Притяжательный падеж

Lena's Buch. (немецкий язык) Lena's book. (английский язык)

4. Модальный глагол können и can

Deutsch		English	
ich kann	wir können	I am can	we can
du kannst	ihr könnt	you are can	you can
Er/ sie /es kann	Sie/sie können	He/she/ it can	they can

При спряжении модальных глаголов легко заметить то, что английские глаголы гораздо легче усваиваются. При сопоставлении модальных глаголов можно совместно с обучающимися вывести правило их употребления. В обоих языках модальные глаголы **können** и **can** употребляются с инфинитивом. Следует подчеркнуть, что в вопросительных и отрицательных предложениях порядок слов в обоих языках тоже совпадает.

Deutsch	English
Ich kann tanzen.	I can dance.
Ich kann nicht kochen.	I can not (can't) cook.
Kannst du singen?	Can you sing?

5. Модальные глаголы

Deutsch	English	<i>Упражнение. Подберите немецкие соответствия английским предложениям.</i>	
müssen	must, to have to	My mother is ill, I must go home earlier.	
können	can, to be able to	I can play football well.	
dürfen	may, to be allowed to	May I take your book?	
wollen	to want/ wish to	I want to go to the park.	
sollen	to be supposed to	You should help your sister.	
mögen	to like to V/ Ving	He likes reading.	

6. Много общего можно найти и в некоторых **грамматических конструкциях**:

It is warm. Es ist warm.

Упражнение. Подберите немецкие соответствия английским предложениям.

English	Deutsch
My name's Ann.	
This is Peter.	
Is this a family?	
Yes, this is a family.	
And what is this?	
This is a house.	

7. Наличие **определенного и неопределенного артиклей** в обоих языках облегчает их понимание при изучении второго языка:

English	Deutsch	Отсутствие неопределенного артикля во мн.числе
a man – the man	der Mann (м.р.) – ein Mann	die Männer- the men
a flower – the flower	die Blume (ж.р.) – eine Blume	die Blumen – the flowers
a book- the book	das Buch (ср.р.) – ein Buch	die Bücher – the books.

8. Глаголы с отделяемыми приставками и фразовые глаголы.

Deutsch	English
Schalte bitte das Radio aus .	Please, turn off the radio.
Steh um 6 Uhr auf !	Get up at 6 o'clock!

9. Сравнительная степень прилагательных.

Deutsch	English
dick – dicker	thick – thicker

10. Сходство трех видовременных форм глагола.

Deutsch	English
beginnen begann begonnen	begin began begun
bringen brachte gebracht	bring brought brought
kommen kam gekommen	come came come
singen sang gesungen	sing sang sung

Wir wollen das Museum besuchen .	I will go to Italy next summer.
--	--

При работе над лексической стороной речи хорошие результаты дает принцип сопоставления слов разных языков, например, по созвучию. Эффективную помощь оказывает большое количество слов, узнаваемых при зрительном восприятии: der Norden, der Süden, der Osten, der Westen, der Chef, die Ziffer, der Zifferblatt, der Platz, der Laborant, der Elektriker, der Soziologe, der Reporter, der Schlagbaum, die Kammer и т.д.

Опора на первый (английский) язык помогает при определении значения слова.

11. Образование временных форм:

Deutsch	English
<i>Perfekt haben+V3</i>	<i>Present Perfect have+V3</i>
Ich habe dieses Buch gelesen .	I have read this book.
Sie hat dieses Buch gelesen .	She has read this book.

12. Образование формы будущего времени:

Deutsch	English	Русский (сложная форма)
<i>werden+V</i>	<i>will+V</i>	<i>быть +глагол</i>
Ich werde ... kaufen .	I will buy ...	(Я буду покупать...) Я куплю ...

Упражнение. Найдите соответствия.

Ich werde dich besuchen .	We want to go to the museum.
Meine Freundin will ins Kino gehen .	She will buy a nice dress.
Sie wird ein schönes Kleid kaufen .	The children want to go for a walk.
Die Kinder wollen spazieren gehen .	My friend wants to go to the cinema.
Im nächsten Sommer werde ich nach Italien fahren .	I will visit you.

Deutsch	English
der Onkel	uncle
das Feld	field
der Ball	ball
das Gras	grass
der Wind	wind
alt	old
das Haus	house
jung	young
der Mann	man
der Freund	friend
die Flamme	flame
lernen	to learn
kochen	to cook

Упражнение. Распределите все слова по трем колонкам, в зависимости от языка.

тигр	Deutsch	English	Русский
die Schildkröte	die Schildkröte	turtle	черепаха
lion	der Löwe	lion	лев
der Eisbär	der Eisbär	polar bear	белый медведь
turtle	der Tiger	tiger	тигр
лев	1. Выделите синим маркером слова, похожие по созвучию во всех трех языках. 2. Выделите красным маркером слова, похожие в английском и немецком языках. 3. Выделите зеленым маркером слова, ничем не похожие в трех языках.		
der Tiger			
белый медведь			
tiger			
черепаха			
der Eisbär			
der Löwe			

(лексику можно подобрать по разным тематическим группам)

Сравнение способов словообразования

Deutsch	English	Русский
das Vergissmeinnicht	forget-me-not	незабудка
achtzehn	eighteen	восемнадцать
der Montag	Monday	понедельник

При работе над произношением для преодоления интерференции со стороны английского языка необходимы упражнения, сопровождаемые разъяснением о различиях артикуляции сопоставляемых звуков. Проблема интерференции превращается в ресурс, если подойти к ней методически грамотно, если мы будем побуждать обучающихся к сравнению (сопоставлению) языковых средств изучаемых языков, в том числе и русского.

Таким образом, на наш взгляд, основными слагаемыми эффективной мето-

дики обучения второму иностранному языку являются следующие составляющие:

- * учет положительного переноса знаний, умений, навыков из родного языка и первого иностранного;

- * учет и активизация лингвистического опыта учащегося, приобретенного в результате обучения родному и первому иностранному языку;

- * учет социокультурного опыта учащихся;

- * мотивация к изучению, сопоставлению новых языков и культур;

- * биполярное и триполярное сравнение языков и культур.

Более глубокое изучение интерферирующего влияния английского языка в ходе обучения немецкому как второму иностранному языку позволит избежать фонетических, грамматических и лексических ошибок в устной и письменной речи учащихся, предоставит им возможность проанализировать сходные и различные явления в языках.

Литература

1. Алимов В.В. Теория перевода: Пособие для лингвистов – переводчиков: Учебное пособие. Изд. 2-е. – М.: ЛЕНАНД, 2015. – 240 с.

2. Бим И.Л. Концепция обучения второму иностранному языку (немецкому на базе английского). – М., 2001.

3. Бим И.Л. Концепция обучения второму иностранному языку (немецкому на базе английского). – М., 1997.

4. Ярцева В.Н. Языкознание. Большой энциклопедический словарь. – М., 1998. – 685 с.

5. Никифорова С.А. Особенности интерференции при освоении немецкого языка как второго иностранного // Вестник Северного (Арктического) Федерального университета. – 2016. – № 2. – С. 120–126.

Г.Р. Гафарова

Сведения об авторе: Гафарова Галия Рамисовна, учитель иностранных языков МБОУ СОШ № 28 им. В.О. Ключевского, г. Пенза.

E-mail: gaфарoffrin@mail.ru

ПАСХА

В НЕМЕЦКОГОВОРЯЩИХ СТРАНАХ: ОБЫЧАИ И ТРАДИЦИИ

Данная статья посвящена описанию особенностей одного из важнейших праздников в немецкоговорящих странах – Пасхи. В ней рассматривается ряд фактов из истории его возникновения, а также подробно описываются символы и символические фигуры, связанные с пасхальным праздником и с традициями, сохранившимися до сих пор. Рецепты, данные в статье, могут быть использованы для приготовления пасхальных блюд. Кроме того автор приводит один из вариантов проведения урока, посвященного указанной теме, который может быть взят на вооружение как учителями немецкого языка средней школы, так и преподавателями вуза с целью обогащения знаний учащихся старших классов и студентов при прохождении учебной темы «Праздники».

EASTER IN GERMAN-SPEAKING COUNTRIES: CUSTOMS AND TRADITIONS

This article describes specifics of a most important holiday in German-speaking countries – Easter. It tells us about some facts from the history of its origination and describes in detail symbols and symbolic figures related to the Easter Holiday and its traditions, which have survived until now. The recipes in the article can be used for cooking of Easter meals. Besides, the author gives an option of the course devoted to the topic, which may be taken on board by both secondary school teachers of German and professors of higher educational establishments to enrich high and higher school students' knowledge during studying of the "Holidays" topic.

Еines der wichtigsten und schönsten Feste der Christen, sowohl Katholiken als auch Protestanten ist Ostern. Es ist ein bewegliches Fest und symbolisiert für sie den Höhepunkt des Jahres. In der Woche vor Ostern, die Karwoche heißt, wird ans Leiden von Jesus Christus gedacht.



Er soll am Karfreitag gekreuzigt worden sein. Die Auferstehung Jesu gab allen Gläubigen Hoffnung in dieser Welt. Bekanntlich sind mit Ostern viele Osterbräuche verbunden, die seit eh und je in vielen Regionen der Erde gepflegt werden. Dazu gehören u.a. viele symbolische Sachen.

Zum Beispiel galt das Ei schon in vorchristlicher Zeit als ein Symbol fürs erwachende Leben. Es war ein ersehntes Ostergeschenk, da in der Fastenzeit auf tierische Speisen verzichtet wurde. Man hat das Ei später bemalt und verziert. In manchen Gegenden galten Ostereier auch als Zahlungsmittel. Maria Magdalena soll einen römischen Wachsoldaten mit einem Ei bestochen haben, um das Haus des Pilatus betreten und am Prozess gegen Jesus teilnehmen zu können.

Keine Küche dieser Welt ist ohne Eier denkbar. Für das Frühstück, für Süßspeisen, für Omeletts und Torten, für Spiegel- oder Rührei oder auch als Ei im Glas. Eier sind ein gesundes Allzwecknahrungsmittel. Der Brauch, Eier zu färben, stammt vermutlich aus der orthodoxen Kirche Griechenlands,

Ключевые слова: пасхальный праздник, обычаи и традиции, немецкоговорящие страны, символические фигуры.

Key words: Easter Holiday, customs and traditions, German-speaking countries, symbolic figures.

deren Geistliche diese Tradition im 16. Jahrhundert herbrachten. Was wäre Ostern ohne bunte Eier? Ob vom Huhn oder aus Schokolade – immer lecker! Sie werden hart gekocht, selbst bemalt, mit Buntpapier beklebt oder fertig gefärbt und haben schöne Muster und Farben.

Jahr für Jahr macht das Ei Karriere: bunt bemalt als Osterei. Mit Lebensmittelfarbe bemalte Eier werden im Handel nicht nur zu Ostern angeboten. Die leckeren Ostereier aus Schokolade oder Zuckerwerk sind eine Erfindung der Neuzeit. Die Schokoladeneier werden mit Hilfe von Hohlkörpern hergestellt. Eine genau berechnete Menge flüssiger, heißer Schokolade wird in eine Form gegeben, und durch viele Drehungen des Körpers verteilt sich die Masse gleichmäßig an den Innenseiten. Nach Erkalten öffnet man den Hohlkörper, fertig ist das Schoko-Ei!

Ostern wird gerne und gut gefeiert, und mit Eiern gibt es dazu viele Möglichkeiten. Wer Kinder hat, wird frühmorgens aufstehen müssen, um Eier zu suchen, es wird eine Ostereiersuche veranstaltet: im Garten oder in der Wohnung. Das Kind bekommt von den Eltern ein Körbchen und sammelt freudig Ostereier ein. Es ist ein riesengroßer Spaß für sie. Mit Ostereiern ist noch ein interessanter Brauch verbunden – der Eierlauf. Ein Ei wird auf einem Suppenlöffel im Lauf getragen und darf nicht herunter fallen. Das ist aber wirklich lustig! In deutschsprachigen Ländern pflegt man das Osterfrühstück mit Eierkuchen, einem Eiersalat oder einem leckeren Omelett mit frischen Pilzen zum Brunch auszudehnen.

Der Osterhase gehört hierzulande auch zum Fest wie das Osterei. Bei den Orthodoxen kennt man diesen Brauch nicht. Die Herkunft des Osterhasen ist ungeklärt. Aber der Hase gilt als Symbol der Fruchtbarkeit, was zum Fest des Lebens passt. Die Häsin bekommt von 5 bis 8 Häslein nur bei einem Wurf! Der Osterhasenbrauch entstand vor mehr als 300 Jahren in der Pfalz, dem Elsass und am Oberrhein. Osterhasen verkünden Botschaften: „So endlos wie dieses Ei vor allem unsere Liebe sei!“

Jedes deutsche und österreichische Kind weiß, dass der Osterhase Eier aus

dem Hühnernest zum Osterfest holt. Er tritt nur ein Mal im Jahr mit Menschen in Kontakt. Kinder erwarten ihn mit Sehnsucht, auch Erwachsene freuen sich über seinen Besuch, er bringt bunte Eier und kleine Geschenke. Sein Leben ist übrigens von Geheimnissen umgeben.

In München gibt es ein ganz außergewöhnliches Museum, das erste Osterhasenmuseum der Welt. Das ist das „Zuhause“ der Osterhasen, sie wohnen dort. Und wenn man die Vitрины aufmerksam betrachtet, erfährt man auch seine Biographie. Da sitzen die Hasen beisammen, unterhalten sich, hören Musik. Sie musizieren auf Trommeln und Pauken. In früheren Zeiten schleppten sie ihre Gaben auf dem Rücken, trugen sie in Körben, auch Frau und Kinder mussten mithelfen: sie transportierten Eier in einem kleinen Tragekorb. Im Museum kann man nicht nur sitzende, sondern auch stehende Hasen sehen, Holzhasen aus dem Erzgebirge um 1910. Osterhasen-Figuren sind handbemalt – also echte kleine Unikate. Alte Ostergrußkarten z. B. aus dem Jahr 1899 sind dort auch zu finden.

Moderne Osterhasen schütten ein Füllhorn voller Eier und hasenförmiger Hohlfiguren aus. Milka allein stellt heute 3,5 Millionen Schokoladehasen in die Supermarktregale, insgesamt sollen es 12 Millionen sein – eine Schokohasenkolonie von Wien bis München!

Es stellt sich hier aber die Frage: „Wie lange wird der Osterhase noch Eier bringen?“ Die Antwort können nur die Kinder geben: „Solange sie sehnsüchtig auf ihn warten, aus Vorfreude kaum schlafen können, aufgeregt die versteckten Eier suchen und sich jubelnd auf die Nester stürzen, genauso lange wird der Osterhase ein Mal im Jahr mit Menschen sein Fest feiern.“

An den Osterfeiertagen und in der Vorosterzeit dekoriert man den Tisch in jeder deutschsprachigen Familie mit einem Haseneierständer. Das ist eine wirklich hübsche und außergewöhnliche Dekoration, an der man sich Jahr für Jahr erfreuen kann. Ein typisches Merkmal in der Osterzeit sind Weidenzweige, die in eine Vase mit Wasser gestellt werden und an denen hohle buntbemalte oder beklebte Eier an einer Schlaufe hängen.

Solche Weiden – oder Palmkätzchenzweige kann man zu Ostern auch in der Stadt sehen, hauptsächlich hinter Glasvitrinen. In Deutschland und Österreich gehört diese schöne Dekoration mit zum Osterfest. „Frohe Ostern!“ – diesen Gruß kann man in dieser Zeit überall hören und sehen. Ein bisschen Statistik wäre hier wohl auch nicht fehl am Platze. Man hat ausgerechnet, dass jeder Deutsche exakt 226 Eier im Jahr isst... Die braune oder weiße Farbe der Schale hängt von der Hühnerrasse ab und ist kein Qualitätsmerkmal.

Das Brauchtum rund um das Osterfest ist vielfältig und beinhaltet auch Kurioses. Ein speziell in Österreich verbreiteter Brauch beginnt bereits in der Karwoche – das Ratschen. Meist ziehen Kinder mit ihren Ratschen durch die Straßen, singen, sprechen Gebete und werden von den Menschen beschenkt. Ab Gründonnerstag, wenn „die Glocken nach Rom fliegen“, bis zur Osternacht ersetzt das Ratschen das Läuten der Kirchenglocken. Dann hat ein besonderes Wahrzeichen Wiens, die Pummerin, einen ihrer wenigen Auftritte: In der Osternachtfeier am Samstag gegen 23 Uhr und am Ostersonntag zwischen 11.50 und 12.10 Uhr wird das Läuten der 21383 Kilogramm schwere Glocke zu hören sein.

Fixer Bestandteil des Brauchtums ist das Osterfeuer, das in der Osternacht (am Ostersonntag) vor der Kirche entfacht und geweiht wird. In Form der Osterkerze, die daran entzündet wird, wird das Licht in die dunkle Kirche getragen und durch das Weitergeben der Flamme nach und nach erhellt. Die Osterkerze symbolisiert den über Tod und Sterben siegenden auferstandenen Jesus Christus. Die Entzündung des heiligen Osterfeuers ist ein zentrales Ereignis für die Christen. Eine Kuriosität unter den Osterbräuchen ist der „Opferwidder“ und das „Fochatz“ (österreichisch). Die Bewohner Osttirols führen bei einer Prozession ein mit Blumen und Bändern geschmücktes, weiß gewaschenes männliches Steinschaf mit sich. Dieser Brauch geht auf ein Gelöbnis aus dem 17. Jahrhundert zurück, als die Region von der Pest heimgesucht wurde. Mit seinem weißen Fell ist das Osterlamm

ein Symbol für Reinheit und soll damit als Zeichen des Friedens dienen.

Ein in Österreich sehr verbreiteter Brauch ist die Speisenweihe: Brot, Schinken, Speck und Eier werden in der Osternacht oder am Ostersonntag in die Kirche mitgebracht und dort geweiht, genauso wie es bei Orthodoxen der Fall ist.

Das Osterbrot wird oft in entsprechenden Formen gebacken, etwa als Lamm, Huhn oder Hase. In Tirol ist das sogenannte „Fochatz“ verbreitet, es ist ein unter der Asche eines Holzfeuers gebackenes Fladenbrot. Dieser Brauch geht auf das 15. Jahrhundert zurück, der Name leitet sich vom Lateinischen „focus“ – „Feuer“ her. Eine beliebte Speise in Österreich ist auch der Osterstriezel.

Es sei erwähnt, dass im deutschsprachigen Raum Ostermärkte sehr beliebt sind. Dort werden Kunsthandwerk und auch typische Osterspisen, wie Ostereier und Schinken angeboten.



Ostermarkt in Wien



Ostermarkt in Nürnberg

Um das Thema „Ostern: Sitten und Bräuche“ abzurunden, wäre es wohl angebracht, ein paar Kochrezepte dazu zu bringen.

Rezept 1: Bunter Eiersalat

1. Schäle die Eier und schneide sie in Scheiben.

2. Wasche die Tomaten und schneide sie in Viertel.

3. Wasche auch die Paprika, entferne vorher aber das Kerngehäuse. Schneide die Paprika in dünne Streifen.

4. Schäle die Zwiebeln und schneide sie würfelig.

5. Nimm vier Teller, lege jeweils die Scheiben rundherum auf. In die Mitte gibst du die geviertelte Tomate und streust etwas grünen Paprika darüber.

6. Ganz in die Mitte kommen die Zwiebelwürfelchen.

7. Berechne die Marinade zu, gieße einen Teil davon über jeden Teller.

8. Stelle den Salat auf jeden Fall eine Weile in den Kühlschrank!

Du brauchst:

4 hart gekochte Eier
¼ kg kleine Tomaten
2 grüne Paprika
2 große Zwiebeln

Marinade:

3 Esslöffel Öl
2 Esslöffel Essig
1 Teelöffel Senf
Salz, Pfeffer,
Zucker

Rezept 2: Eier-Obstsalat

Man nehme:

5 gekochte Eier	2 Äpfel
1 Dose Ananas	3-4 Essl.
2 Bananen	Mayonnaise
	3-4 Essl. Creme fraiche

Mayonnaise, Creme fraiche und etwas Ananassaft mit dem Schneebesen zu einer Salatsoße verrühren. Eier vierteln, Ananas, Bananen und ungeschälte Äpfel in Stücke schneiden und mit der Soße mischen. Den Salat gut gekühlt servieren.

Rezept 3: Marmor-Eier

Man nehme:

8 hart gekochte Eier	1 Chilischote
1 Flasche Rotwein	2 Knoblauchzehen
2 Lorbeerblätter	Salz
Thymian, Rosmarin	1 Esslöffel Essig

Die Schale der Eier rundherum anschlagen. Den Rotwein mit den

restlichen Zutaten aufkochen, abkühlen lassen und über die Eier gießen. Die Eier über Nacht in der Flüssigkeit marinieren. Zum Verzehr pellen und mit Knoblauchmayonnaise servieren.

Fragen zum Thema „Ostern“

1. Was ist Ostern? Was symbolisiert es?

2. Als was gilt das Ostereier?

3. Warum ist keine Küche der Welt ohne Eier denkbar?

4. Was ist die größte Freude deutscher und österreichischer Kinder zu Ostern?

5. Was ist mit dem Osterhasenbrauch verbunden?

6. Wo gibt es das erste Osterhasenmuseum der Welt? Wodurch ist es bekannt?

7. Wie sehen moderne Osterhasen aus?

8. Welche Dekoration gehört unbedingt zum Osterfest?

9. Was beinhaltet das Brauchtum rund um das Osterfest?

10. Wie schwer ist die Pummerin?

11. Was fällt euch zum Wort „Ostermarkt“ ein?

12. Welche Zutaten braucht man, um einen leckeren bunten Eiersalat zuzubereiten?

13. Vergleiche bitte die typischen Merkmale des Osterfestes bei den Katholiken und Orthodoxen!

Methodische Hinweise für die Arbeit am Thema „Ostern“

1. Die Lernenden machen sich zu Hause mit den Informationen bekannt, die sie von dem/der Lehrer/in bekommen haben, um sich ein Bild vom Osterfest zu schaffen.

2. Vor der Stunde dekoriert der/die Lehrer/in den Lehrertisch. Auf den Tisch gehört selbstverständlich ein schönes Tischtuch mit Ostermotiven. In die Mitte des Tisches kommt eine Vase mit Weidenzweigen, an denen ausgepustete buntbemalte oder buntbektete Ostereier hängen: eine deutsche und österreichische Tradition. Typische symbolische Figuren wie der Osterhase oder das Osterlamm dürfen da auch nicht fehlen. In dieser Vorfreude kann schon die Unterrichtsstunde beginnen.

3. Der/die Lehrer/in fragt nach Vokabeln, die für die Lernenden unklar

und unverständlich waren. Er/sie kann deren Bedeutung entweder selbst auf Deutsch erklären oder die Schülerinnen sie erklären lassen.

4. Als nächstes bittet der/die Lehrer/in die Schülerinnen alle Vokabeln, die auf der beigefügten Liste stehen, aus dem Russischen ins Deutsche zu übersetzen. Dabei sollen die Lernenden auch selbst einander abfragen. Das belebt den Ablauf der Stunde.

5. Nun kommen einzelne Fragen zum Thema. Das kann in Form eines Gesprächs der Schülerinnen mit einem „Deutschen“ (ihn kann der/die beste Schüler/in spielen) vor sich gehen. Auf solche Weise werden alle Schülerinnen miteinbezogen sein. Sie können sowohl die angegebenen Fragen benutzen, als auch welche selbst bilden.

6. Danach lässt der/die Lehrer/in die Schülerinnen an einem „Rate mal!“- Spiel teilnehmen. Man nimmt dazu ein Säckchen. Das Säckchen muss undurchsichtig sein! Der/die Lehrer/in steckt ein paar Sachen hinein, die zum Osterfest gehören: z. B. ein Päckchen Osterfarbe, einen Osterhasen, eine Osterkarte usw. und fragt die Schülerinnen, was wohl darin liege. Jeder soll raten. Wenn die Antwort stimmt, bekommt der/die Glückliche das erratene Ding geschenkt. Dieses Spiel kann sehr lustig und unvergesslich werden und allen Teilnehmern Freude und Spaß bringen.

7. Die Schülerinnen ihrerseits leisten einen Beitrag, indem sie einen selbstgebackenen Osterkuchen mitbringen und Tee aufbrühen. In einer gemütlichen Atmosphäre wird Tee getrunken, Osterkuchen gegessen und natürlich Deutsch gesprochen.

Quellen

1. Новый венский журнал. – 1999. – № 4 (40).
2. Über 100 neue Rezepte. Salat-Ideen. – Band 4. – 1991. – München.

М.Г. Костикова

Сведения об авторе: Костикова Марина Григорьевна, старший преподаватель кафедры немецкого языка МГИМО МИД России.

E-mail: mgk01234@yandex.ru



**ВОПРОСЫ
ПОДГОТОВКИ
УЧИТЕЛЯ**

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РОЛЕВЫХ ИГР

В ПРЕПОДАВАНИИ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА СТУДЕНТАМ НЕЛИНГВИСТИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ ОБУЧЕНИЯ

В данной статье рассмотрены основания использования ролевых игр в процессе преподавания иностранного языка. Приведено описание подходов к проведению игры: «Судебный процесс над государственным (политическим) деятелем», проведенную со студентами 4 курса факультета Мировой политики МГУ имени М.В. Ломоносова, обозначены основные этапы ее проведения. Приводятся результаты игровых техник в преподавания французского языка. Обозначаются основные барьеры на пути использования игровых техник.

THE USE OF ROLEPLAYING GAMES IN TEACHING FRENCH TO STUDENTS OF NONLINGUISTIC AREAS OF STUDY

This article discusses the basis for the use of role-playing games in the process of teaching a foreign language. The description of approaches to the game: «the trial of the state (political) figure», conducted with the 4th year students of the faculty of World politics of Moscow state University, identified the main stages of its implementation. The results of game techniques in teaching French are presented. The main barriers to the use of gaming techniques are indicated.

Введение, постановка проблемы

То, что игровые технологии являются эффективным средством обучения – не требует доказательства. Еще в середине 60-х, известный отечественный философ-методолог Г.П. Щедровицкий

писал: «... игра прежде всего интересна не как психологическое явление (т.е. деятельность индивида), а как социально-педагогическое явление (через игру передается принятая в обществе норма деятельности), так как благодаря рефлексии участник игры может выделить ту деятельность, которая существует не только в пространстве игры, но и в культуре...» [11]. Не следует обращать внимание на тот факт, что речь идет об образовании детей. Впоследствии, автор распространил эту технологию на обучающихся всех возрастов, сначала показав преимущества игровых методов, а затем, разработав теорию организационно-деятельностных игр, в которых принципиально меняется деятельность субъектов образовательного процесса (см. рис. 1) [4].

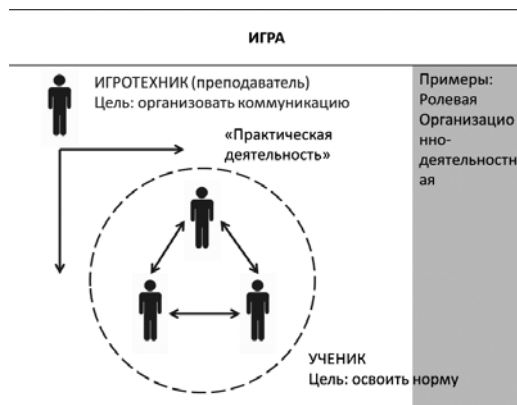


Рисунок 1. Игра как образовательная технология: цели, позиции субъектов

Не будем, пока, останавливаться на игре как образовательной технологии подробно, заметим лишь, что сегодня, происходит ее ренессанс как средства обучения. Обсудим, сначала, причины этого, а затем обратимся к описанию использования игр в преподавании французского языка на нелингвистических факультетах МГУ имени М.В. Ломоносова.

Ключевые слова: игровые технологии, компетентностный подход, ролевая игра «Судебный процесс», преподавание французского языка, студенты нелингвистических направлений.

Key words: game technologies, competence approach, role-playing game «trial», French language teaching, students of non-linguistic directions.

Процесс глобализации образования и, как следствие, академическая мобильность студентов, стали имманентным свойством любого, в том числе российского университета. На деле это выражается не только в том, что нормой стал переход из одного вуза в другой (в том числе – зарубежный) на рубеже бакалавриата – магистратуры. Но и в том, что студент сам формирует свою образовательную траекторию, осваивая различные модули образовательной программы в разных университетах, или заменяя прохождение части программы, отдельных дисциплин, так называемыми Массовыми открытыми онлайн курсами, находящимися в открытом доступе на Национальной платформе открытого образования или международном ресурсе Coursera [14].

Нельзя сказать, что это явление сегодня выглядит массовым, но, учитывая тот факт, что академическая мобильность – один из показателей международных рейтингов вузов, нетрудно предположить, как именно будет выглядеть образовательная траектория студента в среднесрочной перспективе.

Это означает, что иностранный язык (ИЯ), в том числе французский, является ресурсом мобильности, задачи же его обучения, набор умений и навыков, которыми должен обладать выпускник, определяются не только федеральным стандартом, но и Европейской системой уровней владения иностранным языком, освоение которой на уровне «Порогового продвинутого» (B2) или «Профессионального владения» (C1) дает студенту право учиться по определенной специальности в университете той или иной страны [13].

Отметим, что требования Совета Европы к аспектам «Понимание», «Говорение» и «Письмо» существенно отличаются от принятых в нашей стране, где долгие годы использовали модификации грамматико-переводного метода в ходе обучения ИЯ, что отражено в классических учебниках. Данный метод, в котором изучение грамматической системы шло параллельно с освоением фонетики и лексики, давал высокие результаты для лингвистов. Но, будучи

«опрокинутым» на всех обучающихся, делал наших соотечественников, которые не имели временных возможностей на качественное выучивание текстов наизусть и, затем, поиск примеров в текстах, их обсуждениях, немymi. Как тут не вспомнить хлесткое выражение У. Халла: «Если бы мы учили детей говорить, они остались бы немymi» [3].

То есть, перед нами стояла задача подбора методик для обеспечения достижений студентами результатов, определенных новым оригинальным стандартом МГУ по направлению «Международные отношения»¹. Это потребовало, на первом этапе, пересмотреть подходы к формированию учебных программ, в том числе преподавателями иностранного (французского) языка, затем – инструментов оценки уровня достижений студентов, и, наконец – методик (практик) преподавания.

Конструирование учебной программы французского языка от результата

Отправными точками для изменений стали:

1. Новое понимание образовательной (учебной) программы², которая определялась, как продукт взаимосвязи исчисляемых образовательных результатов, инструментов, позволяющих установить уровень достижения студентов и обра-

¹ Утвержден приказом по МГУ от 22 июля 2011 года № 729 (в редакции приказов по МГУ от 22 ноября 2011 года № 1066, от 21 декабря 2011 года № 1228, от 30 декабря 2011 года № 1289).

² Образовательная программа – согласно Федеральному закону № 273 от 29 декабря 2012 года «Об образовании в Российской Федерации» комплекс основных характеристик образования (объем, содержание, планируемые результаты), организационно-педагогических условий и в случаях, предусмотренных настоящим Федеральным законом, форм аттестации, который представлен в виде учебного плана, календарного учебного графика, рабочих программ учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей), иных компонентов, а также оценочных и методических материалов.

зовательных практик (способов, методов обучения).

2. Введение ФГОС ВО 3+, переориентирующего образовательный процесс на компетентностный и деятельностный подход.

Для авторов учебных программ это означало, что они, составляя программы учебных дисциплин, должны были теперь ориентироваться не только и не столько на достижение предметных результатов, сколько создавать условия для того, чтобы их выпускник был успешен в профессиональной деятельности (компетентностный подход). При этом, применение деятельностного подхода означало изменение объекта проектирования: если раньше, до принятия нового стандарта, планировалась деятельность преподавателя, то теперь акцент перемещен на работу студента.

Итак, задача, которая стояла перед преподавателем сводилась к тому, чтобы в условиях достаточно высокой неопределенности (единого понимания термина «компетентность» пока нет)³:

- найти измерители уровня достижений студентов;
- соотнести их с планируемыми результатами обучения;
- и, затем, определить образовательные практики, которые с большой степенью вероятности, позволят студентам, добросовестно относящимся к учебе, достичь планируемых результатов обучения.

Учитывая то, что ФГОС ВО 3+ (как и ФГОС МГУ) составлялся в логике стратегических задач обучения, сформулированных в Болонском соглашении в качестве измерителей. Следовательно, *инструмент, предложенный Европейским союзом в качестве метода оценки уровня достижений студентов, стал основным*

измерителем уровня достижений студентов⁴.

Для того, чтобы использовать его на занятиях в качестве инструмента, формирующего оценивания промежуточных результатов обучения, его потребовалось преобразовать в более простое и понятное студенту портфолио (принцип накопительного и критериального оценивания сохранился):

1. Правильно понять вопрос – 30% итоговой оценки, 3 балла.

2. Ответ дает запрашиваемую информацию – 3 балла.

3. Лексико-грамматическое оформление ответа не приведет к коммуникативным сбоям – 2 балла.

4. Лексико-грамматическое оформление ответа полностью соответствует нормам языка – 2 балла.

Следующая задача, которая стояла перед нами, была связана с определением образовательных результатов (проверяемых компетентностей). Решая эту проблему, потребовалось вспомнить, что задачи, стоящие перед выпускниками, связаны с их производственной деятельностью как специалистов в области международных отношений, для которых французский язык как второй иностранный является всего лишь дополнительным ресурсом. Как следствие, нам *пришлось выстроить «линейку»: требования к результатам, указанным в стандарте – трудовые функции, обеспечившие выполнение этого действия – учебные результаты* (см. таб. 1). Не трудно видеть, что *получившиеся учебные результаты адекватны измерителям, которые мы приняли.*

Выбор методов обучения (образовательных практик) трактовался измерителем: то, как спрашивают на выходе – надо и учить. При этом было понятно, что зарекомендовавшая себя для подготовки высококласных специали-

³ По материалам Проекта Bridge: Британо-русское сотрудничество в сфере высшего образования (2005–2008 гг.). Руководители авторского коллектива – Е. Карпухина, Н. Яблонскене и др.

⁴ В ноябре 2001 года резолюция Совета ЕС рекомендовала использование CEFR (Common European Framework of Reference, CEFR) для создания национальных систем оценки языковой компетенции.

Преобразование требований к результатам ФГОС в учебные результаты

ФГОС МГУ бакалавриат «Международные отношения»		
Требования к результатам (обобщенная трудовая функция)	Трудовые действия	Учебные результаты
Умеет обосновывать, отстаивать свою позицию, активно использовать собственные решения и идеи....	1. Узнавание и понимание информации о проблеме 2. Формулирование проблемы 3. Выбор стратегии и решения 4. Размышления и оформление решения	1. Узнавание и понимание информации о проблеме 2. Формулирование проблемы 3. Выбор стратегии и решения проблемы 4. Размышления и оформление решения, его представление

стов в области языкознания, лингвистики, переводчиков фундаментальная методика, предполагающая «погружение в языковую среду» и «Grammar-translational method», который ориентирован на определенным образом мотивированных людей и большие, чем мы имеем временные ресурсы, не подходят. Как, впрочем, и разного рода интенсивные и эмоционально-смысловые методики, предполагающие погружение в предмет и ориентированные на другие, нежели в нашем случае, результаты обучения [5].

Таким образом, мы не создавали законченную методику, а использовали совокупность практик, ориентированных на результаты обучения, которые лежат вне предметного поля, но для достижения которых французский язык может стать средством. Это активные техники, такие, как участие в дискуссии, театрализованное выступление, имитация реальной деятельности и т.д. И конечно же – симуляции и игры, которые позволяют изменить характер деятельности и студента, и преподавателя, который, как говорил М. Фуллан, выступает не как ментор, а как: «... фасилитатор (симуляции, игры и т.д.), активатор (обратная связь, рефлексия и т.д.)...» [10].

В пользу такого выбора говорили работы американского педагога

Э. Дейла, который, в семидесятые годы ввел понятие пирамиды обучения или, так называемого конуса опыта, наглядно демонстрирующее, насколько отличаются образовательные результаты при использовании различных образовательных практик (см. рис. 2) [2].



Рисунок 2. Конус опыта Э. Дейла

Все выше изложенное, определило выбор методик, которые, наряду с традиционными семинарами, стали доминантами образовательного процесса. Это ролевые игры, в ходе которых рассматривались проблемы, связанные с будущей производственной деятельностью студентов. На том, как они были организованы, мы остановимся в следующем разделе настоящей работы.

Ролевые игры как образовательные технологии и доминанты учебной программы (образовательного процесса)

Как уже говорилось выше, построение стандарта в логике деятельностного подхода потребовало перейти от проектирования работы преподавателя к «прописыванию» последовательности действий студента [1]. Если же имплантировать в учебный процесс каждого курса 2–3 ролевые игры в качестве оценочных процедур (речь идет именно об оценке, а не отметке), то они непременно станут образовательными доминантами, во время участия в которых студенты будут не только демонстрировать свои достижения всем участникам образовательного процесса (в том числе и себе), но, как отмечал Г. Лозанов, создадут желание учиться иностранному языку, возникшее на базе личного успеха [12].

Теперь, собственно говоря, о подготовке и проведении игры как учебного действия, которое, во-первых, воссоздает реальные ситуации, с которыми выпускник факультета мировой политики может столкнуться в производственной деятельности. И, во-вторых, ориентирован на создание условий для освоения студентами социального опыта: тех самых личностных результатов, которые не измеряются, но являются, как мы понимаем, подлинными результатами образования.

Анализ работ, обсуждающих ролевые игры как педагогическую технологию, позволяет нам утверждать следующее:

1. Ролевая игра, как правило, сочетает индивидуальные и групповые формы работы. При этом, она организована так, что оценка деятельности (в том числе – самооценка) присутствует, но сама игра не имеет ни победителей, ни проигравших, что снимает риск отказа от дальнейшей учебы как результат неуспеха.

2. Ролевая игра – процесс творческий, деятельность каждого, его команды настолько разнообразна, что вероятность того, что кто-то из участников не найдет себе занятия соответ-

ствующего его склонностям и возможностям – минимальна.

3. Игра никогда не повторяет ни тему, ни сюжет, в ней все время (в том числе – по ходу) меняется сценарий, создание которого само по себе является элементом образовательного процесса. Как следствие, меняются роли, декорации и т.д. То есть – игра не может наскучить.

«...Ролевая игра может быть свободной, когда ученики сами разрабатывают сценарий, придумывают характер образов, принимают самостоятельные решения по ходу игры. Могут быть игры с «жесткими» правилами; игры, которые сочетают и свободную игровую организацию деятельности, и правила, принятые в качестве условия игры и возникающие по ее ходу...» [15].

Любая ролевая игра, состоит из трех этапов:

1. Подготовительного, в ходе которого, основной задачей преподавателя является создание ситуаций, стимулирующих студентов к участию в ней, то есть – мотивации к деятельности, и, параллельно, изучению французского языка.

2. Проведение игры.

3. Рефлексия, которая выражается в обсуждении итогов, анализе полученных результатов.

В качестве примера рассмотрим ролевую игру «Судебный процесс над государственным (политическим) деятелем», проведенную со студентами 4 курса факультета Мировой политики МГУ в 2017–2018 учебном году. Участниками игры стали восемь студентов 4 курса, которые изучали французский как второй. Следует заметить, что уровень владения языком потенциальных участников был достаточно высоким (5 студентов успешно сдали экзамен DELF B2, трое готовились к сдаче DALF C1 и, что главное для проведения ролевой игры – однородным. Формат, как это, как правило, бывает в ролевых играх, был определен преподавателем. Основаниями такого выбора стали:

1. Дескрипторами владения языка на уровне B2 и C1 являются –

а. (B2): «... умею делать четкие, подробные сообщения на различные темы и изложить свой взгляд на основную проблему, показать преимущество и недостатки разных мнений...» [16];

б. (C1): «... могу создать точное, детальное, хорошо выстроенное сообщение на сложные темы, демонстрируя владение моделями организации текста, средствами связи и объединением его элементов...» [Там же].

2. Политический судебный процесс не является юридическим в полном смысле этого слова. Он регулируется как морально-нравственными, так политическими нормами системы, в которой жили и действовали его участники. То есть, сама тема процесса совпадает с основным видом деятельности выпускников программы.

На подготовительном этапе, который может продолжаться несколько недель, происходило выдвижение и обсуждение кандидатов – выбор реальной исторической личности, которой суждено было выступить на процессе в качестве обвиняемого. Студенты должны были сформулировать пункты обвинения и представить аргументацию своей позиции.

Процесс выбора обвиняемого очень важен, так как в ходе дискуссий рассматривается масса кандидатов, что позволяет не только вести проследологи в классе, но и организовать групповую работу (студенты могут объединяться вокруг претендентов).

Затем происходит процедура выборов обвиняемого общим голосованием участников, которую можно рассматривать как мини игру. Далее наступает момент распределение ролей. Студенты выбирали их самостоятельно, что не всегда просто, так как, как правило, какие-то роли оказываются более привлекательными. Ситуация «Суда-2018» характеризовалась тем, что количество участников учебного процесса, превысило число студентов, что определило необходимость для некоторых участвовать в игре, имитируя деятельность сразу нескольких персонажей.

Дальнейший этап работы над сценарием состоял в определении правил и процедур судебного заседания. На этом этапе важно не только определить формы работы, в основном соответствующие прототипам, но и соотнести их с возможностями группы, которые определялись, в первую очередь, уровнем владения студентами-участниками игры ИЯ.

На этапе моделирования игры был определен ее сюжет, место проведения, последовательность действий участников, набор реквизита, в том числе костюмы участников, оформление и т.д. Сценарий игры предполагал возможности импровизаций, что позволило сделать игру менее предсказуемой и, как следствие, более интересной. Каждый участник оставлял за собой возможность при подготовке исполняемой роли импровизировать, использовать неожиданные для партнеров действия: обвинитель и адвокат – вопросы свидетелям, сведения об их участии в событиях; свидетели – формат выступлений, костюм.

Таким образом, подготовительный этап игры является, с точки зрения обучения, важнейшей ее частью. В ходе подготовки студенты занимаются самостоятельными исследованиями: выбор кандидатуры подсудимого, изучение исторической ситуации, нахождение реальных свидетельств содеянного подсудимым, формулировка обвинений, выбор линии защиты и т.д. Важно, что по каждому из выше перечисленных пунктов все стороны готовят письменные тесты, которые презентуются и обсуждаются (устное выступление и дискуссия).

Для игры 2017–2018 года подсудимым был выбран президент Французской Республики генерал де Голль, которому были предъявлены обвинения в связи с событиями в Алжире, связанные с предоставлением этому государству независимости. А именно то, что действия метрополии 5 июля 1962 года в Оране (Алжир) привели к многочисленным жертвам и что социальная политика Франции в отношении переселенцев из

Алжира была нерезультативна, привела к понижению уровня переселенцев из Северной Африки и создала социальную напряженность в стране.

Кульминацией игры является ее проведение. Если мы хотим получить внешнюю оценку (именно оценку, а не отметку), необходимо пригласить на итоговое мероприятие зрителей. В нашем случае, в этом качестве выступили студенты и преподаватели факультета, которые также присутствовали на суде в качестве присяжных заседателей.

Заключительный этап ролевой игры – подведение итогов – проводился преподавателем, который сопровождался рефлексией участников [7]. Для игры 2019 планируется два варианта итоговой рефлексии.

1. Подготовка каждым из участников рефлексивного журнала, в котором студент, анализируя результативность участия в игре как для специалиста и человека, отвечает на очень простые вопросы, обсуждаемые в последствии в группе: *Что произошло в ходе подготовки и проведения игры? Что это значит для меня (личности, профессионала)? Какие выводы я могу сделать? Как обобщить? Чему я научился? Что это значит для моей профессиональной деятельности, будущей карьеры?*

2. Составление портфолио по критериям успешности. Выделение, сопоставление и оценивание являются не только элементами портфолио, результаты которого влияют на итоговую оценку по дисциплине, но и, что главное, элементами обучения [7, 8].

Результаты и риски использования ролевых игр в преподавании иностранных языков

Подводя итоги, следует сказать, что прямых доказательств результативности использования ролевых игр в преподавании ИЯ у нас нет, так как результаты будут отсроченными. Однако можно констатировать следующее.

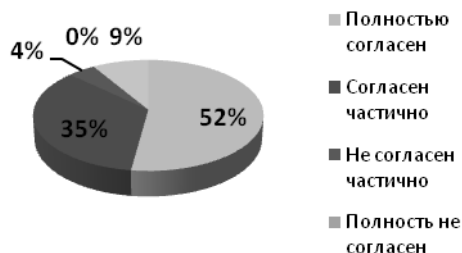
Результаты опроса выпускников 2011–2015 годов, изучающих французский язык (и как первый, и как второй, Рисунки 3,4) показали, что подход значительной частью студентов принят,

результаты оценены. В опросе приняло участие примерно 15% выпускников.

Рисунок 3. Оцените качество учебных процедур, в том числе системы оценивания и т.д., используемые преподавателями французского языка



Рисунок 4. Полученные знания и умения актуальны для моей нынешней учебы, работы (потенциальной карьеры)



Говоря о рисках, барьерах, которые могут повлиять на результативность использования деловых игр в процессе преподавания французского языка, нельзя не обратить внимание на то, что требования к временным ресурсам на использование игровых методов, неоднородность подготовки студентов далеко не всегда позволяют полностью реализовать имеющийся в играх как средствах обучения потенциал. Впрочем, как говорят в народе: «волков бояться – в лес не ходить...».

Литература

1. Дубровская Н.В., Мищенко Е.С. Методы активного обучения и вли-

яние их комплексного использования на процесс подготовки студента вуза. – URL: http://elar.rsvpu.ru/bitstream/123456789/393/1/ipo_2013_057.pdf

2. Европейская система уровней владения иностранным языком, https://mipt.ru/education/chair/foreign_languages/articles/european_levels.php.

3. Каспржак А.Г., Калашиников С.П. Конструирование образовательных программ прикладной магистратуры // Университетское управление: практика и анализ. – 2016. – № 2.

4. Конанчук Д. Передний край в образовании: инновации в методах и технологиях. – URL: <http://moodle.ginfo-edu.org:7777/MANAGEMENT/D3/PDF/innovation.pdf>

5. Лозанов Г.К. Суггестопедия при обучении иностранным языкам // Методы интенсивного обучения иностранным языкам. Вып. 1. – М., 1973. – С. 9–17.

6. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. – М.: Народное образование, 1998.

7. Фроликова Е.Ю. Развитие речевых умений студентов-бакалавров педагогического образования на основе рефлексии // Иностр. языки в школе. – 2012. – № 1. – С. 75–79.

8. Фроликова Е.Ю. Роль рефлексии в процессе порождения речевого высказывания // Вестник Бурятского государственного университета. Серия: «Теория и методика обучения». – 2012. – Выпуск 15. – С. 157–161.

9. Холт Дж. Причины детских неудач / Пер. с англ. – СПб.: «Кристалл», «Дельта», 1996.

10. Шехтер И.Ю. Эмоционально-смысловой подход к освоению языка в условиях глобализации образования // Межд. Конференция «Глобализация и образование», Москва, март, 2002 г.

11. Щедровицкий Г.П. Методологические замечания к педагогическому исследованию игры // Психология и педагогика игры дошкольника. – М., 1966.

12. <https://ioe.hse.ru/seminar1314>

13. https://mipt.ru/education/chair/foreign_languages/articles/european_levels

14. Massive open online course (MOOC)

Н.Ю. Каспржак

Сведения об авторе: Каспржак Надежда Юрьевна, старший преподаватель, кафедра международной коммуникации, факультет Мировой политики, МГУ, Москва.

E-mail: nuk3009@yandex.ru

НАД АУТЕНТИЧНЫМИ ТЕКСТАМИ

В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ БИЛИНГВАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

В статье рассматривается чтения аутентичных текстов в процессе обучения иностранному языку, логика работы над оригинальными художественными текстами на примере произведения Вернера Бергенгруна. Студенты и преподаватели иностранного языка должны понимать необходимость чтения аутентичных литературных произведений, так как это способствует формированию важнейших компонентов билингвальной культуры личности будущего учителя.

ARRANGEMENT OF WORK ON AUTHENTIC TEXTS IN THE PROCESS OF FORMING OF THE BILINGUAL CULTURE OF THE FUTURE TEACHER

This article considers the importance of reading authentic texts in the process of teaching a foreign language, the logic of working on original literary texts on the example of one work of Werner Bergengruen. Students and teachers of a foreign language should understand the need to read authentic literary works, as this helps to form the most important components of the bilingual culture of the future teacher's personality.

Работа над аутентичными текстами – одно из основных средств формирования билингвальной культуры будущего учителя иностранного языка. Это повышает у обучающихся мотивацию к более глубокому изучению иностранного языка, развивает толерантность по отношению к представителям других культур, обладающих отличным от них мировоззрением, жизненными

ценностями, существующими в обществе традициями и обычаями. В процессе такой работы используются различные методы, например, беседы и дискуссии по проблемам, затронутым в текстах, существующим и по-разному решаемым в родной стране и стране изучаемого языка, сопоставление лингвострановедческой информации о родной стране и стране изучаемого языка, позволяющее понять и принять специфические особенности другой культуры.

Благодаря чтению аутентичных художественных текстов студенты получают возможность ближе познакомиться с жизнью другого народа, обогатить свой словарный запас, научиться анализировать различные жизненные ситуации с точки зрения представителей разных культур, чтобы в дальнейшем они могли построить полноценную коммуникацию с иноязычным партнером. А это возможно только в том случае, если собеседник имеет представление о том, каким видит мир носитель другого языка, если он сравнивает его мировоззрение со своим. Здесь важны постоянные сопоставления лингвокультурологической и лингвострановедческой информации, касающейся родной страны и стран изучаемого языка; беседы и дискуссии на иностранном и родном языках по проблемам, затронутым в прочитанных текстах.

При работе над аутентичным текстом выполняются следующие задачи:

- развитие у студентов коммуникативной толерантности посредством знакомства с реалиями страны изучаемого языка, различающихся с реалиями культуры родной страны;
- обогащение пассивного и активного словарного запаса студентов, необходимого для общения с носителями языка в конкретных ситуациях;
- формирование самооценки студента как представителя двух культур посредством участия в обсуждении актуальных вопросов с точки зрения и с уче-

Ключевые слова: коммуникативная толерантность, общечеловеческие ценности, творческий этап, коммуникативное поведение, самооценка.

Key words: communicative tolerance, universal human values, creative phase, communicative behavior, self-attitude.

том норм коммуникативного поведения носителя языка в каждой конкретной жизненной ситуации.

В работе над текстом выстраивается определенная логика: знакомство с биографией и творчеством автора текста и проблематикой его произведений (это позволяет лучше понять описываемые события и поступки героев текста); работа над предлагаемым словарем (включает список слов и выражений, наиболее значимых на данном этапе обучения); работа над содержанием текста (более детальная проработка отдельных эпизодов или вопросов, чтобы студенты могли сделать более глубокий анализ содержания при пересказе и выражении своего мнения по поводу прочитанного); работа над интерпретацией наиболее важных или сложных эпизодов текста (творческий этап).

В процессе формирования у студентов билингвальной культуры личности наряду с формированием и развитием ее основных компонентов формируются также общечеловеческие ценности, такие как чувство долга и справедливости, уважение к людям различного возраста, чувство ответственности за свои слова и поступки, готовность помочь нуждающимся в трудных жизненных ситуациях. Правильно подобранные аутентичные тексты помогают достичь этих целей благодаря своему содержанию и предлагаемым к ним упражнениям и заданиям.

На определенном этапе работу над аутентичными текстами можно усложнить такими заданиями, как самостоятельный подбор текстов согласно тематике изучаемого материала или по какому-либо определенному принципу; самостоятельное составление плана работы над текстом; разработка фрагмента или целого урока по домашнему чтению, на котором сам преподаватель и другие студенты группы выступают как обучаемые, с последующим детальным разбором положительных и отрицательных моментов проделанной работы. Обязательно надо проводить анализ содержания и проблематики текстов с точки зрения ценностей и традиций двух культур, выявлять в

них сходства и существенные различия, объяснять различия с позиции субъекта двух культур. Это позволит развивать у студентов толерантность и самооценку себя как субъекта двух культур.

По результатам работы над аутентичными текстами преподавателем может оцениваться успешность процесса формирования билингвальной культуры личности будущего учителя: по содержательной стороне высказываний студентов на заданную тему, по соответствию построения высказываний на изучаемом иностранном языке представлениям носителей языка о конкретных вопросах и понятиях, по творческому подходу при выполнении заданий.

Очень важна в данной работе также рефлексия студентов. Рефлексивная деятельность может осуществляться при чтении аутентичных текстов и работе над ними, когда студенты получают возможность сравнить жизненные ценности страны изучаемого языка с принятыми в нашем обществе. Благодаря такому анализу, сравнению и самооценке они уделяют больше внимания тем аспектам культуры стран изучаемого иностранного языка, о которых раньше они часто даже не задумывались. У них формируются определенные взгляды и жизненные принципы. И задача обучения состоит в том, чтобы они соотносились с общечеловеческими и национальными ценностями.

Многие тексты интересны тем, что задания для интерпретации содержат различные пословицы и поговорки, например, „Den Freund erkennt man in der Not“ (Друг познается в беде), „Wie du mir, so ich dir“ (Как аукнется, так и откликнется), „Übung macht den Meister“ (Навык мастера ставит), „Dem geschenkten Gaul schaut man nicht ins Maul“ (Дареному коню в зубы не смотрят»), „Sag mir, wer dein Freund ist, und ich sage dir, wer du bist“ (Скажи мне, кто твой друг, и я скажу тебе, кто ты), которые необходимо прокомментировать на основе содержания текста и дополнить свой комментарий какой-либо ситуацией или рассуждениями на заданную тему. Студенты могут срав-

нить различные пословицы в русском и иностранном языках, выявить специфику различий с учетом культурных традиций и менталитета народов-носителей этих языков. Такие задания развивают логику мышления, умение анализировать, сравнивать и описывать разные жизненные ситуации, применяя творческий подход, помогают строить свои высказывания не только в соответствии с правилами языка, но и более свободно в содержательном плане.

Работа над аутентичными текстами направлена на развитие билингвальной культуры личности будущего учителя. Данный процесс проходит от начального этапа через промежуточный к творческому этапу, от умения действовать в учебных ситуациях общения к готовности осуществлять самостоятельную деятельность и общение посредством родного и иностранного языков в профессионально ориентированных коммуникативных ситуациях. Он сопровождается положительной динамикой развития коммуникативной толерантности по отношению к носителям изучаемого языка, их культуре, формированием адекватной самооценки себя как носителя двух культур, коммуникативного контроля в процессе осуществления коммуникативной деятельности и овладением комплексом коммуникативных умений.

Для *начального этапа* важную роль играет работа над лексикой аутентичных текстов, так как она позволяет студентам выявлять различия в лексическом выражении одних и тех же явлений и понятий в двух языках, что показывает различия в культуре двух народов. На *промежуточном этапе* важны задания для интерпретации, содержащие различные пословицы и поговорки, которые нужно прокомментировать и проиллюстрировать какой-либо жизненной ситуацией, а также ролевые игры. Для *творческого этапа* формирования билингвальной культуры личности будущего учителя наибольшую значимость приобретают задания, в которых необходимо объяснить символические значения различных предметов, явлений и персонажей в текстах,

проанализировать отношение автора к событиям или персонажам с учетом специфики его творчества и эпохи, сравнить схожие явления, по-разному представленные в разных текстах, выделить основную проблематику текстов и интерпретировать их названия, инсценировать диалоги, что требует знания коммуникативных норм, принятых в изучаемом языке в конкретных ситуациях речевого общения.

Работу над аутентичными художественными текстами при обучении иностранному языку необходимо строить на основе комплекса подходов (личностно-ориентированного, кросс-культурного, коммуникативного, компетентностного).

Чтобы оценить успешность процесса формирования билингвальной культуры личности будущего учителя, мы рекомендуем использовать следующие методики, позволяющие контролировать и оценивать уровень сформированности отдельных компонентов билингвальной культуры личности: межкультурной коммуникативной компетенции, коммуникативной толерантности, самооценки и коммуникативных умений. Для определения уровня коммуникативного контроля, являющегося важным показателем межкультурной коммуникативной компетенции, мы использовали методику «Диагностика коммуникативного контроля» М. Шнайдера [4, с. 87–88]. Оценить поведенческие признаки, свидетельствующие об уровне общей коммуникативной толерантности будущих учителей, позволяет методика «Диагностика коммуникативной толерантности» В.В. Бойко [4, с. 96–98]. С помощью методики «Шкала самооценки» Ч.Д. Спилбергера и Ю.Л. Ханина можно определить уровень реактивной и личностной тревожности, которые являются признаками самооценки будущего учителя иностранного языка. Чтобы определить уровень сформированности коммуникативных умений будущих учителей, можно воспользоваться «Тестом коммуникативных умений» Л. Михельсона [3]. В комплексе данные методики диагностики дают возможность контролировать процесс

формирования билингвальной культуры будущего учителя иностранного языка на протяжении всего обучения.

Ниже мы предлагаем пример работы над аутентичным текстом на материале известного произведения Вернера Бергенгруна «Справедливость» [5].

Работа над аутентичными текстами предполагается со студентами-филологами (будущими преподавателями иностранных языков и лингвистами), изучающими немецкий язык как второй иностранный, начиная со второго года обучения.

Gerechtigkeit

Werner Bergengruen

Словарь:

1. sich verlassen auf A
2. j-n schätzen
3. in j-s Diensten stehen
4. Sorgen haben um A
5. Eile haben
6. offenbar
7. borgen D A
8. Gericht halten
9. mit Gewalt
10. verkündigen
11. die Schande
12. klagen um A
13. der Vormund
14. das Erbe
15. seinen Lauf lassen D

1. Найдите информацию об авторе текста и его творчестве в писательском лексиконе.

Задания по лексике:

1. Прочитайте текст. Найдите в нем данные слова и переведите предложения, в которых они употреблены, на русский язык.

2. Составьте со словами из словаря свои собственные примеры или выберите 5-7 слов и употребите их в небольших ситуациях.

3. Придумайте свою собственную историю по теме «Справедливость».

Задания к содержанию:

1. Прочитайте первое и последнее предложения текста. Ответьте на вопросы: Какое определение права и справедливости Вы в них находите?

Согласны ли Вы с последним предложением текста?

2. Покажите другие возможные варианты развития событий.

3. Перескажите содержание текста.

Задания для интерпретации:

1. Охарактеризуйте наместника, герцога, крестьянина

2. Ответьте подробно на вопрос: Почему герцога сильно мучили угрызения совести?

3. Прокомментируйте: Был ли виноват наместник? В чем? Что он сделал неправильно или даже глупо? Как он мог бы повести себя по-другому и остаться в живых?

В начале работы над текстом студентам предлагается изучить информацию о биографии писателя и его творчестве. Студенты могут использовать различные источники, в том числе русскоязычные, полученную информацию из которых они могут перевести. Затем на практическом занятии они делают небольшие сообщения. Слушая друг друга, они могут дополнять выступления. Таким образом, у каждого получится достаточно полная информация о писателе, которая поможет им в дальнейшем при изучении истории литературы страны изучаемого языка. Данный вид работы способствует формированию толерантности и межкультурной коммуникативной компетенции, так как студенты учатся понимать и принимать иноязычную культуру, одной из важнейших составляющих которой является литература и ее представители.

Затем начинается работа непосредственно над текстом, которая разделена на следующие блоки: 1) задания для работы над лексикой; 2) задания для работы над содержанием; 3) задания для интерпретации, которые являются наиболее сложными и творческими, требующими от студентов не только языковых знаний и навыков, но и широты кругозора, умения творчески мыслить, анализировать различные жизненные ситуации и находить из них наиболее правильный, на их взгляд, выход. Это развивает самооценку себя как субъекта двух культур.

Работа над лексикой включает предъявление отобранного из текста списка слов, в который входят наиболее интересные и нужные в активном лексиконе слова и выражения, которые могут использоваться студентами как на практических занятиях по языку, так и при общении с носителями языка.

Все задания способствуют развитию межкультурной коммуникативной компетенции и толерантности, основных компонентов билингвальной культуры личности учителя.

В процессе поиска заданных слов в тексте студенты внимательно читают текст, так как данные слова употреблены в нем в измененных формах, а в списке слов они даются в неопределенной форме.

Задания на составление собственных примеров и ситуаций некоторыми преподавателями признаются ненужными при работе над лексикой, так как считаются скучными, не творческими, с искусственно навязанной коммуникацией. Но практика показывает, что такие задания позволяют лучше запоминать лексические единицы, а также в процессе построения своих текстов студенты прорабатывают различные грамматические структуры, если преподаватель заранее настроит их на то, что создаваемые тексты не должны быть примитивными по содержанию, лексическому и грамматическому наполнению.

В задании, предполагающем придумывание ситуации на тему «Справедливость» студенты могут абстрагироваться от содержания анализируемого текста и высказаться по поводу своей жизненной позиции, объясняя свое видение данной достаточно сложной проблемы.

Задания к содержанию. При выполнении первого задания данного раздела студенты высказывают свое мнение о понятиях «Право» и «Справедливость», анализируя одновременно позицию автора текста, соглашаются или аргументировано опровергают его точку зрения.

В заданиях типа «Покажите другие возможные варианты развития собы-

тий» студенты могут дать волю своей фантазии и придумать всевозможные варианты развития сюжета. Это творческое задание, развивающее мышление, фантазию и логику.

При выполнении привычного школьной скамьи задания «Перескажите прочитанный текст» у студентов развивается способность вычленять из любого текста главное и выстраивать логическую цепочку высказываний, передающих содержание текста.

Задания для интерпретации. При характеристике героев произведения у студентов формируются умения анализировать действия героев и давать им оценку в соответствии с нравственными нормами своего общества и страны изучаемого языка. Таким образом, у них формируется толерантность к представителям другой культуры.

При выполнении второго задания данного раздела студенты анализируют события с точки зрения морали, человеческую преданность и подлость, оценивают поступок герцога как обычного человека в связи с его собственными размышлениями о Боге и высшей силе справедливости.

Поведение наместника может оцениваться по-разному (это предлагается сделать в третьем задании), что позволяет задуматься над истинными жизненными ценностями, проанализировать его поведение с позиции раба и простого смертного.

Предложенная нами логика работы над аутентичным текстом, конечно же, не может рассматриваться как единственно правильная. У каждого учителя есть свои методы и приемы работы. Однако несомненным является тот факт, что чтение аутентичных художественных текстов и детальная работа над их содержанием помогает формированию билингвальной культуры личности будущего учителя, что позволит ему в дальнейшем формировать её у своих учеников.

Литература

1. Елисеев О.П. Практикум по психологии личности [Текст] / О.П. Елисеев. Изд-во: Питер, 2008. – С. 111–112.

2. Слепцова Е.В. Аутентичные тексты как средство формирования билингвальной культуры личности: Сборник заданий [Текст] / Е.В. Слепцова. – Рязань, 2009. – С. 49–50.

3. Тест коммуникативных умений Л. Михельсона [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.psyfiles.ru/mat/relations/105test_kommunikativnykh_umenijj_mikhelsona.html

4. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп [Текст] / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. – М., Издательство Института психотерапии, 2005. – С. 87–98.

5. Drucksachen c7. – Pro Schule Verlag GmbH, Düsseldorf, 1974. – S. 30–32.

Е.В. Слепцова

Сведения об авторе: Слепцова Евгения Викторовна, канд. пед. наук, доцент кафедры второго иностранного языка и МП, Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина.

E-mail: slepzova_evgenia@mail.ru

DEUTSCHE ABKÜRZUNGEN IM SPRACHGEBRAUCH

Лексическая аббревиация, как самый молодой и продуктивный в настоящее время способ словообразования, представляет собой неоднородное явление. В данной статье рассматриваются различные типы сокращений, как с точки зрения лингвистики, так и с позиций лингводидактики. Основные положения иллюстрируются примерами из текстов немецкоязычных СМИ социальной и общественно-политической тематики.

USE OF ABBREVIATIONS IN THE GERMAN LANGUAGE

Lexical abbreviation, as the youngest and currently productive way of word formation, is a heterogeneous phenomenon. This article discusses various types of abbreviations, both in terms of linguistics and in terms of linguodidactics. The main provisions are illustrated with examples from the texts of German-language social and socio-political media.

Сокращения прочно вошли в нашу жизнь, что продиктовано необходимостью экономить время и передавать за меньший промежуток времени большой объем информации. В отношении немецкого языка это особенно актуально, поскольку он отличается наличием многосложных слов. Кроме того, в последнее время наблюдается стремление к экономии языковых средств, и именно сокращения играют в этом большую роль. Таким образом, сокращение можно считать одним из продуктивных способов словообразования. Не вызывает сомнения и тот факт, что широкое употребление сокращений

Ключевые слова: сокращение, акроним, немецкий язык, СМИ, лингводидактика.

Key words: abbreviation, acronym, German language, mass-media, linguodidactics.

является следствием глобализации и широкого влияния средств массовой информации.

С лингвистической точки зрения аббревиатуры систематизируются по нескольким критериям, например, по структуре, модели образования или сфере употребления и т.д. [1; 2]. Несмотря на отсутствие единой классификации, многие сходятся во мнении, что сокращения можно подразделять на графические и лексические [2]. Однако анализ наиболее употребительных аббревиатур показывает, что обе большие группы неоднородны. Рассмотрим несколько примеров сокращений, встречающихся в публицистических текстах на немецком языке, в соответствии с наиболее распространенной классификацией. Подчеркнем, что в данной работе не рассматриваются сокращения, имеющие значения служебных слов, например, u. a. = unter anderem (в частности), z. B. = zum Beispiel (например), usw. = und so weiter (и так далее) и употребляемые в деловой и официальной переписке. В центре внимания находятся аббревиатуры, выражающие целые понятия и встречающиеся в текстах немецкоязычных СМИ общественно-политической и социальной тематики.

Графические сокращения

Группа 1. В эту группу входят собственно немецкие буквенные сокращения, сохраняющие свой характер и в устной речи. Такие сокращения выражают понятия, важные не только для немецкого общества, но и для международного сообщества, произносятся по буквам и не всегда имеют аналогичное сокращение в русском языке. Подобные инициальные аббревиатуры составляют самую многочисленную группу:

die EU = die **E**uropäische **U**nion (ЕС = Европейский союз); der PKW (Pkw) der **P**ersonen**K**raft**w**agen (легковой автомобиль); der LKW (Lkw) = der **L**ast**K**raft**w**agen (грузовой автомобиль); die AfD = die **A**lternative für **D**eutschland (АдГ = партия «Альтернатива для Германии»); die CDU = die **C**hristlich-**D**emokratische **U**nion (ХДС = Христианско-демократический союз);

die SPD = die **S**ozial-**D**emokratische **P**artei **D**eutschlands (СДПГ = Социал-демократическая партия Германии), der IS = der **I**slamische **S**taat (запрещенная в России террористическая группировка «Исламское государство»); die WG = die **W**ohn**G**emeinschaft (совместное проживание посторонних друг другу людей на одной жилплощади); das BIP = das **B**rutto**i**nlands**p**rodukt (ВВП = внутренний валовый продукт); die GUS = die **G**emeinschaft **U**nabhängiger **S**tstaaten (СНГ = Содружество независимых государств) и др.

Интересно отметить, что иногда буквенные сокращения служат основой образования новых слов, например der AfDler (член партии «Альтернатива для Германии», альтернативщик).

Некоторые сокращения заимствованы вместе с понятием из английского языка, они не имеют аналога ни в немецком, ни в русском языке. В отношении таких аббревиатур также прибегают к приему транслитерации, но по фонетическим правилам заимствованного языка (der WWF = **W**orld **W**ildlife **F**und / Всемирный фонд дикой природы). Отдельные аббревиатуры, также заимствованные вместе с понятием из английского языка, произносятся, тем не менее, по фонетическим правилам заимствующего языка, например die DVD (в русском языке, наоборот, используется англоязычная версия «дивиди»).

Группа 2. Сюда относятся буквенные сокращения, сохраняющие свою графическую форму только в письменной речи, в устной речи их следует расшифровывать, т.е. произносить полную лексическую форму. Количество таких аббревиатур немногочисленно и употребляются они, как правило, в соответствующей понятийной сфере:

das MdB = das **M**itglied des **D**eutschen **B**undestages (член германского бундестара); die SZ = die **S**üd**d**eutsche **Z**eitung (газета «Зюддойче цайтунг»); das AA = das **A**uswärtige **A**mt (МИД Германии); das EEG = das **E**rneuerbare **E**nergie**g**esetz (Закон о возобновляемых источниках энергии); die VN = die **V**ereinten **N**ationen (ООН) и др. В отношении

последнего сокращения (die VN) отметим, что среди дипломатов употребительным способом является также буквенная транскрипция.

В некоторых случаях сокращения, заимствованные из английского языка, на письме сохраняют графическую форму языка-источника, но в устной речи расшифровываются по-немецки, например: die IAEA = die Internationale Atomenergiebehörde (МАГАТЭ).

Группа 3. Эту группу составляют неполные буквенные или сложносоставные аббревиатуры, в которых в сокращенном виде представлена только одна часть сложного слова, как правило, первая:

das U-Boot = das Unterseeboot (подводная лодка); die U-Bahn = die Untergrundbahn (метро); die K-Frage = die Kanzler-Frage (вопрос: кто же станет канцлером?); der EU-Rat = der Rat der Europäischen Union (Европейский совет); der KSE-Vertrag = der Vertrag über konventionelle Streitkräfte in Europa (ДОВСЕ = Договор об обычных вооруженных силах в Европе) и др.

Лексические сокращения

Группа 1. Инициальные сокращения, имеющие в немецком и русском языках статус самостоятельных слов. Сюда входят аббревиатуры-интернационализмы, заимствованные, как правило, из английского языка и обозначающие важные в международном отношении понятия. Произносятся они по фонетическим правилам немецкого языка и имеют, как правило, эквивалентную аббревиатуру в русском языке:

die NATO/Nato (НАТО); die UNO (ООН); die UNESCO (ЮНЕСКО); das APEC (АТЭС) и др.

Подобные общепринятые акронимы отличаются регулярностью употребления, включены в систему узуальной и нормативной лексики, включены в различные словари [1].

Группа 2. Сюда относятся собственно немецкие инициальные аббревиатуры, которые произносятся и воспринимаются как самостоятельные слова. В этом случае наиболее ярко проявляется стремление немецкого языка к экономии языковых средств и попытка

кратко и емко выразить сложное понятие. Такие сокращения не имеют, как правило, соответствующей аббревиатуры в русском языке и наоборот требуют при переводе многосложных конструкций:

der GAU = der größte anzunehmende Unfall (крупная техногенная катастрофа); das BAföG = das Bundesausbildungsförderungsgesetz (Федеральный закон о содействии образованию); der DAX = der Deutsche Aktienindex (фондовый индекс Германии); CeBIT = Zentrum der Büro- und Informationstechnik (крупная международная выставка «Центр офисных и информационных технологий») и др.

Группа 3. Основу этой группы составляют неполные буквенные аббревиатуры, в которых в сокращенном виде представлена только первая часть сложного слова, при этом сокращенная часть произносится и воспринимается как самостоятельное слово. Сокращение может быть как собственно немецким, так и заимствованным, как правило, из английского языка:

die BRICS-Staaten (государства БРИКС = Бразилия, Россия, Индия, Китай, ЮАР); die ISAF-Truppe = *англ.* International Security Assistance Force (Международные силы содействия безопасности); der START-Vertrag = *англ.* Strategic Arms Reduction Treaty, *нем.* Vertrag zur Verringerung strategischer Waffen (Договор СНВ = Договор о стратегических наступательных вооружениях); die IGLU-Studie = Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung (Международное исследование качества чтения и понимания текста); die PISA-Studie = *англ.* Programme for International Student Assessment (Международная программа по оценке образовательных достижений учащихся) и др.

Отметим, что умение правильно расшифровывать и понимать значение аббревиатур очень важно для понимания содержания аудио-, видеоматериала или печатного текста на иностранном языке, поэтому считаем необходимым обращать внимание на сокращения при работе с иноязычными источниками.

Поскольку сокращениям присуща омонимия, важно помнить, что выбор правильного значения аббревиатуры обусловлен контекстом и понятийной сферой ее употребления. В печатных текстах СМИ общепринятые сокращения употребляются без разъяснений, узкоспециальные и менее распространенные аббревиатуры расшифровываются и поясняются, как правило, в скобках. В остальных случаях следует обращаться к словарям сокращений или Интернет-сайтам, содержащим все возможные варианты расшифровки аббревиатур в зависимости от принадлежности к той или иной понятийной сфере. Наиболее полными и доступными являются в настоящее время Интернет-ресурсы, например:

<http://www.abkuerzungen.de>;

<https://abkuerzungen.woxikon.de/>;

<https://www.duden.de/sprachwissen/rechtschreibregeln/abkuerzungen>.

Предлагаем образцы некоторых заданий для использования на практических занятиях по немецкому языку:

Задание 1. Произнесите правильно и расшифруйте следующие графические сокращения в соответствии с понятийной сферой употребления. Подберите соответствующий эквивалент в русском языке. Обратитесь в случае необходимости к Интернет-источникам.

Aufgabe 1. Sprechen Sie bitte richtig folgende Abkürzungen aus und entziffern Sie diese gemäß dem jeweiligen Bereich. Finden Sie dazu entsprechende Äquivalente im Russischen. Schlagen Sie im Notfall im Internet nach.

das AKW (Energieindustrie); der IWF (Finanzwelt); die GmbH (Business); die AG (Business); der PC (Telekommunikation); die ARD (Telekommunikation); die EDV (Telekommunikation); die EZB (Finanzwelt); www (Telekommunikation); die G-20 (Politik); die WTO (Welthandel); die OSZE (Telekommunikation); die CD (Telekommunikation); die BMW (Autoindustrie); die ÖVP (Politik); die SMS (Telekommunikation); das ZDF (Telekommunikation); der VW (Autoindustrie); die SCO (Politik); die MwSt (Business); NRW (Bundesland);

der ICE (Verkehr); die PLZ (Postwesen); die CSU (Politik); die USA (Geografie); die FDP (Politik); die TH (Bildung); die E-Mail (Telekommunikation); das TV-Duell; die TV-Brücke; SAT-1 (Telekommunikation); dpa (Massenmedien); die FPÖ (Politik); der FPÖler (Politik); CO₂ (Umweltschutz); der U-Bhf (Verkehr)

Задание 2. Произнесите правильно и расшифруйте следующие лексические сокращения в соответствии с понятийной сферой употребления. Подберите соответствующий эквивалент в русском языке. Обратитесь в случае необходимости к Интернет-источникам.

Aufgabe 2. Sprechen Sie bitte richtig folgende Abkürzungen aus und entziffern Sie diese gemäß dem jeweiligen Bereich. Finden Sie dazu entsprechende Äquivalente im Russischen. Schlagen Sie im Notfall im Internet nach.

die OPEC (Politik); DaF (Bildung); die WLAN-Verbindung (Telekommunikation); der Brexit (Politik); E.ON (Energieindustrie); die GroKo (Politik); der/die Azubi (Bildung); UNICEF (Politik); die Kita (Bildung); Ver.di (Politik); TTIP (Politik; Welthandel); der DAAD (Bildung); moma (Massenmedien)

Задание 3. Переведите предложения. Обратите внимание на сокращения.

Aufgabe 3. Übersetzen Sie einige Sätze. Beachten Sie bitte die Abkürzungen.

1. Die Verbindung elektronischer Geräte mit einem Funknetzwerk, auch Wireless Local Area Network (WLAN), ist mittlerweile eine Routineaufgabe. Trotzdem kommt es dabei immer wieder zu Schwierigkeiten. Hier gibt es eine Kurzanleitung, wie Sie mit aktuellen Geräten eine WLAN-Verbindung herstellen können (focus.de; 17.07.2018). 2. Religion in der Kita (dw.com; 17.04.2017). 3. Mehrere hunderttausend Teilnehmer hat am Samstag die Protestaktion gegen TTIP und CETA in Deutschland gezählt (de.sputniknews.com; 17.09.2016). 4. Die Kanzlerin gegen den Herausforderer: Das mit Spannung erwartete „TV-Duell“ zwischen Angela Merkel (CDU) und Martin Schulz (SPD) vor der Bundestagswahl 2017 wird gemeinsam vom Ersten, RTL, SAT.1

und ZDF aus Berlin übertragen (dw.com; 03.09.2017). 5. Die WTO ist neben IWF und Weltbank die dritte Säule der Weltwirtschaftsordnung. Ihren Sitz hat sie seit ihrer Gründung 1994 in Genf. Seit 2016 hat sie 164 Mitgliedsländer, darunter die EU, Russland, China und die USA (handelsblatt; 12.11.2018). 6. Mit einer Festwoche feiert Aachen ab Samstagabend (22.09.) das 40. Jubiläum seines Domes als UNESCO-Weltkulturerbe (dw.com; 17.09.2018).

Подобные задания можно предлагать учащимся в различных вариантах: в виде упражнения (как в данном случае), в виде заданий на отдельных карточках (в этом случае сохраняется элемент неожиданности, когда учащийся не знает, какое именно сокращение ему предстоит расшифровать), в виде презентации с привлечением аудио- или видеоряда и т.п. В заключение отметим, что дидактически грамотно выстроенная работа с сокращениями в аудитории позволит снять возможные трудности при работе с различными материалами на иностранном языке и познакомит учащихся с практическим инструментом преодоления возникающих проблем в процессе самостоятельной работы с иноязычными материалами.

Литература

1. Косарева, О.Г. Аббревиация в языке современной прессы: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19. – Тверь, 2003. – 163 с.

2. Ольшанский, И.Г. Лексикология. Современный немецкий язык / И.Г. Ольшанский, А.Е. Гусева. М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 416 с.

М.А. Чигашева

Сведения об авторе: Чигашева Марина Анатольевна, канд. филол. наук, доцент, заведующий кафедрой немецкого языка, МГИМО МИД России.

E-mail: mchigasheva@mail.ru



СТРАНОВЕДЕНИЕ

ИЗ ИСТОРИИ

ФРАНЦУЗСКИХ МОНЕТ И МЕДАЛЕЙ

Статья посвящена памятным монетам и медалям Франции. В ней рассматриваются особенности французской и шире европейской мемориальной медали, используемые изображения и символика, прослеживается их связь с античными монетами, которые стали эталоном для мастеров-медальеров Возрождения. Авторы показывают, что памятные медали, как и монеты, выступают важными свидетелями истории, по которым можно рассказать историю страны и вспомнить выдающиеся имена ее деятелей. По мнению авторов, памятные монеты и медали служили средством политической пропаганды, с помощью которой власть стремилась легитимизировать свое положение в обществе, а также увеличить свое влияние на другие страны, используя визуальные образы и символы.

FROM THE HISTORY OF FRENCH COINS AND MEDALS

The article is devoted to coins and commemorative medals of France. It examines the characteristics of the French and European memorial medals and coins, the images and symbols represented on them. The authors show their connection with antique coins, which became the standard for the Renaissance medalists. They are important witnesses to the history. They tell us the history of a country and remind us of the outstanding people who had the most effect on society. According to the authors, commemorative coins and medals served as a means of political propaganda through which the authorities sought to legitimize their position and power in society, and to increase

their influence on other countries using visual images and symbols.

Изучением монет в их историческом, экономическом, политическом, культурном или даже техническом ракурсе занимается такая область исторической науки, как нумизматика, которая внесла огромный вклад в археологию, историю, языкознание, политэкономия.

Следует отметить, что монеты, как и позднее памятные медали, нередко чеканились с изображениями мемориального характера. В античные времена они изготавливались в память каких-либо значимых событий, при этом на лицевой стороне (аверсе) изображался портрет монарха, а на оборотной (реверс) – событие, имевшее место при его непосредственном участии, как правило, это было связано с победой над противником. Эта традиция возникла еще в Древней Греции, но широко укрепилась в Древнем Риме. Именно римские мемориальные монеты, которые одновременно служили и средством платежа, стали предшественником памятных медалей, которые начали распространяться с эпохи Возрождения, давшей сильный толчок для изучения истории и культуры античности. Не следует путать памятные (мемориальные) медали с наградными, которые изучает фалеристика, взявшая свое название от древнеримских фалер, служивших воинскими знаками отличия.

Первые деньги были достаточно примитивны с художественной точки зрения. Позднее на них начали появляться изображения богов, предметы религиозного культа. Греки и римляне приписывали своим богам сверхъестественные качества, которые стали неотъемлемым элементом монархического культа. Чтобы в этом убедиться, достаточно взглянуть на монеты времен Александра Македонского, который считал себя сыном Зевса и изображался

Key words: история французских монет, медали Франции, история Франции, страноведение.

Ключевые слова: history of French coins, medals of France, history of France, regional studies.

на монетах с атрибутами древнеегипетского бога солнца Амона (рога) на шлеме и шкурой льва, которую носил Геракл. Этот образ достаточно прочно закрепился на эллинистических монетах и после смерти великого полководца и до сих пор ассоциируется с ним.

В музеях мира хранится немало количество древнеегипетских, древнегреческих и древнеримских изделий из металла, как монет, так и украшений, служивших для увековечивания памятных событий. Возникновение медальерного искусства можно отнести к тому времени, когда на металлические деньги художники-металлисты стали наносить различные символические изображения. Мемориальная или памятная медаль появляется в Европе в период позднего средневековья. Именно с этого времени следует вести историю медальерного искусства в Европе. Законодателями моды в медальерном искусстве Европы были итальянцы, которые ближе других оказались к творениям античных мастеров, из которых они черпали творческое вдохновение и идеи. На медалях и медальонах эпохи Возрождения сказалось большое влияние античного искусства. Эта связь обнаруживается, как в изображениях, так и в стилизованных особенностях медальев, вышедших из рук итальянских мастеров. Такие медали выпускались ограниченным количеством и не были предназначены для широкого распространения.

Одним из первых королей Франции, который отдал должное новому виду искусства, был Генрих IV (1553–1610). На одной из больших медальев, посвященных французскому монарху, на аверсе перед зрителем в античном образе предстает сам король, на реверсе в аллегорической форме воссоздается борьба короля Наварры за французский престол. Эта медаль привлекает внимание прекрасным воспроизведением человеческого тела, что стало визитной карточкой искусства Возрождения, на ней изображено единоборство короля с кентавром, олицетворяющим Генриха Савойского. Изображения на обеих сторонах медали объединены общей сюжетной линией, которая должна показать

незримую связь короля Франции с подвигами античных героев. Генрих IV предстает в образе античного полководца. Шлем на голове монарха имеет несомненное сходство с античным.

Г. Дюпре создал немало количество медальев с портретами своих именитых современников. Он сумел решить в разной художественной манере, стоявшие



Рис. 1 Г. Дюпре Генрих IV (аверс)



Рис. 2 Г. Дюпре Генрих IV (реверс)

перед ним задачи, передавая портретное сходство своих именитых заказчиков в различных образах. После смерти Г. Дюпре плеяду выдающихся французских медальеров возглавил Жан Варен, который продолжил традиции французской школы медальерного искусства, но внес при этом свой стиль и свою манеру передачи образа. Ж. Варен оставил после себя немалое число медалей, на которых изобразил кардиналов Ришелье и Мазарини, Людовика XIV и Анну Австрийскую – его мать [4]. В созданных Ж. Вареном образах царствующих особ и первых персон государства подчеркнуты величие, мужественность, великодушие, физическая красота монарха – те, качества, которые, по мнению Ж. Варена, должны отличать короля Франции. Если сравнивать работы Ж. Варена с работами его предшественников, то для его медалей характерен чрезмерно вычурный стиль, реальный человек на медалях Ж. Варена зачастую исчезает, его реальный образ поглощает то, что автор стремился передать, чтобы понравиться заказчику. В художественном плане, как считают специалисты, медали Ж. Варена все же уступают тому же Г. Дюпре, хотя техника их изготовления становится более сложной.

Что изображалось на французских медалях периода расцвета медальерного искусства во Франции, который пришелся на XVI–XVII столетия? Желая прославить монарха, медальер, как правило, изображал его в виде античного героя со всеми присущими ему атрибутами. Наиболее распространены на европейских медалях для монархов мужчин были Аполлон и Юпитер. Не остались забытыми и Гермес – бог торговли, который чаще всего изображался в венке из плюща или масличного дерева; для монархов женского пола – Афродита, дочь Зевса, в венке из мирта или розы. Изображение монарха в образе того или иного античного персонажа не было случайным. Уподобление монарха тому или иному божеству должно было подчеркнуть высокое происхождение царствующего лица. Заметим, что каждый античный бог имел свои атрибуты

власти. Эта символика была известна еще с античных времен, которая сохранилась на монетах Древней Греции и Рима. Подобная символика широко использовалась и на европейских медалях. Атрибутами Зевса были молния, скипетр, орел; Афины – щит; Гермеса – кадуцей (посох); Геракла – палица и львиная шкура; Посейдона – трезубец. Помимо изображений античных богов на европейских медалях XVI–XVII вв. изображались также различные растения и животные, они имели смысловую нагрузку. Так, изображение дуба или дубовой ветви символизировало силу монарха. Древние считали, что палица Геркулеса была сделана именно из дуба. Поэтому монарху, стоящему под дубом или держащим дубовую ветвь, по замыслу, медальера передавалась сила, могущество. Лавровое дерево – символ победы. Традиция изображать монарха в лавровом венке по-видимому пришла в Европу из Древней Греции и Рима. Но лавровый венок символизировал не только победу, но и великодушие монарха, его добродетель. Гранатовое дерево являлось символом согласия, его, как правило, изображали на медалях, посвященных заключению мира. То же самое можно сказать и об оливковом дереве – оно передавало знак мира и миролюбия монарха. Среди животных, удостоившиеся чести попасть на медали, чаще других встречаются лошадь (конь), как правило, с восседающим на ней монархом; орел – символ воздуха и острого ума; змея – символ времени, свернувшаяся в кольцо змея символизирует вечность; сова обычно изображалась сидящей на шлеме богини Минервы – богини мудрости (изображение совы также имеет античные корни). На медалях изображались и некоторые «отвлеченные» вещи, но также несущие определенную смысловую нагрузку. Например, весы символизировали справедливость; зеркало – мудрость; щит – символизировал защиту и безопасность; якорь был символом постоянства; символом торговли был кадуцей (жезл), как правило, находившийся в руках Меркурия – покровителя торговли. Как можно

видеть, символика, присутствующая на французских и европейских медалях XVI–XVII вв. весьма разнообразна и наполнена богатым внутренним содержанием, понятным посвященному человеку. Во второй половине XVII века в европейских странах, главным образом, во Франции, Германии и Голландии медали создавались в ограниченном количестве, поэтому иметь их мог очень ограниченный круг людей [4].

Важное место на европейских медалях и монетах того времени занимали различные надписи, как правило, сделанные на латинском языке. Помимо титулов монарха, которые должны были подчеркнуть его значимость, со всеми титулами, на обратной стороне медалей располагались надписи в виде изречений назидательного свойства. Как пишет известный дореволюционный историк и археолог, специалист по медалям Д.И. Прозоровский, «назначение медали – быть памятником того обстоятельства, по поводу которого она произведена и которое должно быть видно в ней с первого взгляда» [7, с. 108].

Памятные медали, как правило, посвящались знаковым событиям в жизни государства и королевской семье – победам, одержанным в сражениях, вступлению на престол очередного монарха, рождению наследника, посещению монархом того или другого города, но больше всего медалей эпохи «короля-солнца», как называли Людовика XIV его подданные было посвящено военным событиям. Все свое многолетнее правление этот монарх посвятил войнам, которые Франция вела практически без перерыва. «Я слишком любил войну», эти слова из завещания Людовика XIV были обращены к его наследнику – правнуку, будущему королю Франции Людовику XV [1, с. 288].

Только четыре больших войны вела Франция в период его правления. Если в начале своего правления военная фортуна достаточно была благосклонна к «королю-солнцу», то на закате своего правления Франции приходилось все труднее, против амбициозного фран-

цузского монарха, в конце концов, объединились все его враги: немцы, голландцы, англичане, итальянцы, против которых Людовику XIV пришлось вести изнурительную войну за «Испанское наследство» (1700–1714). Путь военных успехов и неудач Франции можно проследить по медалям, которые были выпущены в период правления Людовика XIV. Их достаточно много, большая их часть пришлась на время, когда Франция одерживала победы. Большое количество медалей было посвящено окончанию Тридцатилетней войны (1618–1648), эта война началась еще до восшествия Людовика XIV на французский престол, но завершилась, когда он уже стал королем. Надписи на медалях, посвященных заключению Вестфальского мира, который сделал Францию самой могущественной державой в Европе, а ее короля величайшим из всех европейских монархов того времени должны были подчеркнуть силу Франции и величие ее монарха, который подобно античным богам не знает себе равных. Ко многим изречениям, появившимся на французских медалях применимо высказывание – *Ultima ratio*, которое переводится на русский язык «как последний довод» решения проблемы, последнее средство при решении проблемы, когда все другие были использованы без получения удовлетворительного результата. Считается, что его впервые приказал отлить в металле на стволах французских пушек кардинал Ришелье. Позднее *Ultima ratio* с прибавкой *regum* (последний довод короля) по приказу прусского короля Фридриха II наносился на прусские пушки, правда, без большого успеха для армии прусского короля.

Французская медаль эпохи правления Людовика XIV несла достаточно важную политическую задачу – проиллюстрировать силу Франции посредством нанесенных на ней художественных изображений и соответствующих им надписей. Изображение и надписи на медалях были неразрывно связаны между собой, они формировали у того, кто держал в своих руках медаль, верноподданнические чувства, свою сопри-

частность к великим делам своего монарха, гордость за страну. Сейчас бы кто-то назвал это «мягкой силой», которая должна была предостеречь любого, кто замыслил что-то недоброе против монарха, которому покровительствуют боги. Но фортуна, как известно, капризна, она уходит также неожиданно, как и приходит. К сожалению, эту истину многие забывают, в том числе и монархи, позволяя вовлекать свою страну во все более сомнительные и рискованные военные предприятия. Под конец правления Людовика XIV многое из того, что было завоевано ранее и было предметом гордости монарха, было утрачено, Франция переживала непростые времена: ее казна была истощена, а сам король находился уже в преклонном возрасте. Французских медалей последнего периода правления «короля-солнца» не так много. Завершение войны за «Испанское наследство» и подписание Утрехтского (1713) и Раштатского (1714) не за долго до кончины Людовика XIV. Французские медальеры отреагировали на них достаточно вяло. Франции с трудом удалось избежать поражения в войне, главным образом, из-за политических разногласий, возникших в лагере ее противников. Начинаясь новая эпоха в жизни Европы, к этому времени «возмужали» другие европейские державы, заявившие о своих политических амбициях.

Военные победы Франции, одержанные при прежнем монархе, остались в прошлом, поэтому тема «войны и мира» популярная в медальерном искусстве эпохи Людовика XIV уступила место событиям внутренней жизни. Традиционный образ французского монарха, монарха-воина постепенно трансформировался в образ мудрого и миролюбивого правителя, который, если и желает чего-то для своей страны, то только мира. Эпоха правления Людовика XV, правнука Людовика XIV, возможно, не столь блестящая и богатая на события, которые требовалось увековечить в медалях, ни менее богатая в культурном плане.

Окончание статьи см. № 3, 2019 г.

Литература

1. *Борисов Ю.В.* Дипломатия Людовика XIV [Текст] / Ю.В. Борисов. – М.: Международные отношения, 1991. – 381 с.
2. *Вовк О.В.* Энциклопедия знаков и символов [Текст] / О.В. Вовк. – М.: Вече, 2006. – 528 с.
3. Королевская монета, Людовик XIII. Десять луидоров [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.wdl.org/ru/item/599/> (Дата обращения: 21.08.2018).
4. Краткий очерк истории медальерного искусства [Электронный ресурс]. – URL: <http://vsmedali.ru/books/item/f00/s00/z0000000/st003.shtml> (Дата обращения: 21.08.2018).
5. Монархи на золотых монетах средневековой Франции [Электронный ресурс]. – URL: <http://royalcoins.ru/numismatic-gold-monarchs.html> (Дата обращения: 21.08.2018).
6. *Пастуро М.* Символическая история европейского средневековья. Пер. с фр. Е. Решетниковой [Текст] / М. Пастуро. – СПб.: Александрия, 2017. – 448 с.
7. *Прозоровский Д.И.* Свод сведений, относящихся до техники и истории медальерного искусства [Текст] / Д.И. Прозоровский. – М.: «Либриком», 2012. – 208 с.
8. *Санников С.В.* Образы королевской власти эпохи великого переселения народов в западноевропейской историографии VI века: Монография [Текст] / С.В. Санников. – Новосибирск: НГТУ, 2011. – 212 с.
9. *Тульев В.* История денег [Текст] / В. Тульев. – 2-е изд., пер. и доп. – М.: Эскмо, 2013. – 208 с.
10. *Hoffmann H.* Les monnaies royales de France depuis Hugues Capet jusqu'à Louis XVI [Text] / H. Hoffmann. – Paris : Chez H. Hoffmann, 1878. – 216 p.
11. Monnaies françaises [Electronic resource]. – URL: <https://gallica.bnf.fr/html/und/objets/monnaies-francaises> (Дата обращения: 21.08.2018).
12. *Schulman J.* Collection Le Maistre « Pax in Nummis », médailles, jetons et monnaies ayant rapport aux divers traités de paix conclus depuis le XVI^e siècle jusqu'à nos jours décrite par J. Schulman

[Text] / Amsterdam: Éditeur J. Schulman,
1912. – 256 p.

**А.Н. Варакса,
Е.Г. Васильева**

Сведения об авторах:

Варакса Александр Николаевич, канд. политич. наук, доцент кафедры зарубежной истории, политологии и международных отношений Института истории, политических и социальных наук Петрозаводского государственного университета.

E-mail: fidelio@sampo.ru

Васильева Екатерина Геннадьевна, канд. филол. наук, доцент кафедры иностранных языков Карельского филиала Российской академии государственной службы и народного хозяйства при Президенте РФ.

E-mail: libellule_26@mail.ru



**ИНФОРМИРУЕМ
ЧИТАТЕЛЯ**

КУРС ДЕЛОВОГО ИНОЯЗЫЧНОГО ОБЩЕНИЯ

КАК ЭТАП ПОДГОТОВКИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Статья посвящена проблемам профессиональной и иноязычной подготовки старшеклассников. Автор рассматриваются возможности курса делового иноязычного общения для формирования способности к общению в профессиональной среде и доказывается необходимость освоения профессионального и языкового опыта через систему ситуаций, формирующих стратегии решения профессиональных задач через владение иностранным языком.

COURSE OF BUSINESS FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATION AS A STAGE OF PREPARING SENIOR PUPILS FOR PROFESSIONAL ACTIVITY

The article is devoted to the problems of professional and foreign language training of senior pupils. The author reveals the possibility of a course of business foreign language communication to form the ability to communicate in professional environment, and proves the necessity of mastering professional and foreign language experience through the system of situations forming the strategies for solving professional problems while mastering a foreign language.

Современная реальность такова, что иностранный язык стал сегодня очень важным фактором при устройстве на работу и дальнейшем продвижении по карьерной лестнице. Знание иностранного языка зачастую сопоставимо с наличием высшего образования. Эта ситуация связана с расширением

международного бизнеса, присутствием иностранных фирм на российском рынке труда и возможностью зарубежных стажировок для сотрудников отечественных компаний. Российские регионы в последнее время активно развиваются и создают привлекательные условия для зарубежного бизнеса. В настоящее время многие работодатели стали рассматривать пункт «владение иностранным языком» как необходимое требование при оценке соответствия кандидата кадровой политике компании.

В свете сложившейся реальности возникает острая необходимость в подготовке будущих специалистов неязыковых сфер к эффективной иноязычной коммуникации в сфере избранной профессии. К сожалению, не является секретом тот факт, что уровень владения иностранными языками студентов неязыковых вузов страны, а также количество часов, выделяемых на дисциплину «Иностранный язык» федеральными стандартами и программами, отстают от потребностей общества. Но именно способность к ведению иноязычной коммуникации в сфере профессиональной деятельности, обращение к международным базам данных и прямые контакты с зарубежными партнерами и экспертами определяют в современной реальности готовность специалиста к эффективному решению профессиональных задач и позиционированию себя как профессионала, своей компании и страны в целом на международном рынке труда.

Одним из путей преодоления создавшегося противоречия между требованиями работодателей к уровню владения иностранным языком выпускниками вузов и качеству их готовности к профессиональной деятельности в иноязычной среде является внедрение курса делового английского языка в учебные программы старших классов средних школ и структур дополнительного образования в вузах.

Ключевые слова: деловой английский язык, иноязычная коммуникация, речевые задачи, профессиональная деятельность, процесс трудоустройства.

Key words: Business English, foreign language communication, speech tasks, professional activity, employment process.

Правомерность предполагаемого пути подтверждается Федеральным государственным образовательным стандартом среднего общего образования (X–XI классы), который в качестве требования к предметным результатам освоения углубленного курса иностранного языка указывает на необходимость достижение уровня владения иностранным языком, превышающим пороговый, достаточный для делового общения в рамках выбранного профиля [1].

Следует отметить, что специфика курса делового английского языка в системе основного общего образования заключается в том, что он в отличие от базового курса английского языка не предполагает тренировку грамматических структур и овладение лексикой той или иной сферы общения, а формирует способность к межличностной профессиональной устной (анализ профессиональных и личностных качеств, презентация, собеседование) и письменной (составление сопроводительных писем) коммуникации, и выступает в качестве инварианта для любой специальности. Как компонент иноязычной подготовки в системе дополнительного образования курс может быть использован в качестве отдельного модуля курса English for Business, как подготовительный этап, предшествующий овладению более сложными элементами делового общения, такими как презентации, переговоры и деловые встречи.

Задача курса делового общения – способствовать формированию иноязычной коммуникативной культуры личности, необходимой для общения не в какой-то определенной профессиональной сфере, а овладение речеповеденческими стратегиями, которые понадобятся будущим выпускникам для решения широкого круга профессиональных и жизненных проблем. Обучающие возможности подобных курсов заключаются в ранней профориентации, характеризуются продуктивностью, направленностью на формирование у учащихся личностных смыслов и сознательного отношения к изучению иностранного языка как к средству профессионального самоопределения и профессиональной самореализации [2].

Помимо этого, овладение речеповеденческими стратегиями делового общения является неотъемлемым компонентом процесса становления иноязычной коммуникативной компетенции, формирует готовность учащихся к коммуникации на иностранном языке, расширяя состав компонентов коммуникативной компетенции, включая не только дискурсивную, но также интеллектуальную и личностную готовность к коммуникативной деятельности [3].

В рамках ориентации на практическую направленность изучения иностранного языка Языковой центр «Языки и культуры мира» при Волгоградском государственном социально-педагогическом университете предлагает для учащихся старших классов курс делового английского языка “Searching for a Job”. Продолжительность курса – 18 часов, и его целью является выработка речевых стратегий на основе технологий обучения деловой иноязычной коммуникации. В программе курса “Searching for a Job” сформулированы цели его освоения, которые определяются потребностью старшеклассников в расширении тематики иноязычного общения по сравнению с базовым курсом, инициировании и поддержании межличностной коммуникации при решении практических задач. Также программа определяет место курса в структуре школьного и дополнительного образования, требования к результатам его освоения и содержание, включающее такие аспекты, как Knowing yourself, Job opportunities, Writing resumes, Interview.

При разработке курса использовались компетентностный, деятельностный и профессионально-ориентированный подходы, которые обеспечивают профессионализацию учащихся средствами иностранного языка через организацию учебной деятельности по овладению коммуникативной составляющей процесса трудоустройства, его процессуальными и функциональными характеристиками, через рефлексию и осознание себя в качестве субъекта этой деятельности.

Системообразующими принципами, лежащими в основе построения курса, являются принципы интегративности, междисциплинарности, функциональности, проблемности, коммуникативности и интерактивности, принцип учета потребностей обучающихся, ранней иноязычной профессионализации и опережающей специализации.

Курс развивает не только навыки и умения устной и письменной деловой речи, но и расширяет знания старшеклассников о мире и сферах применения иностранного языка. Содержание курса основывается на аутентичных материалах из оригинальных источников и отражает реалии современной делового общения, приемы и способы решения поставленных задач. В курсе представлены не только формулы выживания в деловом мире, но и предлагаются образцы взаимоотношений в обществе. Работа над развитием *business skills for the modern world* включает работу над моделями речевого поведения в типичных ситуациях устройства на работу, поэтому основная цель курса – учить языку универсальному, т.е. применимому для всех профессий [4]. В качестве аутентичных материалов в курсе представлены объявления о вакансиях из газеты *Moscow Times* и московского магазина англоязычной литературы, реальные резюме студентов младших курсов, участвующих в программе *Work and Travel*, а также начинающих учителей. Помимо этого курс содержит советы экспертов в области трудоустройства по эффективному прохождению собеседований и подкреплен материалами учебных пособий по деловому английскому языку британских издательств *Longman* и *Express Publishing*. Отбор материалов осуществляется в соответствии с целями курса на основе принципов функциональности, проблемности, коммуникативности, учета возрастных и образовательных потребностей учащихся.

Следует отметить, что процесс приема на работу затрагивает специалистов всех профессий, а также зачастую учащихся старших классов и студентов, которые устраиваются на временную работу в летние месяцы. Он состоит в

сопоставлении требований, предъявляемых работодателем, и квалификации соответствия кандидата этим требованиям. Уже на уровне старшей школы необходимо сформировать у учащихся представление, какие требования существуют у руководителей предприятия и отдела кадров, что ожидается от кандидатов, каким должно быть поведение кандидата при прохождении собеседования, гарантирующее ему успех.

В содержании курса представлены четыре этапа поиска работы: 1) анализ собственных способностей, квалификаций и карьерных амбиций; 2) анализ предлагаемых вакансий в средствах массовой информации и информационных сетях; 3) составление сопроводительных писем; 4) прохождение собеседования в организации.

1. Knowing yourself. Первый этап поиска работы представляет определенную сложность для любого претендента, так как предполагает критический анализ собственных способностей и наличие определенных знаний и навыков. Далеко не каждый молодой человек способен к осознанию своей субъектности и адекватной оценке своей готовности к практической деятельности. Этот этап чрезвычайно важен, так как очень часто начинающие специалисты, студенты и старшеклассники испытывают как неуверенность в своих возможностях, так и чрезмерную амбициозность, зачастую не имеющую под собой реальной основы. Им бывает сложно самостоятельно оценить, насколько соответствуют их квалификации, стремления и предшествующий опыт реальной ситуации на рынке труда и требованиям работодателей.

Критически подойти к осмыслению этой ситуации старшеклассникам поможет анкета, вопросы которой дают возможность еще раз проанализировать выбор сфер предполагаемой практической деятельности и область личных интересов; адекватно оценить соответствие своих знаний, личностных качеств и имеющегося опыта карьерным амбициям; выявить предпочтение работе в команде или индивидуальной форме деятельности; определить свои сильные

и слабые стороны. Составление монологических высказываний с опорой на вопросы анкеты дает возможность старшеклассникам, используя свой языковой опыт, высказаться по предложенной проблеме и сравнить свои претензии с желаниями и намерениями партнеров по обучению.

2. Job opportunities. Одним из методов набора сотрудников извне является размещение объявлений о вакансиях в средствах массовой информации. При выборе источника информации старшеклассникам необходимо ориентироваться на солидность и надежность издания, сайта или канала, как гарантии достоверности публикуемых материалов. Жанр газетных публикаций о вакансиях – это особый вид дискурса, построенный по определенным правилам в соответствии с целями и обстоятельствами данной разновидности общения. Участники коммуникации, как правило, не знают друг друга, но должны общаться, соблюдая нормы социального взаимодействия.

Следует ознакомить старшеклассников с композиционными особенностями объявлений, которые отличают их от иных типов текста. Необходимыми и ясно различимыми частями текста объявления являются: начало (заголовок, рубрикатор, обращение, графическое выделение), собственно текст, где излагается сущность объявления и отсылка к автору (номер телефона, адрес, фамилия человека, к которому можно обратиться в случае обратной связи). Отбор лексических единиц для объявлений о вакансиях зависит от требований, предъявляемых работодателем к потенциальным кандидатам и, следовательно, характеризуется тенденцией к выбору определенных формулировок (*strong communication skills, ability to work under pressure, fluent English*).

Для обучения эффективному стилю работы с данным типом текста учащимся предлагается сравнить несколько объявлений о вакансиях, выделить в них общую для всех информацию, а также частную для каждого отдельно взятого текста. Следует обратить внимание на те требования, которые указаны во всех

объявлениях, так как они являются универсальными, характеризующими главные качества личности, уровень ее знаний и способностей, имеющие приоритет для работодателя.

Детальный анализ подобного рода информации способствует не только выработки навыков работы с рекламными объявлениями, но и развивает умение сопоставить, сравнить предложенные сведения, выявить существующую тенденцию развития рынка служебных вакансий, оценить сложившуюся там ситуацию и принять наиболее приемлемое и выгодное для себя решение. Помимо этого развиваются навыки аналитического и критического осмысления прочитанного, формируется умение видеть скрытые стороны, определить, что в действительности может скрываться под теми или иными предложениями.

3. Letter of Application. Одним из обязательных документов, направляемым работодателю для получения вакантной должности, является **сопроводительное письмо (Letter of Application)**. Мы преднамеренно не включаем в содержания курса обучение составлению резюме, так как на этапе старшей школы учащиеся, как правило, не имеют официальных документов об образовании и опыта работы. В то время как сопроводительные письма содержат разделы, позволяющие использовать реальную информацию. При ознакомлении со структурой сопроводительного письма следует обратить внимание старшеклассников на использование официального или полуофициального стиля и включение только уместной для конкретной вакансии информации.

В первом разделе письма вслед за обращением к работодателю указываются причины написания письма, название искомой вакантной должности и источник получения информации о ней.

Главный раздел включает сведения об основной деятельности в настоящий момент, опыте работы, образовании и квалификациях, личностных качествах, позволяющих рассчитывать на получение этой должности.

В заключительном разделе суммируются основные моменты, указанные

в главной части, выражается благодарностью за принятие документов к рассмотрению, надежда на продолжение диалога и предоставляются контактные координаты.

Логическая последовательность обучения написанию сопроводительных писем обеспечивается проектированием системы заданий, направленных на поэтапное овладение технологиями составления подобного рода документов. Система заданий предполагает выработку механизмов овладения техникой письма, развития стратегических умений ведения деловой документации. Механизм формирования умений письменного составления текста включает в себя:

- 1) наличие речевого намерения и представления о том, что будет написано, кому и с какой целью;

- 2) отбор языковых средств для реализации коммуникативной задачи;

- 3) выделение предиката как стержневой части в смысловой организации предложения;

- 4) осуществление связи между предложениями с помощью адекватного выбора строевых слов [5].

Процессу выработки механизмов составления сопроводительных писем способствуют продуктивные задания с опорой на прежний речевой и профессиональный опыт:

- 1) анализ объявлений о вакансиях с целью выявления требований работодателя к кандидату;

- 2) анализ готовой модели сопроводительного письма для определения его соответствия требованиям написания подобного рода документов;

- 3) предварительное определение структуры и содержания сопроводительного письма в соответствии с этими требованиями;

- 4) составление собственных альтернативных вариантов письма;

- 5) коррекция структуры, содержания и стиля письма в соответствии с требованиями жанра.

4. Interview. Собеседование – ключевой момент в устройстве на работу. Это особый жанр самопрезентации, целью которого является определение

профессионального соответствия предполагаемого нового сотрудника.

Итоговой формой работы и контроля по теме “Searching for a Job” является деловая игра. Ее цель – не только выявление уровня сформированности языковых навыков, которые позволят будущим специалистам успешно преодолеть процедуру найма, но и определение степени социализации и профессиональной готовности к решению жизненно важных задач.

Главное преимущество любой деловой игры заключается в том, что в ней воспроизводятся в учебных целях реально существующие ситуации. Материал усваивается в профессионально значимом контексте, при этом язык выступает как инструмент профессионального общения для решения мыслительных задач [6]. Этап подготовки к игре не менее важен, чем сама игра. На этом этапе уточняются параметры ситуации: время, место, количество участников, степень официальности, сфера и направление деятельности компании, объявляющей вакансию; статусно-ролевые характеристики партнеров (работодатели, дающие объявление о вакансии; кандидаты на предложенную вакансию); личностный характер персонажей; речевые намерения (самопрезентация, запрос информации, аргументация собственного мнения, выражение согласия или несогласия); подготавливаются атрибуты игры (объявление о вакансии, сопроводительные письма); отбираются необходимые языковые средства.

При обсуждении статусно-ролевых характеристик интервьюеров необходимо обратить внимание учащихся, исполняющих эти роли, на то, что во время собеседования они должны слушать внимательно не только кандидатов, но и друг друга; постараться поддерживать спонтанный характер беседы, быстро реагируя на информацию, сообщенную кандидатом; быть вежливыми, соблюдать правила речевого этикета. На этапе отбора языковых средств следует вычленять не только те лексические единицы, которые используются для описания деловых качеств, должностей, выполняемых функций, но

и языковые средства связи, обеспечивающие естественный коммуникативный характер игры. К ним относятся фразы выражения мнения, согласия или несогласия, запроса мнения, разъяснения, оценки. Этап контроля игры предполагает совместный анализ ее успешности, степень реализации поставленных задач, актуальность приобретенных навыков и умений.

Критерии оценки сформированности иноязычных умений и навыков при прохождении процедуры трудоустройства представляют собой:

- 1) оценку полноты решения коммуникативной задачи;
- 2) логичность, связность и структурную организацию образцов устной и письменной речи;
- 3) отбор речеповеденческих моделей, адекватных поставленным задачам;
- 4) соблюдение норм речевого поведения, принятых в деловом общении;
- 5) лексико-грамматическую грамотность устной и письменной речи.

Таким образом, при планировании и организации процесса обучения прохождению процедуры трудоустройства в контексте формирования иноязычной коммуникативной компетентности следует учитывать следующие **факторы**:

- 1) обеспечение системы подходов и принципов на протяжении всей процедуры ознакомления с материалом и выработки соответствующих навыков и умений;
- 2) четкое разграничение четырех основных этапов процедуры найма;
- 3) обеспечение процесса обучения аутентичными материалами и логически обусловленной системой ситуаций и заданий, позволяющей сформировать навыки коммуникативного поведения через обучение основным видам речевой деятельности в контексте профессионального общения;
- 4) создание благоприятных психологических и эмоциональных условий для раскрытия творческого, профессионального и языкового потенциала старшеклассников; активизация языкового опыта и опыта управления стрессовыми ситуациями;

5) профессиональная заинтересованность в проблеме и, как следствие, высокая степень мотивации, обеспечивающая достижение положительных результатов.

Литература

1. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования (10-11 кл.) [Электронный ресурс]. – URL: <https://минобрнауки.рф/документы/2365> (дата обращения: 6.02.18)

2. Колесников А.А. Урок иностранного языка профессиональной направленности в старшей профильной школе: пример проектирования и научное обоснование // Иностр. языки в школе. – 2017. – № 1. – С. 9–18.

3. Мильруд Р.П., Максимова И.Р. Коммуникативная компетенция: владение языком или готовность к иноязычному общению // Иностр. языки в школе. – 2017. – № 7. – С. 2–17.

4. Локтюшина Е.А. Иностранный язык в профессиональной деятельности современного специалиста: проблемы языкового образования: монография / Е.А. Локтюшина; Изд-во ВГСПУ «Перемена», Волгоград, 2012. – 238 с.

5. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам // Лингводидактика и методика. – М.: Academia, 2004. – 336 с.

6. Локтюшина Е.А. Обучение деловому общению студентов экономических специальностей (английский язык): учебное пособие / Е.А. Локтюшина. – Изд-во ВГПУ «Перемена», Волгоград, 2008. – 110 с.

Е.А. Локтюшина

Сведения об авторе: Локтюшина Елена Александровна, доцент кафедры английского языка и методики его преподавания, Волгоградский государственный социально-педагогический университет.

E-mail: lealok@gmail.com