

М.А. Гончарова, О.Ю. Максимов
Самарский государственный университет

РАБОТА С ТЕКСТОМ НА ЗАНЯТИЯХ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА

M. Gontscharova, O. Maksimov
Staatliche Universität Samara

TEXTARBEIT IM DAF-UNTERRICHT

Der vorliegende Beitrag „Textarbeit im DaF-Unterricht“ weist auf einige didaktische Verfahren hin, die für die Erschließung der Texte in einem sinnbildenden Dekodierungsprozess den Ausschlag geben.

В современных условиях, когда очень большое внимание уделяется коммуникативному аспекту обучения иностранному языку, работа с текстом, к сожалению, стала рутинной. Студенты зачастую с легкостью и охотно пересказывают и переводят тексты, а также отвечают на вопросы с вопросительным словом, но с большим трудом – да и то не всегда – могут определить основную мысль текста или интенцию автора. Это подтверждает нашу мысль о том, что многие преподаватели довольствуются для определения степени понимания текста заданиями на пересказ, перевод и ответы на вопросы, которые, на наш взгляд, лишь частично решают эту проблему (многие методисты высказывают точку зрения, что эти задания учат не читать, а только пересказывать, переводить и отвечать на вопросы [3]). К тому же они применимы лишь к текстам информативного характера и не могут быть использованы при работе с ироничными, сатирическими текстами, текстами, работающими с ассоциациями или требующими определенной интерпретации.

Другая проблема заключается в том, что текст часто деградирует до источника активной и пассивной лексики, а также исполь-

зуется для иллюстрации грамматического материала, т.е. культурно-эстетический феномен “текст” зачастую лишается иных своих сущностных характеристик.

В предлагаемой статье описываются различные возможности работы с текстом, основанные, прежде всего, на понимании его смысла, что не достигается традиционными формами работы, часто обеспечивающими лишь понимание значения отдельных составляющих. Следствием этого является то, что при обучении чтению в большинстве случаев доминирует формально-грамматический подход.

Стимулом для работы в данном направлении стали многочисленные случаи неправильного понимания на первый взгляд знакомых лексических единиц студентами-германистами. Так, в частности, их не смутило и не вызвало интереса словосочетание *spanische Reiter* в значении “заграждение”, встретившееся в тексте, рассказывающем о пересечении границы между Западным и Восточным Берлином, которое они восприняли как “испанские всадники”, несмотря на всю нелепость данной ситуации. Иными словами, студенты считают, что они понимают текст, понимая на самом деле лишь значения отдельных его составляющих (лексических единиц, грамматических конструкций и т.д.), т.е. за деревьями не видят леса, и это особенно печально, когда речь идет о начинающих филологах. В связи с этим на первый план выступила проблема понимания текста и диалога с ним. В этом, собственно, и заключается задача преподавателя: научить за достаточно короткий промежуток времени понимать (не только) иноязычный текст и научить диалогу с ним. Изучающему язык необходимо преодолеть первичное отвержение “чужого” текста, а преподаватель должен показать, что любой текст можно “присвоить” при определенных усилиях, как это изображено в известном голливудском фильме “Человек эпохи Возрождения” с Денни де Вито в главной роли.

Традиционно, когда речь идет о тексте, имеется в виду чтение как один из четырех видов деятельности; мы, однако, в настоящей работе сознательно не употребляем понятие “чтение на занятии немецкого языка”, сосредотачивая наше внимание на механизмах

построения и декодирования смысла, хотя диалог с текстом, конечно же, предполагает использование традиционных стратегий чтения в качестве инструмента.

При работе с текстом мы предлагаем различать следующие *условные* уровни диалога с ним:

- а) в рамках текста;
- б) на стыке текста с иными формами выражения смысла;
- в) за пределами текста, но с обязательной опорой на него.

а) Реализовать диалог с текстом в его пределах можно разными способами, общим для которых является то, что обучаемые используют для раскрытия смысла текста только средства, предлагаемые собственно самим текстом. Для данного уровня осмысления текста очень подходят следующие типы заданий:

- изложить содержание текста в 2-5 предложениях;
- маркировать самые важные предложения в тексте; отобразить содержание текста в графически-символической форме («Textkarte»). Продукт последнего задания внешне очень напоминает Mindmap с той разницей, что Mindmap представляет собой структуризацию знаний по определенной проблематике, а Textkarte – структуризацию информации, представленной в тексте. Систематическая работа с Textkarte представлена в учебнике Leselandschaft 1/2 [2].

Следующий этап работы с Textkarte – организация студентов в группы по 3-4 человека, которые представляют друг другу по очереди свой текст, используя Textkarte.

Вышеизложенные типы заданий подходят не только для занятий по практике устной и письменной речи, но и могут быть использованы при работе с учебниками, монографиями и научными статьями по теоретическим дисциплинам, а также при чтении художественных текстов, что в итоге должно привести к выработке у студентов навыков самостоятельной работы с текстом.

Научить студентов самостоятельно (автономно) учиться – самая сложная задача высшей школы, и ей в последнее время заслужен-

но уделяется все больше внимания в отечественной и зарубежной дидактике. Мы попытаемся проиллюстрировать одну модель возможной работы с текстом, которая объединяет вышеперечисленные типы заданий: студенты делятся на 3-4 группы, и каждая из них получает свой текст и подробное пошаговое описание заданий в письменной форме. В первую очередь указывается цель данной работы – представить содержание текста участникам других групп.

Дальнейшие шаги могут выглядеть следующим образом:

1. Сначала студентам предлагается только заголовок (и подзаголовок) текста, из которого должно следовать, какой теме он посвящен. Каждый участник группы должен письменно сформулировать, например, 7 вопросов к еще не прочитанному тексту, затем студенты обсуждают их в группе и выбирают коллективно 7 вопросов.

2. Группы получают тексты и обсуждают, на какие вопросы они нашли ответ в тексте, а на какие – нет. Кроме того, они отмечают информацию, являющуюся новой для них или их удивившую.

3. Участники группы совместно подготавливают Textkarte, отражающую основную информацию текста.

4. Текст делится между участниками группы на части для более детальной его проработки с целью дальнейшего совершенствования Textkarte.

5. Результаты проделанной работы обсуждаются и представляется окончательный вариант Textkarte.

6. Студенты выбирают, например, 7 слов и выражений, важных для понимания текста, и выписывают их на карточки; их значения записываются в тетради.

7. Участники группы подготавливают форму для восприятия их текста на слух (Hörvorlage) для участников других групп, которая является упрощенным вариантом Textkarte. Ее задача – упрощение восприятия содержания текста.

8. Студенты делятся на новые группы, так чтобы в каждой были представлены разные тексты. По очереди представляются все тексты, слушающие заполняют Hörvorlage, предварительно ознакомившись со словами и выражениями, важными для понимания текста.

9. Затем слушающие пишут – на занятии или дома – краткое содержание прослушанных ими текстов, которое должно быть определенного объема, например, 150 слов.

10. Результат проделанной работы обсуждается всей группой.

11. Студенты готовят задания, направленные на контроль понимания текста. Это могут быть задания на нахождение правильного / неправильного высказывания, множественный выбор, комбинирование частей текста или предложения, завершение заданного предложения, а также ответы на вопросы.

12. Студенты готовят определенное количество упражнений. Это могут быть упражнения, направленные на поиск синонимов и антонимов, вербализацию, номинализацию, преобразование простых членов предложения в придаточные предложения, замену страдательных конструкций на действительные, модальных глаголов на их описания и т.д.

13. Подготовленные упражнения вместе с текстами выдаются студентам, еще не читавшим данный текст, в качестве домашнего задания.

14. Фаза контроля и обмена мнениями по форме и содержанию заданий.

б) Диалог с текстом может осуществляться на стыке текста с иными формами выражения смысла, к которым относятся инсценировки, немые сцены (Standbilder), пантомима, стихотворение с заданной структурой («Elfchen»), иллюстрация в виде рисунка. Очень важным моментом здесь является то, что студенты, используя названные формы выражения смысла, должны максимально следовать духу и логике текста.

в) Диалог с текстом предполагает, с одной стороны, понимание замысла автора, а с другой стороны (в том числе и по причине принципиальной невозможности до конца «проникнуть» в замысел автора), выработку собственной версии событий и их оценки. В последнем случае диалог с текстом осуществляется за пределами текста, но с обязательной опорой на него. Обычно текст выступает

как «повод» для письма (Schreibanlass) и/ или говорения (Sprech Anlass). Такой подход подробно рассмотрен в известном пособии для методистов «Чтение как понимание» [1].

Большинство студентов и многие представители других групп, изучающих язык, не имеют достаточного опыта оформления письменного текста даже на родном языке. Дело здесь не только в языковом оформлении, а еще в большей степени – в умении правильно, логично выстроить текст. Для тренировки этих навыков можно предложить такие формы работы, как составление текстовых пазлов (составление целого текста из фрагментов с учетом хронологического развития событий, представленных в тексте противоположных точек зрения и т.п., т.е. задание, тренирующее навык правильного структурирования текста), заполнения пропусков в тексте с помощью предложенного лексического материала и без него. Пропущенные слова могут представлять собой маркеры структуры текста или – если изучающие язык хорошо знакомы со стилем автора – демонстрировать особенности этого стиля (в последнем случае тренируются навыки языкового оформления текста). Такого рода задания способствуют развитию у изучающих язык навыков анализа структуры и языковых особенностей текста, что в дальнейшем помогает им при синтезе собственных текстов.

Следующим шагом в этом направлении является задание “дописать” отсутствующие финал, начало или какой-либо эпизод текста с условием, чтобы созданный фрагмент “вписывался” в готовый текст с точки зрения его структуры и языковых особенностей. Во многих текстах современных авторов наличествуют такие “белые пятна”, которые позволяют читателю диалогизировать с текстом, домысливать отсутствующее. Из других текстов преподаватель может сам в учебных целях изъять какой-либо фрагмент. В последнем случае изучающие язык могут сравнить свою версию не только с версией коллег, но и с оригиналом. Чтобы разнообразить это задание, можно предложить изучающим язык “дописать” текст в определенном жанре: детектив, любовная история, триллер и т.п., который можно потом проинсценировать. Другая возможность – дописать фрагмент с использованием предложенного лексического материала из ори-

гинального текста. Нужно отметить, что последнее задание является довольно сложным, т.к. предложенная преподавателем лексика не всегда соответствует возникшей при прочтении остального текста версии. В то же время эта форма работы дает хороший эффект при использовании текста как источника лексического материала, поскольку те лексические единицы, при интегрировании которых в создаваемый текст изучающим язык пришлось приложить максимум усилий, легко узнаются при чтении оригинала и особенно хорошо и надолго запоминаются.

О последней возможности использовать текст хотелось бы сказать отдельно. По нашему мнению, использовать текст (особенно художественный) как источник лексического или грамматического материала следует с большой осторожностью. Существует относительно немного текстов, лексическое наполнение которых может быть подвергнуто классификации по тематическому признаку. На описании форм работы с такими текстами мы специально останавливаться не будем: они мало отличаются от форм работы с тематической лексикой. В других случаях можно остановиться на излюбленных и часто используемых автором выражениях или стилистических приемах. Что же касается часто встречающегося отбора “полезных” с точки зрения преподавателя слов и выражений, то мы бы рекомендовали от него воздержаться, т.к. учебный эффект в данном случае обычно невысокий: отбор лексического материала носит случайный характер, лексические единицы не связаны между собой; все это не способствует усвоению материала. Кроме того, такого рода деятельность отвлекает от собственно текста.

В ряде случаев текст может быть использован как источник грамматического материала, но, как и в предыдущем случае, речь здесь идет об относительно редких, как правило, экспериментальных текстах, например, конкретной поэзии. Формы работы с такими текстами должны быть рассмотрены отдельно.

Как можно убедиться при внимательном прочтении, многие из предложенных форм работы пересекаются с традиционными. Принципиально здесь то, что эти формы являются лишь средством для постижения смысла, а не целью обучения.

Библиографический список

1. Ehlers, S. Lesen als Verstehen. Fernstudieneinheit 2 / S. Ehlers. – Berlin etc.: Langenscheidt, 1992.
2. Hasenkamp, G. Leselandschaft 1-2. Unterrichtswerk für die Mittelstufe / G. Hasenkamp. – Ismaning: Max Hueber, 2002.
3. Westhoff, G. Fertigkeit Lesen. Fernstudieneinheit 17 / G. Westhoff. – Berlin etc.: Langenscheidt, 2001.