



Ученые записки

ОБУЧЕНИЕ РЕЧИ
НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ
В УСЛОВИЯХ ВУЗОВСКОГО
И
ШКОЛЬНОГО ПРЕПОДАВАНИЯ

Министерство высшего и среднего специального образования
Латвийской ССР
Латвийский ордена Трудового Красного Знамени
государственный университет имени Петра Стучки
Кафедра немецкого языка

Ученые записки
Латвийского государственного университета
имени Петра Стучки
том 227

ОБУЧЕНИЕ РЕЧИ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ В
УСЛОВИЯХ ВУЗОВСКОГО И ШКОЛЬНОГО ПРЕПОДАВАНИЯ



Латвийский государственный университет
Рига 1975

24

V. G L Ä Z N I E K S

ZUM PROBLEM DES DEUTSCHEN ARTIKELS

Im modernen Fremdsprachenunterricht dominiert die Sprachpraxis. Die Arbeit am Sprachmaterial wird kommunikativ geführt, weil die Sprache nicht nur eine spezifische menschliche Fähigkeit und ein gesellschaftlich fixiertes Zeichensystem, sondern vor allem die Anwendung der Fähigkeit und des Systems in der kommunikativen Tätigkeit ist. Dieser bestimmenden Zielsetzung muß auch die Grammatik untergeordnet werden. Ein solcher Unterricht sichert die Erfolgsstimulation, der jeder bedarf, der sich der schwierigen Aufgabe der Aneignung einer fremden Sprache zu stellen hat und diese mit Freude und Erfolg bewältigen will.

In unserem Beitrag sind wir bestrebt, die linguistischen Gesetzmäßigkeiten des Artikels zu erschließen. Dabei sind wir uns im klaren, daß wir weder eine voll befriedigende noch umfassende Darstellung des Problems geben, denn unserer Meinung nach gehört der Artikel zu den kompliziertesten Erscheinungen der deutschen Gegenwartssprache. Von großer Schwierigkeit im Fremdsprachenunterricht ist auch die Einübung des richtigen Gebrauchs der Artikelformen. Der Lernende soll nicht nur wissen, welche Artikelformen in der deutschen Sprache vorkommen, sondern auch was mit diesen Artikelformen ausgedrückt werden kann, welchem Zweck sie dienen. Das heißt, er soll sich über die kommunikative Funktion dieser sprachlichen Erscheinung im klaren sein. Stets haben linguistische Erkenntnisse den Fremdsprachenunterricht nachhaltig beeinflußt. Wir wollen demit betonen, daß die gemeinsame Aufgabe von Linguisten und Me-

thodikern in der Ausarbeitung einer exakten Lerntheorie und eines kommunikativ orientierten Übungssystems für den Bereich Artikel besteht.

In den traditionellen Grammatiken wird der Artikel als relativ selbständige Wortart betrachtet (z.B., M.Regula, I.Dal, W.Admoni) oder einer anderen Wortart zugeordnet (z.B., H.Brinkmann, W.Jung, D.Schulz und H.Griesbach).

In den letzten Jahrzehnten werden die semantisch-strukturellen Gemeinsamkeiten von Artikel und Pronomen hervorgehoben. So werden Artikel und Pronomen zu einer Wortart vereint, die P.Grebe und W.Schmidt "Begleiter und Stellvertreter des Substantivs" nennen. J.Erben bezeichnet diese Wortart als "größenbezügliche Formwörter mit situationsbestimmtem Funktionswert".

H.Glinz charakterisiert diese Wortart als "Hinweiswörter" oder "Größenhinweise".

H.Glinz und P.Grebe zählen auch die Numeralien zu dieser Wortart. J.Erben und W.Schmidt schließen dagegen die Numeralien aus dieser Wortart aus.

G.Helbig und J.Buscha rechnen den Artikel zu den Artikelwörtern, zu denen auch das adjektivische Demonstrativpronomen, das adjektivische Possesivpronomen, das adjektivische Interrogativpronomen und das adjektivische Indefinitpronomen gehören.

Die sowjetischen Grammatiker L.Sinder und T.Strojeva heben hervor, daß der Artikel kein selbständiges Wort, sondern ein Merkmal des Substantivs ist. O.Moskalskaja zählt den Artikel zu den Hilfswörtern mit morphologischer Funktion. O.Moskalskaja betont, daß der Artikel die morphologische Funktion als Kennzeichen des Substantivs und Ausdrucksmittel seiner grammatischen Kategorien hat.

Der deutsche Sprachforscher H.Vater betrachtet den Artikel als eine besondere Wortklasse. Diese Wortklasse erweitert er auch durch Pronomen und Numeralien, weil sie in der Position des Artikel auftreten können.

Der Artikel als Begleiter und Stellvertreter des Substantivs ist in Zusammenhang mit dem Substantiv zu betrachten.

Der Artikel dient in erster Linie zur Unterscheidung des grammatischen Geschlechts. Ferner drückt der Artikel, weil er deklinierbar ist, den Numerus und den Kasus aus und verstärkt dadurch die Aussagekraft der Substantivendung, die in der deutschen Gegenwartssprache nicht immer imstande ist, Singular und Plural oder einzelne Kasus zu unterscheiden.

Mit der Anwendung der drei Formen des deutschen Artikels kann man heute feine sprachliche Inhalte, sprachliche Komplexe ausdrücken. Dadurch werden die stilistischen Ausdrucksmöglichkeiten der Sprache bereichert.

Die bedeutsame Leistung des Artikels besteht nach H. Vater darin, den Hörer oder den Leser auf bestimmte oder unbestimmte Wesen oder Dinge vorzubereiten, auf sie hinzudeuten, sie anzumelden.

Der bestimmte Artikel meldet vor allem etwas Bestimmtes, Bekanntes oder ein bereits erwähntes Wesen oder Ding an.

Der unbestimmte Artikel hebt ein beliebiges unbestimmtes, nicht näher definiertes Wesen oder Ding aus mehreren derselben Gattung heraus.

Beide genannten Artikelformen individualisieren, und zwar der eine Artikel in bestimmter, der andere in unbestimmter Weise.

Der Artikel kennzeichnet den Gegenstand, ob dieser als bekannt oder unbekannt, bestimmt oder unbestimmt, formhaft oder formlos, ob dieser in seinem ganzen Umfang oder individualisiert erfaßt wird.

In der gegenwärtigen Artikelforschung werden außerdem folgende Probleme behandelt:

1) um was für eine grammatische Kategorie handelt es sich beim Artikel;

2) welche Sprachformen sind dieser Kategorie zuzuordnen;

3) welches ist die Bedeutung der einzelnen Artikelformen und die Bedeutung der Kategorie "Artikel".

Folglich muß der Artikel in Beziehung zu anderen sprachlichen Erscheinungen betrachtet werden:

- 1) in Beziehung zu seiner syntagmatischer Umgebung;
- 2) im Zusammenhang mit dem gesamten System, in ihrer synchronischen Wechselbeziehung.

Die Sprache als System umfaßt alle Elemente, die ein Merkmal gemeinsam haben. Das Merkmal, das allen sprachlichen Erscheinungen gemeinsam ist, ergibt sich aus dem Zweck der Sprache, und zwar der Kommunikation. Folglich liegt das Wesen der Sprache in der Kommunikation.

Die theoretische Fundierung des Problems Artikel ist heute strittig. Es handelt sich dabei um Betrachtungen der unterschiedlichen Funktionen des deutschen Artikels. Dadurch lassen sich die meisten Fälle der praktischen Verwendung der drei Formen des Artikels erklären.

Noch vor kurzer Zeit wurde die Substantivierung von verschiedenen Wörtern als eine der Hauptfunktionen des Artikels angesehen. Gerade in Bezug auf die Substantivierung hat der Artikel eine ganze Reihe von Konkurrenten, z.B., alle als Determinative bei einem Substantiv auftretenden Wörter können substantivieren, z.B., gutmütiges Lächeln usw.

Wenn der Artikel zur Substantivierung benötigt würde, dann könnte es keine Oppositionen geben wie in den Sätzen:

der Redner hat das Wesentliche gesagt;

der Redner hat Wesentliches gesagt.

Verb und Substantiv werden auch ohne Artikel unterschieden, z.B.,

schaden können sie uns nicht;

Schaden wurde nicht angerichtet.

Der Artikel erscheint also nicht konsequent als syntaktisches Feldzeichen des Substantivs. Auch wenn ein Substantiv einfach als Wort genannt wird, fehlt der Artikel im allgemeinen, z.B., wir sprechen die Worte Genosse und Arbeiterklasse stolz aus; ein solches Gerät nennt man Tonbandgerät.

In einem nichtsprachlichen Zeichenkontext, z.B., auf der Karte, stehen die Substantive ohne Artikel: Bach, Fußweg, Wald, Wohnhäuser usw. Hier ist der Artikel überflüssig, weil die Substantive außerhalb der semantischen und syntaktischen

Fügung eines sprachlichen Kontextes gebraucht werden.

Auch dadurch wird die Ansicht von der substantivierenden Hauptfunktion des Artikels nicht bestätigt.

Um die bestehenden Oppositionen der verschiedenen Artikelformen zu veranschaulichen, muß man zunächst den lexikalisierten Artikelgebrauch ausscheiden. Das gilt vor allem für phraseologische Einheiten und Verbindungen verschiedenster Art, in denen der Artikelgebrauch wie eine Vokabel zu lernen ist, z.B.,

Glück haben;
zu Gesicht stehen;
etw.aufs Spiel setzen;
einen roten Kopf bekommen usw.

Auch etwas freiere Verbindungen vom Substantiv und Verb zeigen noch lexikalisierten Artikelgebrauch, z.B.,

den Atem anhalten;
Atem holen.

Es gibt auch Fälle, wo zwischen lexikalisiertem "der" und Nullform semantische Oppositionen bestehen, z.B.,

das Kind geht zu dem Bett;
das Kind geht zu Bett;

die Maschine ist in dem Betrieb;
die Maschine ist in Betrieb.

Der Artikel bildet ein Morphemgefüge, das aus Stammorphem und Flexionsmorphem besteht:

d-er,
d-es;
d-ie,
d-er;
ein-,
ein-es;
ein-e,
ein-er usw.

Das Stammorphem ist Träger der semantischen Funktion.

Das Flexionsmorphem bringt die syntaktische Beziehung im

Satz zum Ausdruck.

Die semantische Funktion äußert sich in den folgenden Korrelationen:

- 1) numerusfähige Substantive (Baum, Buch, Tafel usw.);
Singular: der; ein; O
Plural: die; O;
- 2) nicht numerusfähige Substantive (Vieh, Gold usw.);
der; O; ein

Die Substantive der ersten Gruppe können im Satzzusammenhang grundsätzlich nicht ohne "Begleitwort" verwendet werden.

Wenn aus semantischen Gründen kein Pronomen oder abhängiger Genitiv davorsteht (sein Haus, Vaters Haus, muß "der" oder "ein" gesetzt werden.

"Der" weist auf etwas, was im Gesichtskreis der Gesprächspartner liegt. "Ein" dagegen schließt Identifizierung aus, "es ist nur die Einheit, die Umgrenzung, der Umriß betont. Es ist eine Mehrzahl von solchen Einheiten vorausgesetzt oder mindestens denkbar, und es ist dabei gleichgültig, welches Stück aus dieser Mehrzahl man wählt". (6, S.131 ff)

Bei der zweiten Gruppe (bei den nicht numerusfähigen Substantiven) steht "der" in denselben Fällen wie bei der ersten Gruppe (bei den numerusfähigen Substantiven). Es identifiziert etwas "im Vorhergehenden Erwähntes, in der Sprechsituation weitesten Sinnes oder dem Textzusammenhang Gegebenes durch Attribuierung Abgegrenztes". (6, S.131 ff) "Der" bezeichnet dann also etwas Begrenztes, etwas von geringerer Ausdehnung als die ganze Gattung.

Wenn diese insgesamt bezeichnet werden, dann steht die Nullform, die bei dieser Gruppe als Oppositionsglied zu "der" auftritt, z.B.,
dazu ist Mut nötig;
der Mensch braucht Liebe.

Der Artikelgebrauch im Plural der numerusfähigen Substantive

zeigt eine ähnliche Opposition wie der Singular, wobei die Nullform die Funktion von "ein" übernimmt.

Der Artikel als Zeigewort im Gefüge der Rede ist ein Signal, wodurch mitgeteilt wird, daß das hier erwähnte Substantiv uns schon bekannt ist, z.B.,

der Junge ging darauf baden.

Der Artikel enthält einen Hinweis auf Substantive im Gefüge der Rede, mit denen man vorher mittelbar oder unmittelbar schon bekanntgemacht worden ist.

Der Artikel ist zum Begleiter der meisten Substantive geworden. Ein Substantiv ist also ein Wort, das den Artikel bei sich haben kann. Hier ist folglich der Artikel völlig zu einem Kennzeichen der rein grammatikalischen Unterscheidung geworden.

Der Artikel ist Träger des Flexionskennzeichens. Damit ist dem Artikel eine gewisse Sonderstellung zugewiesen.

Der Artikel stellt eine geschlossene Klasse dar. Die Artikelformen verfügen über morphologische Kennzeichen. Die morphologischen Kennzeichen sind der Träger einer wichtigen strukturellen Funktion des Artikels.

Zwischen "der", "ein" und Nullform besteht eine konstante Bedeutungsrelation.

Der bestimmte (bestimmende) Artikel bezeichnet entweder als "individualisierender" Artikel einen bestimmten, als vorausgesetzten Gegenstand, z.B.,

der Apfelbaum steht in voller Blüte,

oder als "generalisierender" Artikel eine Gattung, z.B.,

der Apfelbaum ist ein Obstbaum.

Der unbestimmte Artikel hebt einen Einzelgegenstand aus mehreren derselben Gattung heraus, z.B.,

ein Mann hatte drei Söhne.

Der unbestimmte Artikel kann auch generalisierend gebraucht werden, z.B.,

ein Kind kann das begreifen.

Dieser Gebrauch ist verhältnismäßig jung.

In generalisierender Bedeutung stehen jetzt der bestimmte und der unbestimmte Artikel oft nahe, z.B.,
ein Hund (oder der Hund) ist ein nützliches Haustier.

Der Artikel wird von verschiedenen Kriterien aus betrachtet (der Semantik, der strukturellen Leistung). Dies führt zu sehr unterschiedlichen Auffassungen und Deutungen des Artikels als Wortart, Formklasse, Funktionswort, Funktionsgruppe.

Die Mannigfaltigkeit von Definitionen und Umfangbestimmung des Artikels als Wortart führt dementsprechend zu sehr unterschiedlichen Ergebnissen. Die Sprachforscher sind deshalb bemüht, den Begriff "Artikel" eindeutig zu definieren und seinen tatsächlichen Umfang zu bestimmen.

Der Artikel ist eine Funktionsgruppe, die immer vor einem Substantiv oder einem attributiven Adjektiv steht, die eine in Genus, Kasus und Numerus kongruierende unmittelbare Konstituente zu dem betreffenden Substantiv bildet, nur mit diesem gemeinsam vertauschbar ist. Der Artikel eröffnet eine substantivische Gruppe und bildet mit dem zugehörigen Substantiv einen Rahmen. Dieser Rahmen kann nach vorn gesprengt werden, hinter dem Substantiv können sich noch weitere andere Substantive anschließen.

Zusammenfassend darf gesagt werden: der deutsche Artikel übt sowohl grammatische als auch semantische Funktionen aus. Die Artikelformen wirken mit dem Substantiv bei der Realisierung grammatischer und semantischer Funktionen zusammen.

Wir sind der Ansicht, daß im Hinblick auf den Deutschunterricht im I. Studienjahr der Fremdsprachenfakultät folgende Funktionen des Artikels zu berücksichtigen sind:

I) grammatische Funktionen -

- a) die Unterscheidung des Substantivs von anderen Wortarten;
- b) die Bezeichnung von Genus, Kasus und Numerus des Substantivs;

2) semantische Funktionen -

- a) die Bezeichnung eines Individuums oder einiger (aller) Individuen aus einer Gattung;
- b) die Bezeichnung einer Gattung von Individuen als Gesamtheit;
- c) die Bezeichnung der Identifizierung von Sachverhalten;
- d) die Bezeichnung von noch nicht identifizierten Sachverhalten.

Abschließend sei festgestellt, daß es wissenschaftlich begründeter Untersuchungen bedarf, um die Funktionen des Artikels in das System der kommunikativen Übungen einzuordnen.

РЕЗЮМЕ

В данной статье рассматривается проблема артикля в современном немецком языке, освещаются сущность и функции немецкого артикля, взгляды советских и зарубежных лингвистов на место артикля в системе частей речи.

Особое место уделяется семантической функции артикля и роли его при выражении категории определенности и неопределенности.

Автор приходит к выводу о необходимости разработки лингво-методической теории для создания системы коммуникативных упражнений по употреблению немецкого артикля.

Quellenachweis

1. A d a m i W. Der deutsche Sprachbau. Leningrad, 1960.
2. B r i n k m a n n H. Die deutsche Sprache, Gestalt und Leistung. Düsseldorf, 1962.
3. D a l I. Kurze deutsche Syntax. Tübingen, 1962.
4. Die deutsche Sprache. Zweiter Band. Leipzig, 1970.
5. E r b e n J. Abriß der deutschen Grammatik. Berlin, 1964.
6. F l e i s c h e r W. Zur Funktion des Artikel in der

deutschen Sprache der Gegenwart. In: "Germanica Wra-
tislaviensia." XI. Wrocław, 1967.

7. G l i n z H. Die innere Form des Deutschen. Bern, 1952.
8. G r e b e P. Duden-Grammatik. Mannheim, 1959.
9. H e l b i g G., B u s c h a J. Deutsche Grammatik.
Leipzig, 1972.
10. J u n g W. Grammatik der deutschen Sprache. Leipzig,
1966.
11. M o s k a l s k a j a O. Grammatik der deutschen Ge-
genwartssprache. Moskau, 1971.
12. R e g u l a M. Grundlegung und Grundprobleme der Syn-
tax. Heidelberg, 1951.
13. S c h m i d t W. Grundfragen der deutschen Grammatik.
Berlin, 1965.
14. S c h u l z D., G r i e s b a c h H. Grammatik der
deutschen Sprache. München, 1967.
15. V a t e r H. Das System der Artikelformen im gegen-
wärtigen Deutsch. Tübingen, 1963.
16. З в я н д е р Л.Р., С т р о е в а Т.В. Современный не-
мецкий язык. М., 1957.

2и

Ю.В. ЕРЕМИН

НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ ОБУЧЕНИЯ ГОВОРЕНИЮ НА ОСНОВЕ АУДИРОВАНИЯ НА СТАРШЕМ ЭТАПЕ СПЕЦИАЛЬНОГО ФАКУЛЬТЕТА

Индивидуально-речевая иноязычная деятельность обучаемого формируется в процессе речевой практики, под которой понимается не заучивание и механическое воспроизведение, а "систематическое использование иноязычного речевого материала для выражения собственных мыслей и понимания мыслей других, выраженных средствами иностранного языка" /I, с. 26/.

В общей системе обучения иноязычной устной речи это требование реализуется в процессе формирования трех видов устно-речевой деятельности:

- а/ РЕЦЕПТИВНОЙ речевой деятельности /аудирование/;
- б/ РЕПРОДУКТИВНОЙ речевой деятельности /устное воспроизведение смыслового содержания прослушанного/;
- в/ ПРОДУКТИВНОЙ речевой деятельности.

Обучение указанным видам устно-речевой деятельности имеет свою специфику в зависимости от этапа. В данной статье рассматриваются некоторые вопросы обучения этим видам деятельности на старшем этапе языкового факультета.

Старший этап обучения, как известно, характеризуют:

- особенности материала, предназначенного для обучения аудированию и говорению;
- особенности процессов логического и языкового мышления старшекурсников;
- уровень речевой подготовки /характер индивидуально-речевого опыта - термин С.Ф. Шатилова/.

Ведущими принципами в обучении иноязычной речи в настоящее время, как известно, являются:

- а/ принцип "интеллектуальной" направленности и
- б/ принцип ситуативно-коммуникативной обусловленности.

Первый принцип находит свое отражение в требовании обучать иноязычной речи в единстве с развитием мышления /Б.В.Беляев/. Этот принцип реализуется в процессе активной практической деятельности. Процесс приобретения знаний и совершенствования речевой деятельности обучаемых сопровождается активной интеллектуальной переработкой воспринимаемой информации. Основной упор в овладении устной речью делается не на мнемическую деятельность обучаемых, а на развитие их мыслительной активности.

Второй ведущий принцип в обучении иноязычной речи — принцип ситуативно-коммуникативной обусловленности, основан на положении о том, что речь по своей природе ситуативна и что язык нужен в определенных ситуациях общения. Поэтому ситуативность является одной из важнейших психологических и лингвистических особенностей связной речи /С.Л.Рубинштейн/. Следовательно, этот принцип и должен реализовываться в методическом требовании обучать выражению мыслей в естественных ситуациях речевого общения и аудированию ситуативной речи, на основе которой формируется контекстная речь. Овладение иноязычной речью в процессе обучения идет в направлении от контекстной речи к ситуативной /в отличие от родной речи/. Постоянный разрыв между этими двумя видами речи препятствует свободному говорению /2/ и пониманию на слух.

Принцип коммуникативной направленности в обучении устной речи предполагает развитие обеих сторон коммуникации, как приема /аудирование/, так и передачи информации, которые мотивируются различными факторами речевой деятельности индивида.

В системе обучения иноязычной устной речи следует выделять два вида аудирования: "учебное аудирование" и аудирование как речевую коммуникативную деятельность.

Учебное аудирование представляет собой:

- а/ способ презентации учебного материала;
- б/ способ запоминания и закрепления пройденного материала;
- в/ способ создания прочных и правильных слухо-речевых и моторных образов.

Как известно, психофизиологической основой владения связ-

ной устной речью на любом языке являются автоматизированные речевые связи на всех уровнях языка. Эти связи представляют собой неразрывное единство смыслового, речемоторного, речеслухового компонентов, "формирующихся в процессе приобретения индивидуумом речевого опыта под влиянием многочисленных и разнообразных внутренних и внешних стимулов" /I, с. 26-27/. В свете этого положения, учебное аудирование имеет своей задачей овладение основными языковыми и речевыми навыками и умениями с учетом психофизиологических особенностей связной речи.

Овладение аудированием как речевой деятельностью предполагает решение задач более высокого порядка. Аудирование как речевая деятельность представляет собой естественное средство коммуникации, с различными коммуникативными задачами в ситуативно обусловленном общении или восприятие и активную переработку "механической речи" /термин М.В.Ляховицкого/, т.е. речи, записанной на пленке, транслируемой по радио, телевидению и т.п.

Этот вид речевой деятельности предполагает сопереживание, собственную оценку на основе понимания внутренних связей звучащего текста. И учебное аудирование и аудирование как коммуникативная речевая деятельность могут выступать в качестве средства и в качестве цели обучения в зависимости от этапа овладения речью и учебной задачи.

Практика преподавания показывает, что студенты слабо владеют аудированием как речевой деятельностью. При передаче содержания прослушанного, даже студенты старших курсов, часто ограничиваются элементарным пересказом без критического анализа, выводов и умозаключений. Так называемый "комментированный пересказ", применяемый в качестве контроля понимания при аудировании, на самом деле часто является простым изложением фактов. Поэтому нельзя считать пересказ единственным средством контроля понимания прослушанного, особенно когда уровень активного владения языком не обеспечивает адекватной передачи смыслового содержания звукового текста.

К числу причин несовершенного уровня владения аудированием и репродуктивной речью студентов старших курсов можно отнести следующие:

- а/ недостаточно развитое умение воспринимать ситуативную речь и отсутствие взаимосвязи в обучении аудированию и ситуативному говорению;
- б/ недостаточный лингвистический, индивидуально-речевой и прагматический опыт /3/;
- в/ особенности оперативной и долговременной памяти при аудировании иноязычной речи /4/;
- г/ неумение творчески интерпретировать смысловую сторону аудируемой речи;
- д/ неумение соотносить воспринимаемый языковой материал с ситуациями в тексте .

Общей же причиной является то, что "... мы пока не имеем достаточно обоснованной теории, которая бы описывала процессы восприятия речи на высших уровнях /или как нередко выражаются, процессы "смыслового восприятия" речи/" /5, с.14/. Отсюда, как нам кажется, и те трудности в воспитании у студентов "чувства смысла" /А.А.Леонтьев/ аудируемого сообщения и умения творчески его интерпретировать, усугубляемые к тому же неисследованностью ряда вопросов аудирования и репродукции контекстной и особенно ситуативной речи на старших курсах.

Результаты, проведенных нами срезов^I по установлению уровня смыслового понимания и умения творчески интерпретировать прослушанное, дают возможность выделить ряд вопросов, требующих своего решения. Основными из них в плане совершенствования устной речи на старших курсах, являются:

- а/ отбор и организация аудиоматериалов /звуковых текстов/ для совершенствования умений понимать и интерпретировать контекстную и ситуативную речь;
- б/ разработка общей схемы совершенствования связной устной речи на основе аудирования текстов контекстного и ситуативного характера;
- в/ разработка типов заданий по совершенствованию навыков говорения и аудирования и активизации мыслительной деятельности

I. Срезы проводились на IV курсе английского отделения специального факультета Башкирского гос.пед.ин-та в 1971/72 уч.

обучаемых на творческом этапе.

В основу процесса совершенствования аудирования и вербальной репродукции /творческому интерпретированию текстов на слух/ на старших курсах следует положить следующие основные умения:

- умение формировать, с одной стороны, слуховые образы лингвистических явлений /лексических и грамматических/, а с другой - наглядные образы воспринимаемых явлений и ситуаций;
- умение осуществлять перенос из аудируемой речи в репродуктивную языковой материал, несущий основную смысловую нагрузку в тексте;
- умение членить текст на ситуации и выделять основные моменты в них;
- умение определить собственное отношение, дать эмоционально-личностную оценку, сделать правильные выводы, умозаключения и пр.
- умение принять участие в беседе, обсуждении, дискуссии, споре /групповом и парном/ и т.д. по прослушанному;
- умение самостоятельно работать с текстом, записанном на пленке.

Указанные цели, задачи и умения определяют и содержание процесса совершенствования связной речи /контекстной и ситуативной/ на основе аудирования на старших курсах языкового факультета.

Система занятий и типология заданий по совершенствованию понимания, репродукции и продукции устной речи на старших курсах должна отвечать следующим основным требованиям:

- речемыслительная направленность учебного процесса /применение творческих видов заданий, элементов смыслового анализа и т.д. для стимулирования мыслительной активности обучаемых;
- рациональное сочетание аудиторных и лабораторных видов работы в рамках отдельного текста, темы и тематического цикла в целом;
- рациональное соотношение упражнений и заданий по аудированию и говорению в процессе всего курса устно-речевой практики;
- преимущественный упор на развитие ситуативной речи на осно-

ва аудирования соответствующих текстов.

Предлагаемая здесь схема совершенствования связной устной речи на основе аудирования и типология заданий на понимание смыслового содержания и творческого интерпретирования прослушанного, с последующим выходом за рамки текста, базируется на положениях исследователей о многоуровневом характере восприятия связной речи /А.Н.Соколов, И.А.Зимняя, Э.И.Ключникова, С.Фессенден и др./, психологических характеристиках понимания иноязычного текста по А.Н.Соколову /6/ и на положении Н.М.Анохина об "этажной" переработке воспринимаемой информации.

В работах ряда авторов выделяются отдельные группы упражнений на смысловой анализ текста, в связи с домашним чтением /7/ и предлагается классификация заданий на смысловой анализ текста в связи с интенсивным чтением /8/.

Отдельные виды упражнений и заданий указанных авторов использовались нами для целей аудирования и интерпретации текста на слух с учетом специфики аудирования как особого вида восприятия и как особого вида коммуникативной деятельности.

При разработке типологии заданий на понимание и творческое интерпретирование текста на слух, применительно к старшему этапу, одной из целей являлась активизация мыслительной деятельности обучаемого. Предпочтение при этом отдавалось заданиям, которые могут служить в качестве эффективного средства для развития способности к "творческому высказыванию" /термин В.И.Невокой/ и умения извлекать из аудируемого текста имплицитно выраженную в нем информацию.

Возникающее противоречие между способом выражения мысли /передача содержания на уровне значений/ и творческим использованием индивидуально-речевого опыта и источников информации различного характера /передача содержания на уровне смысла/ может быть разрешено за счет многоступенчатой схемы интерпретации аудируемого текста, осуществляемой на разных уровнях /9/.

Для старшего этапа обучения важнейшим является понимание звучащего текста на уровне смысла и его вербальная репродукция, выражающаяся в форме "рассуждающей" контекстной

и ситуативной спонтанной речи. Кроме того, как уже указывалось, смысловая интерпретация текста должна характеризоваться умением делать умозаключения и правильные выводы, определять свое отношение к фактам, явлениям и пр., уметь вскрывать причинно-следственные связи, отношения и т.д. Для этого необходимо понимать не только эксплицитно, но и имплицитно выраженную в тексте информацию.

Исходя из вышеизложенного, представляется целесообразным выделить специальные задания, развивающие умения:

- а/ по восприятию и интерпретации эксплицитно выраженной смысловой информации аудируемого текста с комментированием контекстных ситуаций, действий, событий и т.д.;
- б/ по восприятию и интерпретации имплицитно выраженной информации с элементами смыслового анализа, вскрытием "подтекста", причинно-следственных связей и пр.

Предлагаемая здесь типология заданий использовалась нами в опытно-обучении пониманию и интерпретации аудируемых текстов контекстного и ситуативного характера с последующей работой по развитию спонтанной ситуативной и контекстной речи на IV курсе английского отделения специального факультета в Башкирском государственном пед.ин-те в 1972/73 учебном году.

I РЕЦЕПТИВНАЯ СТАДИЯ,

характеризуется восприятием смыслового содержания аудируемого текста.

Этап работы ДО ПРОСЛУШИВАНИЯ.

1. МОТИВАЦИОННАЯ база. Цель - создание "доминирующей мотивации".

а/ вызов интереса к материалу, который дается для прослушивания;

б/ "настройка" обучаемых на решение задачи.

2. ПРЕДВАРЯЮЩАЯ база. Цель - снятие некоторых трудностей.

а/ сообщение некоторых сведений в связи с аудируемым текстом,

б/ уточнение понятий, слов, выражений и т.д., из текста.

Этап работы ПОСЛЕ ПРОСЛУШИВАНИЯ¹.

1. Исходя из различных функций аудирования /информативная, контролирующая и пр./, работа на этом этапе может осуществляться с различными целевыми установками.

3. Фаза "ВХОЖДЕНИЯ" в контекст и контекстные ситуации. Цель - достижение понимания на уровне смысла.

- а/ выделение ситуаций и текста;
- б/ выделение "опорных центров" каждой ситуации;
- в/ определение иерархии ситуаций в тексте.

"Вхождение" в ситуацию характеризуется процессами различения и отождествления. Слушающий выделяет отличительные признаки объекта и устанавливает, встречалась ли данная ситуация в его предшествующем опыте или нет.

На этой фазе целесообразно последовательное выполнение следующих видов работ:

- Выделить сначала "предметные" ситуации, а затем ситуации "отношений".
- Дать характеристику или устное описание контекстной ситуации.
- Дать описание деталей ситуации /предметной обстановки и т.п./.
- Дать описание внешнего вида героев /портрет/, деталей одежды, манеры держаться, разговаривать и т.д.
- Дать характеристику героев по стилевым и интонационным особенностям их речи.
- Определить эмоционально-волевой настрой героев по их репликам и интонации.
- Выделить проблемные вопросы каждой ситуации /если таковые имеются/ и текста в целом.
- Определить речевые стимулы общения и речевого поведения героев и т.д.

Как видно из приведенного, эта фаза еще не предполагает эмоционально-личностной оценки со стороны слушающего, выводов и умозаключений. Это задача более высокого уровня восприятия текста на слух.

4. Фаза КОНТРОЛЯ понимания. Цель - проверка понимания смысла прослушанного.

- а/ Проверка понимания языковых средств, логики и структуры аудируемого текста - план содержания - уровень значений.
- б/ Проверка понимания целей, мотивов поведения героев, внутренних связей текста /модальности, причинно-следственных связей и пр./ - план содержания - уровень смысла.

II РЕПРОДУКТИВНАЯ СТАДИЯ,

характеризуется анализом и творческим воспроизведением /интерпретацией/ эксплицитно и имплицитно выраженной в тексте информации. На этой стадии применяются элементы смыслового анализа с критической оценкой, высказыванием эмоционально-личностного отношения к прослушанному, с выводами и умозаключениями.

I УРОВЕНЬ интерпретации текста на слух. Цель - соотнесение формы презентуемого текста и его содержания.

а/ Задания на перенос языкового материала, несущего основную смысловую нагрузку в тексте.

б/ Задания на анализ языковых средств и интонационных особенностей с точки зрения их смысловой значимости в тексте.

II УРОВЕНЬ интерпретации текста на слух. Цель - воспроизведение и комментирование эксплицитно выраженной в тексте информации.

а/ Задания на передачу общего содержания с применением различных видов пересказа /расширение контекста, сужение, "разрыв" контекста, домысливание и пр./.

б/ Задания на комментирование и оценку событий, фактов, действий и пр.

в/ Задание на определение цели, мотивов действий персонажей.

III УРОВЕНЬ интерпретации текста на слух. Цель - вскрытие "подтекста" и воспроизведение имплицитно выраженной информации.

а/ Задания на выявление авторского отношения к событиям, фактам, явлениям и поступкам героев.

б/ Задания на выявление причинно-следственных отношений в ситуациях текста.

в/ Задания на развитие событий и отношений воображаемых ситуаций, связанных с текстом.

г/ Задания на доказательство тех или иных положений по отдельным ситуациям или по тексту в целом.

III ПРОДУКТИВНАЯ СТАДИЯ,

характеризуется подготовленной и спонтанной, контекстной и ситуативной речью в групповом и парном общении на основе прослушанного текста.

а/ Задания на обсуждение различных проблем, затронутых автором.

/Дискуссии, обсуждения, беседы, интервью, драматизация ситуаций из прослушанного текста и пр./.

б/ Задания на обобщения в связи с переработанной информацией. /Доклады, сообщения, аннотации и пр./.

Одной из целей предлагаемой нами схемы совершенствования связной речи на основе аудирования является формирование у студентов программы сознательно-дискурсивного членения аудируемого текста на "смысловые куски" и "контекстные ситуации" при слуховом восприятии и умения владеть материалом текста в иноязычной речевой деятельности.

При работе с текстами контекстного и особенно ситуативного характера значительное внимание следует уделять "мотивационной" и "предваряющей" фазам при создании необходимого "настроения" обучаемых на смысловое восприятие. Причем, на старших курсах ведущая роль на этих этапах должна принадлежать не преподавателю, а самим студентам. Преподаватель в основном стимулирует и контролирует речевое поведение обучаемых, предлагая различные стимулы и ситуации по ходу занятия.

В качестве примера приведем несколько заданий по звуковому тексту "Возвращение Ирэн" из "Саги о Форсайтах" Джона Голсуорси, записанном на пленке актером-профессионалом, носителем языка. Время звучания - 12мин., темп речи диктора - 150 слов в минуту.

Работу над текстом до прослушивания целесообразно начинать с того, что преподаватель дает краткую характеристику романа и фильма "Сага о Форсайтах". Спрашивает мнение студентов об игре актеров, об образах Ирэн и Сомса в книге и в фильме.

Преподаватель заранее определяет языковой материал, несущий основную смысловую нагрузку в тексте, и организует работу по "переносу" на репродуктивной стадии первого уровня интерпретации текста.

Это могут быть языковые единицы, возможно и знакомые студентам из прошлого языкового опыта. Здесь, на наш взгляд, целесообразны задания на пересказы с расширением контекста, переводом контекстной речи в ситуативную и наоборот.

Задания на расшифровку отдельных моментов текста и определение отдельных слов и выражений, представляющих тот или иной интерес, направлены на тренировку в комментировании.

Задания первого уровня интерпретации текста на слух могут выполняться в лаборатории обучения речи. Эти задания заранее записываются на пленке и проверяются в аудитории.

В тексте можно выделить ряд "предметных":

- Приход Сомса домой.
- Сомс и Ирэн в гостиной.
- Сомс на улице и т.д., и ряд ситуаций "отношений":
- Смерть Босини.
- "Внутренний" монолог Сомса и т.д.

С первыми работа строится в основном на репродуктивном уровне /на передачу деталей обстановки, внешнего вида героев и т.д. Со вторыми - работа по выявлению причинно следственных связей, выявлению целей и мотивов действий героев и т.п.

При организации работы по "вхождению" в ситуации и работы на третьем уровне интерпретации текста на слух целесообразны задания на вскрытие внутренних связей текста.

Подобные задания, которые уже достаточно хорошо зарекомендовали себя в практике обучения устной речи на основе письменных текстов, несомненно обеспечивают мыслительную направленность и на переработку аудируемой информации. Хотя подготовка фономатериалов и организация занятий по совершенствованию устной речи на основе аудирования требуют от преподавателя дополнительного времени и больших усилий, чем при работе с письменными текстами, тем не менее поиски новых путей оптимизации процесса обучения устной речи необходимы. На старшем этапе обучения аудированию и говорению на его основе нельзя обходиться упражнениями и заданиями, развивающими только навыки слушания на уровне "учебного аудирования", а необходимы упражнения на развитие аудирования как вида коммуникативной деятельности.

ССЫЛКИ НА ЛИТЕРАТУРУ

Г. Ш а т и л о в С.Ф. Методические требования, предъявляемые

- и ТСО при обучении устной иноязычной речи. - В сб.: Применение технических средств обучения для интенсификации обучения иностранным языкам, / Материалы межвузовского совещания, вып. I/ Рига, 1971
2. К о р о л е в С.И. К вопросу об уровне беспереводного владения иноязычной речью. - В сб.: Вопросы методики обучения иностранным языкам. Минск, 1968
3. Ш п р и н б е р г Д.М. Обучение аудированию на III курсе языкового вуза. Автореф. на соиск.учен.степени канд.педаг. наук., Л., 1973
4. К у р ь я н к о Н.И. Объективная и субъективная характеристики оперативной памяти при аудировании контекстной речи,-В сб.: Применение кино, телевидения и звукозаписи при обучении иностранным языкам в вузе. Минск, 1973
5. Л е о н т ь е в А.А. Основные направления прикладной психолингвистики в СССР. - В сб.: Речевое воздействие. М., 1972
6. С о к о л о в А.Н. Психологический анализ понимания иностранного текста. - "Известия АПН РСФСР", 1947, №7
7. Ш р а м о в а А.П. Расширение словаря и развитие устной речи на материале домашнего чтения у студентов I курса неязыкового вуза. Автореф. на соиск.учен.степени канд.педаг. наук, М., 1967
8. В а ж е н и н а В.П. Некоторые вопросы смыслового анализа текста.- В сб.: Проблемы обучения иностранным языкам. Владимир, 1969
9. С а л т ы к о в а А.П., М и х а и л о в а О.Э. К вопросу о типах заданий для развития устной подготовленно-неподготовленной речи на старших курсах языкового вуза.- В сб.: Иностранный язык, вып. VI, Алма-Ата, 1971



И. И. ИВАНОВА

К ВОПРОСУ ОБ УЧЕБНЫХ СЛОВАРЯХ

Последние десятилетия отмечены интенсивными поисками новых эффективных методов преподавания иностранных языков. С этими поисками связано усиление внимания к проблемам лексикографии. Растущие потребности издания словарей вызвали необходимость обобщения лексикографической теории и выделение особого направления в лексикографии - учебной лексикографии. /1, с.3/

Вопросы создания учебных словарей, их специфика, задачи рассматриваются в работах И.В.Рахманова, Н.Засориной, В.В.Морковкина, Л.С.Бархударова, В.Г.Гака и других. Академик Л.В.Щерба подчеркивал необходимость создания учебного словаря, значение органической связи языкознания, методики преподавания иностранных языков и лексикографической практики. "Учебный словарь должен объединить все те основные слова, без знания которых нельзя делать быстрых успехов в свободном чтении текстов на иностранном языке, и представить их как элементы некоей единой системы. Однако тип такого словаря еще надо выработать, и весь вопрос является прежде всего методическим". /2, с.77/

Одной из проблем учебной лексикографии, которая первой привлекла внимание лексикографов и методистов, было определение лексического минимума для различных этапов обучения. Именно в этой области накоплен большой лексикографический опыт, созданы многочисленные словари-минимумы по различным языкам.

"Словарь-минимум по английскому, французскому и немецкому языкам", разработанный под руководством Л.В.Щербы,

представляет собой первую попытку научно обосновать лексический минимум, который соответствовал бы требованиям методики преподавания иностранных языков. В предисловии к словарю дается определение продуктивного лексического минимума и разработаны принципы его отбора. К продуктивному лексическому минимуму относятся те слова, которые изучающий язык может правильно употребить, перевести, написать, произнести, а также правильно образовать их грамматические формы. /3, с.15/

Продуктивный лексический минимум предполагает умение правильно употребить слово, умение правильно выразить мысль. Но для этого недостаточно списка слов, даже строго отобранного. Отсутствие в словаре указаний на сочетаемость лексических единиц, единичные случаи сочетаемости, приведенные в словаре, - все это снижает практическую ценность такого словаря, так как за сведениями об употреблении слова надо обращаться к другим источникам.

Принципы отбора словаря-минимума были уточнены при составлении "Словаря наиболее употребительных слов английского, немецкого и французского языков" под общей редакцией профессора И.В.Рахманова. /4/ В этом словаре сокращен словник, изменено содержание словарной статьи, более подробно разработан лексический материал, дано некоторое количество устойчивых и фразеологических сочетаний. Составители словаря впервые определили критерии отбора фразеологических сочетаний. Разработка семантической структуры слова, его сочетаемости, наличие иллюстративного материала, включение в словарь устойчивых и фразеологических сочетаний - все эти моменты делают данный словарь необходимым лексикографическим пособием на начальном этапе изучения языка.

В настоящее время имеется большое количество словарей-минимумов, рассчитанных на различные этапы обучения, преследующие различные цели, отличающиеся степенью детализации разработки лексики.

Количество лексических единиц, включенных в словарь-минимумы, определяется этапом обучения. Качественная сторона словаря-минимума зависит от цели обучения. Эту закономерность подтверждает анализ словарей-минимумов. Создание надежного словаря-минимума требует уточнения и совершенствования принципов определения лексического минимума, обобщения опыта по минимизации лексического материала для различных этапов обучения.

Работа по созданию эффективного учебного словаря идет не только в алфавитном, но и в других направлениях. При изучении иностранного языка возникает потребность узнать, какими языковыми средствами обозначаются в разных языках предметы, понятия, явления. Идеографические словари, в которых лексика размещается по смысловой близости, имеет большое значение для сопоставительного изучения лексики разных языков, для изучения синонимии и антонимии, для изучения истории человеческих знаний об окружающем мире. /5, с.10/ Ономасиологический подход к исследованию словарного состава языка важен и необходим с точки зрения методики преподавания иностранного языка.

"Das semasiologische Herangehen ist mit dem Standpunkt des Hörenden zu vergleichen, das onomasiologische mit dem Standpunkt des Sprechenden. Ihnen entsprechen der passive Aspekt des Informationsempfängers und der aktive Aspekt des Informationssenders im Prozeß der Dekodierung und Kodierung einer Mitteilung. /6, с.159/

Расположение материала по тематическому принципу делает словарь полезным, удобным и наглядным лексикографическим пособием. При создании учебных тематических словарей главной проблемой является отбор тем, актуальных для учебных целей. Специфика учебного идеографического словаря заключается прежде всего в его учебной направленности. Этот фактор определяет составление тематической сетки, отбор слов, особенности их подачи. /5, с.36/ Пособия "Словосочетания немецкого языка в тематических группах" /7/ и "Лексика немецкого языка (по общественно-политическим и

бытовым темам)" /8/ можно рассматривать как попытку создания тематического учебного словаря немецкого языка.

До настоящего времени остается неразработанной проблема учебного фразеологического словаря. Как справедливо указывал М.В. Зирмунский, усвоение языка требует усвоения всех моделей грамматических и полуграмматических конструкций, существующих в языке. Одновременно с усвоением лексики необходимо усвоение фразеологии, более связанной и более свободной. /9, с.56/

Внимание к устойчивым и фразеологическим сочетаниям при изучении иностранного языка диктуется многими соображениями лингвистического, методического и психологического порядка. Умелое использование фразеологии в преподавании иностранного языка, а также сведений о происхождении фразеологизмов, их семантической и стилистической специфике - эффективное средство развития речи, внимания и интереса к изучаемому языку. /10, с.3/ Особое значение приобретает усвоение фразеологии студентами языкового вуза. Необходимость создания активного фразеологического словаря-минимума, основанного на достижениях фразеологии, вытекает из необходимости связи теории и практики. Практическое усвоение фразеологического минимума - важнейшая предпосылка успешного изучения курса по теории фразеологии. /II, с.125/ В определении объема фразеологического минимума наблюдаются значительные расхождения, что объясняется различным пониманием фразеологической единицы. Так, например, Л.С. Косман определяет активный фразеологический минимум в 514 фразеологических единиц. /12, с.130/ Н.А. Шехтман считает, что список в 1000 - 1300 фразеологических единиц можно признать удовлетворительным для фразеологического словаря-минимума. /II, с.125/

Мнения лексикографов расходятся не только по вопросу о количестве фразеологических единиц, которые целесообразно включить в активный фразеологический минимум для различных этапов обучения, но и по вопросу о критериях отбора, принципах подачи и интерпретации фразеологического материала.

Анализ словарей-минимумов показывает, что они содержат в основном списки слов, семантическая структура и сочетаемость которых разрабатывается недостаточно. Минимальная лексикографическая разработка лексических единиц не может обеспечить их правильное употребление в речи, не может дать адекватное представление о лексико-семантической системе изучаемого языка. Создание различных словарей-минимумов не исключает, а наоборот предполагает необходимость создания достаточно большого двуязычного учебного словаря, включающего лексику как для репродуктивного, так и для рецептивного усвоения. Отбор языковых минимумов совершенно необходим для начальных этапов обучения иностранному языку. /13, с.59/

Совершенствовать словарное дело можно создавая словари, структура которых дифференцируется в зависимости от их назначения и адресата. Целесообразно создать систему иностранно-русских словарей, включающую словари трех типов: полные общепереводные, переводческие и учебные. /14, с.78/

Двуязычный словарь представляет собой определенным образом расположенную совокупность зафиксированных правил замены элементов лексики одного языка эквивалентными им по смыслу элементами другого языка. Двуязычный словарь дает не только информацию об эквивалентах лексики, но и о произношении слова и о его грамматической характеристике. /15, с.6/ В двуязычном словаре находят отражение три аспекта языка: звуковой, лексический, грамматический.

Учебный двуязычный словарь, обладая свойствами общего двуязычного словаря, имеет ряд специфических особенностей. Словник учебного словаря включает наиболее употребительные слова, в их наиболее распространенных значениях. Семантическая структура должна быть разработана подробно, с примерами на словоупотребление, с широко представленной сочетаемостью. /14, с.74/

Степень детализации разработки лексического материала, его отбор, отражение сочетаемости лексических единиц, подача сочетаний фразеологического и нефразеологического

типа в учебном словаре соответствует той или иной ориентации в преподавании иностранного языка. Совершенствование методики преподавания иностранных языков, ориентация на владение языком, на выработку речевых навыков и умений должны найти отражение в подаче лексического материала в учебном словаре.

Конечная цель изучения иностранного языка состоит в том, чтобы активно владеть им. Понятие "активное владение языком" складывается из следующих моментов: 1) способность отобрать среди всех слов иностранного языка те, которые выражают данный смысл; 2) способность правильно сочетать лексические элементы друг с другом, то есть выражать требуемый смысл идиоматично; 3) способность выразить одну и ту же мысль многими различными способами. Чем большую гибкость в выражении смысла обнаруживает говорящий, тем лучше он владеет языком. /16, с.32/

Важнейшей предпосылкой правильного использования слова в речи является владение его значением и сочетаемостью. Это определяет задачи учебной лексикографии. "Основной задачей сейчас является создание словарей словосочетаний. При этом важнейшую научно-методическую проблему представляют собой принципы отбора, организации и лексикографической подачи материала в словаре такого рода. /17, с.12/ "Немецко-русский словарь под редакцией проф. И.В.Рахманова представляет собой интересный опыт создания учебного двуязычного словаря. /18/ Словарь ориентирован на владение языком, он не только поясняет значения слов, но и показывает их сочетаемость.

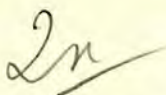
Анализ учебных лексикографических пособий и учебных немецко-русских словарей показывает, что различные фрагменты лексики не всегда четко и последовательно интерпретируются в словарях. Надежный учебный словарь может быть создан только при учете достижений современного языкознания - семасиологии, ономасиологии, лексикологии, грамматики, фразеологии. Учебный словарь должен дать адекватное

описание лексических единиц, что будет опосредствовать ускорению и рационализации процесса овладения иностранным языком. Отбор и интерпретация языковых единиц (слов, устойчивых и фразеологических сочетаний), принципы перевода, система помет, структура словарной статьи в учебном словаре требуют уточнения и теоретического обоснования.

ССЫЛКИ НА ЛИТЕРАТУРУ

1. Н о в и к о в Л. Учебная лексикография и ее задачи. - В сб.: Вопросы учебной лексикографии. М., 1969.
2. Ш е р б а Л.В. Избранные работы по языкознанию и фонетике. Т. I, Л., 1958.
3. Словарь-минимум по английскому, французскому и немецкому языкам. Предисловие. Под рук. Л.В. Шербы. М., 1948.
4. Словарь наиболее употребительных слов английского, немецкого и французского языков. Под ред. И.В.Рахманова. М., 1960.
5. М о р к о в к и н В.В. Идеографические словари. М., 1970.
6. Г о р о д н и к о в а М.Д. Курс лекций по лексикологии немецкого языка. М., 1973.
7. Л а в р о в а О.Е. Словосочетания немецкого языка в тематических группах. Л., 1963.
8. А л е к с а н д р о в Н.М. и др. Лексика немецкого языка (по общественно-политическим и бытовым темам). М.-Л., 1966.
9. Ш и р м у н с к и й В.М. Об аналитических конструкциях. - В сб.: Аналитические конструкции в языках различных типов. М.-Л., 1965.
10. А м о с о в а Н.Н. Теоретическое и практическое значение фразеологии как особой отрасли языкознания. - В сб.: Проблемы фразеологии и задачи ее изучения в средней и высшей школе. Череповец, 1965.
11. Ш е х т м а н Н.А. Фразеологический словарь-минимум для студентов английских отделений пединституты и факультетов иностранных языков. - "Уч. зап. Оренбургского го-

- сударственного педагогического института", 1968, вып. I.
12. К о с м а н Л.С. Опыт составления сборника по фразеологии современного немецкого языка. - "Уч. зап. I МГПИИИ им. М. Тореза", 1965, т. 29.
13. Б о р о д у л и н а М.К., М и н и н а Н.М. Основы преподавания иностранных языков в языковом вузе. М., 1968
14. Г а к В.Г. О разных типах двуязычных словарей. - В сб. Тетради переводчика. М., 1964.
15. Б е р к о в В.П. Вопросы двуязычной лексикографии. Л., 1973.
16. А п р е с я н Т.А., А п р е с я н Ю.Д. Об изучении смысловых связей слов. - "Иностранные языки в школе", 1970 № 2.
17. А х м а н о в а О.С., М е д н и к о в а Э.М. К вопросу о границах фразеологической сочетаемости слов и путях ее изучения. - В сб.: Проблемы фразеологии и задачи ее изучения в высшей и средней школе. (Тезисы докладов межвузовской конференции). Череповец, 1965.
18. Немецко-русский словарь. Под ред. проф. И.В.Рахманова. М., 1963.



А.С. ОСИПОВА

О СООТНОШЕНИИ ПОДГОТОВИТЕЛЬНЫХ И РЕЧЕВЫХ УПРАЖНЕНИЙ

Общеизвестно, что развитие речевой деятельности на иностранном языке распадается на два этапа: усвоение языкового материала в необходимом объеме и формирование речевых умений на базе усвоенного (1, с.48). Под усвоением, применительно к процессу обучения иностранному языку, понимается процесс, в результате которого учащиеся запоминают как конкретный языковой материал, так и систему действий с ним. В первом случае имеет место осмысление, закрепление и сохранение в памяти языковых средств (слов, словосочетаний, способов связи слов и т.д.), без чего невозможна никакая речь. Во втором случае речь идет о формировании навыков пользования этим материалом в речи. Запоминание языковых средств происходит при этом в процессе работы над навыком (2, с.6), составляющим основную задачу данного этапа.

Иначе говоря, усвоение языкового материала предполагает выполнение учащимися различных речевых и неречевых действий с ним с целью формирования автоматизированного владения этим материалом. Данный этап обучения развивает таким образом, умение учащихся оперировать речевым материалом и готовит их к подлинно речевой деятельности. Это так называемый подготовительный этап или этап тренировки.

Целью второго этапа является формирование сложных речевых умений, позволяющих учащимся правильно выражать свои мысли соответственно возникшей речевой ситуации, т.е. сама речь как средство коммуникации.

Правильное соотношение указанных двух этапов, органически входящих в процесс обучения устной речи на иностранном языке, является важнейшим условием, гарантирующим успех обучения в целом.

Многие исследователи и методисты-практики ищут пути оптимального сочетания подготовительного этапа и этапа речевой практики. Однако это соотношение в практике школ зачастую выражается в количественном перераспределении тренировочных и речевых упражнений.

Так, иногда резко увеличивает время, отводимое на речевые, творческие упражнения, максимально сокращая подготовительный этап.

Нередко значительное место в обучении устной речи все еще занимает тренировочные упражнения в ущерб речевой практике, как это имеет место во многих школьных учебниках по немецкому языку. Так, в них учителя предлагаются чаще всего упражнения на открытие скобок, на заполнение пропусков определенными формами, спряжение глаголов в предложении, ответы на вопросы к тексту, образование грамматических форм и конструкций с помощью данной схемы, трансформация одной формы в другую, нахождение в тексте тех или иных грамматических явлений.

Как показывает опыт школ, в первом случае учителя слишком рано переходят к творческим упражнениям, требующих от учащихся выражения собственных мыслей на изучаемом языке в связи с предложенными заданиями. Незначительное время, отведенное при этом на тренировку, не позволяет прочно усвоить все конструкции и формы, необходимые для речи учащихся. В итоге речь учащихся изобилует многочисленными грамматическими ошибками, делая ее зачастую непонятной.

Во втором случае учащиеся в течение длительного времени работают с определенными грамматическими формами и конструкциями, доводя владение ими до механического автоматизма. Очень часто самые боитроумные операционные упражнения выполняются учащимися при этом бегом и безошибочно.

Однако, как справедливо замечают Г.В.Рогова и Ф.М.Рожкова, "большинство учащихся не может выразить свои мысли в связи с возникающими ситуациями общения, как бы элементарны эти ситуации ни были, хотя лексический и грамматический материал, усваиваемый в процессе изучения языка, мог бы обеспечить такого рода высказывания" (3, с.41). Иначе говоря, творческой речевой деятельностью учащиеся практически не владеют. Причина здесь кроется в том, что, как это уже установлено и экспериментально, выполнение подготовительных упражнений, перечисленных выше, в любом количестве, как правило, к речи не готовит, а иногда и тормозит переход к ней.

Поэтому в методической литературе последних лет все чаще высказываются за необходимость качественной перестройки этапа подготовки (4, с.123).

Перестройка подготовительного этапа в этом плане означает, что тренировочные упражнения должны совмещать в себе как активизацию языкового материала с целью его прочного усвоения, так и одновременное развитие умения учащихся употреблять подлежащий автоматизации материал, для выражения своих мыслей в речи. Иными словами, необходимо, чтобы весь языковой материал "прошел" через речь учащегося так как становление подлинных речевых автоматизмов возможно лишь в результате многократного употребления активизируемого материала в речи (5, с.30-33). Речевой навык формируется в этом случае как навык творческий, а не механический.

"Первичная автоматизация, - пишет Н.Б.Гурвич, - уже с первых шагов должна протекать в реальных речевых ситуациях, отражать действительность; вызываться реальными возбудителями" (6, с.4).

То же самое относится и к дальнейшему этапу автоматизации языкового явления.

В своей последней работе, посвященной интенсификации обучения иностранному языку, Б.А.Лалидус прямо указывает на необходимость создания таких упражнений для активиза-

ции языкового материала, выполняя которые учащиеся осуществляют бы одновременно "акт овяаной речи." (7, с.12). Подобные упражнения, получившие признание в теории и практике обучения иностранному языку позволяют разрушить "китайскую стену", лежащую между тренировочными и речевыми упражнениями и легко осуществляют переход к подлинной речи.

Сказанное отнюдь не означает исключения чисто языковых упражнений на этом этапе. Они являются необходимым компонентом процесса обучения, особенно когда речь идет об усвоении сложных языковых явлений, не имеющих аналогии с родным языком учащихся. Так, например, образование Partizip II от различных классов глаголов потребует специальных языковых упражнений, направленных на развитие операционных умений учащихся образовывать эти формы. Понятно, что процент таких чисто тренировочных упражнений, направленных специально на форму того или иного языкового явления, будет весьма ограничен (1 - 2 упражнения) и зависит от сложности изучаемого явления грамматики.

Положительным в подобной организации упражнений на подготовительном этапе является подъем интереса учащихся к изучаемому иностранному языку. Вместо скучного учебного разговора учащиеся уже с первых уроков приобщаются к подлинной коммуникации, что отвечает запросам самих учащихся.

Проиллюстрируем вышесказанное на примере немецкого перфекта, изучение которого начинается в 6 классе.

Так, для автоматизации вопросительных конструкций о перфектными формами можно предложить следующие упражнения.

I. Спроси, где твой друг это делал?

Образец :

Ich habe gearbeitet.

Wo hast du gearbeitet?

- Ich habe gebastelt.

- Ich habe viel getanzt. и т.д.

б/ Wir haben geturnt.
Wo habt ihr geturnt?

- Wir haben gebadet. и т.д.

2. Выясни у товарища, почему он это не сделал ?

Образец : Ich habe das Gedicht nicht ge-
lernt.
Warum hast du es nicht gelernt?

- Ich habe den Text nicht gelesen.

3. Спроси у товарища, ходил ли он :

а/ в кино,
б/ в музей,
в/ в зоопарк и т.д.

Образец : Bist du ins Theater gegangen?

4. Выясни у товарищей, кто взял

а/ твою ручку,
б/ твой портфель и т. д.

Образец : Wer hat meinen (mein)... genommen?

Как видно из приведенных примеров, упражнения строятся таким образом, чтобы внимание учащихся уже с самого начала фиксировалось на содержании высказывания, а не на форме. Динамический стереотип на рамочную конструкцию перфекта формируется при этом произвольно в результате многократного повторения одной и той же структуры, в данном случае - предложений с перфектом.

ОСЫЛКИ НА ЛИТЕРАТУРУ

1. Миролубов А.А., Рахманов И.В. и др. Общая методика обучения иностранным языкам в средней школе. М., 1967.
2. Миролубов А.А. О подготовительных и речевых упражнениях при обучении иностранному языку. - В сб.: Вопросы методики преподавания иностранных языков в средних специальных учебных заведениях. М., 1969.
3. Рогова Г.В., Рожкова Ф.М. Обучение связному высказыванию в восьмилетней школе. - "Иностранные языки в школе", 1969, №6.
4. Шатилов С.Ф. Обучение основам речи на немецком языке в 5 классе. Дисс. на соискание учен. степени док. педаг. наук /рукопись/, Л., 1962.
5. Гурвич П.Б. Положительное и отрицательное в концепции сторонников структурального подхода к методике преподавания иностранных языков. - "Иностранные языки в школе", 1964, №5.
6. Гурвич П.Б. Обучение неподготовленной речи. "Иностранные языки в школе", 1964, №1.
7. Лапидус Б.А. Интенсификация процесса обучения иноязычной устной речи (пути и приемы). М., 1970.

ПРОБЛЕМА СИНТАГМЫ И СИНТАГМАТИЧЕСКОГО ЧЛЕНЕНИЯ В СОВЕТСКОЙ И НЕМЕЦКОЙ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

В отношении определения синтагмы в лингвистической литературе существуют 2 трактовки этого вопроса, а также даны и 2 определения синтагмы. Первое определение синтагмы дано Л.В.Щербой: "... фонетическое единство, выражающее единое смысловое целое в процессе речи — мысли и могущее обстоит как из одной ритмической группы, так и из целого ряда их, я называю синтагмой" (21, с.81). Второе определение синтагмы дано академиком В.В.Виноградовым: Синтагма — это семантико-синтаксическая единица речи, отражающая "кусочек действительности", наполненная живой экспрессией и интонацией данного сообщения (6, с.258). Что является общим для этих двух определений синтагмы, и что отличает одно от другого?

Общим моментом является:

- 1) отражение действительности;
- 2) семантическая наполненность;
- 3) интонационное оформление сообщения.

Остаются расхождения в трактовке синтагмы либо как фонетической, либо как синтаксической единицы.

Академик В.В.Виноградов требовал очистки понятия синтагмы от фонетической примеси, считая этой примесью паузы и усиление последнего словесного акцента.

Однако, если понятия синтагмы исключить все то, что В.В.Виноградов считает "фонетической примесью", то вообще теряется различие между синтагмой и словосочетанием. Синтагмой мы вправе считать единицу, полученную в результате синтагматического членения — в этом коренное различие между синтагмой и словосочетанием. Синтагма как таковая, разумеется, обладает и некоторой интонационной характеристикой. Вопрос состоит в том, какие именно интонационные признаки релевантны для синтагмы. Если пауза иногда является факультативным элементом для разграничения синтагмы, то усиление словесного ударения на одном из слов

и группирование слов с более слабыми ударениями или безударных слов вокруг этого слова вместе с повышением или понижением основного тона голоса способствуют выражению и разграничению определенной синтаксической структуры (5, с.8)

Größere geschlossene "Wälder" ; meist "Fichtenbestände" }
aber auch "Laubwälder" } finden sich in den "Mittelgebirgen."

("Die Stadt stellt sich vor")

Данное предложение можно расчленять на 4 синтагмы. Если произнести это предложение, то в нем встречается как восходящее, так и нисходящее движение основного тона голоса. Как синтаксическая структура синтагма отличается от слова и словосочетания, так как последние никогда не относятся к области действия интонации (16, с.178)

Свое определение синтагмы дает В.И.Черемисина, определяя синтагму, "как простейшую интонационную единицу речи, предельную основную синтаксическую единицу, выражающую смысловое целое в процессе речи - мысли и фонетически сплоченную усилением последнего словесного ударения (20, с.3)

Вслед за академиком Л.В.Щербой В.И.Черемисина выдвигает как бы фонетический момент - сплочение синтагмы усилением последнего словесного ударения.

Аналогичную мысль выражает В.Г.Адмони, который в общем соглашается с определением синтагмы, данным академиком В.В.Виноградовым, но считает, что для немецкого языка синтагма является "единством фонетико-синтаксическим" (1, с.101), в основе которого лежит грамматическое членение, которое не совпадает с синтагматическим членением, так как грамматические члены предложения в большинстве случаев не совпадают с синтагмами.

Таким образом, перед нами два определения синтагмы, содержащие фонетический момент - усиление последнего словесного ударения.

Но словесное ударение не усиливается произвольно. В основе этого усиления лежат определенные синтаксические отношения, по крайней мере в немецком языке.

В.Я. Висеник (5, с.24) выявляет такие отношения в ситуативно свободных неамфатических предложениях, которые он называет виртуальными. Виртуальное предложение лежит также в основе синтагматического членения, которое в трактовке В.Я. Висеника совпадает с грамматическим. Синтаксически организующим центром является глагольное сказуемое, от которого зависят равные члены предложения. Под членами предложения понимаются непосредственно зависящие от глагола синтаксические единицы, которые могут состоять как из одного слова, так из нескольких слов или словосочетаний.

Членение на синтагмы это, во-первых, синтаксическое объединение глагольного сказуемого и слова с усиленным ударением. Решающую роль в членении немецкого предложения играет рамочная конструкция. Финитный глагол, стоящий на втором месте, объединяется в синтагму с последующим членом предложения, а глагольный член, находящийся под более слабым ударением или в безударном положении, образует одну общую синтагму с предстоящим членом предложения. Члены предложения, находившиеся вне рамки, образуют отдельные синтагмы (5, с.24). Усиление последнего ударения и распределение более слабых ударений вокруг главного ударения не зависят от каких-либо фонетико-ритмических условий, а зависят от синтаксических отношений между словами, потому что в эмоционально неокрашенных предложениях, необусловленных какой-либо ситуацией, имеется строгий порядок слов: подлежащее стоит перед дополнением, дополнение в дательном падеже перед прямым дополнением, в дополнения и другие члены предложения, выраженные существительным с предлогом, занимают места после косвенных дополнений (5, с.29). В актуальном предложении синтагматическое членение отражает актуальную структуру, и синтагма проявляется как речевой такт.

Речевой такт может выступить как объединение двух синтагм, при наличии актуального членения, т.е., если подлежащее по содержанию относится к группе слов, выражающей тему.

Der Tag war von der "Arbeitsgemeinschaft" seit
langen "festgelegt" und inzwischen mit "Flugblät-
tern" überall ver "kündet" worden (E. Neutsch).

Речевой такт может выступить при функциональном раздво-
ении синтагмы.

Mein "Arzt" hat sich entschieden } mich zu einem
Chirurgen zu überweisen.

Речевой такт выступает при нефункциональном раздвоении
синтагмы.

Und er hielt seinen "Wunsch" zu erfahren } was
es "gab" zu "rück."

(I. Dmitrijew)

Некоторые советские фонетисты под синтагмой понимают
синтаксическую единицу, часть предложения, которая объеди-
няет то, что связано между собой не только синтаксически,
но и морфологически.

О.Х.Цахер относит к неразделимой группе также группу
сказуемого, по его мнению, нельзя делить на отдельные син-
тагмы рамочную конструкцию как синтаксическое целое (18,
с.17). Но обыкновенно рамочная конструкция делится на от-
дельные синтагмы. Один из второстепенных членов объединя-
ется с финитным глаголом, а другой с инфинитивной частью
предложения, Ich habe dieses Geschenk } von meinem
"Brüder bekommen.

Но если это предложение трансформировать в придаточное
предложение, то рамочная конструкция уже окажется в одной
синтагме и синтаксические связи от этого не изменятся.

Ich "weiß" } daß du dieses "Buch" } von deinem
"Brüder" bekommen hast.

В немецкой лингвистической литературе синтагма, как
уже было сказано, в основном отождествляется с речевым
тактом. Определение синтагмы, близкое по содержанию тому,
которое дал Л.В.Щерба, дает О.фон Эссен, указывая на син-
тагму как единицу представлений, отрывок мысли, которая
объединяется под общим мелодическим мотивом и иногда рас-

членена паурами.

Босен подчеркивает мысль, что синтагма не определяется по грамматическому аспекту (11, с.29).

В новейшей немецкой лингвистической литературе чувствуется переплетение актуального и синтагматического членения предложения.

Немецкий языковед К.-Л.Гарт считает синтагму наименьшей синтаксической единицей информации (7, с.116).

Уже упомянутый К.-Л.Гарт вместе с другими немецкими языковедами указывает, что членение на "тему" и "рему", перенятое у К.Восста, не всегда совпадает с синтагматическим членением. В общем мысль правильна, но из 4 случаев синтагматического членения с привлечением актуального членения критику выдерживает только последний пункт.

Таким образом, приводим все 4 пункта и примеры, опровергающие их:

- 1) "тема" только тогда совпадает с интонационной дугой, если она входит в пределы одной дуги, т.е., если она состоит из одной группы слов. В остальных случаях тема находится под несколькими интонационными дугами или делится на несколько синтагм (7, с.126).

Da hat Einstein die Sache "noch einmal handschriftlich aufgesetzt" für die spanische Republik } und das hat viel "Geld gebracht" (H.Kant)

Тема, состоящая из нескольких групп слов, здесь объединяется в одну синтагму с ремой, так как из предыдущего контекста нам известны понятия "Einstein", "die Sache" (die Relativitätstheorie), "handschriftlich".

- 2) придаточные предложения и части предложения, стоящие перед темой, образуют отдельные синтагмы (22, с.79).

Вопрос об образовании отдельных синтагм перед темой, касается только придаточных предложений, а не групп слов.

Daß er "unzufrieden ist mit dem" } was er "hat" }
 was er "ist" } stets nach "Ne herem strebt" }
 darin liegt gerade sein menschliches "Wesen".

(W.Liebkecht)

Следующий пример имеет группу слов перед темой, но эта группа слов не образует отдельную синтагму.

Alle waren sie jünger als "er" } hatten studiert }
"wollten studieren" } "weiterkommen im Leben" }
wenn sie nicht schon "weiterge kommen waren.

(E. Neutsch).

3) только после членения "темы" и "ремы" на отдельные синтагмы можно расчленять на синтагму "рему" (18, с.79).

В случае, если "тема" выражена местоимением, то она вообще не образует отдельную синтагму, но тем не менее произойдет членение в пределах "ремы".

Alle unterstützten den Antrag auf stärkere "Hilfe" }
für die Demokratische Republik Vietnam.

4) В пределах "ремы" при наличии подчиненных частей речи выявляется тенденция слияния отдельных словесных групп (17, с.81). С группой, носящей фразовое ударение, сливаются все последующие группы. После фразового ударения дальнейшее членение на синтагмы прекращается (23, с.1002).

Можно согласиться с М. Бирвишом, который доказывает, что в основе членения на синтагмы лежат синтаксическая поверхностная структура и зависящее от нее распределение ударений. По его мнению синтаксический анализ предложения и членение на синтагмы - это комплекс, где оба аспекта находятся во взаимодействии и на разных этапах являются предпосылкой друг друга. Членение на синтагмы для него не является проблемой интонационной теории, а проблема синтаксиса, и членение на синтагмы - это проблема, зависящая от синтаксиса и синтаксических моделей, общих для всех языков (4, с.127).

Но рамочная конструкция, в пределах которой членение на синтагмы осуществляется по строгим правилам синтаксиса, характерна лишь для немецкого языка. И если еще учесть факт, что многие языки имеют свободный порядок слов, таким образом, мы можем предложить общие синтаксические модели для языков со свободным порядком слов и для языков со строго зафиксированным порядком слов.

Положительным моментом в его теории является взаимодействие синтаксической структуры и интонации.

Исходя из всего вышесказанного, можно: 1) определить синтагму, как синтактико-интонационную единицу с определенным синтагматическим ударением, движением основного тона голоса и синтагматической границей;

2) сказать, что интонационное оформление зависит от синтаксических связей в синтагме и является как бы акустической оболочкой, сплачивающей синтагму;

3) считать, что интонационное оформление одновременно воздействует на синтаксические связи, так как синтагма содержит синтаксические значения, дифференцируемые интонацией: целостность высказывания, коммуникативную установку и коммуникативное задание (16, с.180).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Адмони В.Г. Введение в синтаксис немецкого языка. М., 1955.
2. Адмони В.Г. Der deutsche Sprachbau. Л., 1972.
3. Адмони В.Г. Синтаксис современного немецкого языка. Л., 1973.
4. Bierwiese M. Regeln für die Intonation. *Studia grammatica* V, Berlin, 1971.
5. Виледик В. Deutsche Satzintonation. R., 1972.
6. Виноградов В.В. Синтаксис современного русского языка. М., 1950.
7. Нарт К. Karl-Ludwig. Deutsch. Reden, Sprechen, Lesen, Vortragen. Weimar, 1973.
8. Зиндер Л.Р. Общая фонетика. Л., 1960.
9. Зиндер Л.Р., Строева Т.В. Современный немецкий язык. М., 1957.
10. Евзев О.в. Allgemeine und angewandte Phonetik. Berlin, 1957.
11. Евзев О.в. Grundzüge der hochdeutschen Satzintonation. Ratingen, 1956.
12. Каспранский Р.Р. Теоретическая фонетика немецкого языка. Горький, 1973.

13. К р у ш е л ь н и ц к а я К.Г. Очерки по сопоставительной грамматике немецкого и русского языков. М., 1961.
14. К р у ш е л ь н и ц к а я К.Г. К вопросу о смысловом членении предложения. - "Вопросы языковедения", 1956, №5.
15. Н и к о н о в а О.Н. Фонетика немецкого языка. М., 1958.
16. Н о р к О. К вопросу о синтаксической функции интонации. *Phonetica* vol. 12 Nr. 3/4
17. С т о с к В., З а с х а р ь я ОНР. "Deutsche Satzintonation", Leipzig 1973.
18. Ц а х е р О.Х. Фонетика немецкого языка. Л., 1969.
19. Ц а х е р О.Х. К проблеме фонетического членения немецкой и русской речи. - В сб.: Вопросы фонетики и грамматики немецкого языка. 1961, т.2 Иркутский ГПИИЯ.
20. Ч е р е м и о в а Н.В. Строение синтагмы в русской художественной речи. Синтаксис и интонация. - "Учен. зап." вып. 36, Уфа, 1969.
21. Щ е р б а Л.В. Фонетика французского языка. Л., 1939.
22. Wörterbuch der deutschen Aussprache, VEB Bibliographisches Institut, Leipzig, 1971.
23. Kleine Enzyklopädie "Die deutsche Sprache" B.2., VEB Bibliographisches Institut, Leipzig, 1970.

М. ТИЛТИНЬ

НЕКОТОРЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ КОНСТАТИРУЮЩЕГО ЭКСПЕРИМЕНТА ПО СИНТАГМАТИЧЕСКОМУ ЧЛЕНЕНИЮ НЕМЕЦКОГО ПРЕДЛОЖЕНИЯ

Практика школ Латвийской ССР показывает, что во время обучения в средней школе ученики не получают достаточных навыков по интонации предложений немецкого языка. Об этом свидетельствуют ответы поступающих на отделение немецкого языка и литературы факультета иностранных языков Латвийского государственного университета.

Одной из причин недостаточно развитых навыков и умений учащихся по интонации является то, что в стабильных учебниках немецкого языка для средних школ с латышским языком обучения не предусмотрены упражнения по развитию интонационных навыков, а в новых учебниках для 7, 8 классов, вышедших в последние годы, предлагаются отдельные упражнения по интонации, но они разработаны без всякой системы, в них встречаются неточности и ошибки по основным вопросам интонации немецкого языка.

С другой стороны, нельзя не отметить, что учителя не уделяют должного внимания этой проблеме. Поступающие на специальное отделение плохо разбираются в членении предложений при помощи ударений, пауз и движения основного тона голоса.

С целью выяснения типичных интонационных ошибок нами был проведен констатирующий эксперимент со студентами 1 курса отделения немецкого языка и литературы спецфакультета.

Констатирующий эксперимент проводился сразу после вводного фонетического курса, где в основном отрабатывалось правильное произношение звуков немецкого языка.

Задания констатирующего эксперимента были оставлены на основе лексического и грамматического материала, пройденного студентами еще в средней школе. Задания были составлены таким образом, чтобы в них отражались все возможности синтагматического членения. Это предложения, состоящие из одной синтагмы, предложения, состоящие из нескольких синтагм, предложения с глагольной рамой, предложения с однородными членами предложения.

Для выявления умений правильного членения предложений на синтагмы студентам были даны 3 задания. Весь констатирующий срез записывался на ферромагнитную ленту.

Задание I.

I) Прочсть наизусть заученное стихотворение Вебера "In der Winternacht"

Es wächst viel Brot } in der Winternacht ;
Weil unter dem Schnee } frisch grünet die Saat ||
Erst } wenn im Lenze } die Sonne lacht ;
Spürst du } was Gutes } der Winter tat ||

Und deucht die Welt } dir öd und leer ;
Und sind die Tage } dir rauh und schwer ;
Sei still } und habe des Wandels Acht ;
Es wächst viel Brot } in der Winternacht ||

Задание 2.

Прочсть без предварительной подготовки абзац из сказки братьев Гримм "Der gestiefelte Kater"

Ein Müller } hatte drei Söhne } seine Mühle } einen Esel }
und einen Kater ||

Die Söhne mußten mahlen } der Esel Getreide holen } und
Mehl forttragen } und die Katze die Mäuse wegfangen ||

Als der Müller starb } teilten sich die drei Söhne in die
Erbschaft ||

Der älteste bekam die Mühle } der zweite den Esel } der
dritte den Kater } weiter blieb nichts für ihn übrig ||

Da war er traurig } und sprach zu sich selbst || Ich habe
es doch am allerschlimmsten gekriegt } mein ältester Bruder

kann mahlen } mein zweiter Bruder kann auf seinem Esel
reiten } was kann ich mit dem Kater anfangen }
Laß ich mir ein Paar Pelzhandschuhe } aus seinem Fell
machen } so ist's vorbei //

Задание 3.

Вести беседу с товарищем на основе данного языкового материала. Каждой паре студентов дается возможность предварительно один раз прочесть диалог на данную тему.

Das hier ist unsere Wohnung // Siehst du { alles ist schon
fertig } Sogar die Klingel { ist schon angebracht } und
das Guckloch in der Tür // Auch die Vorlegekette ist da //
Wie hell und freundlich { die Zimmer sind // Die Kinder
werden hier { zu gesunden Menschen heranwachsen //
Ja { das freut mich besonders // Und jetzt komm in die Küche //
Ich freue mich schon darauf { hier zu wirtschaften
Ich wünsch' mir schon seit langem { so einen Heißwasserspei-
cher { über dem Waschbecken // Auch die eingebauten Küchen-
schränke { sind sehr bequem //
Schau { im Flur sind auch eingebaute Schränke für Mantel
und Kleider } und hier in der Ecke { ist der Müllschlucker }
so daß ich den Müll { nicht hinunterzutragen brauche //
Das nenne ich eine Komfortwohnung // Hier ist auch eine Tele-
fonanlage // Meine Wohnung ist auch bequem // doch nicht mit
der deinen zu vergleichen // Ich freue mich aufrichtig { daß
du es so schön haben wirst // Nun ist es Zeit { daß ich gehe //

(Konversationsbuch "Die Stadt" ,S.56)

Предполагалось, что каждый студент, участвующий в констатирующем срезе, произнесет 30 предложений, состоящих из 83 синтагм. Таким образом, всей группой было произнесено около 300 предложений, состоящих примерно из 730 синтагм вместо 800 предложенных, так как в последнем задании студенты не были в состоянии придерживаться предложенного текстом синтагматического членения предложений.

Итоги констатирующего среза приведены в таблицах №1 и №2.

Таблица №1.
Срез 1972/73 учебного года.

Группа	№ п/п	Инициалы студентов	Основные ошибки			Общее количество ошибок
			синтагм. ударение	распред. пауз	Движ.оо-новн.тона	
I A	1.	К.Майя	5	3	9	17
	2.	В.Ирена	4	4	9	17
	3.	Б.Мара	4	3	8	15
	4.	Я.Анита	9	1	10	20
	5.	К.Гунта	1	2	3	6
	6.	К.Лигита	4	3	13	20
	7.	К.Мара	3	3	-	6
	8.	К.Инара	2	3	1	6
	9.	Г.Дэинтра	3	3	8	14
	10.	Т.Валда	2	3	3	8
			37	28	64	129

Таблица №2.
Срез 1973/74 учебного года.

Группа	№ п/п	Инициалы студентов	Основные ошибки			Общее колич. ошибок
			синтагм. удар.	Распред. пауз	Движен. основн. тона	
IA	1.	Б. Андрио	4	4	I3	2I
	2.	А. Лилита	5	3	I2	20
	3.	Р. Агата	I	2	3	6
	4.	С. Гунита	I	I	3	5
	5.	М. Илдзе	3	3	8	I4
	6.	Б. Лиене	2	3	6	II
	7.	Дж. Илзе	2	4	IO	I6
	8.	К. Гатис	2	-	2	4
	9.	М. Мара	3	4	8	I5
	10.	Ю. Айна	2	3	6	II
			25	27	7I	I23

Если сравнить обе таблицы, то видно, что количество ошибок приблизительно одинаково. По своему качеству ошибки тоже довольно однородны. В результате констатирующего эксперимента выявился ряд типичных явлений и ошибок, характерных для обеих групп:

- 1) Небольшое количество ошибок встречается в простых распространенных предложениях, где интонационный рисунок совпадает с родным языком.
- 2) В основном лишние паузы и вместе с тем, неправильное движение основного тона появляется перед концом рамочной конструкции, где участники эксперимента расчленяют в отдельную синтагму конец рамы, от чего предложение получает лишние паузы и неправильное интонационное оформление последней синтагмы.

- 3) Студенты, в основном, не видят разницы между нисходящим и восходящим тоном голоса в предложениях, состоящих из нескольких синтагм.
- 4) В условно-свободной беседе, вместо синтагматических пауз появляются паузы нерешительности.

2п

Л. М. ВАНКЕВСКАЯ

УПРАЖНЕНИЯ, НАПРАВЛЕННЫЕ НА ВЫРАБОТКУ
УМЕНИЙ ОПОЗНАВАТЬ И ПОНИМАТЬ СИНТАК-
СИЧЕСКИЕ КОНСТРУКЦИИ, УПОТРЕБИТЕЛЬНЫЕ
В НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

При обучении чтению текстов по специальности на иностранном языке студент должен владеть определенной суммой знаний:

во-первых, он должен представлять себе процессы, приборы, явления, о которых идет речь; и во-вторых, владеть определенным запасом специальной лексики и грамматическим материалом.

Среди грамматических явлений решающее значение для понимания текстов по специальности, имеет, на наш взгляд, синтаксические конструкции, наиболее употребительные в научно-технической литературе (*sein + zu + Infinitiv*, инфинитивные обороты *ist... zu*, *ohne... zu*, распространенное определение. Определение, выраженное *zu + Partizip I*, причастные обороты, бессоюзное условное придаточное предложение).

Для выработки умений опознавать и понимать синтаксические конструкции, типичные для научно-технической литературы, нужны специальные упражнения.

Упражнения эти должны носить обучающий характер. Это означает, что в процессе их выполнения студенты постоянно и целенаправленно будут овладевать умениями, необходимыми для чтения текстов по специальности.

Разрабатывая упражнения, направленные на овладение

умениями опознавать и понимать синтаксические конструкции мы ставим задачу выработать первичные умения, и поэтому ограничиваемся подготовительными (языковыми) упражнениями.

При разработке упражнений для развития умений опознавать и понимать синтаксические конструкции мы руководствуемся последовательными действиями, вычлененными на основе анализа рецептивных грамматических умений.

Упражнения направлены на овладение этими умениями.

При разработке упражнений мы учитываем далее лингвистические особенности отдельных конструкций.

Формальная структура конструкции не остается постоянной, а видоизменяется. Например, в конструкции инфинитивного оборота *inf., zu* изменяется форма инфинитива (первая или вторая), в инфинитиве может быть употреблен глагол с отделяемой приставкой и т.д.

Возможные видоизменения компонентов той или иной конструкции учитываются при составлении упражнений.

Особенности каждой отдельной синтаксической конструкции обуславливают отбор конкретных упражнений и их удельный вес. Например, для овладения умениями в области конструкций *sich lassen + Infinitiv* и *sein+zu+Infinitiv* разрабатываются упражнения, обучающие опознаванию данных конструкций в придаточном определении, когда порядок следования компонентов изменяется.

При выработке умений опознавать и понимать конструкции причастного обособленного оборота и бессоюзного условного придаточного предложения мы не выделяем этап, на котором развиваются умения опознавать и понимать конструкции в видоизмененной форме. Следовательно, для этих конструкций не разрабатываются упражнения, направленные на овладение соответствующими умениями.

При разработке упражнений учитываются также типичные ошибки студентов.

Например, как показывает практика, значительное количество ошибок приходится на синтаксические конструкции

в видоизмененной форме. Поэтому надо разработать упражнения, направленные на овладение умением опознавать и понимать синтаксические конструкции в видоизмененной форме.

Нередко встречаются ошибки, допускаемые студентами из-за сходства синтаксических конструкций с другими формами (внутриязыковая интерференция). В этом случае необходимо предусмотреть специальные упражнения, направленные на овладение умениями дифференцировать сходные языковые формы.

Разрабатывая конкретные упражнения по отдельным темам мы снабжаем их ключами для самоконтроля, имея в виду, что упражнения могут выполняться самостоятельно как в аудитории, так и дома.

Исходя из вышеизложенного, мы предлагаем три группы упражнений для овладения первичными умениями опознавать и понимать синтаксические конструкции:

1 группа. Упражнения, направленные на овладение умениями опознавать и понимать конструкции в типичной форме.

II группа. Упражнения, направленные на овладение умениями дифференцировать конструкции от сходных форм.

III группа. Упражнения, направленные на овладение умениями опознавать и понимать конструкции в видоизмененной форме.

Таким образом, разрабатывая упражнения, мы исходим из следующих требований:

- упражнения должны соответствовать цели обучения;
- строиться на основе последовательных действий, которыми нужно овладеть;
- учитывать лингвистические особенности синтаксических конструкций;
- учитывать психологические закономерности особенности рецептивного овладения;
- учитывать типичные ошибки студентов.

Рассмотрим более подробно каждую группу упражнений на примере конструкции sein + zu + Infinitiv.

1. Упражнения, направленные на овладение умениями

опознавать и понимать конструкции в типичной форме.

Упражнение 1. Прочитайте предложения. Найдите в них конструкцию *sein + zu + Infinitiv*, выполняя действия, указанные в инструкции.

Инструкция:

- найдите глагол *sein* в 3 л. ед. или мн. числе;
- найдите инфинитив основного глагола в конце предложения;
- найдите частицу *zu* перед инфинитивом.

Упражнение 2. Найдите в предложениях конструкцию *sein + zu + Infinitiv* по данной модели.

Модель: ...*sein* ...+*zu* + I.

Упражнение 3. Прочтите текст. Найдите в нем предложения, включающие конструкцию *sein + zu + Infinitiv*.

Подберите для неё соответствия в русском языке, данные под текстом.

Упражнение 4. Прочтите текст. Найдите в нем предложения, содержащие ответы на следующие вопросы.

П. Упражнения, направленные на овладение умениями дифференцировать конструкции об сходных формах и понимать эти конструкции.

Упражнение 1. Укажите, какие предложения включают конструкцию *sein + zu + Infinitiv*, руководствуясь данной моделью.

Модель: ...*sein* ...+*zu* + I.

Упражнение 2. Прочтите текст. Найдите в нем предложения, содержащие ответы на следующие вопросы.

Упражнение 3. Прочтите предложения. Определите, какие из них включают конструкцию *sein + zu + Infinitiv*.

Подберите для каждого предложения соответствия в русском языке из приведенных справа.

Упражнение 4. Прочтите текст. Найдите в нем предложения, включающие конструкцию *sein + zu + Infinitiv*. Переведите эти предложения на русский язык.

Ш. Упражнения, направленные на овладение умениями опознавать и понимать конструкции в видоизмененной форме.

Упражнение 1. Найдите в предложениях конструкцию *sein + zu + Infinitiv* в видоизмененной форме. Укажите, какие из её компонентов изменились и каким образом.

Инструкция:

- найдите глагол *sein* в 3 л. ед. или мн. ч.
- обратите внимание, что глагол *sein* может изменить время: *Präsens- Imperfekt -Futurum*

и наклонение: *Indikativ-Konjunktiv*.

- помните, что в инфинитиве может быть употреблен глагол с отделяемой приставкой.

Упражнение 2. Прочтите предложения. Определите, какие из них включают конструкцию *sein + zu + Infinitiv* с видоизмененным порядком следования компонентов, руководствуясь моделью: ...zu + I + *sein* .

Упражнение 3. Найдите конструкцию *sein + zu + Infinitiv* в следующих предложениях и укажите соответствующие им модели из приведенных справа.

Упражнение 4. Прочтите предложения и найдите в них конструкцию *sein + zu + Infinitiv*.

Подберите для неё синонимичную, из приведенных ниже.

Упражнение 5. Прочтите текст. Найдите в нем предложения с конструкцией *sein + zu + Infinitiv*.

Подберите для неё соответствия в русском языке из данных справа.

Упражнение 6. Прочтите текст. Определите, о какой из катушек, изображенных на рис.1 и 2, идет речь.

Упражнение 7. Прочтите текст. Начертите схему включения трансформатора, согласно указаниям, данным в тексте.

Ссылки на литературу

1. Л а н д а Л.Н. Алгоритмы и программированное обучение. М., 1965.
2. Г а л ь п е р и н П.Я. Основные результаты исследований по проблеме "Формирование умственных действий и понятий". М., 1965.

ИЗ ОПЫТА ВУЗА

К.И. КАРПОВА

О РАЗВИТИИ УМЕНИЙ ПИСЬМЕННОГО ОБЩЕНИЯ
НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

Развитие письменных умений на языке специальности является одной из наиболее сложных задач обучения на факультетах и отделениях иностранных языков, особенно на вечерних и заочных отделениях. Школы с их ограниченными возможностями не в состоянии обеспечить твердой базы для развития подобных умений. Выпускники школ проходят конкурсы и принимаются в вуз без учета их умения писать на иностранном языке. Большинство поступивших пишет в медленном темпе и с большим количеством ошибок. Ввиду этого нельзя с первого дня приступать к обучению письменной речи. Первоочередной задачей начального этапа обучения в вузе становится овладение правописанием изучаемого языка. Изучающим немецкий язык необходимо:

- 1/ закрепить правильное начертание букв немецкого алфавита, соответственно преодолевая интерференции родного, а в иных случаях и другого изучаемого языка / например, латышского языка в группах русского потока/;
- 2/ овладеть правилами немецкой орфографии, а именно: правописанием немецких слов, слов иностранного происхождения, главным образом интернационализмов, а также сокращений;
- 3/ усвоить правила переноса и пунктуации;
- 4/ систематически закреплять правописание изучаемой лексики.

Поскольку правописание следует довести до навыка,

т.е. до уровня автоматизированных действий, необходима интенсивная тренировка в письме. В то же время выработка навыка носит индивидуальный характер: один добивается нужных результатов в более короткие сроки и с меньшей затратой сил, другому необходимо больше времени и большее количество упражнений. Из этого следует, что тренировка в письме должна вестись индивидуально, соответственно со способностями и возможностями каждого отдельного студента. Иными словами, для выработки орфографических навыков необходима интенсивная самостоятельная работа студентов. Самостоятельная работа не только создает наиболее благоприятные условия для тренировки, позволяя студенту делать нужный ему отбор упражнений и самому регламентировать свое время, она еще и разгружает групповые занятия, что особенно важно для групп с ограниченным бюджетом времени (вечернее и заочное отделение).

Самостоятельная работа студентов дневного и вечернего отделения должна протекать в лабораторных условиях, с максимальным использованием технических средств обучения. Для студентов заочников следует создавать специальные пособия.

Само собой разумеется, что самостоятельная работа студентов будет эффективной лишь при наличии соответствующей системы упражнений, обеспечивающей сознательное восприятие изучаемых явлений с одной стороны и автоматизацию материала с другой. Подобная система представляется нам как:

- а) перечень примеров на определенное явление правописания, который должен служить орфографическим образцом,
- б) соответствующее правило, сформулированное кратко и доходчиво,
- в) комплекс упражнений нарастающей трудности, за тренировывающий орфографический образец и одновременно закрепляющий правило,
- г) ключ к упражнениям для самоконтроля.

Работа начинается с предъявления студенту орфографического образца (в виде таблицы на экране или в пособии). Читая образец, студент получает наглядное представление об изучаемом явлении. Чтение вполголоса создает звуковой образ и устанавливает ассоциативные связи между звуковым комплексом и его графическим отображением.

Например:

Lesen Sie halblaut folgende Wörter, Merken Sie sich ihre Schreibung, Achten Sie auf die Buchstabenverbindung, die auf den kurzen Stammvokal folgt!

der Satz	der Witz	spritzen
die Katze	die Mütze	trotz
das Netz	die Pfütze	jetzt u.s.w.

После того, как орфографический образец воспринят наглядно, вся таблица переписывается в специальную тетрадь и на экране появляется текст правила, который также следует переписать, а затем выучить.

Следующим этапом являются упражнения.

Проработав весь комплекс, студент в дальнейшем может использовать их выборочно.

Первая группа упражнений опирается на зрительный, кинестетический и графо-моторный анализаторы / визуальное восприятие - внутреннее проговаривание - запись /, закрепляя, таким образом, ассоциативные связи между зрительным и графическим образом слова. Упражнения могут быть следующего рода:

1/ визуальное предъявление /на экране или в печатном пособии/ в течение ... минут списков слов на изучаемое орфографическое явление. Задание: письменно воспроизвести списки по памяти;

2/ визуальное предъявление отдельных слов упомянутых списков. Задание: продолжить список в тетради по памяти;

3/ визуальное предъявление слов определенного ор-

диктант на устранение интерференции родного /латышского/ языка,

например:	der Mund	der Hund
	die Hand	das Land
	vier	viel
	hören	fühlen u.s.w.

диктант на перенос слогов;

диктант со взаимопроверкой и т.п.

Все упражнения заносятся в специальную тетрадь и проверяются по ключу. Ошибки подчеркиваются и исправляются на полях. Тетради предъявляются на контроль преподавателю, который по исправлениям ошибок на полях может быстро определить уровень навыков правописания студента и дать соответствующие указания. Для группового контроля следует помимо диктантов проводить также орфографический анализ текста.

Особым видом работы является закрепление письменной формы изучаемой лексики. Для этого студенту следует выписывать изучаемые слова и обороты в словарную картотеку и закреплять их в письменных упражнениях. Слова, подпадающие под определенное орфографическое правило, рекомендуются группировать особо и заносить в тетрадь по правописанию.

Навыки правописания необходимы студенту не только чтобы овладеть языком, но и в профессиональных целях. Учитель иностранного языка должен знать орфографию последнего, и в первую очередь, орфографию словаря учебников. На лексику учебников следует обращать особое внимание. Ее правописание должно быть затренировано до автоматизма.

Учитель должен уметь также пользоваться словарями. Необходимо, чтобы студент еще во время пребывания в вузе научился работать со словарем правописания. Орфографический словарь должен стать для студента постоянным справочником и помочь ему выработать стабильную привычку к самоконтролю; поэтому необходимы соответствующие упражнения на нахождение слов в словарях, определение их правописания и т.п.

Приобретение навыков правописания представляет собой предварительный этап на пути развития письменной речи. Письменная речь /ПР/ является одним из видов коммуникации, который студентам инфака надлежит освоить на изучаемом языке уже на младшей ступени обучения / I-II к. стационара, I - III к. вечернего и заочного отделения/.

Сложность данного вида коммуникации состоит в том, что в нем процесс порождения речи объединяется с ее графическим воспроизведением и протекает в условиях повышенной мыслительной активности пишущего, необходимой для стройности и последовательности изложения.

Письменный язык, в свою очередь, более сложен, чем устные формы языка, и владение им предполагает более высокий уровень развития речи. Тем не менее некоторые факторы облегчают студентам овладение ПР.

Во первых, ПР базируется на тех же психофизиологических предпосылках, что и устная речь, которой студенты овладевают ранее письменной. Во-вторых, у студентов уже создается привычка к активной умственной деятельности при обучении устной речи в условиях вуза. И в-третьих, к письменному воспроизведению материала студенты подготовлены предварительной работой над правописанием.

Определяя этапы обучения ПР, необходимо точно представить себе конечную цель. В самом деле, что должен уметь писать выпускник инфака на языке специальности и в каком объеме?

Чтобы ответить на данный вопрос, необходимо более четко, чем это имеет место в традиционном обучении, разграничить между собственно ПР и письменными формами работы над языковым материалом. К последним следует отнести все виды лексико-грамматических упражнений; данные упражнения заданы с целью закрепления языковых явлений и обеспечивают резерв речевого материала, без которого обучение речи невозможно. Лексико-грамматические упражнения следует рассматривать как общий тренировочный этап, содействующий созданию

речевой базы. Только при наличии такой базы можно переходить к упражнениям в ПР. Под ПР следует понимать все виды письма, которые имеют коммуникативную цель, т.е. служат письменному общению или фиксируют в той или иной форме получаемую или отправляемую информацию /например, запись лекций, реферат, сообщение и т.д./.

Возникает вопрос, какими видами ПР должен владеть выпускник инфака? Не вызывает сомнений, что он должен быть подготовлен к письменному общению, т.е. к переписке на изучаемом языке. Переписка может быть личной и официальной. Поскольку в круг будущих профессиональных обязанностей студента инфака не входят деловые контакты с заграницей, официальная переписка отпадает. Остается личная переписка. В реальной ситуации это обмен письмами с друзьями в стране изучаемого языка. Письма могут быть личного, общего и смешанного характера, т.е. содержать сведения о самом пишущем, его семье, работе, интересах, вкусах, планах и т.п., либо о фактах и событиях различных областей жизни, либо и то и другое.

Как организовать обучение переписке?

Поскольку, как известно из психологии, письменная речь тесно связана с устной, хотя и имеет свои особенности, то и подготовку к ПР следует тесно увязывать с развитием устной речи. Поэтому вряд ли правомерно то обособление устной и письменной речи, которое наблюдается в традиционном преподавании, где оба эти аспекта речи рассматриваются как различные аспекты обучения и ведутся, подчас, разными преподавателями. Рациональнее обучать речи комплексно, развивая по мере прохождения устной темы у студентов умения письменного высказывания на данную тему. Например, по прохождении темы "Спорт" даются задания, написать друзьям о спортивной жизни группы, факультета, о последних спортивных событиях и т.п.

Подобные задания предписывают содержание письма, но не предписывают его речевого оформления. Отбор средств для выражения данного содержания предоставляется пишущему самому и производится им сообразно его речевому опыту. Такой опыт необходимо предварительно накопить. Следовательно работе над письмом должна предшествовать работа по накоплению

и освоении средств письменной коммуникации.

Одним из видов упражнений, служащих данной цели, может быть письмо с предписанным оформлением речи, т.е. такой вид упражнений, в которых сама постановка задания требует от пишущего использование определенных речевых средств, например:

Напишите, занимает ли ваш факультет одно из ведущих мест в спортивной жизни университета, много ли спортсменов на вашем факультете, какими видами спорта занимаются студенты, по каким видам спорта у них лучшие показатели, есть ли на факультете мастера спорта, в каких соревнованиях участвовали студенты вашего факультета и т.д.

Осведомитесь в письме у ваших друзей;

занимаются ли они каким-либо видом спорта, интересуются ли они спортом вообще, какие виды спорта им нравятся, смотрят ли они в телевизоре спортивные передачи и т.п.

Подобные упражнения с предписанием речи позволяют путем развернутых заданий управлять ПР студентов и соответственно формировать ее. Задания могут даваться как на изучаемом языке, так и на родном языке студентов.

Выполняя задания, сформулированные на изучаемом языке, студенты развивают умения дополнять и трансформировать заданную речь/напр., косвенную в прямую/. В процессе дополнения и трансформации они учатся самостоятельно строить высказывание, а не копировать его с предложенных образцов. Этот процесс самостоятельных умственных действий является залогом эффективности предлагаемых упражнений. Задания с предписанием речи на родном языке пишущего являются более сложными. Они развивают дополнительные умения противопоставления языков и адекватного отбора речевых средств, и требуют, соответственно, большего напряжения памяти и мысли.

Задания могут носить и чисто тренировочный характер, не утрачивая при этом коммуникативной направленности, например:

Перечислите в письме другу:

чем вы интересуетесь,

чем интересуются ваши друзья.

Сообщите, что вы больше всего интересуетесь спортом.

Спросите у вашего друга;

интересуется ли он также спортом,

чем он интересуется,

чем интересуются его друзья и т.п.

Упражнения в письме с предписанием речи позволяют, таким образом, закрепить речевой материал и отработать правильность речи студента.

Следующим видом упражнений будет письмо с заданным содержанием, но без предписания речи. Подобные упражнения имеют целью воспроизведение речевого материала. Они могут даваться на свободное воспроизведение материала. Например:

Напишите вашим друзьям в ГДР о спортивной жизни факультета,

Или же на воспроизведение с опорой на какой-либо текст. Например:

Напишите ответ на письмо данного содержания /следует содержание письма/, или

Напишите вашим друзьям о спортивном лете республики. Используйте для этого следующую газетную статью /дается текст статьи/.

Все описанные виды упражнений представляют собой тренировочный этап и направлены на выработку у студентов навыков ПР. Они имеют ряд преимуществ: упражнения коммуникативны, соотносимы с любым содержанием, могут строиться с учетом конкретной ситуации обучения и обеспечивают целенаправленную тренировку в ПР.

Следующим этапом в подготовке студентов к письменному общению будут упражнения на условную письменную коммуникацию.

Наиболее эффективным приемом развития речи по общему признанию являются ситуации. Данный вид упражнений в методической литературе достаточно описан. Ситуации могут быть с успехом использованы для развития умений ПР. В таком случае они будут представлять собой описание условий, которые

пишущему предстоит реализовать в своем письме. Подобные условия могут носить очень общий характер. Например:

Вы получили письмо от студентки Ростокского университета с предложением переписываться. Напишите ответ.

Условия ситуации могут быть обрисованы более детально: Вы задержались с ответом на письмо друзей из ГДР, так как оно пришло во время экзаменационной сессии. Напишите извинительное письмо. Сообщите, как прошла сессия.

Условия ситуации могут вытекать из пройденной темы. Например:

Ваши немецкие друзья интересуются спортом. Напишите им о последних спортивных событиях в нашей стране. Осведомитесь у них о спортивной жизни в ГДР.

Ситуации должны быть максимально приближены к условиям реальной жизни. Они должны подготавливать к тем видам письменного общения, в которые студенты могут вступать с учащимися других вузов, в том числе и иностранных. Сообразно с этим можно составить перечень видов письма, которые следует освоить на младшей ступени инфака. Это:

письмо с предложением переписываться,
с приглашением на каникулы,
с просьбой выслать, например, книгу, видовые открытки, фотографии и т.п.,
с извинением за задержку ответа,
поздравление с праздником или по личному поводу,
с сообщением о каких-либо фактах личной, студенческой или общественной жизни;

письмо, содержащее информацию из области пройденной тематики,

ответы на письма перечисленного содержания.


Наряду с письмом студентам следует освоить и малые формы письменной коммуникации, такие, как поздравительная открытка, открытка видовая, телеграмма, и соответственно, научиться составлять различного рода поздравления и краткие

сообщения, например, о приютии, возвращении, получении письма и т.п. Подобную работу эффективнее всего вести по образцам. На основе образцов следует также закреплять стандартные элементы письма - формы обращения, обороты вводной и заключительной части, а также оформление конверта.

При обучении переписке необходимо учитывать потребности будущей профессии студентов. Учитель немецкого языка должен быть готов к тому, что ему придется организовывать поддерживать или развивать переписку учеников с немецкими школьниками, консультировать учеников, имеющих личные контакты с ГДР. Должная подготовка в данном направлении дает молодому учителю надежные средства повышения интереса к своему предмету.

В заключение следует отметить, что результативность работы по развитию у студентов умений письменного общения может быть полностью обеспечена лишь в том случае, если эти умения получают выход в практику, т.е., если удастся реально организовать переписку студентов на изучаемом языке. К подобной переписке студент должен быть подготовлен психологически. Это легче сделать в том случае, если факультет имеет соответствующие традиции. Однако переписка с носителями языка возможна лишь при наличии определенного уровня развития ПР на данном языке. Пока этот уровень еще не полностью достигнут, можно использовать ролевую игру - организовать переписку между студентами одной группы /в виде парной работы/, затем переписку между студентами разных групп того же факультета.

Далее можно обратиться к реальной ситуации - завязать переписку со студентами вузов того же профиля в других городах и республиках, используя как средство общения изучаемый язык. Подобный вид переписки помимо укрепления дружеских связей имеет еще и то преимущество, что он создает у студентов привычку к письменному общению, развивает мотивационную сторону ПР, учит эпистолярному стилю и укрепляет устную речь. Он является как бы "генеральной репетицией" естественного письменного общения с носителями языка, обучение которому нас в данной статье интересовало в первую очередь.

 RIMAR N.

AUFGABEN UND ARBEITSVERFAHREN
DES SYNTHETISCHEN LESENS AN DER HOCHSCHULE
(IN DEN JÜNGEREN STUDIENJAHREN)

Obwohl das synthetische und das analytische Lesen in der methodischen Literatur schon vielfach besprochen und differenziert worden sind, können wir oft beobachten, daß in der Praxis diese beiden Arbeitsverfahren nicht genügend auseinandergehalten werden. Deshalb fühlen wir uns veranlaßt, noch einmal zu dieser Frage zurückzukehren.

Unsere Erörterungen stützen sich auf die am Lehrstuhl für deutsche Sprache der Lettländischen Universität gesammelte Erfahrung.

An der spezialisierten Fakultät wird das synthetische (verstehende, Übersetzungsfreie) Lesen zum größten Teil als Hauslektüre der schönggeistigen Literatur der entsprechenden Schwierigkeitsstufe geübt, im Auditorium erfolgt die Kontrolle des Geleisteten. Die dafür ausgesonderten Unterrichtsstunden nennen wir bedingt Stunden der Kontrolle der Hauslektüre (die SKH), - wie schon gesagt, nur bedingt, denn die Kontrolle des Gelesenen wird mit der Entwicklung der Sprechfertigkeiten und -Fähigkeiten verbunden.

Die SKH sollen also Fertigkeiten und Fähigkeiten in 2 kommunikativen Sphären entwickeln - im Sprechen und im synthetischen (Übersetzungsfreien) Lesen. Dabei treten diese 2 Tätigkeiten gleichzeitig als Unterrichtsziel und Unterrichtsmittel auf: als zukünftige Lehrer sollen die Studenten frei sprechen im Rahmen der Forderungen, die ihr Beruf an sie stellt; als Philologen sollen die Stu-

zenten schöngelstige Literatur und Fachliteratur qualifiziert zu lesen verstehen, d.h. zwecks Eigeninformation, unter dem jeweilig notwendigen Gesichtspunkt, unter Trennung des Wesentlichen vom Nebensächlichen, mit bestimmter Geschwindigkeit; diese Ziele werden erreicht, indem man sich ständig in den 2 obigen kommunikativen Tätigkeiten übt, - und nicht nur in den SKH, sondern auch in anderen Stunden. Doch ein und dasselbe Ziel wird auf verschiedenen Wegen erreicht, die Arbeitsverfahren sollen sich unterscheiden, - die SKH sind eben keine Analyse- oder Gesprächsstunden, sie sind ein selbständiger und spezifischer Unterrichtsaspekt. Unter dem Druck der zahlenmäßig Überwiegenden Analyse- oder Gesprächsstunden ist es zuweilen schwer, zwischen ihnen und den SKH zu differenzieren, besonders oft werden auf die SKH die Arbeitsverfahren des analytischen Lesens übertragen: z.B., unter den Festigungsverfahren der neuen Lexik in den SKH erwähnt B.Desjatnikow Übersetzung, Umgestaltung der Strukturen auf Grund logischer Operationen, Bildung von Strukturen nach dem gegebenen Muster und ohne Muster (I,71). A.Giljanowa und L.Konontschuk sprechen auch von Vokabeln, von Übersetzung bei der Kontrolle der erlernten Vokabeln (2, 130). Es ist fraglich, ob sich die Übersetzung mit den Prinzipien des synthetischen (Übersetzungsfreien) Lesens verträgt und ob man auf Grund der sprachlichen Übungen kommunikative Fertigkeiten und Fähigkeiten entwickeln kann.

Wenn im analytischen Lesen die sprachlichen Ausdrucksmittel zerlegt, analysiert, bewußt gemacht werden, so werden sie im synthetischen Lesen nicht bewußt gemacht (eine Annäherung an den natürlichen Kommunikationsprozeß) - die Arbeit ist auf ein richtiges Erfassen der Inhalte im Grobkontext und ihre adäquate verbale Wiedergabe gezielt, und sie darf nicht durch analytische Arbeitsverfahren am Sprachmaterial gestört werden.

Beim synthetischen Lesen werden die optischen fremdsprachigen Signale unmittelbar auf die außersprachlichen Situationen und Gegenstände bezogen, das Spurennetz der Muttersprache ist ausgeschaltet. Außerdem werden zu den Grundlagen des synthetischen (Übersetzungsfreien) Lesens gezählt: Orientierung auf den Inhalt, nicht auf die formale (grammatische) Seite des Ausdrucks, Integrität der Wahrnehmung, automatisierter unbewußter Charakter der Tätigkeit. (3, 4). Wenn wir die Studenten allzu sehr mit Übersetzung und mit Analyse der sprachlichen Seite des Ausdrucks überlasten, zerstören wir gerade diese wichtigsten Grundlagen des synthetischen Lesens und verhindern die Herausbildung des fremdsprachigen Spurennetzes bei den Lernenden.

Die Lesefertigkeiten setzen sich aus lexikalischen, grammatischen und phonetischen Teilfertigkeiten zusammen, sie unterscheiden sich von den Teilfertigkeiten des Sprechens, denn sie dienen dem Empfänger zwecks Eigeninformation, nicht dem Sender. Der Mechanismus des Redeempfanges beim Lesen besteht in der Identifizierung der wahrgenommenen optischen Signale durch ihren Vergleich mit den im Gehirn vorhandenen Abbildern. Auf der Anfangsstufe geschieht diese Identifizierung bewußt und langsam, auf der höchsten Stufe der Sprachbeherrschung - schnell und automatisch. Hier wäre aber nicht nur das Erkennen und Identifizieren des Bekannten wichtig, sondern auch das Erraten des Unbekannten. Das Erraten ist eine wichtige Fähigkeit beim Lesen, die stets gepflegt und geübt werden soll. Man kann das Erraten als Bewegung vom Sinn des ganzen Kontextes zu der kontextbedingten Bedeutung des unbekanntes Wortes oder der unbekanntes grammatischen Struktur charakterisieren: "Если текст одвержит неизвестные элементы, то процесс понимания идет от общего смысла текста, предложения, фразы к конкретному значению неизвестного элемента через контекстуальную догадку, т.е. читающий устанавливает нужные связи между понятиями, вы-

раженными знакомыми словами, окружающими незнакомое, и таким образом преодолевает так называемый "разрыв в семантической цепи" (4, 52). Der eigentliche Mechanismus des Erratens stellt einen komplizierten und vielschichtigen assoziativen Denkprozeß dar (4, 152). Daraus geht auch die Rolle des Erratens für den Fremdsprachenunterricht hervor: 1) das Erraten zwingt die Lernenden, sich nach der Sinnesebene der Aussage zu orientieren, wie das bei einer natürlichen Kommunikation der Fall ist, - und nicht nach der Ebene der isolierten paradigmatischen Bedeutungen, die die Lernenden aus dem Wörter- oder Grammatikbuche kennen; 2) das Erraten entwickelt das fremdsprachige Denken der Lernenden; 3) es entwickelt das Sprachgefühl, beschleunigt die Wahrnehmung und das Verstehen. Für eine erfolgreiche Entwicklung des Erratens sind folgende Bedingungen notwendig: 1) der Text muß im großen und ganzen verständlich sein, d.h. die unbekanntesten Wörter sollen in einer bekannten kontextuellen Umgebung vorkommen, der Text darf nicht zu viel unbekannte Wörter enthalten; 2) die Studenten sollen imstande sein, die Schlüsselwörter im Redefluß auszugliedern, auf die sie sich beim Erfassen der Inhalte und beim Erraten stützen könnten. Die Fähigkeit, die Schlüsselwörter der Situation zu unterscheiden, kann durch folgende Aufgaben in den SKH entwickelt werden: "Erzählen Sie kurz, geben Sie das Wesentlichste wieder; Erzählen Sie darüber, wie..., was... Schreiben Sie zu Hause die dazugehörigen wichtigsten Wörter heraus; Stellen Sie eine Gliederung des Textes auf. Nutzen Sie dabei Zitate aus dem Buche aus."

Die methodischen Grundlagen und die Verfahren zur Entwicklung der Fähigkeiten im synthetischen Lesen werden sehr genau von O. Rosow (5), S. Polomkina (6) und G. Desselmann (7) erörtert. Für uns ist es nur wichtig zu betonen, daß die Rolle des verstehenden, Übersetzungsfreien Lesens beim Erlernen der Fremdsprache nicht unter-

schätzt werden darf. Gerade von der Unterschätzung des synthetischen Lesens rühren die Versuche her, den Umfang des zu lesenden Stoffes zu reduzieren, diese Art Unterrichtsarbeit dem analytischen Lesen und dem unmittelbaren Sprechen nachzustellen.

Die Eigenart der SKH besteht darin, daß das Lesen zu Hause stattfindet, und diese Arbeit wird vom Studenten selbständig geleistet. In der Stunde erfolgt die Kontrolle des Geleisteten seitens des Lehrers. Aber man dürfte es nicht bloß als Kontrolle ansehen, die Stunde soll dem Studenten Anweisungen, ein Modell für die selbständige Arbeit bieten; all das, was in der Stunde gemacht wird, ist eine organische Fortsetzung der zu Hause begonnenen Arbeit, - ebenso wie die letztere eine organische Fortsetzung der Arbeit im Auditorium ist. Außerdem entsteht in der Stunde eine Rückkopplung nicht nur zwischen dem Lehrer und den Lernenden, sondern auch unter den Lernenden (wenn sie auf die inhaltliche und sprachliche Richtigkeit der Aussagen der anderen reagieren), auch jeder einzelne Lernende erlebt sozusagen eine "Rückkopplung mit sich selbst" - er überprüft sich selbst an den Aussagen der anderen, an seinen eigenen Äußerungen (8, 84). Somit wird die Entwicklung der Lesefertigkeiten gefördert, das Lesen wird in der Stunde durch das Sprechen unterstützt (das Sprechen ist für die Entwicklung der anderen kommunikativen Tätigkeiten grundlegend).

Die Entwicklung der Sprechfähigkeiten tritt in den SKH 1) als Mittel zur Entwicklung der Fähigkeiten im Lesen und 2) als eigentliches Unterrichtsziel auf. Dabei soll eine enge Verbindung zwischen ihr und der Entwicklung des Denkens der Lernenden sichergestellt werden. Im I. Studienjahr können und sollen sich die Studenten zwar nicht vom Text ablenken, zu sehr in die Breite gehen, aber das bedeutet nicht, daß die Besprechung des Gelesenen auf ein bloßes Nacherzählen reduziert werden kann. Die Prinzipien des bewußten Unterrichts und der geistigen

Aktivität sollen in den SKH schon vom I. Studienjahr an voll zur Geltung kommen.

Die Denkfähigkeit der Studenten steht, wie gesagt, im engen Zusammenhang mit der Sprechfähigkeit. Einerseits bleibt die Antwort des Studenten aus, wenn seine Denktätigkeit ihm keine Gedankenkonzepte, keine Intentionen bereitstellt, andererseits spricht er dann nicht, wenn er Gedanken zwar hat, aber nicht imstande ist, sie auszudrücken, - das zwischen dem Sprechen und dem Denken vermittelnde Glied - die Diktionsfähigkeit - fehlt. Die Diktion stellt die innersprachliche Phase des Sprechvorganges dar, wo den im Bewußtsein des Sprechenden auftauchenden Gedankenkonzepten die entsprechenden sprachlichen Äquivalenten verliehen werden; unmittelbar darauf erhält das innersprachlich Konzipierte durch die Sprechorgane seine lautliche Hülle (9). In der Muttersprache ist die Denktätigkeit mit der innersprachlichen und artikulatorischen Ausformung des adäquaten Sprachmaterials eng gekoppelt, und diese Kopplung ist voll automatisiert. Im Fremdsprachenunterricht muß diese Kopplung erst entwickelt und erreicht werden. Auf der Anfangsstufe ist für die Entwicklung der Diktionsfähigkeit die Kompression des Textes geeignet: der Student verrichtet eine komplizierte Denkarbeit bei der Wahl zwischen dem Wesentlichen und dem Nebensächlichen der gegebenen Episode, greift auf die erlernten Wörter, semantischen Einheiten, Sätze und Phraseologismen zurück, analysiert sie mit Rücksicht auf das gewählte Wesentliche und synthetisiert dann eine selbständige Aussage: seine Diktionsarbeit verläuft in enger Verbindung mit seiner Denkarbeit. Wenn wir uns auf ein einfaches Reproduzieren (ausführliches, textnahes Nacherzählen) beschränken, wird mehr das mechanische Gedächtnis ausgelastet als das produktive Denken, somit ist auch das Diktionsmaß geringer.

Weitere interessante leistungssteigernde Übungsverfahren zur Entwicklung der Ausdrucksfähigkeit in enger Verbindung mit der Denktätigkeit können wir bei A. Schramowa

finden: "... задания по домашнему чтению можно условно разделить на следующие виды:

- а) Упражнения, подготавливающие передачу содержания в общем плане и по эпизодам, по отдельным мотивам и тематическим линиям.
- б) Упражнения, направленные на раскрытие замысла автора, художественных особенностей произведения.
- в) Упражнения на оценку прочитанного, выражение личного отношения к нему.
- г) Упражнения, предусматривающие возможные изменения и дополнения к прочитанному в соответствии с желанием читателя.

Эта классификация условная, но она нацеливает преподавателя на то, чтобы не ограничиваться лишь одним пересказом прочитанного, а развивать у студентов действительную способность обсуждать материал домашнего чтения." (10, 73). - Der Autor strebt die Entwicklung der Diskussionsfähigkeit (aktiver Stellungnahme zum Gelesenen) bei den Studenten an. Somit sollen die SKN eine Vorstufe der literaturwissenschaftlichen und der stilistischen Analyse bilden, eine Etappe des Literaturunterrichts. - Ferner erörtert der Autor jede der oben genannten Übungsgruppen. In der a-Gruppe kann folgende Aufgabe an die Lernenden gestellt werden: der Lehrer formuliert eine These zum Inhalt des Textes, die die im Buche angeführten Tatsachen verallgemeinert, z.B.: "N. ist ein egoistischer Mensch und ein schlechter Ehemann. Beweisen Sie das mit Beispielen aus dem Buche." Zu der b-Gruppe gehören verschiedene Vergleichsfragen: "Vergleichen Sie die gegebenen zwei Kapitel. Wodurch unterscheiden sie sich ihrem Aufbau nach?" Zu der c-Gruppe gehören solche Fragen wie: "Welche Episode aus dem Buche hat Ihnen am meisten gefallen und warum? Wie würden Sie sich in dieser Situation verhalten? An wessen Stelle möchten Sie sein und warum?"

Seit langem sah man in der Hauslektüre ein wichtiges

und wirkungsvolles Mittel zur Bereicherung des Wortschatzes der Lernenden, denn die Originalwerke liefern natürliche Aussagen der Kommunikationspartner in verschiedenen natürlichen Situationen. Die Methodik unterscheidet zwischen dem aktiven und dem passiven Wortschatz, zwischen dem auf der Ebene des Verstehens gebliebenen und dem aktiv in der Rede gebrauchten. Das gilt auch für die SKH, nur daß auf die traditionellen Wortschatzlisten verzichtet werden soll. Solche Wortschatzlisten verletzen das Prinzip des Übersetzungsfreien Lesens. Die Studenten sollen selbst die Wörter und Konstruktionen klären, die für das Verständnis des Textes notwendig sind, - und gerade darauf soll der Lehrer die Studenten orientieren. Gewiß ist der Lehrer verpflichtet, in der Stunde zu fragen, was für die Studenten zu Hause unverständlich gewesen ist oder was sie nicht haben klären können - welche Wörter, Ausdrücke, Konstruktionen; am häufigsten werden das verschiedene Realien und Wörter sein, die beim Verstehen der Grobzusammenhänge im Text eine untergeordnete Rolle spielen. (Die Studenten sollen auch erklärende Wörterbücher und Enzyklopädien kennen). Ihre Erklärung in der Stunde unter Heranziehung der anderen Studenten, mit Hilfe der Umschreibung und des Erratens, mit Stütze auf die Kontextsituation ist etwas anderes als die Arbeit der Studenten zu Hause an einer einfachen Wortschatzliste. Wir können uns auch nicht mit B. Desjatnikow in dem Punkte einig erklären, wo er über eine Vorarbeit an der passiven Lexik in der Stunde spricht: "... Предварительный отбор лексического материала имеет своей целью: 1. Определение общего количества лексических единиц, подлежащих проработке в процессе прохождения данной книги. 2. Выделение двух групп лексических единиц из общего списка: а) материала, предназначенного для активного усвоения с дальнейшим употреблением в речи; б) материала, предварительная работа над которым облегчает понимание содержания книги... Весь отобранный материал подле-

жит объяснению преподавателем, предварительной фонетической проработке и заучиванию в виде речевых образцов, либо взятых прямо из книги, либо составленных преподавателем. На этом работу над второй группой лексических единиц можно считать законченной" (II, II2-II3). Wenn der Autor über eine Vorarbeit am lexischen Stoff zur Erleichterung des Textverstehens spricht, soll das bedeuten, daß die Schwierigkeitsstufe des Textes dem Niveau der Studenten nicht entspricht? Das ist kaum anzunehmen. Wenn aber der Text im allgemeinen dem Sprachniveau der Studenten entspricht, so dürfen nicht das Lesen und Verstehen noch mehr erleichtert werden, denn damit wird eines der wichtigsten Ziele dieser Stunden außer acht gelassen: Erziehung der Studenten zur selbständigen Arbeit am Text, Erfassen größerer Textabschnitte möglichst ohne Stützen. Wir können von einer Vorarbeit am Text nur im Sinne der selbständigen Arbeit der Studenten zu Hause sprechen.

Für die Entwicklung der Sprechfertigkeiten ist die Frage des aktiven Wortschatzes und der Prinzipien seiner Auslese aktuell. In der methodischen Literatur werden die verschiedenartigsten Kriterien für die Auslese des aktiven Wortschatzes angeführt und erörtert. Im allgemeinen, vom Standpunkt der Sprache, werden 3 Kriterien aufgestellt: Disponibilität, Häufigkeit, Allgemeingültigkeit; vom Standpunkt der Rede, der kommunikativen Orientierung des Fremdsprachenunterrichts sind weitere 2 Kriterien wichtig: thematische Gebundenheit, situative Gebundenheit. Von besonderer Bedeutung sind gerade die letzten 2 Kriterien, wenn wir in den SKH im Rahmen des durchgenommenen Stoffes die Sprechfertigkeiten und Fähigkeiten der Studenten entwickeln wollen. Bei der Auswahl des zu aktivisierenden Wortschatzes für die Hauslektüre im I. Studienjahr achtet also der Lehrer darauf, daß die gewählten sprachlichen Einheiten nach Möglichkeit disponibel sind, daß sie im Text und in der Rede überhaupt,

in der Gebrauchsprache genügend häufig vorkommen, daß sie stilistisch neutral (allgemein gebräuchlich) sind, daß sie sich in den für das I. Studienjahr vorgesehenen Themenkreis einfügen lassen und daß sie für das Erfassen und die Wiedergabe der im Buche geschilderten Situationen eine Grundlage, eine Stütze bilden.

Wie wird der neue Wortschatz in den SKH geübt und gefestigt? Welche Arbeitsverfahren können wir vorschlagen? Ausschlaggebend soll hier die These von S. Schatlow sein: "... нельзя развивать основные качества речевых навыков и умений - спонтанность, ситуативность, автоматизм и коммуникативную мотивированность, в нашем случае - в словоупотреблении - на основе лишь дискурсивных, аналитических, неситуативных и коммуникативно не мотивированных, т.е. языковых упражнений" (12, 5). Wenn wir also die Sprechfertigkeiten und ~~und~~ **Fähigkeiten** entwickeln wollen, müssen auch die Arbeitsverfahren vorwiegend kommunikativ sein. Der Lehrer kann folgende Hausaufgaben erteilen: "Beschreiben Sie den und den Helden. Gebrauchen Sie die gegebenen Wörter und Ausdrücke"; "Erzählen Sie, wie, warum... Gebrauchen Sie die gegebenen Wörter und Ausdrücke". Er kann den Wortschatz auch nicht vorschreiben, in diesem Falle wird in der Hausaufgabe nur die Zielsetzung zum Erzählen formuliert mit einer Bemerkung: "Schreiben Sie selbst aus dem entsprechenden Textabschnitt die zur Situation gehörenden wichtigsten Wörter heraus"; oder der Lehrer kann die neuen Wörter unmittelbar in der Stunde an die Tafel schreiben und verlangen, daß sie beim Erzählen gebraucht werden. Den Gebrauch der neuen Wörter kann der Lehrer auch durch hinlenkende Fragen erzielen, nur daß bei den Studenten nicht das Gefühl entsteht, sie erzählen bloß der Wörter wegen. Sie sprechen zum Inhalt, und ihre Sprechfähigkeit soll so gelenkt werden, daß sie die neuen Wörter als unentbehrlich bei der Wiedergabe des entsprechenden Inhaltes empfinden, daß sie die Situationsgebundenheit des neuen Wortschatzes

empfinden. Die Studenten können die im Buche beschriebene Handlung aus der Sicht verschiedener handelnder Personen wiedergeben, die nur spärlich geschilderten Situationen erweitern. Man kann auch die im Buche angeführten Dialoge inszenieren oder einzelne berichtende Episoden zu Dialogen ausbauen. Durch die Simulierung der lebensnahen Situationen des Buches erhält die Sprechaktivität der Lernenden ein Motiv, einen starken Stimulus, sie nähert sich der natürlichen Kommunikation; dadurch, daß beim situativen Sprechen der Intellekt und die Gefühle der Lernenden sehr stark angesprochen werden, steigert sich die unwillkürliche Aufmerksamkeit; es bilden sich zahlreiche semantische und sprechmotorische Bahnen heraus, die sich in das schon vorhandene fremdsprachige Spurennetz organisch einfügen, - je mehr Assoziationen aber bei der Aneignung der neuen Lexik geweckt werden, desto besser ist die Qualität der Aneignung.

Die Bereicherung des aktiven Wortschatzes auf Grund des Gelesenen wird oft als das Einzige und das Wichtigste angesehen, was die SKH den Lernenden überhaupt bieten können (wenn wir von der Bereicherung des passiven Wortschatzes absehen). Aber in den SKH wird nicht nur mit Worten des Buches gesprochen, nicht nur aus dem Buche die Lexik geschöpft, sondern der eigene Wortschatz der Studenten in immer neuen und neuen Situationen angewandt; außerdem kann es vorkommen, daß die notwendige Spracheinheit weder im Buche steht noch im Wortschatze der Studenten enthalten ist, - dann schöpft der Student aus dem Kommentar des Lehrers. Alle diese Fälle soll der Lehrer voraussehen, die Sprechaktivität der Studenten so lenken, daß sie nicht nur reproduzieren, sondern auch produzieren - den neuen Wortschatz und ihren eigenen Wortschatz zu Verallgemeinerungen, zur Textkompression, zum Ausdruck der persönlichen Einstellung zum Gelesenen ausnutzen. Im großen und ganzen läuft alles auf

die Entwicklung der Diktionsfähigkeit und der Diskussionsfähigkeit im Rahmen des von A. Schramowa vorgeschlagenen Übungskomplexes hinaus, in die als organischer Bestandteil die Arbeit an der Lexik mitaufgenommen wird.

Ebenso wie die Arbeit an der Lexik soll auch die Arbeit an den grammatischen Teilfertigkeiten in den SKH ihre spezifischen Züge haben und sich von der Arbeit in den Grammatikstunden unterscheiden. Arbeit an der Grammatik in den SKH steht im Dienste eines besseren Ausdrucks der jeweiligen Sprechintention, einer genaueren Aufdeckung des zu besprechenden Inhaltes, - sie verläuft kommunikativ. Hier werden die grammatischen Fertigkeiten und Fähigkeiten vervollkommenet, die die Studenten sich in den Grammatikstunden erworben haben. (Für die situationsgebundene, kommunikativ orientierte Arbeit an der Grammatik in den SKH in enger Verbindung mit den Grammatikstunden setzt sich; z.B., G. Kotschergina ein - 13).

Im I. Studienjahr kann man sich in den SKH auf 3 grammatische Themen beschränken: den Gebrauch der Zeitformen, den Gebrauch des Artikels und einiger Arten der Nebensätze (Objektsätze, Kausalsätze, Temporalsätze). Die Objektsätze können, z.B., bei der Wiedergabe der Dialoge in der indirekten Rede (er sagte, daß..., sie fragte, ob), bei der Äußerung der persönlichen Meinung der Studenten unauffällig geübt werden (ich meine, daß..., ich bin nicht einverstanden damit, daß...). Die Kausalsätze kommen bei der Aufdeckung der Ursachen der im Buche geschilderten Geschehnisse, der Handlungsmotive der Helden, bei der Begründung der persönlichen Meinung der Studenten (mir gefällt dieser Held, weil...) zur Geltung, - wenn die Studenten dazu angehalten werden. Der Lehrer soll den Text nicht nur vom lexischen Standpunkt aus sondern auch vom grammatischen Standpunkt aus analysiert haben, und er soll die Möglichkeiten der Automatisierung der grammatischen Seite des Ausdrucks in Situationen und motivierten Aussagen voraussehen und planen, ohne daß der Gesamtin-

halt des zu besprechenden Textabschnittes zerstört wird.

Die Entwicklung der phonetischen Seite des Ausdrucks läuft in den SKH auf die Vervollkommnung der in den Phonetikstunden gewonnenen Fertigkeiten und Fähigkeiten hinaus - durch das Sprechen selbst. Der größte Wert sollte auf eine sinngemäße und auch gefühlsmäßige Akzentuierung und Intonierung der Aussagen gelegt werden - den Neuheitsdruck, den Gegendruck, die Intonation im Fragesatz und im Ausrufesatz. Der Student sollte spüren, daß er es mit einer lebendigen Sprache zu tun hat, daß von seiner Intonierung in einem sehr hohen Maße der kommunikative Effekt abhängig ist. Besonders wichtig ist das bei der Inszenierung der Dialoge - man darf nicht zulassen, daß die Studenten zu einem eintönigen Ableiern des Textes herabgleiten. Eine richtige gefühlsmäßige Intonierung hilft den Studenten sich in die gegebene Situation versetzen, schafft die entsprechende psychologische Einstellung, fördert ihre sprachliche Aktivität. Die Arbeit an der lautenden Sprache kann und muß in den SKH mit Hilfe der Technik intensiviert werden. Auch die Steigerung des Redetempos wäre in den SKH zu beachten.

Komplexes Funktionieren der drei oben erwähnten Teilfertigkeiten - der lexikalischen, grammatischen und phonetischen - ergibt auf einer bestimmten Stufe der Automatisierung korrektes, im Rahmen des durchgenommenen Stoffes freies, auf das jeweilige Ziel der Kommunikation abgestimmtes Sprechen. Dementsprechend soll auch der Ablauf der Stunde sein: alle Teilfertigkeiten werden komplex geübt, ohne die informative, inhaltliche Seite der Stunde zu beeinträchtigen.

Zum Abschluß geben wir ein methodisch-didaktisches Modell der SKH.

Indem der Lehrer die Hausaufgabe erteilt, schafft er bei den Studenten die Einstellung auf die notwendigen Arbeitsverfahren zu Hause (auch der gesamte Ablauf der Stunde soll dem Studenten als Modell zur selbständigen

Arbeit dienen). Die Gliederung hält die Studenten zur bewußten Arbeit am Text an, regt ihre analytische Denktätigkeit zum Unterscheiden zwischen dem Wesentlichen und dem Unwesentlichen an. Verschiedene Stufen des synthetischen Lesens (6) werden geübt, wenn der Student die Aufgabe erhält, einige Episoden des Gelesenen kurz und einige Episoden ausführlich zu erzählen. Die Arbeit am Wortschatz muß der Arbeit am Inhalt untergeordnet sein, es müssen die Wörter gelernt und fixiert werden, die für die Erschließung des Inhaltes wichtig sind. In der Stunde dienen die Gliederung, das Buch und die vorgeschriebenen Wörter als Stützen, - im I. Studienjahr sind solche Stützen noch notwendig. Bei der Wiedergabe des Inhaltes in gekürzter und in ausführlicher Form üben sich die Studenten im monologischen Reproduzieren und auch im Produzieren. Das dialogische Reproduzieren und Produzieren kommt bei der Inszenierung der Dialoge zustande. - Der Unterricht nähert sich der natürlichen Kommunikation, die geistige Aktivität steigt, die unwillkürliche Aufmerksamkeit wird beansprucht, die Entwicklung der Sprechfertigkeiten verläuft viel produktiver als bei den nicht kommunikativen Verfahren. Verschiedene "warum?"-Fragen des Lehrers sind auf das Entwickeln des unvorbereiteten freien Sprechens und der fremdsprachigen Denktätigkeit gerichtet. Bei der Wahl dieser oder jener inhaltlich wichtigen Episode zum Nacherzählen oder Simulieren sieht der Lehrer auch die Möglichkeiten der Entwicklung der grammatischen Fähigkeiten voraus: die in den Grammatikstunden erlernten grammatischen Ausdrucksmittel werden mit ihrer Funktion im Kommunikationsprozeß assoziiert. In der Stunde können die inhaltlich wichtigsten Stellen vorgelesen werden - die Studenten sollen sie selbst finden -, so üben sie sich im orientierenden Lesen und im lauten Lesen. Im Laufe der Stunde entsteht vor den Studenten ein einheitliches Bild der Handlung im gegebenen Auszug, es werden die wichtigsten Inhaltsakzente gesetzt.

In den SKH muß insbesondere das Prinzip des bewußten Unterrichts berücksichtigt werden - die Studenten sollen Folgen und Ursachen, das Wichtigste und das Nebensächliche in der Textkomposition unterscheiden, Ebenso darf auch das Prinzip der Aktivität und Selbständigkeit nicht vergessen werden: die Studenten besprechen die von ihnen aufgestellte Gliederung, sie sollen nach Möglichkeit selbst die sprachlichen und inhaltlichen Fehler ihrer Kollegen korrigieren, auf die richtige Textinterpretation achten; zur Aktivität werden sie auch durch verschiedene Denkfragen angeregt; auch ein groBer Teil der gesamten Arbeit - das synthetische Lesen - wird von den Studenten selbständig geleistet.

РЕЗЮМЕ СТАТЬИ

ЗАДАЧИ И ПРИЕМЫ РАБОТЫ ПО СИНТЕТИЧЕСКОМУ ЧТЕНИЮ В ВУЗЕ

Рассматриваются вопросы методики преподавания домашнего чтения на младших курсах языкового вуза. Освещаются психологические основы беспереводного чтения, роль контекстуальной догадки, подчеркивается специфика работы над данным аспектом речи. Рассматриваются рекомендации, имеющиеся по данному вопросу в методической литературе, предлагаются приемы работы, помогающие сочетать развитие навыков беспереводного чтения, которые могут быть в дальнейшем использованы студентами в их научной и профессиональной деятельности, с разговорными навыками, развиваемыми на базе самостоятельной работы студентов.

Quellennachweis

1. Десятников Б.О. О некоторых формах работы по активизации лексического материала домашнего чтения на I курсе языкового вуза.-В сб.: Обучение лексическому аспекту устной речи на иностранном языке в школе и вузе. Л., 1972.
2. Гилянова А., Конончук Л. Домашнее чтение на старших курсах факультетов иностранных языков.-В сб.: Обучение чтению на иностранном языке в школе и вузе. Л., 1973.

3. Ш а т и л о в С. Некоторые теоретические вопросы методики обучения чтению на иностранном языке в школе и вузе.-В сб.: Обучение чтению на иностранном языке в школе и вузе. Л., 1973.
4. Н о с к о в а М. К вопросу о "категорийном поведении" слова и контекстуальной догадке как мыслительном ассоциативном процессе.-В сб.: Обучение лексическому аспекту устной речи на иностранном языке в школе и вузе. Л., 1972.
5. В о з о в О.А. Методика обучения беспереводному чтению на иностранном языке в 5-8 классах средней школы. Владимир, 1971.
6. Ф о л о м к и н а С. Некоторые вопросы обучения чтению на иностранном языке в неязыковом вузе.-В сб.: Иностранные языки в высшей школе, М., 1971, вып. 6.
7. D e s s e l m a n n G. Leistungssteigernde Übungsverfahren zur Entwicklung des kursorischen Lesens (verstehendes Lesen). In: "Deutsch als Fremdsprache", 1965, N 3.
8. H e l l m i c h H. Fremdsprachenunterricht und Programmierung. In: "Deutsch als Fremdsprache", 1972, N 2.
9. R o t t H. Methodische Stufen zur Entwicklung der Ausdrucksfähigkeit. In: "Deutsch als Fremdsprache", 1973, N 4.
10. Ш р а м о в а А. Обсуждение студентами I курса художественного произведения на иностранном языке / на материале домашнего чтения./.-В сб.: Интенсификация обучения иностранным языкам в вузе и школе. Куйбышев, 1972.
11. Д е с я т н и к о в Б. Роль домашнего чтения в обучении лексическому аспекту устной речи на I курсе языкового вуза.-В сб.: Обучение лексическому аспекту устной речи на иностранном языке в школе и вузе. Л., 1972.
12. Ш а т и л о в С. Некоторые основные проблемы обучения лексическому аспекту устной речи на иностранном языке.-В сб.: Обучение лексическому аспекту устной речи на иностранном языке в школе и вузе. Л., 1972.
13. К о ч е р г и н а Г. Некоторые аспекты работы над грамматическим аспектом речи на занятиях по домашнему чтению.-В сб.: Обучение чтению на иностранном языке в школе и вузе.

2x R. JURKBLE

ZUM PROBLEM DER ENTWICKLUNG DER GEISTIGEN FÄHIGKEITEN
IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT AN DER SPEZIALFAKULTÄT

Der moderne Fremdsprachenunterricht verlangt, daß eine jede Stunde, unabhängig vom Stoff, der durchgenommen wird, erzieherisch und bildend sein soll, in jeder Stunde soll geistig gearbeitet werden. Gerade dieser Tatsache, der geistigen Betätigung der Lernenden im Fremdsprachenunterricht wird besonders in der letzten Zeit verstärkte Aufmerksamkeit gewidmet.

Die Erfahrung hat gezeigt, daß man eine Fremdsprache nicht erlernen kann, wenn man sich hauptsächlich auf Faktenwissen konzentriert. Auch die Imitationsmethode hielt die Lernenden fern von Wissen und Denken. Sinnvolle und bewußte Automatisierungsübungen wurden durch mechanische Wiedergabe ersetzt. Stark wurden die Sprechorgane und das Gedächtnis beansprucht. Das Denken wurde nicht gefordert. Bewußtes Sprachlernen und automatisierendes Sprachlernen müssen jedoch immer eine methodische Einheit bilden, und eine moderne Sprachmethode muß beiden Faktoren Rechnung tragen (3 S.76). In modernen Fremdsprachenunterricht sind Bewußtheit und Imitation jedoch keine Gegensätze, sondern sich gegenseitig bedingende Faktoren. In "Deutsch als Fremdsprache" 1972

und 1973 sind in diesem Zusammenhang einige interessante Artikel erschienen. Sie bieten den Fremdsprachlehrern die Möglichkeit, aus der Fülle der vorgeschlagenen Übungen, die passendsten für die geistige Betätigung ihrer Schüler zu wählen.

Zuerst wollen wir feststellen, was wir unter Techniken der geistigen Arbeit verstehen. Der DDR Philologe und Pädagoge B.Brandt versteht darunter handhabbare Verfahren und Mittel, um geistige Fähigkeiten zu entwickeln. Im Fremdsprachenunterricht ist die Herausbildung geistiger Fähigkeiten, wie schon gesagt, mit der Entwicklung der Sprachbeherrschung und mit Erziehungsaufgaben zu verbinden. Allgemeine und fachspezifische geistige Fähigkeiten kommen in geistigen Tätigkeiten zum Ausdruck, die aus den psychischen Komponenten - Ziel, Motivation, Sinn, Inhalt und Ergebnis bestehen. Bestandteile geistiger Fähigkeiten sind die Beherrschung geistiger Operationen und Haltungen, die im Verlauf der geistigen Tätigkeiten entstehen. Jede fremdsprachige Äußerung ist mit dem Denken verbunden und Denken bedeutet geistige Tätigkeit. Geistige Tätigkeiten laufen im Fremdsprachenunterricht zusammen mit den sprachlich-kommunikativen Tätigkeiten ab. Beim Erlernen einer Fremdsprache bildet die sprachliche Kommunikation den Schwerpunkt (1 B. 4).

Weiter wollen wir die Arten der geistigen Tätigkeiten zusammenfassen, die in fast allen Lehrplänen für den

Fremdsprachenunterricht vorgesehen sind. Für unsere Fakultät wäre es auch von Bedeutung, da in diesen Anforderungen große Aufmerksamkeit der Lernenden zu elementaren Formen der wissenschaftlichen Arbeit mit der Sprache geschenkt wird.

Die Lernenden sollen mit Hilfe logischer und intuitiver Verfahren imstande sein, selbständig die Bedeutung unbekannter lexikalischer Einheiten zu erschließen. Sie sollen imstande sein, mit Hilfe rezeptiver Kenntnisse über die Wortbildung, durch Umschreibung und Definition oder Synonyme die Bedeutung zu erschließen.

Die Lernenden sollen bewußt mit induktiven und deduktiven Verfahren beim Erkennen und Anwenden von Form und Funktion grammatischer Erscheinungen arbeiten.

Die Studenten sollen selbständig Sprachmaterial variieren - substituieren, transformieren, formieren.

Sie sollen auch selbständig auf der Grundlage von Mustern für die Sprachausübung (Wortgruppen, Sätzen, Dialog-, Monologtexten - Bericht, Beschreibung, Erzählung und Briefen) Analogien bilden.

Die Lernenden sollen einfache Übertragungsleistungen vollziehen können, z.B. das Übertragen bekannter Formen auf andere lexikalische Einheiten, das transferierende Auffüllen bekannter syntaktischer Struktura-

ren mit lexikalischen Einheiten, das Transferieren der Gestalten von Themen, Subthemen und Sachverhalten, die im Rahmen von Situationen fremdsprachig bewältigt werden.

Es ist zu empfehlen, Notizen in Form von Stichwortsammlungen, Gliederungen oder Inhaltszusammenfassungen zu fremdsprachigen Texten anzufertigen, die der Vorbereitung zusammenhängender mündlicher oder schriftlicher Äußerungen oder dem Führen von Gesprächen dienen.

Die Lernenden sollen eigene Gedanken mit Hilfe des ihnen bekannten Sprachmaterials, selbständig und logisch aufgebaut, in mündlicher und schriftlicher Form (Bericht, Beschreibung, Erzählung) darlegen.

Die Lernenden sollen wesentliche Gedanken gehörter oder gelesener Sinnszusammenhänge erfassen sowie Inhaltsangaben zu still gelesenen fremdsprachigen Texten erarbeiten.

Die Lernenden sollen selbständig und sicher Nachschlagewerke, das alphabetische Wörterverzeichnis im Lehrbuch, das Wörterbuch handhaben. (1 S. 5-6)

In seinem Übungssystem stellt Brandt an die Studierenden Anforderungen, die zu ihrer geistigen Entwicklung wesentlich beitragen. Sehr intensiv und zielstrebig wird an diesem Problem in der DDR in der Forschungsgemeinschaft "Fähigkeitsentwicklung" an der Karl-Marx-Uni-

versität Leipzig gearbeitet. Auch in diesem Kollektiv stehen die didaktischen und fachmethodischen Aspekte - in enger Beziehung zu psychologischen Aspekten - im Vordergrund. Durch die Erarbeitung von Katalogen geistiger Tätigkeiten der Schüler im Unterricht, die Analyse von Zielqualitäten und Niveaustufen der geistigen Tätigkeit, die Erarbeitung von Aspekten und Methoden der Unterrichtsgestaltung für die Fähigkeitsentwicklung sind hier wichtige Voraussetzungen für die Lösung von Problemen der pädagogischen Praxis bei der Entwicklung geistiger Fähigkeiten geschaffen worden (4 S.13).

In der Sowjetunion arbeiten an diesem Problem Galperin, Leontjew, Rubinstein u.a. sowjetische Methodiker und Psychologen. Der vorliegende Artikel präntendiert nicht auf eine erschöpfende theoretische Behandlung des aufgeworfenen Problems, sondern gibt nur den Einblick in das Problem der Entwicklung der geistigen Fähigkeiten. Der Autor gibt auch einige Vorschläge aus seiner Erfahrung für die Entwicklung der geistigen Fähigkeiten bei fortgeschrittenen Studenten beim Fremdsprachenunterricht in den jüngeren Studienjahren.

Die Stoffgliederung nach den neuen Lehrplänen an der Fremdsprachenfakultät erlaubt uns während des Unterrichts alle oben genannten geistigen Tätigkeiten zu üben. Mehrere Jahre haben wir literarisch-politisches Gespräch und Hauslektüre unterrichtet. Es scheint uns, daß gerade diese Aspekte große Möglichkeiten bieten,

die Studenten geistig zu betätigen. Meistens tragen diese Stunden landeskundlichen Charakter, da nach der Auffassung von L.W. Ščerba "jede Sprache spiegelt die Kultur des Volkes wider, das sie spricht..." (5 S.II6).

Um uns nicht zu wiederholen, möchten wir von den Arbeitsverfahren sprechen, die bei der Aufzählung der Übungen zur geistigen Tätigkeit wenig erwähnt wurden.

Zu den Problemen der Entwicklung geistiger Fähigkeiten gehört auch die Entwicklung des Definierens. In seinem Werk "Theoretische und experimentelle Untersuchungen zur Entwicklung geistiger Fähigkeiten" begründet J.Lompscher die Notwendigkeit des Definierens im Sprachunterricht. Mit jedem Jahr wachsen die gesellschaftlichen Anforderungen an die Denkerziehung (Bildung exakter Begriffe, Entwicklung schöpferischer Fähigkeiten, Erhöhung des politisch-ideologischen Niveaus). Das Definieren hat zugleich auch nicht zu unterschätzende Bedeutung für Persönlichkeitsentwicklung, insbesondere für die Begriffsbildung, die Entwicklung geistiger Fähigkeiten und die ideologische Entwicklung (4 S.177). Beide Lehrbücher (das Lehrbuch vom Leningrader Autorenkollektiv O.Bibin, W.Dmitrijewa, A.Markowa "Deutsch" und das Lehrbuch von K.Karpowa "Gesprächsbuch"), mit denen in den ersten zwei Studienjahren gearbeitet wird, bieten eine Fülle von Beispielen, wo das Definieren eines Begriffes oder einer Erscheinung zum Zweck der Entwicklung der geistigen Fähigkeiten methodisch verwendet

werden kann. Im 2. Studienjahr werden besonders viele Themen durchgenommen, die interessant, seitens der gegebenen Information, sehr bildend sind, und die ausgesprochen landeskundlichen Charakter haben z.B. die Themen "Die Städte", "Albrecht Dürer", "Die Industrie der DDR" u.a. Während des Unterrichts lernen die Studenten, wie man sich neues Wissen bewußt und schöpferisch in der Sprachpraxis aneignet. Um die Studenten im Denken zu aktivieren, stellen wir an sie Aufgaben, die sie veranlassen, den gegebenen Stoff unter neuen Gesichtspunkten zu betrachten, ihn anzuwenden, Vergleiche anzustellen, ihn zu verallgemeinern und zu veranschaulichen. Nehmen wir z.B. das große Thema "Die Stadt". Im Lehrbuch werden einige bedeutende Städte Deutschlands betrachtet, die entweder durch ihre Sehenswürdigkeiten oder ihre Traditionen, ihre Errungenschaften auf bestimmten Gebieten berühmt sind. Wir lassen der Phantasie der Studenten freien Lauf. Sie reisen in ein x-beliebiges Land oder in eine x-beliebige Stadt. Auf Grund des gefestigten Wortschatzes lassen wir die Studenten über die Sehenswürdigkeiten ihrer Heimatstadt sprechen.

Großes Interesse haben die Studenten für das Problem und die Diskussionen um die Erhaltung der Kulturdenkmäler in unserer Altstadt. Einige Male haben wir versucht, einen fortgeschrittenen Studenten in die Rolle des Fremdenführers zu versetzen. Die Stadtbesichtigung wird dann während der Deutschstunde oder nach den Vorlesun-

gen durchgeführt. Die Semingruppe beteiligt sich aktiv an den Ausführungen des "Fremdenführers", indem sie Ausländer spielt und verschiedene Fragen stellt.

Das Thema "Albrecht Dürer" bietet die Möglichkeit, anhand einer Künstlerpersönlichkeit über andere Künstler und große Menschen zu sprechen. In der letzten Zeit laufen gute Filme über die Maler verschiedener Epochen. Nennen wir folgende wie "Andrej Rubljow", "El Greco", "Goya" u. a. Wir lassen die Studenten kurze Annotationen über die Filme verfassen. Sie werden entweder mündlich besprochen und ausgewertet, wobei dann gewöhnlich Diskussionen entstehen, es kommt oft zum spontanen Gespräch. Manchmal reichen die Studenten sie schriftlich ein. Damit die Studenten selbständig mit verschiedenen Nachschlagewerken umzugehen verstehen, weisen wir sie oft auf einige von ihnen hin. Die kurzen Annotationen oder kleine Referate stellen an die Studenten höhere Ansprüche in bezug auf die Fähigkeit, logisch zu denken, die Ergebnisse des Denkens an der Wirklichkeit zu überprüfen und in einem geschlossenen Gedankengang darzustellen. Es ist wünschenswert, daß der Lehrer die Teilnahme einer Semingruppe an der nachfolgenden Diskussion nicht dem Selbstlauf überläßt. Diskussionsbeiträge stellen auch eine besondere gedankliche und sprachliche Leistung dar. Die Studenten sollen hier lernen, ihre Ausführungen in die Diskussion einzuordnen und auf Argumente ihrer Kommilitonen zu achten.

Sehr wichtig ist die individuelle Arbeit mit den Studenten. Zum Problem wird es in den Gruppen, wo es Studenten gibt, die die Schulen mit dem erweiterten Sprachunterricht absolviert haben. Im ersten Studienjahr werden sie nicht völlig ausgelastet, alles scheint ihnen ziemlich einfach und langweilig zu sein. In vielen Fällen gehen sie in ihren Kenntnissen zurück. Ihre Denktätigkeit wird gewöhnlich in den Stunden nicht völlig beansprucht. In der DDR existiert dasselbe Problem. Das Ergebnis ist auch dasselbe, manchmal werden jedoch Ausnahmen gemacht, in dem die Absolventen der Spezialschulen gleich in das zweite Studienjahr aufgenommen werden. Außerdem besteht noch die Möglichkeit an einem Pädagogischen Institut zu studieren, welches die Lehrer nur für die Spezialschulen ausbildet. An so einem Institut wird mehr an der Landeskunde, Literatur, Geschichte und Geographie in der Fremdsprache gearbeitet, weil diese Lehrer außer Russisch- oder Englischunterricht an der Spezialschule noch einige theoretische Fächer in der Fremdsprache beibringen werden. Für unsere Studenten aus den Spezialschulen und überhaupt für fortgeschrittene Studenten im Rahmen des ersten und zweiten Studienjahres (außer verschiedener individueller Verfahren wie z.B. das selbständige Leiten des Unterrichtsgesprächs, eine Zusammenfassung des Themas, Auswertung der Antworten der Kommilitonen usw.) würden wir vorschlagen, Anfertigungen von Ausarbeitungen für bestimmte landeskund-

liche Themen zu machen. Das könnten Ausarbeitungen zusammen mit Bildmaterial sein, z.B. über die Sehenswürdigkeiten, die ökonomische und geographische Lage einer Stadt, eines Bezirkes (das Thema Bezirk Rostock oder andere könnten von einem kleinen Autorenkollektiv ausgearbeitet werden), berühmte Sportler, Künstlerpersönlichkeiten der DDR, über das X. Festival der Jugendlichen in Berlin u.ä. Die Studenten sollen im Laufe eines Semesters Materialien wählen und zusammenstellen. Ende des Semesters wird diese Arbeit in der Gruppe oder vor dem ganzen Kursus verteidigt. Sie wird als Semesterprüfung angerechnet.

Die Arten, wie man individuell mit fortgeschrittenen Studenten arbeiten kann, damit ihr Interesse für das Hauptfach nicht nachläßt, sondern wächst, damit ihre Denktätigkeit in den Stunden völlig beansprucht wird, ist ein Problem, das das ganze Lehrerkollektiv angeht und das selbstverständlich Meinungsverschiedenheiten hervorrufen wird.

РЕЗЮМЕ СТАТЬИ

К ПРОБЛЕМЕ РАЗВИТИЯ УМСТВЕННЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ НА СПЕЦИАЛЬНОМ ФАКУЛЬТЕТЕ

Рассматривается проблема развития способности к умственным действиям при обучении иностранному языку студентов младших курсов специального факультета. После краткого обзора данной проблемы автор предлагает некоторые рекомендации, способствующие развитию умственных навыков студентов I и II курсов факультета иностранных языков и подкреплённые личным опытом автора. Предлагаемый с этой целью языковой материал организован тематически.

Quellennachweis

1. **B r a n d t B.** Entwicklung von Techniken der geistigen Arbeit - "Fremdsprachenunterricht", 1973, Nr 1
2. **Deutschunterricht, Methodisches Handbuch für den Lehrervolk und Wissen Volkseigener Verlag Berlin, 1961**
3. **I l i e v a A.** Bewußtheit und Imitation im Fremdsprachenunterricht - "Deutsch als Fremdsprache", 1973, Nr 2
4. **L o m p s c h e r J.** Theoretische und experimentelle Untersuchungen zur Entwicklung geistiger Fähigkeiten - Volk und Wissen Verlag Berlin, 1972
5. **V e r e š a g i n E. M./K o s t o m a r o v W. G.** Bemerkungen zu einer sprachlich orientierten landeskundlichen Methodik im Fremdsprachenunterricht - "Deutsch als Fremdsprache", 1972, Nr 2

В ПОМОЩЬ ШКОЛЕ

K. KARPOVA

PAR JAUNO VĀCU VALODAS MĀCĪBU GRĀMATU METODISKO IEVIRZI

Svešvalodās, tāpat kā citos vispārīzglītojošās skolas priekšmetos, ir ieviestas jaunas mācību grāmatas. Šādu maiņu izsaukuši dzīvē neviņi kādi līdzšīnējo mācību grāmatu īpaši trūkumi, bet gan to neatbilstība pašreizējām metodiskām un didaktiskām prasībām.

Svešvalodu mācīšana pēdējo divu gadu desmitu laikā pārdaļvojusi ievērojamu evolūciju. Līdz piecdesmito gadu sākumam dominēja receptīvi-reproduktīvā metodika, pēc kuras svešvalodas mācīja pasīvi. Mērķis bija iemācīt skolēnus svešvalodā lasīt, tulkot, sastādīt jautājumus un atbildes par tekstu. Taču arvien skaļākas kļuva balsis, kas norādīja, ka pasīvā valodas apguve vairs neatbilst reālajām dzīves prasībām un ka valoda jāmaoa atbilstoši tās funkcijai kā cilvēku sasināšanās līdzeklis /1/. Sākot ar piecdesmito gadu otro pusi valodu sāk mācīt aktīvi, lai skolēni šai valodā varētu runāt apgūtās tematikas robežās, resp. stāstīt par attiecīgu temu, jautāt svešvalodā un atbildēt, kā arī lasīt atbilstoša grūtuma tekstus un saprast lasīto. Izvirzījās prasība, ka skolēni jāiepazīstina ar tās tautas dzīvi un kultūru, kuras valodu viņi mācās, ka viņiem jādod elementārs ieskats šīs tautas literārajā daiļradē. Mācību grāmatas, kas bija sastādītas pēc receptīvi-reproduktīvās metodikas, šādām prasībām neatbilda. Bija nepieciešami jauni mācību līdzekļi. Šai periodā tad arī radās grāmatas, kas bija apgrozībā līdz pat pēdējam laikam, un kas tagad tiek nomainītas /2/. Minētās grāmatas savus uzdevumus risināja itin sekmīgi. Tās sniedza bagātīgu izziņas materiālu par vācu tautas dzīvi un kultūru, bija saistošākas, vieglākas un pieejamākas nekā iepriekšējās un nodro-

šināja lielāku valodas mācīšanas efektivitāti. Taču tās bija pārejas perioda grāmatas un atspoguļoja arī pārejas perioda iespējas un grūtības. Proti, tās gan aizsāka darbu pēc jauniem metodiskiem principiem, taču nevarēja to izvērst sistēmā, jo tobrīd vēl nebija pietiekami apkopotas teoretiskās atziņas, ko varēja likt šādas sistēmas pamatā. Galveno uzmanību joprojām pievērša darbam ar valodas vielu, resp. skolēnu gramatisko zināšanu uzkrājumam un leksikas iegaumēšanai. Taču pētījumi svešvalodu mācīšanas psiholoģijā pierādīja, ka spējas runāt svešvalodā ir atkarīgas nevis no tā, cik labi runātājs iegaumējis valodas vārdus un formas, bet gan no tā, cik tālu attīstītas viņa iemaņas un prasmes šo vārdu un formu lietojumā, citiem vārdiem sakot, no tā, vai runātājs spēj veidot teikumus svešvalodā automātiski un atbilstoši savu domu saturam (3).

Lai mācītu svešvalodu kā sazināšanās līdzekli, nepietiek strādāt ar valodas vielu vien, bet jāpievēršas skolēnu iemaņu un prasmju izveidei runas jeb komunikācijas aspektos, t.i. klausīšanās, runāšanā, lasīšanā un rakstos. Taču runas iemaņas un prasmes veidojas pašā runas praksē, jo runa ir darbība, bet darbības veidi attīstas tieši attiecīgajā darbībā. Lai svešvalodu mācītu kā komunikācijas līdzekli, skolēniem jānodrošina iespēja intensīvi darboties runas praksē. Šādas iespējas parastajā klasē, kur mācās 35-40 skolēni, nav un nevar būt. Tāpēc klases ar skolēnu skaitu virs 25 ar PSRS Ministru Padomes 1961. gada 27. maija lēmumu № 468 "Par svešvalodu mācīšanas uzlabošanu" daļa grupās. Šāds valdības lēmums pierāda, kādu nozīmi valsts piešķir svešvalodu efektīvai mācīšanai, resp. cik liela ir sabiedrības vajadzība pēc kadriem, kas prastu svešvalodas. Skolai šī reāla vajadzība jāīsteno.

Rokas grāmatā skolotājiem lasām: " ... основной и ведущей целью в преподавании иностранного языка является коммуникативная цель, которая определяет весь /mūsu retiņājumā KK/ учебный процесс." / 4, стр. 143/. Tas nozīmē, ka komunikatīvajam mērķim jāpakļauj viss svešvalodu mācīšanas process, sākot ar vielas atlasīšanu un beidzot ar vingri -

nājumu klāstu, Komunikatīvi ievirzīta mācību sistēma ir viena no mūsdienu svešvalodu mācīšanas pamata iezīmēm /5/. Tāpēc arī tagadējo un agrāko vācu valodas mācību grāmatu būtiskākā atšķirība ir tā, ka agrākajās šāda sistēma vēl nevarēja izveidoties, bet tagadējās tai jābūt obligāti.

Vācu valodas mācību grāmatu cikla autori Krievijas Federācijas astoņgadīgām skolām savu sistēmu ir izklāstījuši īpašā rokas grāmatā skolotājiem "Книга для учителя", kas veido kompleksu ar attiecīgās klases mācību grāmatu un satur metodisko principu izklāstu, stundu apdares un papildus uzdevumus, piem., dzirdes vingrinājumus /6/. Grāmatu autori šādā veidā atvieglo plašajām skolotāju-praktiķu masām pāreju uz darbu ar jauna tipa grāmatām un uz metodēm, kas izriet no grāmatu uzbūves. Svešvalodu mācību grāmatām LPSR skolām šādas rokas grāmatas nav. Ir iznākuši gan metodiski norādījumi 5. un 6. klasei, taču tie ir patiešām tikai norādījumi un grāmatu metodiskos pamatus neizklāsta. Tālākajām klasēm arī šādu norādījumu pagaidām nav. Bet tieši vidējā pakāpē ir svarīgi, lai skolotājs izprastu mācību grāmatu visā pilnībā, jo tikai tad viņš varēs pie mazā nedēļas stundu skaita realizēt autoru ieceres. Šī raksta nolūks ir tāpēc iepazīstināt galvenos vilcienos ar vidējās pakāpes vācu valodas mācību grāmatu metodiskiem pamatiem, parādīt, kā minētās grāmatās īstenojās svešvalodu mācīšanas komunikatīvā ievirze /7/.

Dabiskā komunikācija, kas norisinās divu vai vairāku personu starpā, ir motivēta darbība. Cilvēks runā, kad viņam kas sakāms. Kādos apstākļos var rasties nepieciešamība kaut ko pateikt svešvalodā? Laikam tikai tad, ja svešvaloda ir piemērotākais sazināšanas līdzeklis, ja citādi sazināties nevar. Skolēni, tā tad, jā sagatavo svešvalodā tā, lai viņi būtu spējīgi sazināties ar attiecīgās tautas pārstāvi viņa valodā. Tāpēc pārrunājamās mācību grāmatās mūsu republikas skolēnu iedzīvotāji sarunu biedri ir attiecīgā vecuma vācu skolēni, galvenokārt VDR pārstāvji. Sarunas ar viņiem risinās dzīvei tuvās situācijās to tēmu robežās, kas katrā klasē jā māca saskaņā ar programmu.

Atkarībā no tēmas rakstura skolēni tiek sagatavoti plašākai informācijas apmaiņai, piem.; In deine Schule sind deutsche Freunde gekommen. Was wirst du ihnen über den Leninschen Komsomol erzählen?

vai īsākai sarunai; Mitglieder der FDJ sind Gäste unserer Komsomolzen. Fragt sie,

wann sie angekommen sind, womit sie angekommen sind, was sie beabsichtigen haben (8.kl.).

Sarunu ievirzi un raksturu nosaka internacionālās un patriotiskās audzināšanas uzdevumi. Tie palīdz noteikt, kā varētu risināties saruna par konkrētu tēmu padomju un VDR skolēnu starpā, ko mūsu skolēniem vajadzētu prast pastāstīt attiecīga vecuma vācu meitenei vai zēnam, ko varētu no viņiem uzzināt. Šādu sarunu iespējas mācību grāmatās paredzētas katrai tēmai, skolotāja uzdevums ir tās pēc vajadzības papildināt vai aktualizēt.

Dabiskās komunikācijas iespējas ar katru gadu pieaug. Tikšanās jaunatnes nometnēs, skolēnu delegāciju apmaiņa, viesu braucieni, jaunātnes tūrisms, festivāli iesaista arvien lielāku skolēnu skaitu. Un ja saruna ar vācu tautas pārstāvi vienam otram skolēnam vēl nelielas visai reāla, tad pavisam ikdienišķa un katrā skolēnu grupā realizējama ir sarakste ar vācu skolniekiem. Tāpēc mācību grāmatas sagatavo skolēnus arī rakstveida komunikācijai, proti māca rakstīt vēstules vācu valodā.

Skolēniem jāapgūst arī tāds komunikācijas veids kā patstāvīgā lasīšana, jo mums pieejama katra veida literatūra vācu valodā un daudzpreses izdevumi, kas iznāk VDR. Ja skolotājs šo apstākli prot izmantot (riko vācu grāmatu akādi skolā, ekskursijas uz socialistisko valstu grāmatu veikalu Rīgā, liek skolēniem abonēt poļu izdevumus "Mala Mozaika" vai "Mozaika", vācu ilustrētus žurnālus vai jaunātnes avīzi, vai arī rosina skolēnus iegādāties personīgu bibliotēku vācu valodā), skolēnu interese par vācu valodu jūtami pieaug un viņi labprāt mēģina lasīt. Skolas grāmatas iemāca viņus patstāvīgi iegūt informāciju svešvalodā, piem. 7. klasē īpašā paragrafā "Arbeiten wir an einer Zeitung" māca lasīt vācu avīzi.

Saruna un lasīšana ir komunikatīvas darbības. Ja atcerēsimies, ka ikvienas darbības pamatā ir iemaņas un prasmes, bet iemaņas un prasmes savkārt veidojas pašā darbībā (2. lpp.), tad sapratīsim, ka mācot svešvalodu ar komunikatīvu mērķi, skolēniem vispirms jānodrošina prakses iespējas minētajos runas aspektos. Pie tam šādai praksei jābūt bagātīgai, jo iemaņas un prasmes izveidojas intensīva treniņa rezultātā. Tas nozīmē, ka izmainās svešvalodas stundas saturs. Galvenā uzmanība jāpievērš nevis darbam ar valodas vielu, bet iemaņām un prasmēm tās pareizā lietošanai runā. Darbam ar vielu agrākajā izpratnē, kad skolotājs skaidroja vielu un kontrolēja tās apguvi, bet skolēni klausījās, iegaumēja, pierakstīja (piem., vokābulus) un veica nostiprinājuma vingrinājumus, stundā vairs nav vietas, īpaši klasēs, kur svešvalodai ieradītas divas stundas nedēļā. Stundā skolēniem intensīvi jādarbojas runas praksē, jārunā, jāklausas otra runa, jālasa, jāraksta ar komunikatīvu mērķi, jo oitur trenēties runā viņiem iespēju nav. Arī mācāmā viela jāiesaista runā un jāapgūst darbībā atbilstoši šīs vielas raksturei, proti viela, kas jāparvalda aktīvi, jātrenē sarunā, kas apgūstama pasīvi-lasot.

Izmainās arī skolotāja loma. Skolotājs nav vairs aktīvais skaidrotājs un atprasītājs, bet gan skolēnu runas darbības organizētājs un vadītājs.

Šis šodien jau aksiomātiskas tēzes veido pārrunājamo mācību grāmatu metodiskos pamatus un rada tās būtiskās atšķirības, kas pastāv starp agrākajām un tagadējām vācu valodas grāmatām vidējai pakāpei.

Jaunās grāmatās tāpat kā agrākās, uzbūvētas pēc tematiska principa. Bet atšķirībā no agrākajām tēma viscaur dominē. Skolēni apgūst tēmu, nevis tikai tematiski izkārtotu leksisku vielu. Viena tēma aptver 1 - 2, retāk 3 paragrāfus. Katrs paragrāfs atbilst vienas stundas, augstākais divu stundu darbam. Paragrāfa pamatā ir teksts lasīšanai vai sarunai. Teksts nav garš, lai iespējami vairāk vietas atlielinātu vingrinājumiem. Saturā mīpā katrs paragrāfs ir viens veselais. Visa paragrāfa viela, kā leksiskā, tā arī grama -

tiskā, pakļauta tēmai, šādā veidā nodrošinot skolēnus ar nepieciešamiem izteiksmes līdzekļiem un dodot vienlaicīgi arī vajadzīgās zināšanas, jo valodas mācīšana, kas virzīta uz iemaņu un prasmiņu izveidi, nekādā ziņā neizslēdz zināšanas. Ir tikai runa par to, lai pareizi izprastu zināšanu lomu un vietu svešvalodu mācīšanas procesā. Tas ir svarīgi, tāpēc ka šai jomā nav pārvarēti agrākie uzskati!" В мето- дике преподавания иностранных языков еще бытует прежнее представление о том, что процесс обучения иностранным языкам состоит из двух компонентов - во-первых, приобретения знаний, во-вторых, развития умений и навыков, причем знания переходят в процессе тренировки в умения и навыки. В этом случае знания принимаются просто как сведения.

Такоe представление противоречит современным исследованиям психологов, которые указывают, что знания о вещах получаются в результате предметного действия с этими вещами, сами же действия, когда они усваиваются, становятся умениями, а по мере их автоматизации - навыками. Иными словами, знания формируются одновременно с умениями в процессе выполнения определенных предметных действий." (4 лpp.39)

Jebkura mācību darba pamatā liekami didaktiski principi. Skolas didaktikā pēdējā gadu desmitā notikušas ievierojamas pārmaiņas, kas konkrēti ieraudās jaunu mācību plānu un programmu ieviešanā. Skolas uzdevums šodien ir ne vien dot skolēniem nepieciešamās zināšanas, bet arī iemācīt viņiem pašiem uzkrāt zināšanas un tās patstāvīgi pielietot. " Наряду с переходом на новые учебные планы и программы и введением новых учебников, отвечающих требованиям современной науки, одним из главных путей совершенствования обучения в соответствии с требованиями времени становится развивающее обучение, привитие учащимся навыков самостоятельной работы, умения учиться самому, умения мыслить". (8 стр.4). Tas nozīmē, ka par vienu no galveniem didaktiskiem principiem mūsdienā mācību grāmatās kļūst skolēnu patstāvīgā darba princips, bet par vienu no mācību mērķiem - šī darba iemaņu attīstība.

Valodas mācīšanas komunikatīvā ievirze jāisteno, tā tad, uz tādiem didaktiskiem pamatiem, kas aktivizē sko -

lēnu patstāvīgo mācību darbu, attīsta viņu domāšanu un prasmi pašiem darboties ar valodas vielu. Tas vispirumā kārtā attiecas uz vielas apguvi. Skolēni apgūst leksiku un gramatiku nevis kā valodas parādības, kuras izskaidro skolotājs, bet kā tās izteiksmes līdzekļus, pie kuru izpratnes viņi nonāk paši, darbotamies ar paragrāfa vielu. Skolēni nemācās valodas vielu vispār, lai to pasīvi uzkrātu atmiņā, bet kā runas līdzekļus, kas viņiem nepieciešami, lai izteiktos par konkrētu tēmu vai konkrētā situācijā.

Būtiski izmainās darbs ar leksiku. Pēc mūsdienu metodikas atziņām vārdi nav jāmacās izolēti, vokābuļu veidā, jo vārdu atcere vēl nenodrošina prasmi tos pielietot runā (9, 210 lpp.). Vārdi jāapgūst tipiskos saistījumos, vārdkopās vai teikumos un jānostiprina komunikatīvos vingrinājumos. Tad tie glabājas atmiņā kā runas vienības un aktivizējas attiecīgā runas situācijā. Tāpēc jaunā leksika grāmatu paragrāfos nav īpaši izoelta, jo šāds izcēlums orientētu uz darbu ar atsevišķu vārdu, no kā tieši jāizvairās. Aktīvi uzņemamā leksika dota paragrāfa ievadvingrinājumos runas paraugos, kas atspoguļo vārdu lietojumu tekstā. Skolēniem jāiemācās strādāt ar vārdiem tā, kā to prasīs no viņiem reālā situācija, proti, saprast vārdus no konteksta. Lai to panāktu, vārdus nedrīkst atraut no kontekstuālajiem saistījumiem un likt mācīties izolēti. Otrādi, vārdi jāmaca uztvert kā saistītas runas elementi un skolēnos jāattīsta prasme izprast to nozīmi no teksta jēdusieniskās vai situatīvās kopsakarības.

Piemēram, runājot 7. klasē par tēmu "Oktobra svētki" (Lektion 22), jāapgūst divi vārdi: "die Werkstätigen" un "die Leistung". Paragrāfs sākas ar fonētisku imitācijas vingrinājumu. Runājot korī pakal skolotājam vai magneto-fona ierakstam, skolēni atkārto pazīstamo leksiku, kas viņus ievada tēmā (das Oktoberfest, die Demonstration, die Revolution, der Jahrestag der Oktoberrevolution), un to izrunu. Nākošā vingrinājumā, tāpat runājot pakal skolotājam, viņi iepazīstas ar jauniem vārdiem, vispirms ar to skanējumu un formām vienskaitlī un daudzskaitlī (der Werkstätige - die Werkstätigen, die Leistung - die Leistungen) un

tad ar šo vārdu lietošanu, Teikumā "Die Werktätigen gehen zur Demonstration" pazīstamais konteksts "... gehen zur Demonstration" ļauj viegli saprast jaunā vārda nozīmi. Nā - košā vārda nozīmi atsevišķā izvērtētā situācijā: "Sie tragen Fahnen, Losungen und Plakate. Auf den Plakaten stehen Zahlen (šo vārda nozīmi der atgādināt). Die Zahlen demonstrieren die Leistungen der Werktätigen".

Vielas ievadposmā 7. klasē jāatturās no ārējās uzskates (piem. Oktobra gājiena attēla) pielietošanas, kas palīdz skolēniem saprast jauno vārdu nozīmi, viņi jātrenē izmantot šim nolūkam t.s. iekšējo uzskati - valodas līdzekļus, kontekstu, situāciju. Turpretī vielas nostiprinājumam, kas konkrētajā paragrāfā paredz skolēnu stāstījumu pēc jautājumiem par svētku gājieni un sarunu par piedalīšanos tajā, ārējā uzskate-attēls vai diafilma - labi noder kā runas balsts un stimulē.

Mēģinot uzminēt vārda nozīmi no konteksta / КОНТЕКСТУ-АЛЬНАЯ ДОГАДКА /, skolēni iedziļinās vārdu un formu savstarpējās attiecībās, liek lietā savas zināšanas morfoloģijā un sintaksē. Viņiem kļūst saprotams valodas kompleksais raksturs un rodas priekšstats par apgūstamās valodas izteiksmes veida īpatnībām. Skolēni šo papēmienu apgūst 7. klasē skolotāja vadībā, 8. klasē mācību grāmatas orientē viņus uz tā pastāvīgu pielietošanu (vīngr. "Errate die Bedeutung der folgenden Wörter" u. tml.).

Arī mācoties vienlaikus vairākus vārdus, tos vieglāk apgūt, ja tie iessistīti kopējā kontekstā, jo radusies sa- tura kopība palīdz izprast vārdu nozīmi un iegaumēt to, piem. uzdevumā. "Errate die Wörter im Kursiv" **

Im Park wachsen Bäume. Da gibt es verschiedene

Baumarten. Die Dendrologen erforschen die Baumarten. Manche Baumarten kommen aus fremden Ländern und wachsen bei uns selten. Kinder und Erwachsene pflanzen Bäume. An vielen Orten entstehen neue Parks. Schüler pflegen die Parks. Ein jeder Park braucht Pflege. (8. kl. Lektion 5).

Tomēr ne katru vārda nozīmi var uzminēt no konteksta. Tad jāgriežas pie vārdnīcas. Prāme strādāt ar vārdnīcu iz

** Kursīva izceltie vārdi mūsu tēstā pasvitroti.

viena no elementārākām darbā ar valodu un skolēniem vidē - jā pakāpē tā noteikti jāapgūst. Skatīt vārdu kā leksikogrāfisko elementu māca 7. klases grāmatā. Piemēram, sistemātiski sākot lietvārdu locīšanu (lektion 8), ir parādīts, kā lietvārds ir atspoguļots vārdnīcā, un doti pirmie uzdevumi darbam ar to. 8. klasē darbs ar vārdnīcu kļūst sistemātisks, pie tā pierādina īpaši uzdevumi, kā piem. "Schlage im Wörterbuch folgende Wörter nach" vai "Lies mit Hilfe des Wörterbuches die Fortsetzung der Geschichte" u. taml.

Abi pašmieni, vārdu minējums no konteksta un darbs ar vārdnīcu iemāca skolēnus patstāvīgi strādāt ar leksiku, tāpēc tie dominē 7. un 8. klases grāmatās, un tos nedrīkst aizstāt ar skolotāja leksikas skaidrojumiem. Minētie pašmieni nodrošina arī stabilāku leksikas atceri, nekā skolotāja izskaidrotās vielas mehāniskā iegaumāšana, jo tie aktīvizē skolēnus darbam un prasa no viņiem zināmu piepūli.

Leksikas nostiprināšana vidējā pakāpē arī balstās uz skolēnu patstāvīgo darbu ar viedu. Tā notiek komunikatīvās vingrinājumos, kas māca skolēnus lasīt vai sarunāties par paragrāfa tēmu, saistot šīs runas darbības ar uzdevumiem patstāvīgai domāšanai. Praksē tas izskatās šādi. Piemēram, augsāk minētajā vingrinājumā "Errate die Wörter im Kursiv" (8. kl. Lektion 5) skolēniem no konteksta jāuzmin 5 vārdu nozīmes. Paragrāfa tekstā, kas ir tikai 15 rindas garš un domāts vienai stundai, šie 5 vārdi nāk priekšā 1-2 reizes. Tad seko uzdevumi, kuru kopīgais komunikatīvais mērķis ir skolēnu saruna par teksta informāciju un motivēts stāstījums (par dzimtas pilsētas un skolas parkiem). Pirmos divus vingrinājumus skolēni veic, balstoties uz tekstu un, tā tad, vēlreiz atkārto jaunos vārdus. Viņiem nākas sakumā noskaidrot un īsi pateikt, kas ir runas objekts (vingr. 1a "Worüber informiert uns der Text? Sage es kurz!") un tad uzskaitīt pēc dotā parauga, kādu informāciju viņi guvuši no teksta (vingr. 1b "Was weißt du jetzt über unsere Parks? Suche Antwort im Text"). Šai vingrinājumā jauni vārdi nāk priekšā 1-2 reizes. 2. vingr. izraisa sarunu par izlasīto (Sage deine Meinung!), bet 3. vingr. liek vēlreiz atgriezties pie teksta, atrast tajā pierādījumus vingrinājumā izteiktiem apgalvojumiem. Jaunie vārdi var atkal atkartoties.

4. vingr. ir skolēnu patstāvīgais stāstījums par tēmu un skolotājs var pārbaudīt, cik jaunus vārdus un kādus skolēni spēj iesaiņot savā runā. 5. uzd. ir leksikas vingrinājums komunikatīvā ietērpā un trenē verbu "entstehen" un "erforschen" lietošanu.

Seko gramatikas vingrinājums, kurā atkal atkārtojas jaunie vārdi.

Tādā veidā jaunie vārdi stundā atkārtojušies 6 un vairāk reizes, pie tam daudzveidīgās runas situācijās, kas reprezentē vārdus to dzīvajos saistījumos teikumā. Piemēram, no aplūkoti vārdiem 3 nākuši priekšā šādos saistījumos: Baumarten: verschieden, selten, aus fremden Ländern Pflege: P. brauchen, die P. eines Parks, P. der Bäume, bei der P. helfen

entstehen: ein Nationalpark, neue Parks, Stadt, Werk, Bau, Krankenhaus, Hotel, Brücke

Blakus šādai aktīvi ietrenētai leksikai, grāmatas tekstos ir arī vārdi, kas konkrētajā darba posmā nav jāaktivizē, bet kas skolēniem tikai jāsaprot, lai viņi varētu orientēties tekstā. Šāda leksika izcelta ar tulkojumu tekstā malā, lai skolēns varētu netraucēti lasīt un saprast tekstu un viņiem nevajadzētu zaudēt laiku, noskaidrojot vārdus ar kuriem patreiz nestrādā.

Viens no atzītiem leksikas nostiprināšanas līdzekļiem ir vārdu pieraksts. Taču tradicionālās "vārdu burtnīcas" neapmierina, jo vārdi tajās tiek ierakstīti bez kādas sistēmas vai savstarpējas saistības un burtnīcas līdz ar to nevar izmantot vēlākam darbam. Pieraksts kļūst formāls un skolēni to veic nelabprāt. Tai pašā laikā 7. un 8. klasē pierakstam ir liela nozīme kā patstāvīgai darba formai, kas atslēgo stundu no nepieciešamiem pasīviem darba veidiem ar vielu. Runājot par leksiku, šāds nepieciešams, bet pasīvs darbs būtu, piemēram, leksikas grupējums pēc kādam kopējām pazīmēm. Vārdu grupējums rada papildus asociācijas un līdz ar to arī labvēlīgākus apstākļus vārdu iegaumēšanai, jo kopējās pazīmes, pēc kurām vārdi tiek apvienoti grupās, palīdz tiem arī apvienoties cilvēku apziņā (4, 312.lpp.). Lielāko mācīšanas efektu dod vārdu grupējums pēc tematiskās kopības (4,

320. lpp.) , kas 8. klasē kļūst par vadošo leksikas sistematizācijas principu. Šis princips izriet no pašas grāmatas struktūras. Vienas tematiskais izkārtojums prasa, lai skolēniem, mācoties, uzkrātos tematisks vārdu krājums. Šo uzkrājumu skolēni var veikt patstāvīgi kā mājas darbu. Tāpēc mazefektīvās "vārdiņu burtnīcas" 8. klasē lietderīgi aizstāt ar "tematiskām vārdnīcām", kuras mācību procesā var papildināt un pilnveidot. Šādas vārdnīcas būs neaizstājams palīgmateriāls ne tikai valodas eksāmeniem, bet arī turpmāk, mācoties augstskolā, vai lietojot valodu praktiski. Tāpēc tematiskās leksikas noteikšana un pieraksts ir viens no galveniem patstāvīga darba veidiem 8. klasē un mācību grāmatā orientē uz to skolēnus pēc katras tēmas nobeigšanas.

Atematiskās leksikas pierakstam mācību grāmatās īpašu uzdevumu nav. Taču arī šeit varētu ieteikt ieviest zināmu sistēmu, piemēram, izrakstīt vārdus pēc vārdu āķirām.

Jāpiezīmē, ka tematiskā vārdu atlase neizslēdz arī citas leksiskās grupējuma iespējas, piem. pēc vārdu darināšanas vai semantiskām pazīmēm. Tāpēc mācību grāmata 8. klasei iepazīstina ar salikto grupām, atsevišķiem atvasinājumu tipiem un substantīvisācijas veidiem vācu valodā, un ar vācu sinonīmu un antonīmu pāriem, dodot tādā veidā skolēniem pirmo priekšstatu par vācu leksiskās sistēmas īpatnībām.

Viens no svarīgākajiem jautājumiem vidējā pakāpē ir darbs ar gramatiku.

Tam tāpat kā leksikas apguvei mācību metodikā ir komunikatīva ievirze un tas balstās uz skolēnu patstāvīgo darbu.

Gramatika jāzin, lai pareizi runātu. Bet šis zināšanas nedrīkst būt formālas dabas, kad skolēns itin raiti veido un loka vārdu formas, bet taj pašā laikā nespēj pateikt nevienu teikumu vairāk par to, ko ir iemācījies. Tām jābūt praktiskām zināšanām, kas nosaka, kā saistīt vārdus teikumā, un teikumus runā, lai izteiktu konkrētu saturu. Mācīt gramatiku ar komunikatīvu ievirzi nozīmē, tā tad, nevajag likt skolēniem iegaumēt svešvalodas gramatisko formu un konstrukciju sistēmu, bet gan iemācīt viņiem brīvi lietot to grama-

tisko līdzekļu kompleksu, uz kura pamata veidojas mutvārdu runa svešvalodā. Šo kompleksu metodikā dēvē par aktīvo gramatikas minimumu, jo tā lietošanā skolēniem jāizveido iemaņas, atšķirībā no t.s. pasīvā minimuma, kurā ietilpst parādības, kas ir paksturīgas rakstu valodai un kuras skolēniem tikai jāsaprot. Aktīvais gramatikas minimums jāapgūst jaunākajā un vidējā pakāpē, kad tiek likti mutvārdu runas pamati. Pasīvais minimums jā mācās vecākajās klasēs, kad priekšplānā izvirzās skolēnu patstāvīgā lasīšana / 4, 335 lpp./.

Mācot gramatiku 7. un 8. klasē tā tad jāveido skolēnu gramatiskās iemaņas, t.i. jāpanāk, lai skolēni gramatiskās formas un konstrukcijas lietotu automātiski, domājot vienīgi par savu vārdu saturu. Lai tas būtu iespējams, skolēniem vispirmā kārtā jāzin, kādi gramatiski līdzekļi viņiem ikreiz nepieciešami, lai adekvāti izteiktu konkrētu domu. Otiem vārdiem sakot, skolēniem jābūt priekšstatam par apgūstamās valodas gramatisko līdzekļu funkcijām runā. Prakse rāda, ka skola pagaidām šādu priekšstatu nedod. Tā iestājējārbaudījumos Latvijas Valsts universitātes vācu valodas nodaļā reflektanti bez īpašām grūtībām veic uzdevumus, kuros dotas gramatiskas norādes, piemēram: "Beschreiben Sie das Wetter im April. Gebrauchen Sie dabei unpersonliche Verben und das Pronomen "es". Tas pats uzdevums kļūst daudz grūtāks, ja gramatisko norāžu nav, bet ir tikai uzaiicinājums: "Beschreiben Sie das Wetter im April", un reflektantiem pašiem jāizvēlās attiecīgie izteiksmes līdzekļi.

Mūsdienu metodika ieteic gramatikas mācīšanā funkcionālo pieeju, proti, iepazīstinot skolēnus ar jaunu gramatisku parādību, viņiem jādara zināms, ko ar tās palīdzību var izteikt (10, 8 lpp.).

Gramatisko parādību funkcijas spilgti izpaužas runas situācijās. Ar runas situāciju apšimē apstākļus, kādos noris komunikācija. Šie apstākļi nosaka runas līdzekļus, kas nepieciešami konkrētā gadījumā, piem., izsakot lūgumu, jālieto pavēles forma. Līdz ar to tie uzskatāmi parāda, kādiem runas holūkiem un kā izmantota viena vai otra grama-

tiska parādība, Runas situācijas var, tā tad, noderēt par paraugu, kā jārunā, šis apstāklis 7. un 8. klases mācību grāmatās plaši izmantots. Jaunās gramatiskās parādības dotas vispārīgās un skolēniem viegli uztveramās runas situācijās, kas ir paraugs skolēnu turpmākai runas darbībai, Taču jebkuru darbību vieglāk apgūt un veikt, ja ir zināms, kā tā notiek, Tāpēc skolēniem nepieciešamas zināšanas par to, kā var veidot apgūstamās formas un konstrukcijas, un, galvenais, kā ar tām operēt teikumā. Zināšanas ir noturīgas, ja tās gūtas patstāvīga darba rezultātā. Tāpēc gramatikas skaidrojumam grāmatu autori izvēlējušies ceļu, kas ved no valodas faktu novērošanas uz to likumsakarībām. Darbam klasē ieteicams izmantot heuristisko sarunu, kad skolotājs, balstoties uz skolēnu priekšzināšanām, ar plānveidīgiem jautājumiem rosina skolēnus domāt patstāvīgi un ļauj viņiem pašiem nākt pie skaidrojamās parādības izpratnes. Darba noslēgumā skolotājam jāpelīdz tikai formulēt konstatētās likumsakarības jau kārtulas veidā.

Heuristiskai sarunai vidējā pakāpē jānotiek svešvalodā. Skolotāja uzdevums ir uzstādīt jautājumus vienkārši, skolēniem pieejamā formā un turklāt tā, lai šie jautājumi sagatavotu skolēnus kārtulas formulējumam svešvalodā. Šai ziņā palīdz mācību grāmatas, kas dod visus nepieciešamus vācu formulējumus.

Heuristiskā saruna dod lielāku mācīšanas efektu nekā skolotāja vielas izklāsts, jo strādājot ar šo metodi, skolēni intensīvi darbojas garīgi, vēro, salīdzina, spriež un secina un līdz ar to aktīvi uztver apgūstamo vielu, t.i. arī primāri nostiprina to. Turklāt šī metode attīsta skolēnu loģisko domāšanu un patstāvīgā darba prasmi.

Vielas tālākai nostiprināšanai izmantoti divi ceļi - vingrinājumi un skolēnu patstāvīgs darbs. Vingrinājumu mērķis ir attīstīt skolēnu gramatiskās iemaņas un tie ir divēja tipa: komunikatīva raksture treniņa vingrinājumi, kas kalpo runas automatismu izveidei, un runas situācijas, kurās skolēni vingrinās patstāvīgi pielietojot apgūto vielu runā. Patstāvīgajā darbā skolēni stabilizē un sistematizē savas gramatikas zināšanas un tam ir vairāk vietas ierādīts 8. klasē.

Iemaņas veidojas, kā zinām, intensīvas runas darbības rezultātā, bet tieši to pie mazā stundu skaita vidēja pakāpē grūti nodrošināt. Un vēl jo vairāk tāpēc, ka pēc pašreizējās programmas 6.klase ar gramatisko vielu noslogota visai maz, turpretī vidējā pakāpē, īpaši 7. klasē, rodas pārslodze. Šai klasē jāapgūst tik kardinālas tēmas kā lietvārdu locīšanas veidi, stipro darbības vārdu preterīts, darbības vārdu perfekts, verbī ar atdalāmiem un neatdalāmiem priedēkļiem, īpašības vārdu locīšana. Turklāt tieši 7. klasē izvēršas galvenais darbs ar dialogisko un monoloģisko runas, jo skolēni tikai 7. klasē apgūst gramatiskās parādības, kas nepieciešamas šo runas veidu attīstībai (darbības vārdu perfekta un stipro verbu preterīts).

Tas nozīmē, ka 7. klasē jāstrādā ļoti intensīvi. Taču ar visu to skolēnu valodā novērojām daudz kļūdu. Tas ir liksakarīgi, jo iemaņu izveide ir sarežģīts process, kas noris visai individuāli un kuras vajadzīgs laiks. Tāpēc nedrīkst domāt, ka gramatiskās iemaņas izveidosies tūlīt pēc gramatikas tēmas nobeigšanas konkrētā klasē. Tas var būt tikai sistemātiska darba rezultāts visā vidusskolas mācību perioda laikā. Tāpēc gramatiskās parādības tiek periodiski atkārtotas un trenētas, piem. 8. klasē atkārtots un sistematizēts aktīvais gramatikas minimums.

Gramatiskā viela 7. klasē nav vienmērīgi sadalīta. Vairums tēmu jāapgūst 1. pusgadā, kad svesvalodai iedalītas 3 stundas nedēļā. Skolēni jau pirmajās darba stundās jāiepazīstina ar metodēm, ar kurām viņiem būs jāstrādā šai klasē, tas ir patstāvīgais valodu parādību novērojums, secinājums kartula. Piemēram, pirmajos paragrāfos atkārtoti skaitļu vārdi, doti termini "Grundzahlen" un "Ordnungszahlen". Skaitot līdz 19, kārtas skaitļi skolēniem jāuzraksta burtiem. Viņu uzmanība jāpievērš sufiksam: "Welches Suffix haben die Ordnungszahlen? Unterstreichen wir es." Lasot korī ievadvingrinājumu 4. stundā, skolēniem pašiem jānoskaidro, kāds sufiks ir kārtas skaitļiem virs 19. - "Welches Suffix haben die Ordnungszahlen ab 19?" - "Das Suffix -ste". Kārtula grāmatas 14. lpp. jālasa korī. Šai pakāpē skolēniem jāzin, ar kādiem sufiksiem atvasina vācu valodā kārtas

skaitļu vārdi, praktiski jāprot pareizi skaitīt, lasīt skaitļa vārdus, lietot runas paraugus: "Das Fest ist am -ten(-sten)...," un "Ich (er,sie) habe (hat) Geburtstag am -ten (-sten)..." (sk. Kontrollübungen).

Lietvārdu locīšanas veidi doti pretnostātijumā (Lektion 8). Pēc teksta "Unsere Nachbarin" lasīšanas skolēniem jāsameklē tekstā un jāizraksta (vienam uz tāfeles, citiem burtnīcās) atbilstošu replikas (ne pilnus teikumus!) uz jautājumiem par tekstu (vingr. 1a). Šīs atbildes izveido lietvārdu locīšanas paraugus, kuros jāpasvīturo lietvārdu galotnes (vingr. 1b). Uzdevums ir noteikt pēc šiem paraugiem lietvārdu locīšanas veidus, ņemot palīgā locīšanas shēmu grāmatā. Skolotājs to formulē, norādot uz tāfeļi: "Hier haben wir die Deklination der Substantive. Lernen wir die Arten der Deklination! (lietvārdu locīšanas veidus)".

Seko heirstiskā saruna! - Lesen wir die Deklination des Substantivs "der Mechaniker". Lies bitte, ...

- Antwortet kurz! In welchem Kasus des Singulars hat das Substantiv eine Endung? - Im Genitiv.
- Welche Endung hat es? - Die Endung -s.
- Welche Deklination ist das? Sucht die Antwort in der Tabelle im Buch, Seite 23.
- Das ist die starke Deklination (stiprā locīšana).
- Welches Merkmal hat die starke Deklination (kāda tai pazīme)? Sucht die Antwort in der Tabelle!
- -s oder -es im Genitiv Singular.

Skolotāja secinājums - Also! Die starke Deklination hat im Genitiv Singular die Endung -s oder -es.

- Lesen wir weiter die Deklination des Substantivs "der Geologe". Welche Endung hat dieses Substantiv im Genitiv?
 - Die Endung -en.
 - Und im Dativ und Akkusativ Singular?
 - Auch die Endung -en.
 - Welche Deklination ist das? Schaut in die Tabelle!
 - Die schwache Deklination (vājā locīšana).
 - Welche Merkmale hat die schwache Deklination? u.t.t.
- pēc iepriekšējā parauga. Tāpat tiek noteikts pēdējā lietvārdā ("die Kindergärtnerin") locīšanas veids. Secinājums:

Wieviel Arten der Deklination hat die deutsche Sprache und wie heißen sie? - Die deutsche Sprache hat drei Arten der Deklination. Sie heißen starke, schwache und weibliche Deklination. - Nennen wir ihre Merkmale! - Starke Deklination - -s oder -es im Genitiv Singular, schwache Deklination - -n oder -en im Genitiv, Dativ und Akkusativ Singular, weibliche Deklination - keine Endungen im Singular. - Nostiprinājums! Schreiben wir an die Tafel (und in die Hefte) starke D. | schwache D. | weibliche D. Gruppieren wir in dieser Tabelle die Substantive aus Übung 2, S. 24. Schreiben wir auch den Genitiv an! - Noslēgumā skolotājs norāda, ka lietvārdu ģenitīvs jāmeklē vārdnīcā (grām. 24. lpp.) un dod attiecīgu uzdevumu (vingr. 3). Skolēniem 7. klasē jāpretstrast lietvārdu formas vārdnīcā un noteikt pēc tām locīšanas veidu.

Daudz uzmanības šai pakāpē jāvelti darbības vārdu pagātnei - preterītam un perfektam. Stipro verbu preterīts skolēniem jāmacas kā jaunas leksiskās formas, jo tās nevar atvasināt pēc viena formāla principa. Šo prasību jau izteica savā laikā akademiķis Ščerba (4, 357. lpp.). Pēc stipro darbības vārdu prezensa atkārtošanos (Lektion 10), nākošā paragrāfa ievadvingrinājumā dotas dažas verbu "fahren, nehmen, singen" preterīta formas, kuru nozīme skolēniem jāuzmin no situācijas ("Am Sonnabend und Sonntag machten die Pioniere einen Ausflug" - notikums pagātnē). Ievadvingrinājumu var pārtulkot. Teksts izvērš ievadvingrinājuma situāciju, balstās uz pazīstamu leksiku un nav jātulko. Situācijas atdzīvināšanai var norādīt uz kartes ekskursijas maršrutu, var ilustrēt to. Sīkāk pie teksta stundā nav jākavējas, bet jāpāriet pie verbu preterīta. Atbildot uz jautājumiem par tekstu (vingr. 1), skolēni atkārtoti verba "fahren" preterīta 3. personu un formu nozīmi, lasot kori 2, vingrinājumu, viņi iepazīstas ar pārējām šī darbības vārdu laika formām, uz ko arī norāda skolotājs (Jetzt kennt ihr das Präteritum des Verbs "fahren"). Tagad skolēni ir sagatavoti, lai patstāvīgi, balstoties uz 2. vingrinājumu, izlootu darbības vārdu "fahren" preterītā (vingr. 3). Pēc tā parauga mājas darbā patstāvīgi jāuzraksta verba "singen" preterīts.

Nākošās stipro verbu grupas pretēriņš (6 verbi) dots pretnostātījumā ar tagadni (Lektion 12, ievadvingrinā - jums). Skolēni tagad iepazīnušies ar pietiekamu stipro verbu preterita formu skaitu (9 verbi), lai varētu pāriet pie vācu darbības vārdu locīšanas īpatnību noteikšanas. Skolēni saņem uzdevumu, sameklējot tekstā atbildes uz jautājumiem (vingr. 1a), pretnostatīt verbu divās pamatformās (Schreib die Verben aus Übung 1a im Infinitiv und Präteritum in 2 Kolonnen auf! - vingr. 1b). Jāizveido 2 kolonas, kuras jāuzraksta uz tāfeles:

kommen - kam	besuchen - besuchte
fahren - fuhr	machen - machte
essen - aß	kochen - kochte
	holen - holte

Uzdevums ir salīdzināt šos verbu un noteikt to atšķirības. Skolotājs pasvīturo verbu saknes patskani un norāda, ka vācu valodā to sauc "der Stammvokal". Tad viņš uzsāk heuristisko sarunu - Vergleichen wir die Verben in beiden Kolonnen! Welche Verben verändern den Stammvokal (izmaina saknes patskani)? Antwortet kurz! - Die Verben "kommen, fahren, essen". - Welche Verben verändern den Stammvokal nicht? - Die Verben "besuchen, machen, kochen, holen", - Seko skolotāja secinājums. - Ja, die Verben der ersten Kolonne verändern den Stammvokal. Sie heißen starke Verben - stiprie darbības vārdi. Die Verben der zweiten Kolonne verändern den Stammvokal nicht. Sie heißen schwache Verben - vājie darbības vārdi: - Skolotājs uzraksta šos terminus virs abām kolonām, skolēni to dara burtnicās.

- Haben die starken Verben im Präteritum ein Suffix? - Nein, die starken Verben haben kein Suffix. - Haben die schwachen Verben ein Suffix? - Ja, sie haben ein Suffix - (sufiksu pasvīturo) - Lesen wir zusammen die Regel im Buch, Seite 38. Noslēgumā skolēni patstāvīgi sameklē tekstā stipros un vājos darbības vārdus un sagrupē tos divās kolonās (vingr. 2). Nākošā paragrāfa (Lektion 13) ievadvingrinājumā dotas vēl 7 skolēniem jau zināmu verbu preterita formas, šoreiz kopā ar nenoteiksmi, kas palīdz saprast svešo formu leksisko nozīmi. Pēc vingrinājumiem skolēni uzzina, ka

vācu verbam ir trīs t.s. pamatformas, no kurām viņi pazīst divas. Seko skolēnu patstāvīgais darbs ar verbu: darbības vārdu pamatformu apkopošana tabulā, kurā atstāta vieta trešās pamatformas ierakstam, pēc tam, kad skolēni to uzzina (vingr. 4 a, b). Darbības vārdu preterīta trenēts 14, 15, 18 paragrafā. Tas ir pārāk maz, lai to stabili nostiprinātu. Tāpēc skolēniem, pēc tam, kad viņi būs apguvuši arī trešo pamatformu, katrā vācu valodas stundā kori jāatkārto pa- zīstamo darbības vārdu pamatformas, neatkarīgi no tā, cik bieži tās atkārtojas tekstos vai vingrinājumos.

Heiristisko sarunu ieteicams izmantot arī skaidrojot vienu no grūtākām tēmai 7. klasē - verbu perfektu. Tā sākas ar vājo verbu perfektu (Lektion 19). Paragrafa teksts "Wir machen eine Wandzeitung" satur un leksikas ziņā grūtības nerada un skolēniem tas jāsaprot nājas uz jautājumiem. Klasē pie tā īpaši nav jākavejas. Tekstā atkārtoti vairāki vājie darbības vārdi preterītā un tikai noslēgumā vienreiz sastopams verbs "machen" skolēniem vēl nepazīstamā formā - perfekta. Taču tas apstāklis, ka skolēni šo vienu teikumu var nesaprast, netraucēs viņus pareizi uz- tvert teksta saturu visumā. Otrādi, nepazīstamā forma stimu- lēs skolēnus aktīvāk piedalīties stundā tās noskaidrošanā. Skolotājs var jaunās vielas skaidrojumu sākt tieši ar šo nesaprotamo teksta vietu, un psiholoģiski sagatavot sko- lēnus jaunās vielas uztverei, piem.: - Die Schüler schrie- ben Artikel für die Wandzeitung. Was machten sie noch?
- Sie klebten in die Zeitung Fotos, malten den Titel.
- Die Lehrerin lobte die Schüler. Was sagte sie? Lesen wir ihre Worte!
- Das habt ihr gut gemacht. Die Zeitung ist prima. Eure Deutschlehrerin wird sich freuen.
- Was bedeutet lettisch "Die Zeitung ist primā, Eure Lehre- rin wird sich freuen"? - Skolēni pārtulko.
- "Das habt ihr gut gemacht" nozīmē "Jūs to veicāt labi".
Kennen wir diese Form oder noch nicht?
- Wir kennen diese Form nicht.
- Also lernen wir heute eine neue Zeitform des Verbs (jaunu darbības vārda laiku).

Jauno laika formu skolotājs dod pretnostatījuma ar
pazīstamu - prēzenu - runas situācijās, kuras atklājas
abu laika formu funkcijas. Skolēniem jāizprot, ka runājot
par darbību, kas vēl notiek, jālieto prēzens, bet runājot
par jau nobeigtu darbību - perfekts. Skolotājs liek priekšā
salīdzināt divas situācijas. Vergleichen wir zwei Si-
tuationen! Z.B., Wir arbeiten jetzt (pieraksta uz tafe-
les). Wir machen eine Übung, lernen den Text, stellen Fra-
gen. Also bitte, Ināra, was machst du?

- Ich mache eine Übung. - Und du, Andri?

- Ich lerne den Text, stelle Fragen.

Komm, schreib diese Sätze an die Tafel. Sag, bitte, in
welcher Zeitform steht das Verb? - Im Präsens.

- Richtig. Schreib über die Sätze - Präsens.

Du bist aber mit der Arbeit fertig. (Tu esi ar darbu ga-
lā, esi to veicis). Was sagst du dann? Lest Übung 3, Sei-
te 53, rechts!

- Ich habe die Übung gemacht.

Ich habe den Text gelernt.

Ich habe Fragen gestellt.

- Schreiben wir diese Sätze auch an die Tafel!

Diese Sätze stehen im Perfekt. Schreiben wir über die
Sätze - Perfekt - Skolotājs teikumus pārtulko.

Sarunas turpinājumā jānoskaidro, kā veidojas perfekta
forma.

- Wie bildet man das Perfekt? Schaut auf die Tafel. Lest
die Formen des Perfekt.

- Ich habe gemacht u.s.w.

- Richtig. "Haben" ist hier ein Hilfsverb (palīga darbības
vārds). In welcher Zeitform steht es? - Im Präsens.

- Gut. Und "gemacht" ist ein Partizip (divdabis). Partizip II
(otrais divdabis) vom Verb "machen". Welches Präfix hat
das Partizip II? Das Präfix ge- - .

- Ja. "Machen" ist ein schwaches Verb. Ein schwaches Verb
bekommt im Partizip II das Suffix -t. Schreiben wir also
ge- mach -t. Wie ist das Partizip II von kleben?
ge- kleb -t. - Von malen, lernen? - ge- mal -t,
ge- lern -t.

- Jetzt lesen wir die Erklärung im Buch, Seite 54.

Und nun bilden wir das Perfekt. Wir konjugieren das Hilfsverb "haben" im Präsens. Das Partizip II konjugieren wir nicht. Lest die Situation, Übung 4, Seite 54.

Skolēni pārveido teikumu prēzensā perfekta formā un pēc tam ieraksta perfekta locīšanu savās burtnīcās.

Kā piemēri rāda, heiristiskai sarunai ir vēl viena un pie tam galvenā priekšrocība, tā iesaista skolēnus dabiskā komunikācijā. Skolēni jau 7. klasē var reāli izmantot svešvalodu, lai saprastos. Tas pārlicina viņus par mācīšanas efektu un noskaņo pozitīvi pret tālāko darbu. Taču dabiskā komunikācija ir nevien runas attīstības mērķis, bet arī tās iedarbīgs līdzeklis, jo rada apstākļus, kas stimulē sarunu un veicina skolēnu prasmi uztvert svešvalodā izteiktas domas un reaģēt uz tām. Nepieciešamība apgūt, pielietojot heiristisko metodi, sarunā ar skolotāju jauno vielu, kas dzimtā valodā skaidrota netiek, mobilizē skolēnus klausīties un saprast skolotāju, bet reakciju uz viņa vārdiem atviegļina iespēja atbildēt uz jautājumiem ar replikām. Atbildes repliku veidā līdz minimumam samazina valodas grūtības, kas neļauj izvērties sarunai, ja skolēniem jāatbild ar pilniem teikumiem. Turklāt replikas ir komunikācijas būtiskais elements, kas rada tiešos kontaktus runātāju starpā un padara sarunu raitu, ko nevar panākt, ja runā pilniem teikumiem, tāpēc to arī reālā sarunā neviens nedara.

Beidzot jāpiemin, ka ar heiristiskās sarunas palīdzību izdodas atrisināt problēmu, kā veicināt skolēnu runas darbību tās stundas laikā, kas veltīta skaidrojumam, un kurā pēc pedagoģiskās tradīcijas svešvalodā mūsu skolā aktīvais aizvien ir skolotājs.

Heiristiskā sarunā aizsākta komunikācija jāattīsta tālāk vingrinājumos. Tiem stundā jāparedz visvairāk laika. Vingrinājumi nostiprina gramatisko vielu un iespējami plaša leksiska materiāla, lai panāktu nevien gramatisko parādību atceri, bet arī lietojumu runā, un lai veicinātu skolēnu leksiskā fonda uzkrājumu, iesaistot jau pazīstamus vārdus jaunās runas modeļos. Katram vingrinājumam ir arī savs ru-

nas mērķis. Visi šie momenti nosaka vingrinājumu secību un palīdz veidot sistēmu, kas bez īpašas vajadzības nebūtu jā-lauž.

Nostiprinot darbības vārdu perfektu, pārsvarā ir ru-nas situācijas. To mērķis ir izveidot pirmās iemapas šis laika formas lietojumā un maksimāli aktivizējot skolēnus patstāvīgam darbam, izvērst viņu prasmi operēt ar verba laiku formām. Vingrinājumu sistēma izveidojas šādi. Pēc tam, kad skolēni heuristikā sarunā iepazinušies ar per-fektu kā laika formu pabeigtas darbības izteikšanai, un tā atvasinājumu un locīšanu, viņu pirmais uzdevums ir pat-stāvīgi veidot izplātītākās perfekta formas, proti 1. un 3. personu vienskaitli no klases leksikā lietojamiem 6 vājiem vārdiem (Lektion 19, vingr. 5 a, b). Konkrētā runas situācija: Skolotāja notādījumu izpilde. Vingrinājuma komunikatīvais mērķis: atbildot uz jautājumu: "Was hast du gemacht", komentēt savu vai trešās personas veikto dar-bību. Prasmes, kas jāattīsta: Saprast no dzirdes skolotā-ja pavēles (verstehendes Hören), kas izteiktas ar impera-tīvu, izejot no šīm formām veidot attiecīgo verbu perfektu (operācijas ar vielu).

Kā balsts uzdevuma veikšanai un tā patstāvīgai kontro-lei noder paraugteikums. Iemācīties atbildēt uz jautājumu "Was hast du gemacht" ir svarīgi, jo prakse rāda, ka sko-lēniem atbildot, ir tendence transformēt jautājuma teikumu: "Ich gemacht..."

Nākošais uzdevums ir veidot perfekta formas no vēl 6 vājiem darbības vārdiem, bet šoreiz dažādās personās (vingr. 6). Situācija: Skolēni pabeiguši gatavot sienas avīzi. Komunikatīvais mērķis: pastāstīt, ko katrs darījis. Jāattīsta prasmes saprast situācijas aprakstu tagadnē (verstehendes Lesen); izejot no prezensa formas, pateikt darbības vārda formas perfektā. Uzdevuma forma: aizpildīt verbu formām paredzētās vietas. To veicot, skolēni novēro perfekta formu izvietojanos teikumā. Skolotājam jānorāda uz vārdu kārtības īpatnībām: "Das Hilfsverb "haben" steht an der zweiten Stelle im Satz, das Partizip II des Verbs an der letzten Stelle (pēdējā vietā)". Trešais uzdevums ir

uzstādīt jautājumus perfektā pēc dota parauga un dot apstiprinošu atbildi (vingr. 7). Tā mērķis ir likt skolēniem operēt ar perfektu stāstījuma un jautājuma teikumā. Skolotājam tikai jānorāda uz izmaiņām vārdu kārtībā: "In der Frage steht das Hilfsverb an der ersten Stelle" un stingri jāseko, lai skolēni tās ievērotu. Mājas darbs balsta darbu klasē. Patatvīgri jāizlasa un jāiemācās atstāstīt šis teksts, kurā dotas tipiskā lietojumā verbu preterīta un perfekta formas un jāuzraksta perfektā situācija. "Ko ģimene dara vakarā", kas uzdevumā dota tagadnē.

Vieši līdzšinējie uzdevumi bija treniņa vingrinājumi, kas kalpo automatizāmu izveidei perfekta formu lietojumā. Kā veicinātāji faktori minami vingrinājumu komunikatīvais ietērps, treniņa pakāpenība un plašā leksiskā bāze - veidotas perfekta formas no 14 skolēniem jau pazīstamiem vārdiem darbības vārdiem.

Nākošais paragrāfs (Lektion 20) sagatavo skolēnus dabiskai komunikācijai, un proti, sarunai par skolēnu veikto sabiedriski-derīgo darbu. Izejas situāciju dod teksts, kas stāsta par kāda VDR pioniera pulciņa darbu kalendāru, kurā atzīmēta, kas veikts vienas nedēļas laikā. Uzdevumos vingrinātas sarunai nepieciešamās 1. un 2. personas formas, apstiprinājums un noliegums. Skolotājs norāda, ka perfekta ir pagātnes laika forma, ko lieto dialogiskā runā, pēc tam seko sarunas vingrinājumi skolēnu ikdienai tuvās situācijās. Nobeidzot vājo darbības vārdu perfektu, skolēni var sarunāties par tēmām "Skolēnu palīdzība kolhozam," "Pionieru derīgie darbi", "Palīdzība mājas darbos". Vienlaicīgi skolēni atkārtotiski 22 vājas darbības vārdus un vingrinājušies to perfekta lietošanā. Šie darbības vārdi iesaistīti konkrētās runas situācijās, kas ļauj tos apvienot vairākās tematiskās grupās un tādā veidā atvieglo to atceri. Tā darbs ar gramatiku veicina arī leksiskās vielas nostiprināšanos runā.

Tādā pašā veidā, novērojot, salīdzinot un konstatējot gramatiskās parādības, skolēni argūst vairumu gramatisko tēmu vidējā pakāpē, tāpat nostiprina novērotās parādības ciešā saistījumā ar leksisko vielu runas situācijās, kas viņus sagatavo dabiskai komunikācijai.

Savelkot kopā sacīto, varam rezumēt: lai īstenotu svešvalodas mācīšanas komunikatīvos mērķus, mācību grāmatām jānodrošina skolēnu intensīva runas darbība stundā un jāveicina viņu domāšana, vienlaicīgi attīstot skolēnu prasmi gatavināšanas patstāvīgā darbā ar valodas vielu.

Šos mērķus visgrūtāk realizēt tai stundas daļā, kas veltīta jaunās vielas skaidrojumam, jo pēc skolas tradīcijas aktīvais skaidrotājs ir skolotājs, turpretī skolēni paliek pasīvā skaidrojumu uztverēju lomā. Viņiem atliek vienīgi veikt vingrinājumus vielas primārai nostiprināšanai, ne pie kādas runas darbības uz jaunās vielas pamata viņi netiek. Šo problēmu var atrisināt, ja skaidrojamā viela organiski iekļaujas stundas tēmā, kalpojot komunikatīviem mērķiem, kas izriet no tās, un ja vielas apguvei izmanto psiholoģiski pamatotas un didaktiski efektīvākas mācību metodes nekā skolotāja skaidrojums. Darbs ar leksiku jaunajās mācību grāmatās balstās uz iekšējo uzskati, kas veicina skolēnu prasmi uzminēt vārdu nozīmi no to saistījumiem teikumā vai no vārdu formas, un uz skolēnu darbu ar vārdnīcu, sagatavojot tādā veidā skolēnus patstāvīgai vācu tekstu lasīšanai. Gramatikas mācīšanā mācību grāmatas orientē skolotāju uz heuristisko sarunu, jo šī metode visvairāk atbilst augstāk izvirzītām prasībām.

Šai rakstā izklāstīts, pamatots un ilustrēts, kā minētie darba veidi ar jauno vielu izmantoti jaunajās vācu valodas mācību grāmatās. Līdz ar to parādīts, kā šajās grāmatās svešvalodu mācīšanas komunikatīvie mērķi īstenojas darbā ar valodas aspektiem. Taču vienā rakstā nevar izsmelt visu problēmu, Paliek neskarts otrs, visai būtisks jautājums par komunikatīvo darba ievirzi mācot runas aspektus. Autoram tomēr likās pareizāk sākt jauno mācību grāmatu iztīrījumu ar jautājumu par darbu valodas aspektos, jo šai darbā skolotājiem uzkrājušies vislielākā pieredze un izveidojušās arī visstabilākās tradīcijas, kuras tomēr, sekojot mūsdienu metodikas prasībām, nepieciešams revidēt.

РЕЗЮМЕ СТАТЬИ

О методической направленности новых учебников немецкого языка

Излагаются методические основы учебников для 7-го и 8-го класса средних школ СССР. Освещается работа над лексическим и грамматическим аспектом речи, а также над развитием умений самостоятельной работы с языком.

Citātā literatūra:

1. Skat. materials žurnāla "Иностранные языки в школе", 1954. г. №3.
2. Grābe A., Grīnbergs J., Lāckāja R. "Mein deutsches Buch". Vācu valodas mācību grāmata 7. klasei. Rīga, 1959. g.
Grābe A., Ziedīns, M., Ziedīns E. "Mein deutsches Buch". Vācu valodas mācību grāmata 8. klasei. Rīga, 1960.
3. Беляев Б. В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. М., 1965.
4. Общая методика обучения иностранным языкам в средней школе. Под ред. А.А. Миролюбова, И.В. Рахманова, В.С. Цетлин. М., 1965.
5. Günther Klaus Methodische Wesenszüge eines modernen Fremdsprachenunterrichts in "Deutsch als Fremdsprache". 1969, № 3.
6. Бим М. Л. Книга для учителя к учебнику немецкого языка для 5-го класса, 1968 /и для других классов/.
7. Baumeister D., Kanāa K., Kāgrova K., Kīrēge J. Mein deutsches Buch für die 7. Klasse. Rīga, 1972 un Mein deutsches Buch für die 8. Klasse. Rīga, 1973.
8. Всесоюзный съезд учителей. - "Иностранные языки в школе", 1968, № 4.
9. Arelt Walter Grundprobleme der Fremdsprachenpsychologie (2. Teil) in "Deutsch als Fremdsprache", 1971, № 4.
10. Ратников В. Н. Обучение грамматическому аспекту иностранной речи учащихся школ с преподаванием ряда предметов на немецком языке, Автореф. на соиск. учен. степени канд. педаг. наук. Минск, 1973 г.

А.С.ОСИПОВА

ПЕРФЕКТ В ДИАЛОГАХ

Серия упражнений, предлагаемая в данной статье, служит для систематизации и повторения перфектных форм в небольших диалогах, тематика которых соответствует программе по немецкому языку для 7-8 классов. Эти упражнения являются органическим продолжением вышедшего ранее "Сборника упражнений для обучения немецкому перфекту в устной речи", предназначенного для учащихся 6-го класса массовых школ.

В связи с тем, что в 7-8 классах изучаются более сложные грамматические явления, в которых могут употребляться перфектные формы, дополнительно разработаны два раздела: перфект с возвратными глаголами и перфект в придаточных дополнительных предложениях.

Предлагаемые диалоги построены на знакомой лексике, отобранной из стабильных учебников по немецкому языку для 5-8 классов (авторов И.Бим, Р.Златогорская и др.).

Работу с диалогами можно проводить следующим образом:

1. Воспроизведение готового диалога с изменением второй реплики.
2. Инсценирование прочитанного диалога с подключением визуальных средств (ситуативные картинки, диафильмы, соответствующие по содержанию данному диалогу).
3. Составление диалога подобного содержания.
4. Дополнение диалога и т.д.

Данные упражнения могут быть использованы учителями средней школы также и в кружках разговорной речи.

7. und 8. Klasse

REFLEXIVVERBEN

1. Ergänzt!

Ich habe mich mit kaltem Wasser.....	gekämmt
Ich habe mich vor dem Spiegel.....	gewaschen
Ich habe mich zur Deutschstunde.....	angezogen
Ich habe mich auf die Sommerreise....	vorbereitet
Ich habe mich warm.....	

2. Beantwortet die folgenden Fragen!

- Muster: - Willst du dich kämmen?
- Ich habe mich schon gekämmt.

Willst du dich waschen?

Willst du dich warm anziehen?

Willst du dich zur Stunde vorbereiten?

Willst du dich auf die Reise vorbereiten?

3. Du willst etwas machen. Du hast es schon gemacht.

Muster:

Ich will mich mit kaltem Wasser waschen.

Ich habe mich mit kaltem Wasser schon gewaschen.

Ich will mich zur Ver -

- sammlung vorbereiten.
- Ich will mich warm anziehen.
- Ich will mich für seine
Adresse interessieren.
- Ich will mich schön kämmen.
- Ich will mich ins Bett legen.

4. Was hat dich Mutti gefragt?

- a) - ?
- Ja, ich habe mich schon gewaschen.
- b) - ?
- Ja, ich habe mich warm angezogen.
- c) - ?
- Ja, ich habe mich auf den Unterricht vorbereitet.
- d) - ?
- Ja, ich habe mich für diese Frage interessiert.

5. Wirst du dich noch waschen?

- Muster: a) Aber nein, ich habe mich schon gewaschen.
- Wirst du dich noch anziehen?
 - Wirst du dich noch kämmen?
 - Wirst du dich noch zur Deutschstunde vorbereiten?

- Muster: b) Wirst du dich noch waschen?
- Doch, ich habe mich noch nicht gewaschen.
 -

6. Frage deinen Schulfreund, ob er das früher gemacht hat?

- Muster:
- Ich interessiere mich für Sport.
 - Hast du dich auch früher für Sport interessiert?

Ich interessiere mich für Musik.

Ich interessiere mich für Literatur.

Ich interessiere mich für das Fach Physik.

Ich interessiere mich für die deutsche Sprache.

Ich interessiere mich für die Geschichte unseres Volkes.

7. Frage deine Mitschüler, wer sich dafür interessiert hat.

Muster: Wer hat sich für interessiert?

(meine Adresse, die Kontrollarbeit in Chemie, Kinokarten, die Reise auf die Krim)

8. Frage deinen Schulfreund, wann er das gemacht hat.

Muster: - Ich habe mich zur Prüfung vorbereitet.

- Wenn hast du dich zur Prüfung vorbereitet?

Ich habe mich zur Deutschstunde vorbereitet.

Ich habe mich auf den Unterricht vorbereitet.

Ich habe mich auf die Reise vorbereitet.

Ich habe mich zum Vortrag vorbereitet.

9. Sage, warum du es nicht tust.

Muster: - Warum kämmst du dich nicht?

- Ich habe mich schon gekämmt.

Warum ziehst du dich nicht an?

Warum waschst du dich nicht?

Warum interessierst du dich nicht für seine Adresse?

Warum bereitest du dich nicht zur Stunde vor?

10. Beantwortet die Frage:

Was macht der Junge?

Was hat er eben gemacht!

Er zieht sich an. .

Er hat sich eben angezogen.

Er zieht sich aus.

.....

Er wäc̄ht sich kalt.
Er setzt sich an den Tisch.
Er kämmt sich,
Er fr̄hstüct.;

11. Sage zu deinem Schulfreund, was du am Morgen gemacht hast.

Muster: - Ich bin fr̄h aufgestanden.
- Ich habe mich.....

12. Stellt kleine Dialoge zusammen.

Muster: N. - Wo ist Sina?
K. - Sie wäscht sich im Badezimmer.
N. - Wieso? Hat sie sich noch nicht gewaschen?

N. - Was macht Peter?
K. - Er kämmt sich vor dem Spiegel.
N. - Wieso??

N. - Wo ist Viktor?
K. - (sich anziehen).
N. - ?

N. - Was macht Sascha?
K. - (sich auf den Unterricht vorbereiten).
N. - ?

13. Mutti will wissen, ob dein kleiner Bruder seine Morgentoilette gemacht hat. Wie wird sie dich darüber fragen?

Muster: Hat er sich ?

14. Lest und erzählt nach.

Der Kater und der Sperling

Der Kater packte (СХВАТИЛ) einen Sperling und wollte ihn auffressen (СЪЕСТЬ).

Der Sperling rief: "Oh! Du bist kein richtiger Herr!"¹

"Warum bin ich kein richtiger Herr?" wollte der Kater wissen.

"Jeder Herr wäscht sich immer vor dem Frühstück und du hast dich noch nicht gewaschen. Nein, du bist kein richtiger Herr!"

Der Kater wollte aber ein richtiger Herr sein. Er begann sich zu waschen. Der Sperling flog auf, und der Kater blieb ohne Frühstück.

Darum waschen sich alle Katzen nicht vor, sondern nach dem Frühstück.

1. Du bist kein richtiger Herr! - Ты не настоящий господин!

15. Inszeniert den Dialog.

Drei Jungen haben sich zur Stunde verspätet. Der Lehrer fragt den 1. Schüler!

Lehrer: - Warum hast du dich verspätet?

1. Junge: - Meine Mutter ist krank. Ich bin in die Apotheke gegangen.

Lehrer: - Und du, warum hast du dich verspätet?

2. Junge: - Meine Uhr ist stehen geblieben.

Lehrer: - Und du?

3. Junge: - Meine Freunde haben ja schon alles gesagt. Jetzt habe ich keine Ausrede mehr.

W i t z e

"Wenn ich sage: Ich wasche mich, du wäschst dich, er wäscht sich - was ist das für eine Zeit?"

"Natürlich Sonntag, Herr Lehrer!"

O b j e k t s ä t z e

16. Sage, daß du es nicht gewußt hast!

Muster: - Er ist krank.

- Ich habe nicht gewußt, daß er krank ist.

Er ist wieder gesund.

Er wohnt in Riga.

Er studiert im Institut.

Sie wartet auf ihren Freund.

Sie fährt in diesem Sommer nach Jalta.

17. Beantwortet die Fragen!

Muster: Wer hat das Plakat gemalt?

Ich weiß nicht, wer das Plakat gemacht hat.

Wer hat im Schulgarten Blumen gepflanzt?

Wer hat uns deutsche Bücher gebracht?

Wer hat die Rucksäcke gepackt?

Wer hat für uns Kinokarten gekauft?

Wer hat das Klassenzimmer gelüftet?

18. Was sagt N.?

Muster: - Ich habe auf dem Lande gelebt.

- Er sagt, daß er auf dem Lande gelebt hat.

Ich habe die Stadt Leningrad besichtigt.

Ich habe in der freien Luft trainiert.

Ich habe auf die Freunde gewartet.

Ich habe den 1. Platz belegt.

Ich bin heute früh aufgestanden.

Ich bin mit dem Zug gefahren.

19. Sage, daß du es schon weißt.

a) Muster: Er hat bei den Feldarbeiten geholfen.
Ich weiß schon, daß er bei den Feldarbeiten geholfen hat.

Er hat an dieser Arbeit teilgenommen.

Er hat die Wandzeitung angefertigt.

Sie haben über die Disziplin in der Klasse gesprochen.

Sie haben Altmittel und Altpapier gesammelt.

b) Muster: Er hat sich zur Stunde vorbereitet.
Ich weiß, daß er sich zur Stunde vorbereitet hat.

Sie haben sich in einem Zeltlager erholt.

Sie haben sich diesen Film angesehen.

Er hat sich warm angezogen.

Er hat sich kalt gewaschen.

Er hat sich zur Vorlesung vorbereitet.

20. Bildet Objektsätze !

Muster: Der Junge hat die Zeitung "Trommel" gekauft.
Ich weiß, wo er die Zeitung "Trommel" gekauft hat.

Der Junge hat Mittag gegessen.

Der Junge ist viel spazierengegangen.

Der Junge hat den Blecherschrank repariert.
Der Junge hat einen Zirkel besucht.

21. Sage, daß du es nicht weißt.

Muster: Hat er die kranke Lehrerin besucht?
Ich weiß nicht, ob er die kranke Lehrerin
besucht hat.

Ist er um die Wette gelaufen?
Ist er auf die Krim gefahren?
Ist er auf die Straße gelaufen?
Hat sie das Obst gepflückt?
Hat sie auf dem Sportplatz geturnt?
Haben die Schüler auf den Pionierleiter gewartet?
Haben die Kolchosbauern die Feldarbeiten begonnen?

22. Was fragt dich der Lehrer?

Muster: a) Warum hast du den Aufsatz nicht geschrie-
ben?
Der Lehrer fragt, warum ich den Aufsatz
nicht geschrieben habe.

Warum hast du den Text nicht übersetzt?
Warum hast du das Klassenzimmer nicht gelüftet?
Warum bist du zur Versammlung nicht gekommen?
Wo hast du dieses Buch genommen?
Wie lange bist du gestern Schi gelaufen?
Wem hast du deine Zeichnungen gezeigt?

Muster: b) Bist du viel Schlittschuh gelaufen?
Der Lehrer fragt, ob ich viel Schlitt-
schuh gelaufen bin.

Bist du oft mit dem Flugzeug geflogen?
Bist du am 7. November zur Demonstration gegangen?
Hast du die Parade auf dem Roten Platz gesehen?
Hast du den neuen Film gesehen?
Hast du Glückwunschkarten an die Freunde geschrieben?

I m W i n t e r

23. Beantwortet die Fragen!

- 1) Wo hast du die Winterferien verbracht?
- 2) Bist du aufs Land gefahren?
- 3) Bist du in einem Ferienlager gewesen?
- 4) Wie war das Wetter an diesen Tagen?
- 5) Hat es viel geschneit?
- 6) Hat die Sonne geschienen?
- 7) Waren die Flüsse zugefroren?
- 8) Wieviel Grad unter Null hat das Thermometer gezeigt?
- 9) Hast du dich warm angezogen?
- 10) Hast du viel Eishockey gespielt?

24. Lest die folgenden Dialoge und gebt sie wieder!

a)

Viktor: - Guten Tag, Igor! Wo warst du die ganze Zeit?

Igor: - Hast du es nicht gewußt? Ich bin doch in einem Ferienlager gewesen.

Viktor: - Ach so? Und wie hast du da die Zeit verbracht?

Igor: - Sehr schön. Das Ferienlager liegt an einem großen See. Der See war damals schon fest zugefroren und wir sind jeden Tag Schlittschuh gelaufen.

Viktor: - Habt ihr auch Eishockey - Wettkämpfe gehabt?

Igor: - Und ob! Unsere Mannschaft hat zweimal gesiegt.

b)

Nina: - Warum bist du auf die Eisbahn nicht gekommen, Lena?

Lena: - Ich konnte nicht, ich habe mich erkältet. Und wie war es gestern auf der Eisbahn?

Nina: - Wunderschön! Die ganze Zeit hat Musik gespielt. Ich bin sehr viel Schlittschuh gelaufen.

Lena: - Es war gestern sehr kalt. Hast du nicht gefroren?

Nina: - Ja, das Thermometer hat 15 Grad unter Null gezeigt, aber ich habe mich warm genug angezogen.

c)

Mischa: - Na, wie war es gestern beim Schiausflug, Peter?

Peter: - Es war sehr schön. Und warum bist du nicht gekommen? Wir haben so viel Spaß gehabt.

Mischa: - Mein kleines Schwesterchen hat sich erkältet und ich habe ihr Märchen gelesen.

Peter: - Weißt du, Mischa? Ich habe erst gestern gesehen, wie schön der Wald im Winter ist.

Mischa: - Es hat doch gestern stark geschneit. Und wie war es im Wald?

Peter: - Es hat dort auch geschneit. Große Schneeflocken sind langsam auf die Erde gefallen und der Wald hat wie im Märchen ausgesehen.

Mischa: - Hast du viel fotografiert?

Peter: - Nein, ich habe meine Kamera nicht mitgenommen.

Der Sommer auf dem Lande

25. Beantwortet die Fragen.

1) Bist du im Sommer aufs Land gefahren?

- 2) Hast du den Kolchosbauern bei den Feldarbeiten geholfen?
- 3) Hast du bei der Ernte mitgeholfen?
- 4) Hast du auf dem Kartoffelfeld Kartoffeln ausgegraben ?
- 5) Hast du auch im Kolchosgarten gearbeitet?
- 6) Welches Obst hast du dort gepflückt?
- 7) Wohin hebt ihr das Obst dann gelegt?
- 8) Hast du auch für Kühe gesorgt?
- 9) Welche Maschinen haben auf dem Kolchosfeld gearbeitet?

26. Frage deinen Schulfreund, ob er es auch früher gemacht hat?

Muster: - Ich habe im Sommer im Kolchos gearbeitet.

- Und früher? Hast du auch früher im Kolchos gearbeitet?

Ich habe den Kolchosbauern geholfen.

Ich habe an den Erntearbeiten teilgenommen.

Ich habe auf dem Kartoffelfeld gearbeitet.

Ich habe Kartoffeln ausgegraben.

Ich habe im Kolchosgarten das Obst gepflückt.

Ich habe für Haustiere gesorgt.

Ich habe die Kühe gefüttert.

27. Was sagt dein Schulfreund?

Muster: - Ich bin im Sommer aufs Land gefahren.

- Er sagt, daß er im Sommer aufs Land gefahren ist.

Ich habe an der Getreideernte teilgenommen.

Ich habe auf dem Feld Traktoren, Sämaschinen und Mährescher gesehen.

Ich bin oft mit dem Traktor gefahren.

Ich habe im Kolchosgarten gearbeitet.

Ich habe das reife Obst gepflückt.

Ich habe das Obst in große Körbe gelegt.

28. Lest den Dialog und gebt ihn wieder!

Mutti: - Oh, da bist du Nina! Seid ihr schon alle zurückgekehrt?

Nina: - Ja, Mutti! Wir sind eben mit einem Kolchosauto gekommen.

Mutti: - Nun, wie war es im Kolchos? Was habt ihr da gemacht?

Nina: - Wir haben in einer Gartenbrigade im Gemüsegarten gearbeitet.

Mutti: - Hat dir Arbeit im Gemüsegarten gefallen?

Nina: - Aber natürlich! Wir haben Gurken und Tomaten gesammelt. Und sie dann in Kisten gepackt.

Mutti: - Ihr habt wohl was davon gegessen?

Nina: - Gewiß. Und wie hat das Essen in der frischen Luft geschmeckt!

29.

Oleg: - Guten Tag, Mischa! Ich habe gehört, du hast in diesem Sommer in einem Kolchos gearbeitet.

Mischa: - Ja, ich bin zu meiner Großmutter aufs Land gefahren und habe dort den Kolchosbauern bei der Ernte geholfen.

Oleg: - Gibt es da im Sommer viel Arbeit?

Mischa: - Oh, ja! Die Kolchosbauern haben auf dem Felde Tag und Nacht gearbeitet.

Oleg: - Hast du an der Getreideernte teilgenommen?
Mischa: - Nein. Ich habe im Kolchosgarten das reife
Obst gepflückt und sie in große Körbe gelegt.

Reise in den Ferien

30. Beantwortet die Fragen.

- 1) Wie hast du die Ferien Verbracht?
- 2) Hast du eine Reise unternommen?
- 3) Wie hast du dich auf die Reise vorbereitet? Hast du alles in den Rucksack gepackt? Wer hat dir geholfen?
- 4) Wo hast du die Fahrkarten gelöst?
- 5) Wer hat dich zum Bahnhof begleitet?
- 6) Hast du lange auf den Zug gewartet?
- 7) Wieviel Tage bist du mit dem Zug gefahren?
- 8) Bist du mit deiner Reise zufrieden?

31. Was fragt der Lehrer und was antwortet ihr?

Muster: - Die Schüler der 8.⁸ haben eine Reise unternommen, Und ihr? Habt ihr auch eine Reise in den Ferien unternommen? - Ja, wir haben auch eine Reise unternommen.

- Die Schüler der 8.⁸ haben die Rucksäcke schon gepackt. Und ihr? Habt ihr auch ... ?
- Sie haben die Fahrkarten schon gelöst. Und ihr?
- Sie sind 2 Tage mit dem Zug gefahren. Und ihr? Seid ihr auch ... ?
- Sie haben Sehenswürdigkeiten der Stadt besichtigt. Und ihr?
- Sie haben Ausstellungen und Theater besucht. Und ihr?

32. Was fragt dein Schulfreund?

- 1) ?
- Ich bin gestern aus der DDR zurückgekehrt.
- 2) ?
- Nein, diesmal bin ich mit dem Flugzeug geflogen.
- 3) ?
- Zwei Wochen nur. Aber es waren schöne Tage.
- 4) ?
- Ja, wir haben viele Sehenswürdigkeiten Berlins besichtigt.
- 5) ?
- Ja, die Dresdener Gemäldegalerie haben wir auch besucht.

33. Lest den Dialog und stellt einen ähnlichen zusammen.

- Jura: - Guten Tag, Sascha! Ich habe dich lange nicht gesehen.
- Sascha: - Guten Tag, Jura! Ich freue mich auch, dich zu sehen.
- Jura: - Ich habe gehört, daß du eben aus der DDR zurückgekehrt bist. Stimmt das?
- Sascha: - Ja, das stimmt. Ich habe in der DDR 2 Wochen als Tourist verbracht. Wir haben viele Städte besichtigt.
- Jura: - Welche Stadt hat dir besonders gefallen?
- Sascha: - Dresden.
- Jura: - Hast du die berühmte Dresdener Gemäldegalerie besucht?
- Sascha: - Aber gewiß. Sie hat auf mich einen großen Eindruck gemacht.

34. Frage, warum er das nicht gemacht hat.

Muster: - Ich habe die Koffer nicht gepackt.

- Warum hast du die Koffer nicht gepackt?

Ich habe die Fahrkarten nicht gelöst.

Ich habe diese Museen nicht besichtigt.

Ich habe sie zum Bahnhof nicht begleitet.

Ich bin nicht mit dem Bus gefahren,

Ich habe auf die Schwester nicht gewartet.

35. Lest den Dialog und gebt ihn wieder.

A.: - Wann willst du abreisen?

B.: - Am Sonnabend. Die Fahrkarten habe ich schon gestern gelöst.

A.: - Hast du dich auf die Reise schon vorbereitet?

B.: - Nicht ganz. Ich habe noch nicht alles gepackt.

A.: - Wieso? Wie ich sehe, ist dein Koffer schon gepackt.

B.: - Aber ich möchte noch eine Reisetasche mitnehmen und sie ist noch nicht gepackt.

A.: - Wie lange bleibst du dort?

B.: - Nur eine Woche. Aber ich hoffe alle Sehenswürdigkeiten dieser Stadt zu besichtigen.

A.: - Ich wünsche dir viel Spaß und gutes Wetter. Ich werde dich zum Bahnhof begleiten.

Sport

36. Beantwortet die Fragen.

1) Interessierst du dich für Sport?

2) Hast du dich auch früher für Sport interessiert?

3) Welche Sportarten sind in deiner Schule besonders beliebt?

- 4) Wieviel Fußballmannschaften gibt es in deiner Schule?
- 5) Haben die Wettkämpfe im Fußballspiel stattgefunden?
- 6) Welchen Platz hat die Fußballmannschaft deiner Klasse belegt?
- 7) Bist du in diesem Winter viel Ski gelaufen?
- 8) Hast du einmal an einem Wettkampf teilgenommen?
- 9) Wo hast du trainiert? In der Sporthalle oder in der freien Luft?
- 10) Hast du regelmäßig trainiert?
- 11) Welchen Platz hast du belegt?

37. Frage deinen Schulfreund, ob er es auch früher gemacht hat.

Muster: - Jetzt treibe ich viel Sport.

- Und früher? Hast du auch früher viel Sport getrieben?

Jetzt trainiere ich regelmäßig.

Jetzt turne ich jeden Morgen.

Jetzt spiele ich in der Mannschaft unserer Klasse.

Jetzt nehme ich an den Wettkämpfen teil.

38. Sagt, daß ihr es schon wißt.

Muster: - Die Mannschaft der 8^a hat den 2. Platz belegt.

- Ich weiß, daß die Mannschaft der 8^a den 2. Platz belegt hat?

Die Turnstunde hat um 8 Uhr begonnen.

Die Sowjetsportler haben viele Goldmedaillen gewonnen.

Er hat an den Europameisterschaften teilgenommen.

Er hat bei den Meisterschaften sehr gut geschossen.
Die Mannschaft unserer Klasse hat gesiegt.
Er ist 100 Meter in 11,6 Sekunden gelaufen.

39. Was hat man euch gefragt? Ergänzt den Dialog.

a)..... ?

- Ja, wir sind um die Wette gelaufen.

b)..... ?

- Ja, unsere Mannschaft hat gesiegt.

c)..... ?

- Nein, wir haben den 2. Platz belegt.

d).....?

- Ja, wir haben 3 Medaillen gewonnen.

e)..... ?

- Ja, wir haben an diesem Wettkampf teilgenommen.

40. Frage deinen Schulkamerad, warum er das nicht tut?

Muster: - Ich werde nicht mehr trainieren.

- Aber warum denn ? Hast du heute schon trainiert?

Ich werde heute nicht mehr turnen.

Ich werde heute nicht mehr Ball spielen.

Ich werde heute nicht mehr um die Wette laufen.

Ich werde heute nicht mehr Sport treiben.

41. Lest die Dialoge und gebt sie wieder.

a)

Viktor: - Guten Tag, Peter! Habe dich schon längst nicht gesehen! Wo warst du in den Winterferien?

Peter: - Weißt du es nicht? Ich bin doch nach Lenin-grad gefahren. Dort haben Wettkämpfe in

- Verschiedenen Sportarten stattgefunden.

Viktor: - Ach, so! Und welche Sportart treibst du eigentlich?

Peter: - Leichtathletik, Ich bin Läufer.

Viktor: - Du hast wohl viel trainiert, um dich auf Wettkämpfe gut vorzubereiten?

Peter: - Und ob! Jeden Tag habe ich dem Training 4 - 5 Stunden gewidmet.

Viktor: - Und wie waren deine Leistungen in Leningrad?

Peter: - Ich bin 100 Meter in 11,6 Sekunden gelaufen und habe den 1. Platz belegt.

b)

Sascha: - Wollen wir mit dem Training beginnen, Igor?

Igor: - Ich werde heute nicht mehr trainieren.

Sascha: - Aber warum denn? Hast du schon trainiert?

Igor: - Nein, heute nicht. Aber gestern bin ich sehr viel radgefahren und bin jetzt müde. Ich möchte mich heute erholen.

Sascha: - Nun gut. Dann fangen wir mit dem Training morgen nach der Schule an.

42. Lest den Text und inszeniert ihn.

Lernt schwimmen

Ein Wissenschaftler fährt in einem Fischerboot über die Elbe und spricht während der Fahrt mit dem Fischer. "Verstehen Sie etwas von der Astronomie?" fragt er. "Nein", antwortet der Fischer, "hab nie davon gehört." "Ein Viertel Ihres Lebens haben Sie verloren." "Aber von der Geographie haben Sie doch gehört?" "Nein", antwortet der Fischer, "ich habe keine Zeit für so was." "Dann haben Sie ein halbes Leben verloren."

In diesem Augenblick wirft die Welle das Boot um und

beide fallen ins Wasser. Der Fischer fragt: "Schwimmen Sie?" "Nein", "Dann halten Sie sich an mir fest, sonst haben Sie Ihr ganzes Leben verloren", sagt der Fischer.

Kinobesuch

43. Beantwortet die Frage. (Bildet 6 Sätze)

Welche Filme hast du gesehen?

Spielfilme	-	художественные фильмы
Dokumentarfilme	-	документальные фильмы
Kriminalfilme	-	детективные фильмы
Märchenfilme	-	сказочные фильмы
Abenteuerfilme	-	приключенческие фильмы
Populär-wissenschaftliche Filme	-	научно-популярные фильмы

44. Du willst etwas machen Dein Schulfreund hat es schon gemacht. Wie sagt er das?

- | | |
|--|--|
| 1) Ich will <u>mir</u> einen Kriminalfilm ansehen. | Ich habe <u>mir</u> einen Kriminalfilm <u>schon</u> angesehen. |
| 2) Ich will <u>mir</u> den Film "Balade vom Soldaten" ansehen. | 2)..... |
| 3) Ich will <u>mir</u> einen Märchenfilm ansehen. | 3)..... |
| 4) Ich will die Eintrittskarten kaufen. | 4)..... |
| 5) Ich will zur ersten Vorstellung gehen. | 5)..... |

45. Beantwortet die Fragen.

- 1) Hast du dir viele Filme im Sommer angesehen?
- 2) Welcher Film hat dir besonders gefallen?
- 3) Wie heißt der Regisseur, der diesen Film gedreht¹ hat?
- 4) Wer hat die Hauptrolle gespielt?
- 5) In welche Vorstellung² bist du gewöhnlich gegangen?
- 6) Wann beginnt die erste Vorstellung?
- 7) Hast du die Kinokarten selbst besorgt?
- 8) Hast du dir den Film "Der Stille Don" angesehen?
- 9) Ist das ein Dokumentarfilm oder ein Spielfilm?
- 10) Wie hat dir dieser Film gefallen?
- 11) Welche deutsche Abenteuerfilme hast du dir angesehen?

¹ einen Film drehen - СНИМАТЬ ФИЛЬМ

² die Vorstellung - СЕАНС.

46. Ergänze den Dialog.

N.: -

B.: - Ja, gern. Und welchen Film willst du dir ansehen?

N.: -

B.: - Wo läuft er?

N.: -

B.: - Aber ich habe gehört, daß dieser Film auch im neuen Lichtspielhaus läuft. Vielleicht gehen wir hin?

N.: -

B.: - Nein, dort bin ich noch nicht gewesen. Also, abgemacht, wir gehen dorthin!

47. Lest und gebt den Dialog wieder!

Natascha: - Am Sonntag gehe ich mit meiner Schwester ins Kino, willst du mit?

Irina: - Sehr gern. Und was für ein Film läuft am Sonntag?

Natascha - Das ist ein neuer DEFA-Film. Er läuft im Lichtspielhaus "Forum".

Irina: - Oh, dann gehe ich mit euch nicht! Ich kenne diesen Film. Ich habe mir ihn schon am Mittwoch angesehen.

Natascha: - Wer der Film in der deutschen Sprache?

Irina: - Nein, er war synchronisiert (дубжирован).

Natascha: - Und wie hat er dir gefallen?

Irina: - Das war ein schöner Farbfilm, er hat mir sehr gefallen. .

48. Die letzte Szene

Ein Regisseur dreht einen Abenteuerfilm. Er ist schon müde und deshalb etwas zerstreut¹. Es sagt zu dem Schauspieler, der die Hauptrolle spielt:

"Von diesem Felsen hier müssen Sie jetzt hinabspringen!"

Der Schauspieler ist erschrocken:

"Aber das ist doch unmöglich! Ich werde mir den Hals brechen".²

"Das macht nichts", beruhigte ihn der Regisseur, "es ist ja die letzte Szene!"

¹ zerstreut - рассеянный

² Ich werde mir den Hals brechen! - Я сломан себе шею!

Stadtbesichtigung

Unsere Hauptstadt

49. Beantwortet die Fragen.

- 1) Bist du in Moskau schon einmal gewesen?
- 2) Welche Sehenswürdigkeiten Moskaus hast du kennengelernt?
- 3) Was hast du auf dem Roten Platz besichtigt?
- 4) Hast du das Lenin-Mausoleum besucht?
- 5) Welches Denkmal hast du vor der berühmten Basilius-Kathedrale gesehen? (Das Denkmal von Minin und Poscharski).
- 6) Bist du auf die Leninberge gefahren?
- 7) Welchen Eindruck hat auf dich das Hochhaus der Staatlichen Universität gemacht?
- 8) Hast du einmal das weltberühmte Große Theater auf dem Swerdlowplatz besucht?
- 9) Welche Museen und Ausstellungen hast du besichtigt?
- 10) Hast du die Tretjakow-Galerie besucht?
- 11) Welche Gemälde haben dir besonders gefallen?
- 12) Hast du gehört, daß Metró Moskauer Metro die schönste in der Welt ist?
- 13) Welchen Eindruck haben auf dich die Stationen der Moskauer U-Bahn gemacht?
- 14) Hast du die herrlichen Hochhäuser auf dem Kalinin-Prospekt gesehen?
- 15) Welche Sehenswürdigkeiten unserer Hauptstadt hast du noch besichtigt?

50.

Dialog

Nina: - Von wem hast du den Brief bekommen, Vera?

Vera: - Von meiner Freundin aus Moskau. Sie hat mich

in den Winterferien eingeladen und ich bin für eine Woche nach Moskau gefahren.

Nina: - Bist du in Moskau schon früher gewesen?

Vera: - Nein. Ich war dort zum erstenmal und alles war für mich sehr interessant.

Nina: - Welche Sehenswürdigkeiten Moskaus hast du dir angesehen?

Vera: - Schon am ersten Tage bin ich zum Roten Platz gefahren und habe dort den Kreml, das Lenin-Museum und die herrliche Basilius-Kathedrale besichtigt.

Nina: - Ich habe gehört, daß die Moskauer U-Bahn die schönste in der ganzen Welt ist. Wie hat sie dir gefallen?

Vera: - Oh, die Moskauer Metro ist wirklich wunderschön. Ihre Stationen sehen wie Paläste aus. Ich bin jeden Tag mit der Metro in allen Richtungen gefahren.

Nina: - Hast du die Möglichkeit gehabt, das Große Theater zu besuchen?

Vera: - Aber natürlich! Ich habe mir das weltbekannte Ballett "Der Schwanensee" angesehen und es hat mich wirklich begeistert.

Nina: - Weißt du, daß es in Moskau etwa 150 Museen, Gemäldegalerien und Ausstellungen gibt? Was hast du davon besichtigt?

Vera: - Vor allem die weltberühmte Tretjakow-Gemäldegalerie. Sie hat auf mich einen großen Eindruck gemacht.

Nina: - Wenn du nichts dagegen hast, komme ich zu dir am Abend und du erzählst mir weiter über deine Reise nach Moskau.

Vera: - Abgemacht.

E i n k ä u f e

51.

Dialog

Ira: - Was sehe ich, Sina? Du hast neue Halbschuhe an?
Sie passen so gut zu deinem Mantel.

Sina: - Ich habe sie erst gestern bekommen.

Ira: - Die Schuhe sehen sehr nett aus. Wo hast du sie
gekauft?

Sina: - Im großen Warenhaus in der Schuhabteilung.

Ira: - Hast du die passende Größe leicht gefunden?

Sina: - Ja, aber ich habe viele Schuhe anprobiert. Dann
habe ich dieses Paar gewählt.

Ira: - Sie sehen sehr modern und praktisch aus. Was kos-
ten sie?

Sina: - Ich habe an der Kasse 15 Rubel bezahlt.

52.

Dialog

Anna: - Guten Tag, Vera! Ich sehe du trägst eine schwe-
re Tasche.

Vera: - Ja, ich mußte heute viele Einkäufe machen.
Mein Bruder hat am Sonntag Geburtstag und er
hat Gäste eingeladen.

Anna: - Ach so, und was hast du gekauft?

Vera: - Zuerst bin ich in den Milchladen gegangen und
habe dort Butter, Eier und Käse gekauft. Dann
habe ich auch andere Einkäufe gemacht.

Anna: - Hast du auch Kuchen oder eine Torte gekauft?

Vera: - Kuchen hat die Mutter selbst gebacken und sie
schmecken sehr gut.

Anna: - Wenn du nichts dagegen hast, helfe ich dir ein
wenig. Gib mir deine Einkaufstasche!

Vera: - Oh, das ist sehr nett von dir!

F e s t e

53.

Dialog

Mutti: - Wie schnell vergeht Zeit! Bald ist der 7. November.

Sascha: - Es sind noch 3 Tage bis zum Oktoberfest geblieben, aber die Straßen sehen schon festlich aus.

Mutti: - Und wie habt ihr euch auf den 7. November vorbereitet?

Sascha: - Wir haben unsere Schule schön mit Fahnen und Girlanden geschmückt.

Mutti: - Habt ihr die Girlanden selbst gebastelt?

Sascha: - Aber natürlich! Außerdem haben wir rote Fähnchen und weiße Tauben gebastelt. Wir wollen sie zur Demonstration mitnehmen.

Mutti: - Nun, und wie steht es mit der festlichen Wandzeitung? Habt ihr nicht vergessen, sie zu machen?

Sascha: - Nein, Mutti. Das haben wir nicht vergessen. Die festliche Wandzeitung hängt schon an der Wand.

54.

Dialog

Nina: - Guten Tag, Vera! Bist du wieder gesund?

Vera: - Danke, ich fühle mich jetzt gut. Wie hast du den 1. Mai verbracht, Nina? Bist du zur Demonstration gegangen?

Nina: - Natürlich! Du weißt doch: alle Menschen groß und klein gehen an diesem Tag zur Demonstration. Unsere Pioniere haben auch an der festlichen Demonstration teilgenommen.

Vera: - Wie hat unsere Kolonne ausgesehen? Habt ihr

Fahnen und Losungen getragen?

Nina: - Gewiß. Die vordere Kolonne hat Losungen, rote Fahnen und Transparente getragen.

Vera: - Und die anderen Pioniere?

Nina: - Alle anderen haben schöne Blumen, bunte Fähnchen und weiße Tauben aus Papier getragen.

Vera: - Habt ihr viel gesungen?

Nina: - Ja, sehr viel.

55.

Dialog

Viktor: - Na, endlich. Wo warst du am Sonnabend, Mischa? Warum bist du zu mir nicht gekommen?

Mischa: - Du weißt doch; bald kommt das Oktoberfest. Wir haben uns viel darauf vorbereitet. Viele Pioniere sind dem Komsomol beigetreten.

Viktor: - Nun, und was habt ihr an diesem Sonnabend gemacht?

Mischa: - Wir haben einen festlichen Schulabend veranstaltet.

Viktor: - Ach, so! Und wie ist der Abend verlaufen?

Mischa: - Zuerst ist unser Schuldirektor aufgetreten. Er hat sehr interessant über die Oktoberrevolution in unserem Lande erzählt und dann über die Freundschaft zwischen den Völkern gesprochen.

Viktor: - Habt ihr auch getanzt?

Mischa: - Natürlich! Nach dem Vortrag unseres Direktors haben wir viel gesungen und getanzt.

Telefongespräch

56.

Dialog

Kolja: - Hallo! Rufen sie bitte Viktor!

Viktor: - Ich bin am Apparat. Wer ist dort?

Guten Tag, Viktor. Womit beschäftigst du dich jetzt? Wollen wir auf die Eisbahn gehen!

Viktor: - Hast du vergessen, wir haben morgen eine Kontrollarbeit in der deutschen Sprache. Ich muß alles gründlich wiederholen.

Kolja: - Ja, ich weiß, daß wir morgen eine Kontrollarbeit haben. Ich habe mich schon dazu vorbereitet.

Viktor: - Sag, bitte, Kolja: wie hast du gearbeitet? Womit hast du begonnen?

Kolja: - Zuerst habe ich alle Vokabeln wiederholt, dann habe ich einige Übungen gemacht und alle Regeln noch einmal gelesen.

Viktor: - Und die Texte? Hast du sie auch wiederholt?

Kolja: - Natürlich. Ich habe alle Texte noch einmal gelesen und einige Sätze in die Muttersprache übersetzt.

57.

Dialog

Nina: - Hallo, Vera, kommst du jetzt zu mir?

Vera: - Nein, jetzt nicht. Ich bin spät nach Hause gekommen. Wir hatten eine Klassenversammlung. Und hast du deine Hausaufgaben schon gemacht?

Nina: - Nein, noch nicht. Ich habe meiner Mutter beim Reinmachen geholfen.

Vera: - Was hast du denn gemacht?

Nina: - Ich habe alle Fensterscheiben geputzt und den Fußboden gefegt und aufgewaschen.

Vera: - Morgen früh habe ich frei. Dann machen wir zusammen deine Aufgaben.

Nina: - Gut, ich danke dir.

СО Д Е Р Ж А Н И Е

1. Глазник В. Zum Problem des deutschen Artikels	3
2. Еремин Д. Некоторые вопросы обучения говорению на основе аудирования на старшем этапе специального факультета.....	13
3. Иванова И. К вопросу об учебных словарях.....	25
4. Осипова А. О соотношении подготовительных и речевых упражнений.....	33
5. Тилтинь М. Проблема синтагмы и синтагматического членения в советской и немецкой лингвистической литературе.....	39
6. Тилтинь М. Некоторые результаты констатирующего эксперимента по синтагматическому членению немецкого предложения.....	47
7. Захжевская Л. Упражнения, направленные на выработку умений опознавать и понимать синтаксические конструкции, употребительные в научно-технической литературе.....	53
И з о п ы т а в у з а	
8. Карпова К. О развитии умений письменного общения на иностранном языке.....	58
9. Римарь Н. Aufgaben und Arbeitsverfahren des synthetischen Lesens an der Hochschule.....	69
10. Дркле Р. Zum Problem der Entwicklung der geistigen Fähigkeiten im Fremdsprachenunterricht an der Hochschule	87
В п о м о щ ь ш к о л е	
11. Карпова К. Par jauno vācu valodas mācību grāmatu metodisko ievirzi.....	96
12. Осипова А. Перфект в диалогах.....	120