

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РФ

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования

«ПЕНЗЕНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

Историко-филологический
факультет

Кафедра «Иностранные языки
и методика преподавания
иностранных языков»

Направление подготовки 44.03.05
«Педагогическое образование»
(с двумя профилями подготовки)

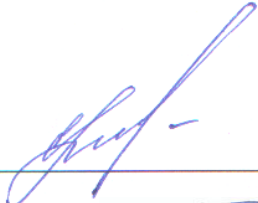
Профили подготовки
«Немецкий язык. Французский язык»

Форма обучения: очная

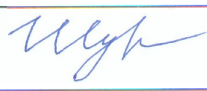
БАКАЛАВРСКАЯ РАБОТА

на тему

«Особенности обучения чтению на немецком языке после английского»

Студент  Легонькова Екатерина Владимировна

Руководитель  к.п.н., доцент Разуваева Т.А.

Нормоконтролёр  к.п.н., доцент Шурыгина Ю.А.

Работа допущена к защите (протокол заседания кафедры от 12.06.20 № 11а)

Заведующий кафедрой  к.и.н., доцент Алёшина Е.Ю.

Работа защищена с отметкой отлично (протокол заседания ГЭК от 30.06.20 № 5)

Секретарь ГЭК  к.п.н., доцент Шурыгина Ю.А.

Пенза 2020

Оглавление

Введение.....	3
Глава I. Теоретические основы обучения немецкому языку после английского.....	6
1.1. Чтение как вид речевой деятельности.....	6
1.2. Особенности обучения немецкому языку как второму иностранному после английского.....	14
1.3. Методические основы обучения чтению на немецком языке после английского.....	26
Выводы по первой главе.....	36
Глава II. Практические основы обучения чтению на немецком языке.....	37
2.1. Анализ упражнений по обучению чтению в УМК «Горизонты» (Horizonte) для 5 класса.....	37
2.2. Дополнительные материалы по обучению чтению на немецком языке как второму иностранному в 5 классе.	50
Выводы по второй главе.....	56
Заключение.....	57
Список использованных источников.....	60
Приложение.....	64

Введение

Реалии современного мира таковы, что от современного человека требуется знание одного и более иностранных языков. Владение иностранным языком – это важнейшая составляющая подготовленности личности к полноценному межнациональному общению. В качестве цели обучения иностранному языку выступает формирование вторичной языковой личности, т.е. личности, выражающей совокупность социальных, физических, психологических, эмоциональных, прагматических и др. характеристик в языке, а также личности, «реконструированной в основных своих чертах на базе языковых средств» [5, с.13].

Владение двумя иностранными языками сейчас рассматривается в качестве одной из ключевых задач российской системы образования. Такое нововведение обязательного изучения второго иностранного языка в школах произошло в России в 2016 году. Что касается немецкого языка, то его введение в качестве второго иностранного языка в средних общеобразовательных школах не случайно, это объясняется усилением взаимодействия России и Германии в экономической, политической, профессиональной областях, расширением личной мобильности, увеличением контактов с немецкой культурой и возможностью обмениваться опытом. Кроме того, привлекательность изучения немецкого языка после английского для школьников заключается еще и в том, что английский и немецкий языки относятся к одной группе языков, и это дает обучаемым большие преимущества при изучении и способствует положительному переносу знаний из первого иностранного языка во второй.

Говоря о разных аспектах изучения второго иностранного языка, а именно: грамматика, разговорная практика, аудирование, письмо и чтение, стоит отметить, что основным источником иноязычной информации являются тексты. А это значит, что чтение, в свою очередь, выступает ведущим видом речевой деятельности, позволяющим совершенствовать говорение. Этим обусловлена актуальность данной работы, посвященной

рассмотрению особенностей обучения чтению на немецком языке после английского.

Целью исследования является рассмотрение особенностей обучения чтению на немецком языке как втором иностранном.

Задачи исследования:

- рассмотреть чтение как вид речевой деятельности;
- изучить особенности обучения немецкому языку после английского;
- раскрыть методические основы обучения чтению на немецком языке после английского;
- проанализировать упражнения по обучению чтению в УМК по немецкому языку «Горизонты» (Horizonte) для 5 класса М.М. Аверина;
- разработать дополнительные материалы по обучению чтению на немецком языке как второму иностранному в 5 классе.

Объект исследования: обучение иноязычному чтению на уроках немецкого языка.

Предметом исследования являются особенности обучения чтению на немецком языке после английского в 5-ом классе.

Для решения поставленных задач применялись следующие **методы исследования:**

- теоретические (анализ педагогической, методической, психологической литературы по теме, ее синтез, анализ, систематизация);
- эмпирические (изучение и обобщение отечественного опыта по обучению иноязычному чтению на уроках немецкого языка, анализ собственной педагогической практики).

Практическая значимость работы обусловлена результатами проведенного анализа УМК по немецкому языку «Горизонты» (Horizonte) для 5 класса, описанными дополнительными материалами по обучению чтению на уроках немецкого языка на базе имеющихся знаний английского языка.

Структура работы: данная работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы и приложения.

Во введении дается обоснование актуальности работы, определяются цели, задачи, объект и предмет исследования.

В первой главе рассматриваются теоретические основы обучения немецкому языку после английского: раскрывается чтение как вид речевой деятельности, характеризуются особенности обучения немецкому языку после английского, анализируются методические основы обучения чтению на немецком языке после английского.

Вторая глава посвящена анализу УМК «Горизонты» (Horizonte) для 5 класса. Кроме того, в этой главе описываются дополнительные материалы по обучению чтению на немецком языке как второму иностранному в 5 классе.

Заключение является обобщением всей работы.

Глава 1. Теоретические основы обучения немецкому языку после английского

1.1. Чтение как вид речевой деятельности

Общеизвестный факт подтверждает, что чтение занимает значительное место в жизни человека. Умение читать не только развивает способность человека мыслить и глубже понимать окружающий мир, а также обогащает его духовно. Таким образом, чтение представляет собой одно из важнейших средств человеческого общения и одно из важнейших средств человеческой культуры. На сегодняшний день поток информации в современном мире настолько велик, что чтение на иностранном языке начинает занимать значительное место в жизни человека. Одной из основных задач обучения иностранному языку в школе является обучение чтению и пониманию текста на иностранном языке.

По мнению С.Р. Плотникова, чтение представляет собой жизнесохранную функцию культуры. Оно выступает в роли определенного посредника между современниками и ушедшими, восстанавливая между ними стертую связь [22, с. 9].

В.А. Бухбиндер определял чтение как особый процесс, который характеризуется интенсивной подсознательной работой человеческого мозга [7, с. 56].

Цель чтения, согласно исследованиям А.А. Миролубова, заключается в осмыслении зрительно воспринимаемой информации, раскрытии смысловых связей, понимании информации [17, с. 4].

Г.В. Рогова и И.Н. Верещагина определяли структуру чтения следующим образом: мотив – цель – условие – результат [26, с. 61].

В качестве мотива выступает возможность коммуникации при помощи печатных слов. Цель – извлечение информации, необходимой учащимся в данный момент. К условиям относится овладение графической системой языка и приемами извлечения информации. Результатом является понимание или извлечение информации из прочитанного текста с разной степенью

точности и глубины [26, с. 62]. Примечателен тот факт, что в ходе чтения учащийся не только визуально знакомится с текстом, но и проговаривает его про себя с той целью, чтобы услышать себя со стороны. Вслед за И.В. Рахмановым мы придерживаемся мнения, что слуховые ощущения составляют один из важнейших элементов чтения, позволяя проконтролировать собственное прочтение [25, с. 83]. В.М. Филатов в своих исследованиях вводит новое понятие «внутреннего проговаривания», с помощью чего происходит сличение графического и слухомоторного образов [29, с. 105].

Наряду с восприятием прочитанной информации происходит ее переосмысление, то есть ее прорабатывание. Эти две стороны процесса чтения неразрывно связаны между собой. Умения и навыки, обеспечивающие его процесс, принято условно делить на две группы:

а) связанные с "технической" стороной чтения (они обеспечивают перцептивную переработку текста: восприятие графических знаков и соотнесение их с определенными значениями или перекодирование зрительных сигналов в смысловые единицы);

б) обеспечивающие смысловую переработку воспринятого – установление смысловых связей между языковыми единицами разных уровней и тем самым понимание содержания текста, замысла автора и т.д. (эти умения приводят к пониманию и осмыслению текста как законченного речевого высказывания) [30, с. 24].

Следует отметить, что технические навыки зрелого чтеца автоматизированы, благодаря чему его внимание может быть всецело сосредоточено на смысловой переработке читаемого. Их автоматизированность особенно наглядно проявляется при беглом чтении про себя несложного (и по содержанию, и по языку) текста при установке на понимание его основного содержания.

Стоит обратить внимание, что смысловая переработка текста основывается не только на уже воспринятом материале. В ходе прочтения

обучающийся мысленно «забегает вперед», делая выводы о том, что последует дальше, предполагая и домысливая предстоящие события, исходя из имеющегося языкового опыта.

В.М. Филатов говорит о «вероятностном прогнозировании», которое представляет собой особый психологический элемент процесса чтения и выражается на смысловом и вербальном уровнях [29, с. 108]. Смысловое прогнозирование – это возможность предвидеть содержание текста, умение сделать правильный вывод о возможном развитии событий в тексте по одному заголовку или абзацу и т.д.

Ф. Смит придерживается мнения, что в процессе чтения выделяют два вида информации: визуальную (изъятая из напечатанного текста) и невизуальную (понимание языка, знание данного предмета) [34, с. 118].

Следует подчеркнуть, что объем имеющейся визуальной информации у читающего определяет объем невизуальной информации. То есть чем больше визуальной информации, тем меньше требуется невизуальной, и наоборот. При беглом прочтении читающий опирается на собственный опыт и глубину имеющихся знаний, а не на текст. Исходя из этого, можно сделать вывод, что чтение представляет собой активный конструктивный процесс. В процессе чтения текста человеческий мозг сохраняет не механическое отражение действительности, а смысловое единство, которое конструируется личностью. Конструирование смысла – сложный процесс, в котором выделяются два источника информации, а именно: информация, получаемая из имеющегося источника, и информация, которой в данный момент уже владеет читающий.

Рассматривая процесс чтения на иностранном языке, стоит обратить внимание на определенные этапы понимания прочитанного и на характерные особенности каждого этапа. Умение читать и воспринимать информацию из текста на иностранном языке, не прибегая к переводу на родной язык – это особая форма языковой деятельности, которую учащийся постигает

постепенно, овладевая смежным набором навыков и преодолевая целый комплекс трудностей [11, с. 106].

Понимание текста на иностранном языке происходит в несколько этапов. Придерживаясь принципа, что понимание частей можно достичь лишь после понимания целого, первым этапом считается первичное, то есть общее ознакомление с иноязычным текстом. Речь в данном случае идет о понимании лишь общего содержания текста [13]. Примечателен тот факт, что при первичном ознакомлении с текстом подразумевается аналитическая работа мысли, однако анализ осуществляется лишь опосредованно, на том уровне, на котором он необходим на данном этапе работы с текстом. Таким образом, первым этапом понимания иноязычного текста следует считать синтетико-аналитическое понимание его общего смысла. В процессе работы с текстом происходит беглое ознакомление с его содержанием [13].

Далее следует этап аналитического понимания иноязычного текста, то есть глубокое понимание отдельных его частей, что способствует точному пониманию прочитанной информации. Те части текста, которые на предыдущей ступени служили пониманию общего содержания текста, выступают в качестве основы для анализа текста. Для данного этапа характерно неспешное вдумчивое прочтение текста и его глубокий анализ, что приводит к полному пониманию его содержания. Кроме того, происходит то, что текст подвергается лексико-грамматическому анализу, поскольку разбор лексических и грамматических единиц текста помогает полному пониманию содержания текста [15, с. 325].

Следующим этапом выступает синтетическое понимание иноязычного текста. В данном случае речь идет о совершенном синтезе, который основывается на точном понимании значения всех используемых лексико-грамматических выразительных средств.

Четвертым этапом является беспереводное чтение, то есть беспереводное понимание читаемого материала.

Таким образом, чтение представляет собой сложную перцептивно - мыслительную мнемическую деятельность, процессуальная сторона которой носит аналитико - синтетический характер, варьирующийся в зависимости от ее цели (Зимняя И.А.) [10, с. 124].

Чтение как вид речевой деятельности представляет собой извлечение информации из печатного текста. Такая деятельность дифференцируется по разным признакам и затем находит свое воплощение в разных видах чтения.

Обратимся к рассмотрению вопроса классификации видов чтения. В зависимости от целевой установки различают просмотровое, ознакомительное, изучающее и поисковое чтение. Примечателен тот факт, что умение читать – это значит владеть всеми видами чтения, умея переходить от одного вида к другому в зависимости от меняющейся ситуации и целей извлечения информации из текста [21, с. 133-136].

Ознакомительное чтение – это вид познающего чтения, а в качестве предмета внимания читающего выступает все речевое произведение (книга, статья, рассказ) без установки на получение определенной информации. Данный вид чтения предполагает отсутствие какой-либо подготовки с целью последующего воспроизведения извлеченной информации. В качестве основной коммуникативной задачи, которая ставится перед читающим, следует обозначить ту информацию, которую удастся извлечь из прочитанного текста. То есть это те вопросы, на которые необходимо ответить в процессе прочтения, умения различать главную и второстепенную информацию. Переработка информации текста совершается последовательно и непроизвольно, ее результатом является построение комплексных образов прочитанного. При этом намеренное внимание к языковым составляющим текста, элементы анализа исключаются [8, с. 64].

Особенность *изучающего чтения* заключается в необходимости максимально полного понимания содержащейся в тексте информации и его осмысленный анализ. Данный вид чтения представляет собой неспешное, вдумчивое чтение, которое подразумевает точный анализ прочитанного с

опорой на языковые и логические связи текста. Задача данного вида состоит в развитии навыков самостоятельного понимания изучаемого текста, в определении его логических связей и выстраивании последовательных цепей. В качестве объекта данного вида чтения выступает информация, которая содержится в изучаемом тексте, но не языковой материал. Изучающее чтение отличается большим количеством регрессий, чем другие виды чтения, повторным перечитыванием частей текста, иногда с отчетливым произнесением текста путем анализа языковых форм, намеренным выделением наиболее важных тезисов и неоднократным проговариванием их вслух с целью лучшего запоминания содержания для последующего пересказа, обсуждения, использования в работе. Изучающее чтение подразумевает бережную и скрупулёзную работу с текстом, детальное его изучение.

Поисковое чтение ориентировано на чтение газет и литературы по специальности. Цель данного вида чтения заключается в умении находить в огромном потоке текстовой информации определенных данных. Это, например, поиск важнейших фактов, цифровых показателей и т.д. Поисковое чтение ориентировано на вычленения из текста конкретной информации. На основе других источников читающему известно, что нужная и важная для него информация содержится в данном тексте. Исходя из типовой структуры данных текстов, он сразу же обращается к определенным частям или разделам, которые и подвергает изучающему чтению без детального анализа. При поисковом чтении "...извлечение смысловой информации не требует дискурсивных процессов, происходит автоматизировано" [19, с. 114]. В образовательном процессе школы поисковое чтение относится к некому упражнению, поскольку на поиск определенной информации в данной книге или статье учащихся направляет преподаватель. Поэтому оно обычно является сопутствующим компонентом при развитии других видов чтения.

Просмотровое чтение предполагает формирование в процессе прочтения общего смысла содержания. Цель просмотрового чтения состоит в

том, чтобы извлечь из прочитанного только важнейшую информацию, понять основной смысл прочитанного, сформировать общее представление о проблеме, обсуждаемой в тексте. Это выборочное чтение, подразумевающее более детальное прочтение важнейших элементов текста. В большинстве случаев активизация данного вида чтения происходит в связи с необходимостью определить, имеет ли данный текст ценную для читателя информацию с целью понимания его важности. В некоторых случаях при просмотрном чтении достаточно ознакомиться только с первым и последним абзацем текста для понимания основного смысла. Стоит отметить, что данный вид чтения требует от читателя определенного уровня владением материалом [16, с. 94-96].

Следует обратиться к рассмотрению еще одного вида чтения, который не относится ни к одному из существующих видов, поскольку характеризует уровень каждого из них. Этот вид чтения называют смысловым. Оно направлено на постижение читателем ценностно-смыслового содержания текста, на «вычитывание» того смысла, который задан целью чтения. Процесс чтения должен в любом случае задаваться определенной целью. Каждый учащийся получает из прочитанного ровно столько информации, сколько в состоянии получить в данный момент в силу определенных условий (его потребностей, способностей, особенностей восприятия). Обучение чтению должно быть максимально приближено к условиям реальной жизни, в которых обучающимся могут понадобиться данные умения [9, с. 58].

В настоящее время представляется возможным обозначить основные умения смыслового чтения, развитие которых осуществляется в процессе образовательной деятельности:

- умение выбрать вид чтения, исходя из его цели;
- умение вычленить необходимую информацию из текста;
- умение разграничивать полученную информацию (важную и второстепенную);

- умение ориентироваться в текстах разных жанров и стилей [12, с. 207].

Зная и понимая это, учитель должен создать благоприятные условия для овладения ученикам приёмами понимания текстов разных стилей и жанров, приёмами совершенствования техники чтения, умело использовать на уроке различные типы и виды чтения.

Важнейшей частью смыслового чтения является конструктивное обсуждение прочитанного текста. Завершение процесса чтения должно сопровождаться формированием собственного мнения относительно прочитанного. Смысловое чтение направлено на совершенствование универсальных учебных действий, на повышение активности учащихся в процессе урока, на развитие самостоятельности в учебной деятельности, мотивации к изучению иностранного языка. Процесс понимания текста протекает более легко и плодотворно в случае, если в состав этой деятельности включены приемы взаимодействия с текстом, которые содержат особые смысло-поисковые действия и операции, определяющие разные уровни осмысления текста.

Завершая речь о видах иноязычного чтения, следует отметить следующее. При отборе содержания обучению чтению в школе важно включать в учебный процесс все его виды. Основным признаком достижения высокого уровня развития умения чтения является умение учащегося изменять характер деятельности в зависимости от конкретной ситуации, цели чтения. Читающий должен владеть умением переключаться с одного вида чтения на другой с учетом конкретной задачи, которую он ставит перед собой. Кроме того, уровень каждого традиционного вида чтения можно определить умениями учащихся в смысловом чтении.

Таким образом, из всего вышесказанного можно сделать вывод, что чтение является одним из ключевых и важнейших средств для получения информации, а также играет значительную роль в жизни современного образованного человека. Чтение представляет собой отдельный,

самостоятельный вид коммуникативной деятельности, главный мотив которой заключается в удовлетворении потребности в информации, заключенной в тексте. Чтение как вид речевой деятельности может быть охарактеризовано как перцептивно-мыслительная деятельность, которая направлена на извлечение информации из печатного текста и процессуальная сторона которого носит аналитико-синтетический характер, предопределяемый конкретной целью читающего.

1.2. Особенности обучения немецкому языку как второму иностранному после английского

На сегодняшний день выбор немецкого языка для изучения в школе в качестве второго иностранного языка все больше набирает популярность. Этот факт можно объяснить тем, что Россия и Германия связана интенсивным сотрудничеством в коммерческой и профессиональной жизни, увеличением личной мобильности, расширением контактов с немецкой культурой, а также возможностью обмениваться учениками и учителями.

В современном мире набирает всё большую популярность такое явление как «билингвизм», то есть владение одним человеком двумя языковыми системами. Но сейчас под термином билингвизма понимается уже не только владение двумя языковыми системами, родным языком и иностранным, но и владение более чем одним иностранным языком. При этом в современной методике различают два типа билингвизма:

1. Естественный билингвизм – когда человек начинает пользоваться двумя языковыми системами с рождения и воспринимает обе системы как родные ему;
2. Искусственный билингвизм – когда человек осознанно начинает учить другие языковые системы в школе, тем самым уже не воспринимая их как родные [31, с. 21].

Термин билингвизм, в итоге, подразумевает под собой многоязычие, когда человек способен пользоваться несколькими языковыми системами как

средствами коммуникации, переходя осознанно от одной системы к другой. В процессе изучения уже первого иностранного языка у учащегося формируется искусственный билингвизм. Таким образом, билингвизм можно определить как особое состояние сознания учащегося, которое функционирует с учётом особенностей двух и более языковых систем. Например, А.В. Щепилова в своей книге «Теория и методика обучения французскому языку как второму иностранному» сводит понятие о многоязычии к металингвистическому сознанию. Металингвистическое сознание – особая форма языкового сознания человека, которая характеризуется способностью к абстрактно-логическим операциям языковыми системами [31, с. 22]. Чтобы обеспечить такие абстрактно-логические операции, изучающий иностранный язык должен обладать некоторыми иноязычными способностями. И.А. Зимняя среди таких способностей называет фонетическую чувствительность, память, вербальный интеллект и языковую рефлексию [31, с. 23].

Для выявления особенностей изучения второго иностранного языка интерес для более подробного рассмотрения представляют вербальный интеллект и языковая рефлексия. Вербальный интеллект представляет своего рода способность к совершению обычных мыслительных операций, таких как синтез, анализ, конкретизация, обобщение, классификация и т.д., результатом которых и так уже является вербализованное высказывание. Чаще всего эти операции и направлены на языковой материал, который передаёт информацию об объекте или явлении, наблюдаемом или мыслимом в действительности. Но особенность вербального интеллекта при изучении иностранного языка состоит в том, что эти операции направлены на языковой материал не только как на источник информации, но и как на систему графических знаков, фонетических образов, морфологических и синтаксических структур с их особыми закономерностями. Вербальный интеллект – умение сопоставлять, анализировать, комбинировать и

совершать прочие абстрактно-логические действия с лингвистическим материалом [31, с. 24].

Под языковой рефлексией подразумевается то, что человек, изучающий иностранный язык, производит осознанный анализ языкового материала и способов его изучения, а также подвергает анализу свои собственные действия в процессе изучения иностранного языка [31, с. 25]. В комплексе вербальный интеллект и языковая рефлексия представляют собой когнитивную деятельность или же когнитивный аспект изучения иностранного языка. Таким образом, изучение двух иностранных языков рассматривается как процесс, включающий повышенную когнитивную деятельность со стороны учащегося. Но сама когнитивная деятельность учащегося хоть и представлена определёнными иноязычными способностями, может осуществляться по-разному в зависимости от возрастных и индивидуальных психологических характеристик учащегося. В связи этим в современной методике выделяют и такое понятие как когнитивный стиль, которое рассматривалось И.А. Зимней, Х. Виткиным, Д. Гуднафом. А.В. Щепилова приводит следующее определение когнитивного стиля: «Когнитивный стиль – это комплекс психических особенностей индивида, обуславливающий его процедурные познавательные предпочтения и характер его информативных представлений» [31, с. 26].

Следует рассмотреть этот термин более детально, так как это имеет дальнейшее значение для более глубокого понимания процесса обучения второму иностранному языку. Под психическими особенностями индивида как раз и подразумеваются возрастные и индивидуальные характеристики учащегося, которые учитель должен уметь разглядеть. Данные характеристики обуславливают особый стиль познавательной деятельности, к которым прибегают учащиеся при решении учебных задач. Когнитивный стиль складывается из процедурных познавательных предпочтений и из характера информативных представлений. Процедурные познавательные предпочтения означают то, как учащийся больше склонен воспринимать и

осмысливать информацию. Характер информативных представлений указывает на то, как учащемуся удобнее эту информацию перерабатывать и представлять.



Схема 1. Компоненты когнитивного стиля

Характер информативных представлений выражается в предрасположенности или в предпочтении учащегося воспринимать информацию тем или иным способом. При визуальном характере учащийся легче воспринимает и воспроизводит информацию схематичным образом, например с помощью схемы или таблицы. При вербальном характере учащийся легче воспринимает и воспроизводит информацию с помощью написанного или рассказанного последовательно текста [31, с. 27].

Процедурные познавательные способности также делятся на два типа. Аналитический тип предполагает стремление учащегося искать общие принципы и закономерности, выстраивать структуру воспринимаемой им информации. Холистический тип (от англ. whole – целый) выражает стремление учащегося воспринять целостный образ воспринимаемой информации, понять контекст и сформировать общее представление. Стоит подчеркнуть, что учащиеся как аналитического типа, так и холистического

типа познавательных предпочтений могут выбирать и визуальный и вербальный характер представления информации [31, с. 27].

Таким образом, становится очевидным, что когнитивный стиль учащихся складывается из их предрасположенности к определённым моделям познавательной деятельности. Из этого получается, что при отборе содержания, при выборе характера предоставления и методов работы над учебным материалом в процессе обучения иностранному языку должны быть учтены и особенности познавательной деятельности учащихся.

Из всего вышесказанного можно сделать вывод, что изучение второго иностранного языка требует особого подхода, отличающегося от изучения первого иностранного языка, так как изучение второго иностранного языка происходит при взаимодействии между родным, первым и вторым иностранными языками. Именно при изучении второго иностранного языка учащийся может проявить себя ещё больше как субъект своего обучения, ведь изучение второго иностранного языка побуждает мыслительную деятельность учащихся к ещё большей активности.

Далее рассмотрим некоторые особенности изучения немецкого языка как второго иностранного после английского. Вопросами изучения немецкого языка как второго иностранного (после английского) занимается не так уж и много методистов. Самыми яркими представителями данного направления являются Г. Нойнер и И.Л. Бим [6, с. 4]. Методические концепции Г. Нойнера и И.Л. Бим в основном совпадают во взгляде на изучение второго иностранного языка, а именно в том, что необходимо сформировать некоторые компетенции, которые и обеспечивают успешное использование второго иностранного языка как средства общения.

Естественно, что оба методиста на первое место ставят конкретные знания о языке, то есть формирование языковых навыков и развитие видов речевой деятельности, что и определяет прагматическое использование языка.

Таблица 1. Формируемые компетенции при обучении ИЯ2 по Г. Нойнеру и И.Л. Бим

	Методическая концепция Г. Нойнера	Методическая концепция И. Л. Бим
1.	Формирование коммуникативно-прагматической компетенции	Умение устно и письменно общаться с носителем языка
2.		Умение воспринимать на слух и зрительно несложные аутентичные тексты
3.	Формирование межкультурной компетенции	Формирование социокультурной компетенции
4.		Формирование компенсаторного умения
5.	Формирование «Умения учиться»	Формирование «Умения учиться»

Далее Г. Нойнер и И.Л. Бим приводят формирование межкультурной компетенции, то есть наличия у учащегося знаний о культуре страны изучаемого языка. Но такая компетенция включает в себя ещё и более сложные знания учащихся о культуре общения и поведения другой лингвокультурной общности, что подразумевает знание правил и форм вежливости, норм поведения и особенностей вербального и невербального общения. Наличие полного спектра всех элементов, составляющих межкультурную компетенцию, обеспечивают возможность успешной коммуникации. И наконец, третья компетенция, которую выделяют Г. Нойнер и И.Л. Бим – это «умение учиться», то есть формирование тех навыков и умений, которые помогут учащемуся вообще при самостоятельном изучении иностранного языка, и не только.

Авторы методических концепций уделяют большое внимание такой компетенции как «умение учиться», потому что самостоятельность учащегося, то есть значение учащегося как субъекта, а не объекта обучения, только усиливается при обучении второму иностранному языку.

Таблица 2. Принципы обучения ИЯ2 по Г. Нойнеру и И. Л. Бим

И. Л. Бим	Г. Нойнер
Коммуникативно-когнитивный подход Принцип дифференциации обучения	Принцип когнитивного обучения и изучения
Принцип социокультурной направленности Принцип взаимосвязи видов речевой деятельности	Принцип ориентированности на текст
Деятельностный характер обучения Сопоставительный (контрастивный) подход	Принцип понимания как основа для изучения ИЯ2
Принцип интенсификации обучения ИЯ2 и принцип экономии	Принцип экономизации учебного процесса
	Принцип направленности на содержание обучения

Все вышеприведенные принципы в Таблице 2 указывают нам, во-первых, на схожесть в понимании всего концепта обучению второму иностранному языку отечественными и зарубежными методистами. Их небольшое различие состоит только в том, что Г. Нойнер обобщает некоторые положения своей концепции под одним принципом, в то время как И.Л. Бим с помощью принципов объясняет свою концепцию более подробно. Во-вторых, вышеперечисленные принципы как раз наводят нас на мысль о высоком значении самостоятельности учащегося при обучении второму иностранному языку. Если внимательно посмотреть на принципы обучения ИЯ2, то станет заметна именно когнитивная направленность каждого из них, начиная от содержательного и заканчивая процессуальными компонентами процесса обучения.

Более подробно рассмотрим принципы, на которые процесс обучения второму иностранному языку опирается в большей степени. Коммуникативно-когнитивный принцип, а также принцип интенсификации и принцип экономии будут рассмотрены во взаимосвязи. Коммуникативно-когнитивный принцип предполагает смещение акцента с формирования

языковых навыков на развитие видов речевой деятельности. Это обусловлено в первую очередь тем, что у учащихся уже выработались стратегии по формированию языковых навыков при изучении первого иностранного языка. Можно сказать, что в процессе осознанного изучения первого иностранного языка при формировании фонетического, лексического и грамматического навыков у учащихся выработались способности оперировать фонетическим, лексическим и грамматическим уровнями языковой системы вне зависимости от конкретного языка, то есть своего рода учащиеся сформировали у себя универсальные языковые навыки. Следовательно, можно предположить, что при формировании языковых навыков второго иностранного языка учащимся понадобится меньшее количество времени, которое можно употребить для развития видов речевой деятельности. Таким образом, данный коммуникативно-когнитивный принцип устанавливает возможность смещение данного акцента, но условия для такого смещения обеспечиваются принципом интенсификации при обучения ИЯ2 и принципом экономии.

Принцип интенсификации при обучении ИЯ2 и принцип экономии предполагают ускорение некоторых конкретных процессов при обучении второму иностранному языку за счёт того, что у учащихся уже есть некоторое количество знаний по одному из аспектов иностранного языка. Например, при изучении немецкого языка как второго иностранного после английского время, затрачиваемое на изучение алфавита, может заметно сократиться, потому что учащимся уже известна латиница, поэтому внимание учащихся может быть сконцентрировано уже на особенностях немецкой системы звукобуквенных сочетаний. При введении лексического материала особенно на начальном этапе обучения также можно сэкономить некоторое количество времени, так как немецкий и английский языки входят в германскую ветвь индоевропейской семьи языков, что объясняет наличие в этих языках лексических единиц с одинаковыми корнями. Также за счёт того, что в немецком языке есть огромное количество англицизмов и

интернационализмов, становится возможным обратить внимание учащихся, скорее, на выявление сходств и различий между двумя иностранными языками в употреблении лексических единиц. При формировании грамматических навыков также возможна интенсификация процесса обучения, так как грамматические системы немецкого и английского языков в некоторых вопросах достаточно схожи. Например, наличие глаголов, образующих особенные временные формы, то есть правильные и неправильные глаголы английского языка и слабые и сильные глаголы немецкого языка, образование сложных времён, наличие артикля и т.д. Всё это помогает сконцентрировать внимание учащихся не на форме грамматических явлений, а на их функции и употреблении в речи, что и соответствует коммуникативно-когнитивному принципу.

Но наиболее цельно весь подход к обучению второму иностранному языку отражает сопоставительный (контрастивный) принцип. Сопоставительный (контрастивный) принцип призывает в первую очередь к постоянному осознанному сопоставлению двух иностранных языков, что касается не только содержательного, но и процессуального компонентов обучения второму иностранному языку. Взаимодействие двух иностранных языков в любом случае порождает взаимное влияние между языками, но это влияние может быть двух типов:

1. Интерференция – отрицательное влияние между языками, которыми владеет учащийся. Интерференция может иметь обратное действие, поэтому интерференция возможна в любых сочетаниях между родным, первым иностранным и вторым иностранным языками, что и порождает также возможность ошибок в трёх языках.

2. Положительный перенос или фацилитация – положительное влияние между языками, что обеспечивает более успешное формирование языковых навыков за счёт того, что учащийся способен провести параллель с другими языками и ускорить процесс освоения языкового материала.

Положительный перенос скорее затрагивает более общие процессы в обучении иностранному языку и может осуществляться на 4 уровнях.

Таблица 3. Уровни положительного переноса при обучении ИЯ2

Уровень речемыслительной деятельности	Кратковременная память, механизмы восприятия на слух и зрительно, вероятностное прогнозирование и т.д.
Уровень языка	Выявление сходств языкового материала между двумя иностранными языками на всех уровнях языковой системы
Уровень учебных умений	Универсальные учебные стратегии, которыми учащийся овладел при изучении ИЯ1 и которые он может применить при изучении ИЯ2
Социокультурный уровень	Перенос особенностей некоторых правил и норм общения и поведения, которые могут быть универсальны для европейских стран

Вопросом интерференции и проникновения одного языка в другой занимаются многие ученые. В случае интерференции наблюдается некоторое смешение языков, когда учащийся переходит от одного языкового кода к другому [18, с. 42-52]. Такое смешение языков чаще всего у учащихся носит именно отрицательный характер, а именно, порождает ошибки, что и работает в обе стороны. Но само явление вызвано достаточно понятными условиями. В начале изучения второго иностранного языка учащиеся погружаются в новую незнакомую языковую среду, которая из-за новизны кажется очень интересной. Но из двух иностранных языков на данном этапе активным является первый иностранный язык, что и объясняет частое возвращение к ИЯ1 при изучении ИЯ2. Затем уже интенсивность обучения выравнивается и такое влияние может носить взаимный характер, когда ИЯ1 испытывает влияние ИЯ2. Отчасти из этого можно сделать вывод, что

интерференция, в первую очередь, вызвана нестабильностью или скорее неустойчивостью языковой системы того или иного языка.

Однако на высоком уровне владения иностранными языками можно увидеть противоположное действие со стороны интерференции, когда она может происходить даже осознанно и носить стилистический характер. Человек, владеющий одним или более иностранными языками, может включать в свою речь иностранные слова, что в свою очередь может служить для большей экспрессивности, желанию обособиться и выделиться среди других или же просто желанию сэкономить время. Такой вид интерференции возможен также в самых различных сочетаниях например, между РЯ и ИЯ1, между РЯ и ИЯ2, между ИЯ1 и ИЯ2. *Часто это связано с принципом экономии речевых усилий или «непереводимостью» некоторых лексических единиц: имеется в виду несоответствие культурно обусловленных ассоциаций и коннотаций, которые неизбежно теряются при переводе с одного языка на другой* [18, с. 42-52]. Вдобавок можно также сказать, что такой переход от одного языка к другому – это своего рода проявление межъязыкового компенсаторного умения, когда учащийся при дефиците языковых средств одного иностранного языка, обращается к языковому материалу другого иностранного языка.

Среди факторов, которые влияют на положительное или отрицательное взаимодействие между ИЯ1 и ИЯ2, можно выделить следующие. Во-первых, это степень владения родным языком. Языковая система родного языка должна быть устойчивой, то есть учащийся должен уже осознанно владеть своим родным языком. *Если речевая способность высоко развита средствами родного языка, то это проявляется и в иноязычной речевой деятельности* [31, с. 25]. Языковая компетенция родного языка прямо пропорциональна успеху в изучении ИЯ1 и ИЯ2, высокая степень владения родным языком – это тоже проявление сформированного металингвистического сознания. Во-вторых, это степень владения ИЯ1. Чем лучше учащийся владеет ИЯ1, тем меньше степень интерференции и тем

больше возможностей для положительного переноса, так как у учащегося в голове есть четкие границы между системами двух иностранных языков. В-третьих, промежуток времени между изучением ИЯ1 и ИЯ2: чем меньше промежуток, тем большее воздействие языки оказывают друг на друга. Всё вышесказанное и подводит к выводу о том, что именно сопоставительный (контрастивный) подход помогает избежать отрицательной интерференции, так как побуждает учащихся к постоянному поиску сходств и различий между двумя иностранными языками, чтобы избежать ошибок [23, с. 46].

Необходимо лишний раз подчеркнуть, что изучение немецкого языка как второго иностранного после английского, происходит при взаимодействии трёх языков. Как интерференция, так и положительный перенос может происходить точно также во всевозможных сочетаниях между всеми тремя языками, которыми владеет учащийся. Зачастую английский язык может лишь запутать учащихся, ввиду того что система английского языка ещё не является устоявшейся, и спровоцировать ошибки, которые могли бы быть устранены, если была бы проведена параллель с родным языком. Поэтому учителю в первую очередь необходимо оценить степень владения у учащихся родным и первым иностранным языками, а затем в каждом конкретном случае оценивать реальную пользу от сопоставления двух иностранных языков. Если удаётся выяснить, что языковая компетенция РЯ и ИЯ1 недостаточно сформирована, то весь сопоставительный (контрастивный) подход теряет свою силу, иначе это вызовет наличие ошибок там, где они не могли быть изначально.

Таким образом, при изучении немецкого языка как второго иностранного после английского обучение проходит при взаимодействии трёх языков: родного, первого иностранного и второго иностранного языков. Такое взаимодействие призывает нас к тщательному выявлению сходств и различий между двумя иностранными языками, то есть к сопоставительному (контрастивному) подходу, что предопределяет когнитивную направленность всего обучения ИЯ2 и требует учёта большого количества факторов, чтобы

минимизировать отрицательную интерференцию между двумя иностранными языками.

1.3. Методические основы обучения чтению на немецком языке после английского

Чтение текстов, как на родном языке, так и на иностранных языках предполагает интенсивный двусторонний мыслительный процесс, когда читатель не только пытается получить конкретную информацию из написанного текста, но и интерпретирует и воспринимает её за счёт собственных знаний и собственного мировоззрения. Все люди у себя в голове хранят своего рода воображаемую модель мира, структура которой формируется за счёт личного опыта каждого отдельного человека. В психологии обучения такую когнитивную модель мира называют схемой [33, с.118]. Схема объединяет под собой представления человека о предметах, явлениях, концептах и действиях, образуя из них целостное знание, которым человек и владеет. Весь процесс понимания отчасти строится именно на том, что человек обращается к уже имеющимся в его голове знаниям и с помощью них дополняет новую информацию, проводя, таким образом, связь между тем, что он уже знал и тем, что он только что узнал. Из этого можно сделать следующий вывод о том, что чтобы понять текст, читателю не обязательно тщательно анализировать каждую деталь текста и пытаться полностью расшифровать её смысл [33, с. 118].

Человеку приходится воспринимать огромное количество информации, которая не всегда относится к языковому материалу, но которая влияет на непосредственное восприятие данного языкового материала. В немецкой методической литературе выделяют несколько видов такой информации [33, с. 119].



Схема 2. Виды информации при языковом восприятии (Г. Шторх).

Как видно, на схеме представлены три основных вида информации при языковом восприятии:

1. Знания о языке – наличие конкретных знаний по иностранному языку, способствующих восприятию и продукции речи как таковой;
2. Смысловая нагрузка высказывания – информация целого высказывания и умение извлекать такую информацию;
3. Контекст общения – вся информация, которой располагают участники коммуникации. В свою очередь контекст общения делится также на три подвида. Знания о мире представляют собой культурный багаж каждого человека, его знание социальных норм и его представления об окружающей его действительности. Условия коммуникации предполагают информацию, которая передаётся акустически или визуально участникам коммуникации из условий, в которых она совершается [33, с. 120]. Процессуальность речи означает, что участники коммуникации способны последовательно извлекать информацию из потока речи, то есть связывать услышанное или прочитанное высказывание с тем, что было услышано или прочитано до или после него. Соответственно, все виды такой информации взаимосвязаны друг с другом при языковом восприятии, поэтому для успешной коммуникации или успешного понимания текста нет строгой

необходимости концентрироваться на каждом отдельном слове, а необходимо активизировать уже имеющуюся информацию и учитывать ту, которая находится в экстралингвистической области коммуникации. Таким образом, всё вышесказанное распространяется и на способность учащегося воспринимать текст во время его прочтения. Трудности в понимании письменного текста возникают тогда, когда учащийся старается извлечь информацию только из фактической стороны текста, то есть обращается к данным, которые содержит в себе непосредственно представленный в тексте языковой материал.

Современные методисты выделяют несколько основных критериев, которые необходимо учитывать, чтобы достичь максимального понимания текста учащимся. Например, Г. Шторх в своей книге „Deutsch als Fremdsprache: Eine Didaktik” приводит в своей книге несколько основных критериев [33, с. 120]:

1. Взаимосвязь известного и неизвестного: Учитывать то, что учащийся уже знает, то есть, что как раз и хранится в его схеме, мысленно отражающей действительность. Современная методика уже старается разработать концепции, которые будут смещать акценты в понимании текста. При обучении чтению как виду речевой деятельности, во-первых, необходимо сконцентрировать внимание учащегося не на том, что осталось для него в тексте непонятым, а на том, что он полностью понял и что может стать источником достоверной информации;

2. Целевая установка чтения: Необходимо ещё перед прочтением текста понять, насколько детально учащимся нужно понять текст, чтобы решить поставленную перед ними задачу;

3. Учитывать уровни понимания текста: В зависимости от задачи необходимо определить вид и стратегию чтения, которые могут быть направлены на понимание различных уровней текста. Г. Шторх выделяет три основных уровня в понимании текста, которые изображены на схеме.

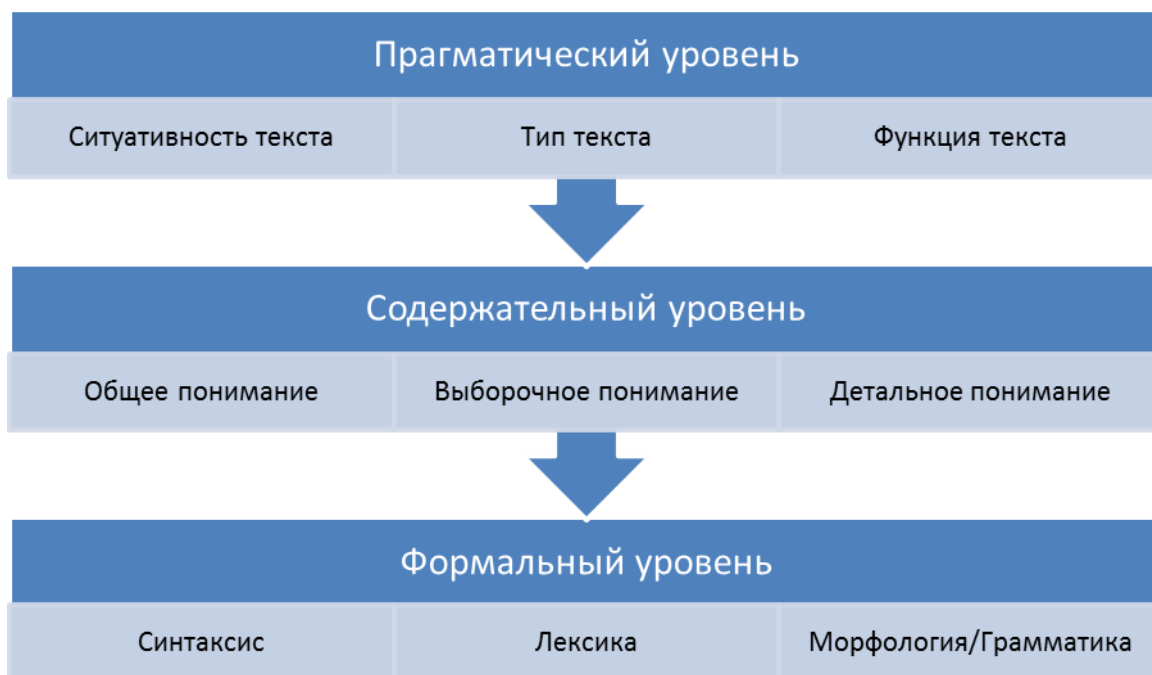


Схема 3. Уровни понимания текста (Г. Шторх)

Соответственно каждый из этих уровней затрагивает разные аспекты текста и может самостоятельно являться целью обучения чтению. В зависимости от целевой установки, которая стоит при прочтении текста, учащийся спускается на один из этих уровней, чтобы получить необходимую информацию, поэтому нахождение сразу на всех трёх уровнях при работе над одним текстом возможно, но не является совершенно обязательным, что доказывается также и наличием различных типов текста.

4. Тип текста: Выбор формируемого вида чтения и целевая установка будут вводиться именно в зависимости от того, какой текст представлен учащимся для понимания или же в зависимости от целевой установки необходимо подобрать ещё и адекватный ей текст. Существует различные количество текстов с разными функциями, не все из которых даже в реальной жизни необходимо понимать полностью, например, афиши, газетные объявления, рекламы и т.д. Г. Шторх различает два типа текста, которые также представлены ниже в таблице.

Очевидно, что в процессе обучения чтению на немецком языке как втором иностранном необходимо учитывать определенные принципы. Мы считаем, что наиболее важными являются следующие два принципа, которые

выделяет Г. Нойнер: принцип направленности на содержание и принцип направленности на текст.

Таблица №5. Типы текста (Г. Шторх)

Тип текста	Назначение
<i>Текст на понимание</i>	Направлен на развитие чтения как вида речевой деятельности
<i>Текст на анализ</i>	Направлен на детальную проработку текста и в первую очередь его формального уровня, но во взаимосвязи с прагматическим и содержательным уровнями.

Принцип направленности на содержание, по мнению Г. Нойнера, предполагает, что благодаря общему словарю у немецкого и английского языков становится возможным сконцентрироваться на страноведческом и межкультурном аспекте, а также выбирать темы более интересные для учащихся. Соответственно, происходит более быстрый переход от диалоговых текстов и диалогового общения к дискурсивному общению на конкретные темы, что отражается естественным образом на текстах и на работе с текстами, которые являются основными источниками языковой и лингвокультурной информации [32, с. 62].

Принцип ориентированности на текст, по мнению Г. Нойнера, заключается в том, что разумнее всего начинать обучение немецкому языку как второму иностранному после английского с языкового и тематического материала, который уже хорошо знаком учащимся благодаря изучению первого иностранного языка, что оправдывается в свою очередь и принципом понимания как основой для изучения ИЯ2. Самое главное, на чём настаивает Г. Нойнер, это постоянный поиск не только языковых, но и культурных сходств и различий между родным, первым иностранным и вторым иностранным языками, которые проявляются в аудио- и видеотекстах, в изображениях и в письменных текстах [32, с.62].

Согласно всем вышеперечисленным критериям, Г. Нойнер выделяет два основных направления в работе с текстом:

1. Работа над языковой системой – формирование языковых навыков. Грамматический анализ текста или текстов, то есть чтение параллельно текстов на английском и немецком языках. Для данного направления Г. Нойнер даже разрабатывает определённые типы текста, «синтетические» тексты, направленные на сопоставление тематической лексики и грамматических явлений каждого из языков;

2. Развитие видов чтения с помощью аутентичных текстов: Особенностью таких текстов является то, что в процессе работы над ними, значение английского языка повышается за счёт того, что в них содержится большое количество заимствованных слов, англицизмов и интернационализмов.

В основном английский язык при обучении чтению немецкого языка как второго иностранного может выступать в роли лексического помощника, ускоряя или облегчая некоторые этапы работы над текстом. Необходимо напомнить, что тексты делятся на два основных типа: текст на понимание и текст на анализ. Каждый из этих типов текста не исключает участия английского языка как лексического, грамматического и семантического помощника.

Текст на анализ даёт возможность посмотреть именно на формальный уровень языка, но в его естественной взаимосвязи и с содержательным уровнем. Согласно Г. Нойнеру, работая с текстом на анализ, формируются языковые навыки, так как текст прорабатывается с помощью различных лексико-грамматических упражнений [32, с.63]. Сама работа с текстом на анализ и отличается именно направленностью не на то, чтобы в первую очередь понять текст и его содержание, а на то, чтобы рассмотреть его формальную сторону и её роль для выражения этого содержания. Таким образом, этапы работы над таким текстом больше похожи на этапы по формированию лексических, грамматических и фонетических навыков. Однако английский язык и здесь выступает в качестве помощника, так как такой вид работы над текстом может подразумевать параллельное чтение

текстов на двух иностранных языках, которые идентичны по содержанию. Именно поиск сходств и различий внутри формального уровня текстов, представленных на двух иностранных языках, может ускорить процесс формирования языковых навыков второго иностранного языка и выявить значение формальной стороны для выражения содержания.

Итак, опираясь на проанализированные концепции ученых, мы считаем, что эффективная реализация принципов обучения чтению на немецком языке после английского может быть обеспечена при соблюдении следующих условий:

- обеспечение опоры на знания английского языка (грамматические, лексические, фонетические знания);

- активизация опыта читательской деятельности.

Как уже ранее было сказано, при обучении чтению второго иностранного языка учащиеся опираются на знания родного и первого изучаемого языков. Но немаловажную роль при обучении выполняет имеющийся опыт, которые учащиеся приобрели в ходе обучения чтению на родном и на английском языках. Данный опыт в области чтения мы можем обозначить как *опыт читательской деятельности*. Нам не удалось найти определение этого понятия в методической литературе, поэтому мы попытались сформулировать свое определение данного термина. Для этого мы рассмотрели понятие «читательская деятельность». Согласно точке зрения Т.А. Разуваевой, под читательской деятельностью следует понимать *активный, целенаправленный, опосредованный языковой системой и обусловливаемый поставленными учебными задачами процесс восприятия, осмысления, интерпретации и оценки прочитанной текстовой информации* [24, с. 234]. Успешность данного процесса зависит от владения читателем стратегий чтения и умения выбирать и применять стратегии чтения в зависимости от цели чтения. С точки зрения методиста Н.Н. Сметанниковой, стратегия чтения определяется как способ понимания иноязычного текста, как некая совокупность действий, которую применяет обучающийся для

того, чтобы облегчить процесс чтения, сделать его эффективнее, результативнее и быстрее. В случае же достижения успеха, обучающийся запоминает применяемые способы, операции, ресурсы, и в последующем переносит стратегию в другие ситуации, делая ее универсальной [27, с.512].

Под опытом принято понимать совокупность знаний и практически усвоенных навыков, умений [20, с. 25]. Опираясь на данные точки зрения, мы предлагаем понимать под опытом читательской деятельности **совокупность стратегий чтения, сформированных у чтеца, и готовность выбирать и применять нужные стратегии чтения для работы с текстом в зависимости от цели чтения.**

О важности активизации опыта читательской деятельности пишет Аня Фельдхюс, указывая, что при понимании текста после прочтения учащиеся должны иметь возможность активно использовать как их родной язык, так и уже раннее им знакомый иностранный язык, английский, для того чтобы на основе приема «догадка» семантизировать неизвестные немецкие слова, предложения и их сочетания, связочные элементы текста, опираться уже на известные стратегии чтения, которые учащиеся приобрели в процессе обучения английского языка [28, с. 66]. Если ученик уже запомнил, на какие формальные элементы текста (заголовок, зачин, концовка, ключевые слова) ему необходимо обращать внимание для общего понимания текста на начальном этапе обучения, то данный метод будет перенесён на любой другой изучаемый иностранный язык [28, с. 66].

Обучение чтению как понимание текста рассматривается как процесс, состоящий из трех этапов и представляющий собой совокупность действий ученика перед, во время и после чтения. В современной методике эти основные этапы называют: предтекстовый, текстовый и послетекстовый этапы [32, с. 67]. Предтекстовый этап предполагает, что учащиеся ещё даже не смотрят на текст как таковой. Целью данного этапа является настроить учащихся на дальнейшее восприятие текста и поспособствовать успешному его пониманию. Во-первых, необходимо собрать и активировать всю

возможную информацию, которой уже владеют учащиеся и которую они могут извлечь, не переходя непосредственно к чтению текста. Для активизации таких знаний используются всевозможные приёмы, изображение и заполнение ассоциограмм, обсуждение заголовка текста, просмотр изображений, сопровождающих текст. Это делается для того, чтобы вызвать из памяти у учащихся всё, что им уже известно и сконцентрировать их внимание именно на этом. В данном случае с помощью английского языка можно активировать у учащихся большой объём знаний не только языкового материала, но и материала страноведческого характера. Заголовки текстов, надписи на изображениях могут содержать лексические единицы английского языка, которые несут в себе смысловую нагрузку текста и также способствуют его пониманию. Заполнение ассоциограмм также может быть и двуязычным, так как целью является активизация именно знаний, уже имеющихся учащихся, то в случае дефицита лексических единиц ИЯ2, они вполне могут воспользоваться и лексическими единицами ИЯ1. При дальнейшей работе возможен возврат к двуязычной ассоциограмме и выявление эквивалентов немецкого языка относительно лексических единиц английского языка с помощью лексического материала, представленного в тексте, или с помощью словаря/учителя.

Во-вторых, необходимо снять у учащихся языковые трудности, которые могут возникнуть при дальнейшем чтении текста. Естественно, что для этого нужно семантизировать некоторый процент незнакомой лексики, которая содержится в тексте. Процесс семантизации незнакомой лексики как раз и может происходить успешнее и эффективнее с помощью английского языка, что применительно почти ко всем способам беспереводного вида семантизации.

В-третьих, на данном этапе необходимо поставить основную цель, по которой будет происходить чтение текста. И, в-четвёртых, в зависимости от цели необходимо определить вид чтения и стратегию чтения. В данном случае английский язык может помочь успешнее организовать

процессуальный компонент обучения ИЯ, так как учащимся уже знакома сама форма работы с текстом, а также им знакомы типовые задания, которые встречаются при работе с текстом, что естественным образом ускоряет также понимание того, какую стратегию в соответствии с целью необходимо выбрать.

Текстовый этап предполагает непосредственное чтение текста на немецком языке и поиск нужной информации для достижения поставленной на предтекстовом этапе цели. На послетекстовом этапе выполняются дополнительные упражнения на понимание текста и коммуникативно-направленные упражнения на основе содержательного уровня текста. Кроме этого может происходить проработка формального уровня текста, но только выборочно, не полностью. На текстовом и послетекстовом этапе значимость английского языка отчасти снижается, так как целью становится понимание содержания текста и проработка языкового материала немецкого языка.

Таким образом, при восприятии новой информации человек пользуется и теми знаниями, которыми он уже владеет. Чтение само по себе предполагает процесс восприятия языкового материала и процесс понимания содержания текста, эффективность которых зависит от объёма знаний уже имеющихся у человека. Мы считаем, что в процессе обучения чтению на немецком языке после английского учителю необходимо таким образом выстроить работу над текстом, чтобы учащиеся могли опираться на знания английского языка и использовать его в качестве лексического, грамматического и семантического помощника на разных этапах работы над текстом. Кроме того, необходимо активизировать опыт читательской деятельности, приобретенный в процессе изучения английского языка.

Выводы по первой главе

1. Чтение является одним из ключевых и важнейших средств для получения информации, а также играет значительную роль в жизни современного образованного человека. Чтение представляет собой отдельный, самостоятельный вид коммуникативной деятельности, главный мотив которой заключается в удовлетворении потребности в информации, заключенной в тексте.
2. При изучении немецкого языка как второго иностранного после английского обучение проходит при взаимодействии трёх языков: родного, первого иностранного и второго иностранного языков. Такое взаимодействие призывает к выявлению сходств и различий между двумя иностранными языками, то есть к сопоставительному (контрастивному) подходу, что предопределяет когнитивную направленность всего процесса обучения ИЯ2 и требует учёта большого количества факторов, чтобы минимизировать отрицательную интерференцию между двумя иностранными языками.
3. В процессе обучения чтению на немецком языке после английского учителю необходимо таким образом выстроить работу над текстом, чтобы учащиеся могли опираться на знания английского языка и использовать его в качестве лексического, грамматического и семантического помощника на разных этапах работы над текстом. Кроме того, необходимо активизировать опыт читательской деятельности, приобретенный в процессе изучения английского языка. Под опытом читательской деятельности мы предлагаем понимать совокупность стратегий чтения, сформированных у чтеца, и готовность выбирать и применять нужные стратегии чтения для работы с текстом в зависимости от цели чтения.

Глава 2. Практические основы обучения чтению на немецком языке

2.1. Анализ упражнений по обучению чтению в УМК «Горизонты» (Horizonte) для 5 класса

В первой главе были проанализированы теоретические основы обучения чтению на немецком как втором иностранном после английского языка, во второй главе мы рассмотрим практические основы обучения чтению. Данный параграф посвящен анализу учебно-методического комплекта «Горизонты» (Horizonte) (авторы М.М. Аверина) для 5-го класса. Как мы уже отмечали в первой главе, мы считаем, что эффективная реализация принципов обучения чтению на немецком языке после английского может быть обеспечена при соблюдении следующих условий:

- обеспечение опоры на знания английского языка (грамматические, лексические, фонетические знания);
- активизация опыта читательской деятельности.

Учебно-методический комплект «Горизонты» предназначен для изучения немецкого языка как второго после английского, ориентирован на европейские уровни языковых компетенций и с самого начала рассчитан на погружение в языковую среду.

Рабочая программа предметной линии учебников «Горизонты» 5-9 классов под редакцией М.М. Аверина (образовательная система «Гармония») составлена в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом основного общего образования, с учетом концепции духовно-нравственного воспитания и планируемых результатов освоения основной образовательной программы основного общего образования [1, с. 5].

«Горизонты» – это серия УМК по немецкому языку как второму иностранному, которая входит в Федеральный перечень Министерства образования и науки РФ и соответствует ФГОС. Согласно базисному (образовательному) плану образовательных организаций РФ всего на изучение второго иностранного языка в средней школе выделяется 2 часа в

неделю, 34 учебные недели в каждом классе. Обучение начинается с 5 и продолжается до 11 класса [3, с. 2].

Главные цели курса соответствуют требованиям Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования. Сюда относится развитие иноязычной коммуникативной компетенции школьников в совокупности ее составляющих, а именно: речевой, языковой, социокультурной, компенсаторной и учебно-познавательной. Особая роль отводится личностному развитию учащихся, возможности обучения универсальным учебным действиям, овладению основными компетенциями, а также развитию и воспитанию потребности школьников пользоваться немецким языком как средством общения, познания, самореализации и социальной адаптации в развитии национального самосознания.

Следует отметить, что УМК построен на принципе совместной деятельности учителя и учащихся. Основная цель методической концепции авторов заключается в том, что ученики осуществляют самоконтроль, рефлексия учебной деятельности на последнем уроке главы, знакомятся с содержанием последующей лексической темы, формулируют его цели и задачи на первом уроке следующей главы, используя титульную страницу главы, выполняющую мотивирующую функцию и обеспечивающую целеполагание.

В каждой главе учебника «Горизонты» представлены материалы культуроведческого и страноведческого характера, которые обеспечивают учащихся релевантными возрасту учебными материалами для развития социокультурной и межкультурной компетенций. Особое внимание уделяется использованию Интернета в обучении. Учащимся предоставляется возможность работать над проектами, самостоятельно осуществлять поиск необходимой информации, пользуясь ресурсами Интернета.

В состав учебно-методического комплекта «Горизонты» для 5 класса входят:

1. Учебник (Lehrbuch – LB);
2. Рабочая тетрадь (Arbeitsbuch – AB);
3. Сборник контрольных заданий (Testheft);
4. Аудиоприложение на диске (формат CD, mp3);
5. Книга для учителя (Lehrerhandbuch);
6. Рабочие листы (Arbeitsblätter);
7. DVD-диск;
8. Интернет-ресурс www.prosv.ru/umk/horizonte.

Примечателен тот факт, что учебник устроен таким образом, что материал преподносится в довольно интенсивной форме, что имеет, в свою очередь, определенные результаты. С самых первых этапов занятия школьники настраиваются на высокий темп речи. Результатом многократного прослушивания речевого материала, проговаривания его в различных формах (монологическая, диалогическая речь, интервью, дискуссии), закрепления лексико-грамматического материала в заданиях, приведённых в рабочей тетради и на рабочих листах, чтения текстов различных жанров становится отсутствие боязни сделать ошибку, оправданная уверенность в своих силах.

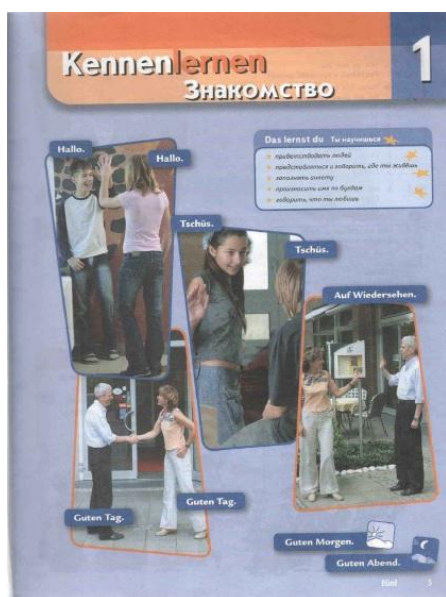
Данный УМК построен в соответствии с базисным учебным планом (2 часа в неделю) и имеет следующую структуру:

- 7 тематических глав;
- каждая глава имеет чёткую структуру и состоит из 9 уроков и одного резервного урока (на усмотрение учителя);
- две главы для повторения – «Маленькая перемена» и «Большая перемена»;
- страноведческий блок;
- немецко-русский словарь (Deutsch-russisches Wörterbuch);
- список неправильных глаголов (Liste unregelmäßiger Verben).

УМК «Горизонты» для 5 включает в себя следующие тематические главы:

- Глава 1. Знакомство (Kennenlernen);
- Глава 2. Мой класс (Meine Klasse);
- Глава 3. Животные (Tiere);
- Глава 4. Мой день в школе (Mein Schultag);
- Маленькая перемена (Kleine Pause);
- Глава 5. Хобби (Hobbys);
- Глава 6. Моя семья (Meine Familie);
- Глава 7. Сколько это стоит? (Was kostet das?);
- Большая перемена (Große Pause).

Каждая глава – это новая лексическая тема. Она содержит не более 9 уроков, последний из них запланирован для проведения диктанта,



выполнения контрольных заданий и заданий языкового портфеля, возможных индивидуальных бесед по портфолио.

Титульная страница является началом каждой главы (Einheit), которая способствует введению учащихся в тему.

Знакомство с новой лексикой со зрительной опорой настраивает учащихся на предстоящую работу и используется учителем на первом занятии по этой теме. Кроме того, учитель может использовать эту страницу при повторении лексического и грамматического материала на заключительных уроках.

Для более интересного и легкого изучения немецкого языка авторы данного учебника в каждой главе предлагают учащимся различные рубрики, которые сопровождаются необходимыми замечаниями и рекомендациями:

- Рубрика (Das lernst du) – «Ты научишься» – обращает внимание учащихся на прогнозирование будущих умений, навыков и знаний, которые они приобретут в ходе изучения этой темы.

- Рубрика (Denk nach) – «А если подумать» – содержит пояснения грамматического материала. Но следует отметить, что информация в данной рубрике носит не пассивный, а активный характер, и таким образом, учащиеся должны сами выявить это грамматическое правило.
- Рубрика (Land und Leute) – «О стране и о людях» – данная рубрика содержит информацию страноведческого характера, что таким образом дает возможность учащимся получить информацию о немецкоязычных странах.
- Рубрика (Das kannst du) – «Это ты можешь» – находится на последней странице каждой главы и предполагает выполнение заданий в рабочей тетради, уже по изученному материалу в течение главы. Также данная страница направлена на самопроверку по пройденному материалу в классе или дома.
- Рубрика (Kleine Pause) (с.35-38) и (Große Pause) (с. 79-84) – «Маленькая перемена», «Большая перемена» – предполагает закрепление учебного материала в игровой форме. Но стоит отметить, что учитель сам решает, какие из заданий он выберет из этих глав, опираясь на уровень знаний учащихся.

Обучение чтению подразумевает обучение пониманию прочитанного, однако, прежде чем понимать, стоит научиться технике чтения. Этому процессу посвящаются отдельные задания в первых уроках.

В пятом классе предполагается формирование умений следующих видов чтения:

- Глобальное чтение: понимание общего содержания текста с опорой на вопросы: «О чём текст? Кто автор? Кому адресовано сообщение?» и т. д.
- Селективное чтение: поиск необходимой информации в тексте.
- Детализированное чтение: детальное понимание информации, относительно определённых предложений, грамматических

явлений или ответить на вопросы по содержанию прочитанного материала.

Согласно требованиям к обучению чтению на начальном уровне изучения немецкого языка как второго иностранного, должны быть сформированы следующие умения:

- читать аутентичные тексты разных жанров и стилей с пониманием основного содержания;

- читать несложные аутентичные тексты разных жанров и стилей с полным и точным пониманием и с использованием различных приёмов смысловой переработки текста (выборочного перевода, языковой догадки, в том числе с опорой на первый иностранный язык), а также справочных материалов;

- читать аутентичные тексты с выборочным пониманием нужной/интересующей информации.

Проведем анализ УМК с точки зрения учета опоры знаний английского языка в процессе обучения чтению на немецком языке.

В задании №14 “Lies die Texte und ordne die Bilder zu” (глава «Kennenzulernen»), учащимся предлагают прочитать мини - тексты и подобрать картинку к каждому из них [2, с. 10]. Данное упражнение направлено на развитие умений селективного чтения. Текст содержит аналогичные по структуре предложения с английским языком. Каждое предложение содержит строгий порядок слов, что также характерно для английского языка. Стоит отметить наличие интернациональных слов (например, Fußball, Tennis, Musik, Kino, Partys, Internet- Chats, Name, Volleyball), которые будут служить опорой при прочтении и понимании текста.

Упражнение №1 “Hör zu. Hör noch einmal und lies. Was ist richtig? Was ist falsch?” (глава «Meine Klasse»), содержит два блока [2, с. 16]. В первом блоке авторы УМК предлагают прослушать текст и догадаться о чём пойдёт речь в тексте. На втором этапе предполагается повторное прослушивание с дальнейшим прочтением. А затем учащиеся должны выделить из

прочитанного текста верную информацию. Таким образом, осуществляется поиск необходимой информации. Формулировка задания имеет похожую структуру задания на английском языке, что не вызовет трудностей понимания упражнения. Присутствие интернациональной лексики (например, Hallo, Deutsch, Bio, Englisch, Mathe, Sport, super) также не вызовет затруднений понимания общего смысла текста. Предложения достаточно просты, в которых можно проследить аналогичную структуру английского предложения.

Упражнение №15 “Wie heißen die Länder und die Städte?” (глава «Kennenlernen»), знакомит учащихся с названием стран и некоторых городов [2, с. 11]. Для лёгкого понимания предъявляется карта Европы. Упражнение направлено на обучение чтения географических названий. Буквы находятся в хаотичном порядке, из которых в дальнейшем нужно составить название стран и городов. Так как данная тема была пройдена учащимися в ходе курса английского языка, то понимание уже известных им городов и наличие интернациональных названий не вызовет затруднений при выполнении задания (например, Deutschland, Berlin, München, Bern, Wien).

Упражнение №15 “Sieh die Fotos an und lies die Texte” (глава «Meine Klasse»), направлено на развитие умений селективного чтения [2, с. 21]. Учащимся необходимо просмотреть фото и прочитать тексты. Чтение сопровождается зрительной опорой на лексические единицы, что не препятствует быстрому пониманию общего смысла текста. Наличие интернациональных слов (Klasse, Englisch, Biologie, Französisch, Rucksack, Russland, Sport, jonglieren, Physik) выполняет важнейшую функцию при понимании текста. Проверка общего смысла текста осуществляется с помощью задания (Was ist richtig? Was ist falsch?). В грамматическом плане предложения достаточно просты. У учащихся не возникнут затруднения провести аналогию между немецким и английским предложением.

В задании №6 “Lies die Sätze. Hör zu. Was ist richtig? Was ist falsch?” (глава «Tiere»), учащиеся должны прочитать предложения, а затем

прослушать запись и сравнить с прочитанным [2, с. 27]. Структура данного упражнения может уже быть знакома учащимся из курса английского языка. Что касается предложений, то они достаточны, просты и имеют одинаковую форму английского предложения. Следует отметить, что порядок слов в немецком предложении строгий, где глагол всегда на втором месте, такая же особенность присутствует и в английском языке. Лексическая сторона, которая имеет похожую структуру звучания и написания английского языка, также не вызовет затруднений у учащихся при понимании общего смысла (например, Katze, Papagai, Maus, Pinguin, Antilope, Tiger, Löwe).

Упражнение №14 “Lies den Text. Welche Überschrift passt: A oder B?” (глава «Tiere»), направлено на развитие умений селективного чтения и предполагает поиск необходимой информации с последующим контролем (Was steht im Text?) [2, с. 31]. Формулировка упражнения имеет аналогичность с английским упражнением (Read the text. Which heading fits: A or B?). Это также может служить учащимся опорой для понимания задания. По своей структуре предложения просты, что достаточно важно для учащихся с имеющимися знаниями английского языка. Некоторые названия животных (Antilope, Katze, Hamster, Maus, Fische) схожи по написанию и звучанию с английским языком, что также служит опорой для понимания слов.

Упражнение №4 “Lies den Text. Notiere die Informationen zu den Zahlen“ (глава «Mein Schultag») включает в себя задания, направленные на развитие умений чтения разного вида, а именно: глобальное, селективное и детализированное [2, с. 42]. При глобальном чтении перед учащимся ставится задача понять общее содержание текста, ответив на вопросы: о чём текст? Кто пишет? Кому адресовано электронное письмо? Такой вид работы может уже быть известен из изучения английского языка, что для учащихся не составит затруднений при выполнении. В формулировке заданий авторы УМК предлагают найти заданное время в тексте (6 Uhr 30; 7 Uhr 15). Такая работа осуществляется только при селективном чтении, где необходимо

осуществить поиск необходимой информации. И последний вид работы предполагает детализированное чтение. Здесь необходимо детально рассмотреть информацию относительно построения предложений, а точнее, сконцентрировать внимание на порядке слов в немецком повествовательном предложении. Из курса английского языка учащиеся имеют представление о построении иноязычного предложения и о том, что стоит придерживаться строгого порядка слов, где глагол стоит на втором месте.

Упражнение №7 “Lest und klärt die Wörter“ (глава «Mein Schultag»), представлено в виде расписания немецкоязычного школьника, где необходимо дополнить недостающие пропуски школьными предметами [2, с. 43]. Такого рода задания встречаются абсолютно в каждом УМК независимо от выбора изучающего языка. Поэтому учащимся с базой английского языка такой формат работы будет уже заранее известен. Различие присутствует только в лексике. В первой строке представлены дни недели, которые практически схожи по написанию и звучанию с английским языком. Название всех учебных предметов носят интернациональный характер (например, Mathematik, Französisch, Sport, Englisch, Deutsch, Video, Religion, Ethik, Musik, Biologie).

Упражнение №1 „Ordne die Bildercollagen den Texten zu“ (раздел «Kinder-Russland»), направлено на развитие навыков глобального чтения [2, с. 56]. Учащиеся должны прочитать отрывки и определить, к какой картинке какой отрывок относится. Стоит отметить, что данный вид работы уже известен учащимся из курса английского языка. И это как раз и будет служить основой при выполнении данного задания. В отрывках можно увидеть достаточное количество англоязычной лексики (Elektogitarre, Hobby, Krimis, Computer, Position, experimentieren, fotografieren), что будет являться опорой учащимся, в процессе выполнения данного упражнения.

В рамках данного параграфа мы также провели анализ упражнений рабочей тетради. Упражнение №8 взято из рабочей тетради и включает в себя два блока заданий: а. Hör zu. Welche Bilder passen zum Text? b. Hör noch

einmal. Was kannst du über Maries Familie sagen? [4, с. 62]. Задание под буквой «а» направлено на развитие умений глобального чтения, где нужно прочитать тексты и ответить, какой картинке соответствует каждый текст. Задание под буквой «b» предполагает развитие умений детализированного чтения. Учащимся предлагается повторное прочтение, а затем уже заполнение таблицы по прочитанному тексту. Следует отметить, что формат работы уже заранее известен учащимся и знания английского языка могут служить опорой при выполнении данного упражнения. Заполнение таблицы также облегчит работу учащимся.

Упражнение №10 “Lies den Text und finde zu jedem Foto einen Satz“ (глава «Meine Familie»). Задание направлено на развитие навыков селективного чтения [2, с. 63]. Учащимся необходимо просмотреть фото и прочитать текст. Чтение сопровождается зрительной опорой на лексические единицы, что не препятствует быстрому пониманию общего смысла текста. Проверка общего смысла текста осуществляется с помощью задания (Was ist richtig? Was ist falsch?). В грамматическом плане предложения достаточны просты. У учащихся не возникнут затруднения провести аналогию между немецким и английским предложением.

Упражнение № 12 “Texte verstehen” имеет достаточно большой объём, где предлагаются задание на разные виды чтения: глобального, просмотрового; селективного, выборочного; детализированного [2, с. 74-75]. Упражнение подразделяется на 3 блока заданий (a, b, c) и представлено в виде чат-переписки в интернете. В каждом блоке поставлена своя цель и задача. Так в блоке «а» учащимся нужно прочитать текст за 1-2 минуты без использования словаря и ответить на поставленные вопросы, которые были сформулированы выше (Was ist das Thema? Wer schreibt die Texte? Wo findest du so einen Text?). В блоке «b» осуществляется поиск необходимой информации. И в последнем блоке «с» учащимся необходимо с помощью словаря найти значение каждого слова, но нужно учесть, что не все слова есть в словаре, так как в интернете много разговорной лексики, поскольку

это чат-переписка. А это значит, что на данном этапе работы необходимо проявить языковую догадку. Следует отметить, что вся работа осуществляется в группах, что в дальнейшем служит опорой при сравнении ответов. Знания английского языка могут лишь служить опорой при выполнении перевода слов, так как содержится достаточное количество англоязычной лексики (Euro, Job, CDs, Problem, Kino, Bus, Auto, Comics).

Упражнение «Lies den Text und ergänze die Sätze» (раздел Lesecke)

Комментарий: Упражнение представлено в рабочей тетради анализируемого УМК [4, с. 17]. Данное задание направлено на выявление сформированности навыков чтения с пониманием. Учащимся предоставляется текст, а затем уже предложения, где необходимо дополнить предложения, из прочитанного текста. Имеющие знания английского языка, учащиеся могут применить лишь на понимание лексики и самого формата задания.

Упражнение №4 (a) «Lies und ordne die Texte den Bildern zu». Данное задание находится в рабочей тетради [4, с. 49]. Направлено на развитие навыков детализированного чтения. Учащимся необходимо прочитать предложения и соединить тексты с данными фотографиями. Каждое предложение содержит строгий порядок слов, что также характерно для английского языка.

В теоретической части работы нами были рассмотрены принципы обучения второму иностранному языку, которые выделяют Г. Нойнер и И.Л. Бим. Анализ УМК показал, как реализуются эти принципы уже на практике. Так, принципы интенсификации и экономии можно определить как наиболее эффективные, они достаточно часто используемые в упражнениях при обучении чтению. Поскольку учащимся уже известна латиница, дополнительного времени и отдельных упражнений на изучение алфавита не отведено. Что касается лексической стороны, то практически в каждом упражнении было выявлено достаточное количество англицизмов и интернационализмов, что позволяет экономить некоторое количество

времени при обучении, а также облегчило понимание общего смысла изучаемых текстов. Имеющиеся знания о грамматическом строе английского языка, также являлось опорой при прочтении немецкоязычных текстов. Так, учащиеся уже имеют представление о том, для чего служит артикль, а порядок слов в простом немецком предложении (с прямым порядком слов) аналогичен порядку слов в английском. Все эти аспекты помогают сконцентрировать внимание учащихся на функциях грамматических явлений и употребления в речи, что как раз соответствует коммуникативно - когнитивному принципу.

Далее рассмотрим, направлены ли упражнения в УМК на активизацию опыта читательской деятельности. Для начала отметим наличие иллюстративного материала к текстам. Так, например, в упражнении №15 авторы данного УМК предлагают учащимся карту Европы и несколько фотографий, на которых изображены достопримечательности городов [2, с. 11]. Просмотрев уже данные изображения, учащиеся без затруднения смогут прочесть название каждого города, поскольку данный материал был пройден в процессе изучения первого ИЯ. Далее обратим внимание на стратегии чтения, которые применяются в процессе обучения чтению. Так, в упражнении №1 на завершающем этапе выполнения задания, учащимся предлагается воспользоваться стратегией выявления смысловых категорий, передающих основные мысли и детали текста [2, с. 16]. В упражнении №4 предполагается использование стратегии – постановка вопросов к тексту, которые учащиеся формулирует самостоятельно в процессе чтения, осмысления и обработки текста [2, с. 42]. Упражнение №12 предполагает использование ещё одной из наиболее важных стратегий чтения – поиск ключевых слов [2, с. 74].

Особо следует подчеркнуть важную роль *памяток (Lerntipps)* для учащихся, что, к сожалению, не было предоставлено в УМК «Горизонты». Памятка – это своего рода *инструкции*, которые помогают ученикам

последовательно выполнить необходимые действия, приводящие к пониманию текста.

Из всей массы проанализированных нами упражнений было выявлено, что всего лишь три задания направлены на активизацию опыта читательской деятельности. Отсутствуют и памятки по работе с текстами, которые, как известно, направлены как на активизацию имеющегося опыта читательской деятельности, так и на его обогащение.

В заключении рассмотрим, какие типы текстов были предложены учащимся в УМК «Горизонты». Проведя анализ, нами было выявлено, что в упражнениях на чтение было продемонстрировано пять видов текста:

- Чат – переписка (Chat - Text)
- Электронное письмо (E-Mail)
- Письмо (der Brief)
- Интервью (Interview)
- Школьное расписание (der Stundenplan)

Стоит отметить, что наиболее часто встречающийся тип текста является чат – переписка и электронное письмо. Как правило, эти типы текстов небольшие по объёму, где предложения написаны в минимальном содержании.

Таким образом, на основе проведенного анализа мы можем отметить достоинства и недостатки упражнений для обучения чтению на немецком языке как второму ИЯ. В УМК «Горизонты» опора учащихся на знание английского языка в процессе обучения чтению на немецком учитывается в контексте опоры на лексические и грамматические знания английского языка. В УМК «Горизонты» представлено недостаточное количество упражнений, направленных на активизацию опыта читательской деятельности, что и является основным минусом для учащихся, которые могли бы применить различные стратегии чтения, приобретенные в процессе изучения английского языка. Поэтому мы предлагаем дополнить имеющиеся упражнения в учебнике дополнительным дидактическим материалом.

2.2. Дополнительные материалы по обучению чтению на немецком языке как второму иностранному в 5 классе

В предыдущем параграфе мы проанализировали учебно-методический комплект «Горизонты» (Horizonte) (авторы М.М. Аверина) для 5-го класса, с целью выяснить, учитывается ли опора учащихся на знание английского языка в процессе обучения чтению на немецком языке (как втором иностранном) и направлены ли задания на активизацию опыта читательской деятельности, сформировавшегося в процессе изучения первого иностранного языка [2, с 4]. Кроме того, часто не реализуется трехэтапность работы над текстом (предтекстовый, текстовый, послетекстовый).

В упражнении №15 (тема: Meine Klasse) учащимся необходимо прочитать мини - тексты, а затем выполнить задание (Was ist richtig? Was ist falsch?) [2 с. 21]. Так как на предтекстовом этапе не содержатся никакие задания, мы предлагаем собственную разработку материалов, которая будет содержать следующие задания:

- *Sieh die Fotos an und überleg, worum es in den Texten geht.*
- *Schau die Texte oder die ersten Absätze an und bestimme bitte, worum es in diesen Texten geht.*
- *Finde die Schlüsselwörter aus den Texten und sage bitte, was sie bedeuten.*

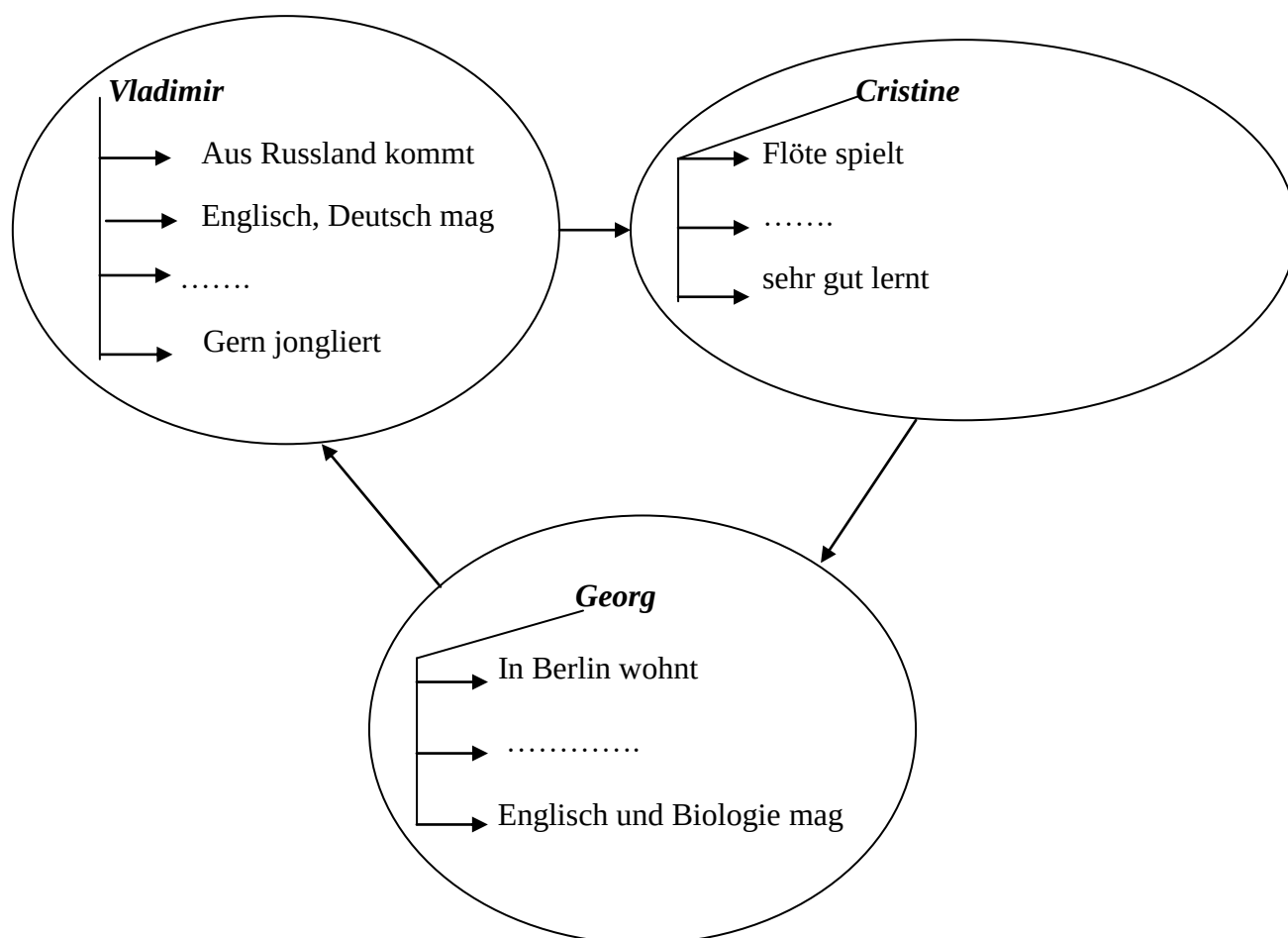
На текстовом этапе составители УМК предлагают данные тексты прочитать, а затем выполнить задание в УМК «Was ist richtig? Was ist falsch?». Мы считаем, что этого задания недостаточно, поэтому в дополнение к этому предлагаем еще одно. Оно будет направлено на понимание основного смысла текста и направлено на активизацию опыта читательской деятельности:

- *Nenne bitte alle Substantive, die die Hauptidee des Textes vermitteln.*

На послетекстовом этапе также не предусмотрено никаких заданий для закрепления пройденного материала и подведения итогов, поэтому предлагаем выполнить творческое задание – составить Mind-Map, с помощью

которого обучающиеся смогут кратко рассказать о каждом немецкоязычном школьнике. Mind-map будет выглядеть следующим образом:

****Macht bitte Mind-Map.***



Таким образом, все предложенные нами задания для трёх этапов работы над текстом направлены на активизацию опыта читательской деятельности – применение стратегий чтения, которые были освоены в процессе обучения чтению на английском языке.

Рассмотрим упражнение №4 (тема Meine Familie) «Was stimmt nicht? Lies und vergleiche mit dem Bild» [2 с. 61]. В данном упражнении предлагается изображение с героями и небольшой текст. На предтекстовом этапе составители данного УМК не предлагают никаких заданий для дальнейшего выполнения. Поэтому перед тем как приступить к прочтению текста, предлагаем учащимся ответить на предварительные вопросы учителя:

- *Nenne bitte alle Menschen, die auf dem Bild sind.*

*Предполагаемые ответы: der Vater, die Mutter, die Großeltern, der Bruder, die Schwester, die Eltern.

- *Nenne diese Gruppe der Menschen mit einem Wort.*

*Предполагаемый ответ: die Familie

На текстовом этапе необходимо выполнить задание в УМК, где нужно прочитать текст и сравнить с картинкой. Но стоит отметить, что задание направлено ориентировку, где учащиеся уже должны заранее знать лексику (hinten, rechts, links, in der Mitte, vorne). Поэтому следующее задание направлено непосредственно на исправление ошибок в тексте с последующим контролем (Korrigiere und lies den Text richtig). Чтобы данное упражнение не показалось утомительным для учащихся, мы предлагаем таблицу для заполнения информацией о каждом герое. Заполнение данной таблицы требует от ученика применение комплекса стратегий – поиск ключевой информации, систематизации информации в табличной форме, запись основной информации ключевыми фразами. Таким образом, такое задание активизирует опыт читательской деятельности ученика, что положительно влияет на эффективность процесса работы с текстом.

**Jetzt kennst Du Familie Becker. Fülle die Tabelle aus.*

Vorname	Wer ist er/sie?	Alter	Hobby	Dienststelle
David	Bruder	8	Radfahren	-
Beate	Schwester	16	Mode und Schminken	-
	Oma Opa	65	-	Rentner
Susanne	Mutter	39	der Garten	Sekretärin bei Adidas
Michael	Vater	40	Fußball	Mechaniker

На послетекстовом этапе мы предлагаем провести резюме проделанной работы, вследствие чего учащимся необходимо рассказать о семье **Becker**, опираясь при этом на записи в таблице. Таким образом, предлагаемые нами

задания направлены на активизацию опыта читательской деятельности, которые учащиеся приобрели в процессе изучения русского и первого иностранного языков.

Как мы отмечали в предыдущем параграфе, в УМК присутствуют разные типы текстов, но на наш взгляд этого недостаточно, поэтому мы предлагаем ещё один тип текста – *визитки*. Учащимся предлагается разработать самостоятельно визитки про себя следующим образом:



<u><i>Vorname</i></u>	Ivan
<u><i>Familiennname</i></u>	Petrov
<u><i>Land</i></u>	Russland
<u><i>Wohnort</i></u>	Saint-Petersburg
<u><i>Alter</i></u>	13
<u><i>Adresse</i></u>	Newski-Prospekt 14



<u><i>Vorname</i></u>	Anya
<u><i>Familiennname</i></u>	Sidorova
<u><i>Land</i></u>	Russland
<u><i>Wohnort</i></u>	Moskau
<u><i>Alter</i></u>	11
<u><i>Adresse</i></u>	Kirova 25



<u><i>Vorname</i></u>	Olya
<u><i>Familiennname</i></u>	Petrova
<u><i>Land</i></u>	Russland
<u><i>Wohnort</i></u>	Penza
<u><i>Alter</i></u>	12
<u><i>Adresse</i></u>	Mira 18

**Macht bitte eine Visitenkarte nach dem Vorbild.*

После того, как учащиеся выполнили задание, учитель собирает визитные карточки, а затем каждый ученик случайным образом выбирает одну из

карточек. Когда все учащиеся получили визитки, учитель каждому из учеников задаёт вопросы по содержанию визитной карточки:

- *Wie heißt Mädchen oder Junge?*
- *Woher kommt er oder sie?*
- *Wo wohnt er oder sie?*
- *Wie alt ist sie/er?*

Приблизительный план для ответов на вопросы в письменном/ или устном виде:

- *Sie/er heißt...*
- *Sie/er kommt aus...*
- *Sie/er wohnt in...*
- *Sie/er ist... Jahre alt.*

Данное упражнение можно использовать на самом начальном этапе обучения, а именно при прохождении темы *Kennenlernen*.

Далее рассмотрим детально роль памятки в процессе обучения чтению второго иностранного языка. К сожалению, в современные учебные пособия не включены памятки, которые содержали бы рекомендации по организации чтения иноязычного текста. Нами были рассмотрены несколько вариантов памяток. Мы обратились к старым учебникам И.Л.Бим, изданным в 80-х годах [6, с. 64], в которых присутствует достаточное количество подобных памяток, а также рассмотрели рекомендации, разработанные зарубежными методистами, а именно сотрудниками института им. И.В.Гёте. На основе этих знаний, мы предлагаем учащимся разработанную нами памятку (см. Приложение 1).

Приведённая памятка способствует чёткой координации работы учеников с иноязычным текстом, так как представляет собой своего рода алгоритм действий, пошаговое выполнение которых значительно облегчает процесс понимания читаемого текста (см. Приложение. 1). К тому же, эта памятка составлена на русском языке, что вполне понятно — она

предназначена для учащихся с начальным уровнем знания языка. На старшем же этапе целесообразнее предлагать памятки по работе с текстом на изучаемом иностранном языке. Кроме того, необычен формат памятки – все советы написаны понятным языком, просто и доступно.

Итак, мы разработали дополнительные задания, которые направлены на активизацию опыта читательской деятельности учащихся. Это было сделано с целью устранения выявленных недостатков УМК «Горизонты» для 5 класса. Мы выяснили, что упражнения на чтение учитывают опору на знания английского языка, но не активизируют применение стратегий чтения. Кроме того, мы разработали памятку, которая направлена как на активизацию опыта читательской деятельности ученика, сформировавшегося в процессе обучения чтению на русском и на английском языках, так и на совершенствование опыта читательской деятельности на немецком языке.

Выводы по второй главе

1. В УМК «Горизонты» опора учащихся на знание английского языка в процессе обучения чтению на немецком учитывается в контексте опоры на лексические и грамматические знания английского языка.
2. УМК «Горизонты» содержит недостаточное количество упражнений, направленных на активизацию опыта читательской деятельности учащихся, что и является основным минусом.
3. Для устранения выявленных недостатков УМК «Горизонты» для 5 класса нами были разработаны дополнительные задания, которые направлены на активизацию опыта читательской деятельности учащихся.
4. В процессе обучения чтению на русском и на английском языках у учащихся сформировался опыт читательской деятельности. Одним из средств активизации и совершенствования опыта читательской деятельности является памятка. В проанализированном УМК памятки не представлены, что также является недостатком. В рамках данной работы мы разработали свою памятку, направленную как на активизацию опыта читательской деятельности ученика, сформировавшегося в процессе обучения чтению на русском и на английском языках, так и на совершенствование опыта читательской деятельности на немецком языке.

Заключение

Расширение культурных связей между странами, глобализация, оказали своё влияние на учебный процесс в общеобразовательных школах. Тесные взаимоотношения между Россией и Германией в экономической, политической, профессиональной областях, а также расширение личной мобильности, увеличение контактов с немецкой культурой и возможность обмениваться опытом являются результатом того, что немецкий язык вводится в качестве второго иностранного языка во многих средних общеобразовательных школах. Стоит отметить, что английский и немецкий языки являются исторически родственными языками, а это значит, что обучаемым предоставляются большие преимущества в процессе изучения, что способствует положительному переносу знаний из первого иностранного языка во второй.

Проблема обучения иностранному языку как второму языку приобретает особую актуальность. Важно обучить правильно читать учащихся уже на первых этапах обучения, поскольку именно через чтение формируются навыки говорения, повышается словарный запас учащихся, развивается социокультурная компетенция. В исследовании мы рассмотрели точки зрения различных ученых на сущность чтения на иностранном языке – И.А. Зимней, З.И. Клычниковой, С.К. Фоломкиной, и пришли к выводу, что чтение – это самый сложный вид речевой деятельности, но одновременно является одним из ключевых и важнейших средств для получения информации, а также играет значительную роль в жизни современного образованного человека.

Вопросами изучения немецкого языка как второго иностранного (после английского) занимается не так уж и много методистов. Самыми яркими представителями данного направления являются Г. Нойнер и И.Л. Бим. Эти ученые считают, что при изучении второго иностранного языка необходимо сформировать некоторые компетенции, которые будут обеспечивать успешное использование второго иностранного языка как

средства общения: формирование языковых навыков и развитие видов речевой деятельности, формирование межкультурной компетенции, «умение учиться». Важно также отметить, что изучение немецкого языка как второго иностранного после английского, происходит при взаимодействии трёх языков: родного, первого иностранного и второго иностранного языков.

В процессе обучения чтению на немецком языке после английского учащийся пользуется теми знаниями, которыми он уже владеет. Важно помнить, что чтение само по себе предполагает процесс восприятия языкового материала и процесс понимания содержания текста, эффективность которых зависит от объёма знаний уже имеющихся у человека. В процессе обучения чтению на немецком языке после английского учителю необходимо выстроить работу над текстом таким образом, чтобы учащиеся могли опираться на знания английского языка и использовать его в качестве лексического, грамматического и семантического помощника на разных этапах работы над текстом. Стоит также отметить немаловажную роль имеющегося опыта, которые учащиеся приобрели в ходе обучения чтению на родном и на английском языках. Данный опыт в области чтения мы можем обозначить как *опыт читательской деятельности*, под которым мы, опираясь на позиции Т.А. Разуваевой и Н.Н. Сметанниковой, предлагаем понимать *совокупность стратегий чтения, сформированных у чтеца, и готовность выбирать и применять нужные стратегии чтения для работы с текстом в зависимости от цели чтения*.

Так как основным средством формирования умения чтения на иностранном языке являются учебно-методические комплекты, в данной работе мы провели анализ системы упражнений в УМК «Горизонты» (Horizonte) (авторы М. М. Аверин, Ф. Джин, Л. Рорман и др.) для 5-го класса, с целью выяснить, учитывается ли опора учащихся на знание английского языка в процессе обучения чтению на немецком языке (как втором иностранном) и направлены ли задания на активизацию опыта читательской

деятельности, сформировавшегося в процессе изучения первого иностранного языка.

Таким образом, мы выяснили, что упражнения на чтение учитывают опору на знания английского языка, но не активизируют применение уже сформированных стратегий чтения. Поэтому нами были разработаны дополнительные задания, которые направлены на активизацию опыта читательской деятельности учащихся, а также упражнения, которые обеспечивают опору на знание английского языка. Это было сделано с целью устранения выявленных недостатков УМК «Горизонты» для 5 класса. Кроме того, мы разработали памятку, которая направлена как на активизацию опыта читательской деятельности ученика, сформировавшегося в процессе обучения чтению на русском и на английском языках, так и на совершенствование опыта читательской деятельности на немецком языке. Приведённая памятка способствует чёткой координации работы учеников с иноязычным текстом, так как представляет собой своего рода алгоритм действий, пошаговое выполнение которых значительно облегчает процесс понимания читаемого текста. Данные разработки могут быть использованы учителями немецкого языка в практической деятельности.

Список использованных источников:

1. Аверин М. М., Гуцалюк Е. Ю., Харченко Е. Р. Немецкий язык. Второй иностранный язык. Книга для учителя. 5 класс: учеб. пособие для общеобразоват. организаций, 3-е изд., перераб. – М.: Просвещение: Cornelsen, 2017. – 143 с.
2. Аверин М. М., Джин Ф. Немецкий язык. Горизонты 5 класс. – М.: Просвещение, 2016. – 104 с.
3. Аверин М. М. Немецкий язык. Рабочие программы. Предметная линия учебников «Горизонты» 5–9 классы. – М.: Просвещение, 2012. – 79 с.
4. Аверин М. М. Рабочая тетрадь «Немецкий язык» для 5-9 классов. Серия: «Горизонты». – М.: Просвещение, 2014. – 80 с.
5. Асмолов А. Г., Бурменская Г. В., Володарская И. А. и др. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: Пособие для учителя/ под ред. А. Г. Асмолова, 3-е изд. – М.: Просвещение, 2010. – 159 с.
6. Бим И. Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе: Пробл. и перспективы. – М.: Просвещение, 1988. – 255 с.
7. Бухбиндер В. А., Китайгородская Г. А. Методика интенсивного обучения иностранному языку. – Киев: Издательское объединение «Выща школа», 1988. – 343 с.
8. Городникова М. Д. Лингвистика текста и обучение ознакомительному чтению в средней школе. – М.: Просвещение, 1987. – 157 с.
9. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. – М.: Исслед. центр проблем качества подгот. специалистов, 2004. – 38 с.
10. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе. – М.: Просвещение, 1991. – 219 с.
11. Каргина Е. М. Особенности обучения реферированию профильной профессионально-ориентированной литературы на иностранном языке // Современные научные исследования и инновации. – 2014. – № 12, Ч. 3

[Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: <http://web.snauka.ru/issues/2014/12/41570> (Дата обращения: 15.01.2020).

12. Клычникова З. И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке: Пособие для учителя. 2-е изд., испр. – М.: Просвещение, 1983. – 207 с.

13. Комарова Е. В. Трудности употребления иноязычной лексики в процессе обучения иностранному языку// Современные научные исследования и инновации, 2015. – № 2 [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: <http://web.snauka.ru/issues/2015/02/47166> (Дата обращения: 15.01.2020)

14. Комарова Е. В. Этапы процесса обучения чтению и виды чтения на иностранном языке // Молодой ученый. – 2015 – №4. – С. 574-576.

15. Корндорф Б. Ф. Методика преподавания английского языка. – М.: Просвещение, 1958. – 325 с.

16. Маслыко Е. А., Бабинская П. Б., Будько А. Ф., Петрова С. И. Настольная книга преподавателя иностранного языка (справочное пособие). – Минск, 2000. – 522 с.

17. Миролубов А. А. Обучение иностранным языкам в свете реформы школы. Учебник. – М.: Высш. школа. –1996. – 373 с.

18. Морозова И. Г. Смешение языков в процессе и за рамками обучения иностранным языкам. Гуманитарная наука сегодня. – М.: Просвещение, 2011. – 456 с.

19. Образцов П. И. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов: Учебное пособие / Под ред. Образцова П.И. – Орел: ОГУ, 2005. –158 с.

20. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – 4-е изд., доп. – Москва: Азбуковник, 2000 – 940 с.

21. Пласкина М. В. Анализ современных теорий обучения чтению на иностранном языке. Проблемы и перспективы развития образования: V Междунар. науч. конф: (сборник) – Пермь: Меркурий, 2014. – 136 с.

22. Плотников С. Н. Книжность как феномен культуры (материалы «круглого стола») // Вопросы философии. – 1994. – №7-8. – С. 9-10.
23. Приходько Т. М. Теоретические основы преподавания НЯ как второго иностранного после английского // Практика преподавания иностранных языков на факультете международных отношений БГУ: электронный сборник. – Вып. II. – 2012. [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: https://elib.bsu.by/bitstream/123456789/25901/1/prikhodko_2012_Lang_practice.pdf (Дата обращения: 15. 04. 2020)
24. Разуваева Т. А. Формирование читательской компетенции студентов факультета иностранных языков. Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. – Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого. – Тула, 2006. – 234 с.
25. Рахманов И. В. Общая методика обучения иностранным языкам в средней школе. Академия педагогических наук СССР, Институт общего образования и политехнического образования – М.: Просвещение, 1967. – 504 с.
26. Рогова Г. В., Верещагина И. Н. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в средней школе: Пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1988. – 222 с.
27. Сметанникова Н. Н. Стратегический подход к обучению чтению (междисциплинарные проблемы чтения и грамотности). – М.: Школьная библиотека, 2005. – 509 с.
28. Фельдхус А. Немецкий плюс английский для российских учащихся. Deutsch mit Englisch für russische Lerner/ innen. Пособие для учителей немецкого как второго иностранного языка. Hinweise für den Unterricht von Deutsch als Fremdsprache. – Москва: Гете-Институт, 2010. – 46 с.
29. Филатов В. М. Методика обучения иностранным языкам в начальной и основной общеобразовательной школе. Часть 1. – М.: Просвещение, 2004. – 414 с.

30. Фоломкина С. К. Методика обучения чтению на английском языке в средней школе: Автореферат Дис. на соискание ученой степени доктора педагогических наук. (13.00.02)/ Московский гос. пед. ин-т иностранных языков им. Мориса Тореза. – М., 1974. – 63 с.
31. Щепилова А. В. Теория и методика обучения французскому языку как второму иностранному: учебное пособие. – М.: – Гуманитар. изд. центр "ВЛАДОС", – 2005. – 245 с.
32. Neuner G. Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts: Eine Einführung. – Berlin: Langenscheidt, 1998. – 183 S.
33. Storch G. Deutsch als Fremdsprache – eine Didaktik. – Wilhelm-Fink Verlag, München, 1999. – 367 S.
34. Smith F. Understanding reading: a psycholinguistic analysis of reading and learning to read. – 2-d ed. – N.Y.: Holt, Rinehart and Winston, 1978. – 386 p.

ПАМЯТКА



Сначала попытайся понять, о чём в тексте идёт речь, используя при этом свои собственные знания, чтобы конкретно понять смысл текста.



Внимательно ознакомься с заданием к каждому тексту, чтобы знать, какие трудности встретятся тебе при чтении и как их следует преодолевать. Если перед текстом есть упражнение, подготавливающее к чтению, выполни его.



Заголовок является важной подсказкой. Внимательно прочитай заголовок к тексту и постарайся представить себе, о чём пойдёт речь в тексте. Помни, что не каждый заголовок позволяет предугадать содержание текста.



Если текст сопровождается картинками, обрати на них внимание. Они также могут помочь понять содержание текста без прочтения.



Прочитай первый абзац текста и подумай, правильно ли ты представил себе, о чём в нём говорится. Если первый абзац не даёт тебе возможности сделать это, читай дальше.



Обрати внимание на ключевые слова. Именно они особенно важны в тексте, и помогут тебе понять общее содержание текста и его основную идею.



Если в тексте встречаются англоязычные слова, подумай, нельзя ли догадаться об их значении, и о чём идет речь в тексте.

Это возможно:

- если немецкое слово напоминает по своему звучанию аналогичное слово в русском или в английском языках. Например: *der Computer*, *der Telefonnummer*, *Montag* (англ. *Monday*), *schwimmen* (англ. *swim*);
- если тебе известен корень этого слова. Например: *Freitag* (сравни: *tag*), *Schultag* (сравни: *tag*);
- если незнакомое слово образовано из двух или более известных тебе слов. Например: *die Großeltern*, *der Teddybär*.



Лишь убедившись, что догадаться о значении слова тебе не удастся, обратись за помощью к словарю.

Tipps zum Entschlüsseln deutscher Texte



-  *Versuche zuerst festzustellen, worum es im Text geht und gleichzeitig verwende eigenes Wissen, um die Hauptidee des Textes zu verstehen.*
-  *Lies die Aufgabe für jeden Text aufmerksam durch, um festzustellen, welche Schwierigkeiten Du beim Lesen haben kannst, und wie Du diese überwinden kannst. Wenn es vor dem Text Übungen gibt, die sich auf das Lesen vorbereiten, mache sie.*
-  *Die Überschrift ist ein wichtiger Anhaltspunkt. Lies die Überschrift zum Text aufmerksam durch und versuche festzustellen, worum es im Text gehen wird. Denke daran, dass nicht jede Überschrift den Inhalt des Textes vorhersagt.*
-  *Wenn es vor dem Text die Bilder gibt, achte auf sie. Sie können auch helfen, den Text verständlicher zu machen, ohne ihn zu lesen.*
-  *Lies den ersten Absatz des Textes und überlege, ob Deine Vermutungen richtig waren. Wenn das aus dem ersten Absatz nichts klar ist, lies weiter.*
-  *Achte bitte auf Schlüsselwörter. Das sind Wörter, die im Text besonders wichtig sind. Sie können dir helfen, den Text global zu verstehen und seinen Hauptgedanken zu verstehen.*
-  *Wenn der Text englische Wörter enthält, überlege, ob es möglich ist, ihre Bedeutung zu erraten.*

Das ist möglich:

 - wenn das deutsche Wort einem ähnlichen Wort in Russisch oder Englisch ähnlich ist. Zum Beispiel: der Computer, der Telefonnummer, Montag (en. Monday), schwimmen (en. swim);
 - wenn Sie die Wurzel des Wortes kennen. Zum Beispiel: Freitag (vergleiche: tag), Schultag (vergleiche: tag);
 - wenn ein unbekanntes Wort aus zwei oder mehr Wörtern besteht, die Sie kennen. Zum Beispiel: die Großeltern, der Teddybär.
-  *Wenn Du verstehst, dass Du die Bedeutung des Wortes nicht erraten kannst, wende dich an das Wörterbuch.*