

Министерство образования и науки Российской Федерации

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Оренбургский государственный университет»

Кафедра немецкой филологии и методики преподавания немецкого языка

Н.А. Евгеньева

**ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ
С УЧЕБНЫМ ПОСОБИЕМ
„LITERARISCHE TEXTE
ALS SPRECHANLÄSSE
IM DEUTSCHUNTERRICHT“**

Методические указания

Рекомендовано к изданию Редакционно-издательским советом федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Оренбургский государственный университет»

Оренбург
2011

УДК 811.112.2 (072)
ББК 81.2 Нем я 7
Е 14

Рецензент – доцент, кандидат педагогических наук Н.Н. Ломакина

- Евгеньева, Н.А.**
Е 14 Организация работы с учебным пособием „Literarische Texte als Sprechanelässe im Deutschunterricht“: методические указания / Н.А. Евгеньева; Оренбургский гос. ун-т. – Оренбург: ОГУ, 2011. – 73 с.

Методические указания содержат рекомендации преподавателям по организации образовательного процесса с использованием материалов учебного пособия „Literarische Texte als Sprechanelässe im Deutschunterricht“ в контексте авторской технологии личностно-развивающего диалога на основе работы с иноязычным текстом.

Методические указания предназначены для преподавателей, организующих изучение дисциплин «Практический курс иностранного языка», «Практикум по культуре речевого общения на иностранном языке» со студентами IV – V курсов специальностей 031201 – Теория и методика преподавания иностранных языков и культур, 031202 – Перевод и переводоведение, 031001 – Филология.

УДК 811.112 (072)
ББК 81.2 Нем я7

© Евгеньева Н.А., 2011
© ОГУ, 2011

Содержание

Введение	5
1 Теоретические основы использования художественных текстов в процессе лингвистического образования	7
2 Технология личностно-развивающего диалога на основе работы с иноязычным текстом	18
3 Способы реализации текстоцентристского подхода к процессу лингвистического образования	27
3.1 Работа с пословичным фондом	27
3.2 Пример реализации технологии личностно-развивающего диалога на основе работы с иноязычным текстом.....	28
4 Методические указания по работе с текстами раздела 1 „Eltern-Kind-Beziehungen“ учебного пособия.....	39
4.1 Пословичный фонд	39
4.2 Generationen: Kontakte, Konflikte	40
4.3 Andere Zeiten, andere Sitten	41
4.4 Dialog der Generationen (nach Erich Kästner)	44
4.5 Kleine Kinder, ?kleine Sorgen	47
5 Методические указания по работе с текстами раздела 2 „Friede auf Erden“ учебного пособия	49
5.1 Пословичный фонд	49
5.2 Wer Krieg predigt, ist des Teufels Feldprediger.....	50
5.3 Krieg ist kein Kinderspiel.....	53
5.4 Die deutsche Tragödie aus der Perspektive der Nachkriegspoese.....	54
6 Методические указания по работе с текстами раздела 3 „Nationale Weltbilder“ учебного пособия	56
6.1 Пословичный фонд	56
6.2 Mentalität als eine widerspruchsvolle Einheit	57

6.3 Typisch deutsch – ? Typisch russisch – ?	57
6.4 Nesthocker oder Nestflüchter?	61
6.5 Sitten und Bräuche – zwischen den Kulturen	62
7 Methodische указания по работе с текстами раздела 4 „Frau-Mann- Beziehungen“ учебного пособия	65
7.1 Пословичный фонд	65
7.2 Das ewig Weibliche	66
7.3 Das ewig Weibliche, das heutige Weibliche	67
7.4 Die Frau. Ihr Stellenwert in der Familie	68
7.5 Liebe als Sinn des Lebens	70
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	72

Введение

Общемировая социокультурная ситуация начала нового тысячелетия характеризуется обострением проблемы личностного выбора и меры персональной ответственности во всех сферах жизненного пространства и жизненной идеологии человека, что выдвигает в центр образования, глобально понимаемого как элемент социализации, проблему развития личности. Особую значимость данная проблема приобретает в условиях высшей школы, поскольку студенческая молодёжь, как будущая культурная элита человечества, является той психолого-возрастной группой, которая несёт в себе энергию созидательного развития общества. В связи с этим актуальным становится понимание современного университетского образования как процесса, в котором профессиональная, социальная и личностная составляющие представлены на паритетных началах, в котором развитие личностного потенциала студентов происходит в диалоге субъектов педагогического общения.

Значительный вклад в достижение цели гуманитаризации высшей школы может быть внесён средствами лингвистического образования, общепризнанными характеристиками которого на сегодняшний день являются: установление субъект-субъектных отношений между участниками образовательного взаимодействия, активизация аффективного и деятельностного аспектов деятельности, включение обучающихся в многогранную творческую деятельность.

Создание психолого-педагогических условий для саморазвития и самореализации личности студентов предполагает использование таких моделей организации процесса языкового образования, качественными характеристиками которых являются проблемность, а также со-деятельность и со-творчество преподавателя и студентов. Усиление гуманитарного измерения процесса обучения иностранным языкам и культурам, обеспечивающее максимальное раскрытие и дальнейший рост личностного

потенциала обучающихся, достигается среди прочего на путях текстоцентристского подхода к его организации. Данный подход задаёт герменевтический дискурс творческой активности студентов, обеспечивая такие необходимые для развития личности обучающихся параметры процесса лингвокультурной подготовки, как смыслопоисковый характер, самопознание в диалоге через ценностные суждения партнёров по общению, построение образовательной деятельности в режиме «живого знания».

Переориентация на личность обучающегося, осуществление ценностного взаимодействия в триаде «студент – преподаватель – художественный текст» в соответствии со стратегией совместного поиска личностных смыслов позволяет рассматривать процесс лингвистического образования как истинно гуманитарный феномен, вносит вклад в обеспечение перехода от просветительской к культуротворческой парадигме, от знаниецентристской к личностно-центрированной образовательной модели.

1 Теоретические основы использования художественных текстов в процессе лингвистического образования

Процесс становления историко-культурной эпохи нового типа, в которой мир личности становится не только достоянием, но и условием дальнейшего поступательного развития цивилизации, немислим без кардинальных изменений в сфере образования. Актуальным является отношение к образованию как процессу, в качестве движущих сил которого выступают личностные смыслы, диалог и сотрудничество его участников в достижении целей собственного саморазвития и самоопределения в мире культурных ценностей.

В отношении высшей школы статус парадигмальной приобретает сегодня идея организации целостного образовательного процесса, в ходе которого наряду с овладением студентами системными базовыми и профессиональными знаниями и компетентностями происходит многостороннее развитие личности. Общеизвестным является положение о возможности актуализации и развития личностного потенциала студентов в образовательном процессе исключительно в условиях активизации их субъектной позиции, что достигается в свою очередь через слияние познания со смыслопорождением в ходе субъектно-субъектных взаимодействий участников педагогического общения. Однако анализ современной социально-образовательной ситуации позволил сделать вывод о необходимости углубления предметно-содержательной и технологической сторон личностно-развивающей функции лингвистического образования.

Сложность, смысловая многозначность, интуитивный характер ценностного самоопределения личности исключают жёсткие типологизации и аналитические разъятия и делают необходимым построение образовательного процесса на основе понимания. К характеристикам процедуры понимания относятся, наряду с рациональным элементом, иррациональное постижение знания на основе эмоционального напряжения,

воображение, внутреннее созерцание, «вчувствование» в собственные внутренние ощущения и переживания партнёров по общению.

Понимание как способ приобщения к культуре через порождение личностных смыслов в диалоге лежит в основе герменевтического дискурса.

Процесс понимания чаще всего описывается как движение в герменевтическом круге, возвращение к началу на ином уровне. Иначе говоря, циклический характер понимания выражается как круг целого и части: чтобы понять целое, надо сначала понять его части, но для понимания частей нужно предварительно иметь представление о смысле целого. При этом возврат мышления в герменевтическом круге происходит от частей не к прежнему целому, а к целому, обогащённому знанием его частей, т. е. к иному целому. Поэтому следует говорить о движении от менее полного и глубокого понимания к более полному и глубокому, в процессе которого раскрываются всё более широкие горизонты. По Х.-Г. Гадамеру, ни один процесс понимания не начинается с «чистого листа». Началом процесса понимания является предпонимание, которое связано с интуитивным пониманием целого, с дорефлексивным содержанием сознания. Предпонимание обычно задано традицией, духовным опытом соответствующей эпохи, личностными особенностями индивида.

Ключевым в решении проблемы понимания является понятие «смысл», которое необходимо отличать от понятия «значение». По В.П. Зинченко, понятие «смысл» указывает на то, что индивидуальное сознание несводимо к безличному знанию, что оно в силу принадлежности живому индивиду и включённости в систему его деятельностей всегда страстно. Понятие «значение» фиксирует то обстоятельство, что сознание развивается не в условиях робинзонады, а внутри определённого культурного целого, где исторически кристаллизован опыт общения, мировосприятия, деятельности, и который индивиду надо построить. Таким образом, понятие «смысл» выражает укоренённость индивидуального сознания в личностном бытии человека, а понятие значения – подключённость этого сознания к сознанию

общественному, к культуре [7, с. 35].

Психолого-педагогическая интерпретация понимания приводит к идее живого знания. По В.П. Зинченко, понимание является одновременно условием и следствием живого знания, а точнее – входит в его «тело» [7, с. 58]. Живое знание отличается от мёртвого или ставшего знания тем, что оно не может быть усвоено, оно должно быть построено [7, с. 35]. В живом знании слиты значение и укоренённый в бытии личностный, аффективно окрашенный смысл [7, с. 35]. Главные достоинства живого знания состоят в том, что человек узнаёт себя в нём, оно не выступает в качестве чуждой (отчуждённой) для него реальности или силы [7, с. 41]. Живое знание всегда пристрастно и включает знание о себе самом. Познавая и переживая нечто, мы одновременно познаём себя и этим самопознанием доопределяем это нечто, самоопределяем, в пределе – изменяем, сотворяем себя [7, с. 11]. По В.В. Серикову, самые совершенные ценности человеческого рода должны как бы заново родиться в опыте личности, иначе они просто не могут быть адекватно присвоены, т. е. обрести личностный смысл [9, с. 26].

Каковы же научно-методические основы организации образовательного процесса в режиме живого знания, подразумевающего соединение рационально-логического и образно-эмоционального начал, построенного на совместном переживании как основе обретения личностных смыслов? Авторское видение решения проблемы предполагает усиление смыслопоискового и смыслопорождающего характера процесса лингвистического образования на путях текстоцентристского подхода к его организации.

В рамках настоящей работы актуальным является следующее определение ключевого понятия: «Текст представляет собой завершённую с точки зрения его создателя, но в смысловом и интенциональном плане открытую для множественных интерпретаций линейную последовательность языковых знаков, выражаемых графическим или звуковым способом, семантико-смысловое взаимодействие которых создаёт некое

композиционное единство, поддерживаемое лексико-грамматическими отношениями между отдельными элементами возникшей таким образом структуры» [6, с. 8].

Из всего стилового разнообразия для целей данного пособия адекватным представляется использование художественных текстов. Е.А. Гончарова и И.П. Шишкина определяют художественный текст как результат образного познания и отражения реальной действительности художником, как материальное (языковое) выражение художественного замысла писателя.

Специфические признаки художественного текста заданы его природой:

- мир, который создаёт художник, строится по основным законам реального мира, но это мир вымышленный, созданный творческой фантазией автора (фикциональность);

- литературное произведение – это результат изображения мира создающим субъектом, представляющим своё индивидуальное восприятие предлагаемых событий (субъективность);

- литературное произведение воздействует на читателя как рационально, так и эмоционально (сочетание художественной и эстетической информации);

- познание и эстетическое отражение мира, совершаемое в акте художественной коммуникации с помощью текста, направлены в первую очередь на познание человека, а все изображаемые художественные события и образы являются средствами его всестороннего показа (антропоцентризм);

- на основе текста происходит диалог автора с читателем (диалогичность) [6, с. 50-59].

Сказанное позволяет сделать вывод о том, что использование художественных текстов даёт возможность построить образовательный процесс в содержательно-смысловом пространстве герменевтического дискурса.

Первейшим условием адекватного понимания текста читателем,

выявления авторского смысла в наиболее чистом виде, является учёт культурно-исторического фактора. Вживание интерпретатора в художественные образы начинается с процедуры предпонимания, которую Х.-Г. Гадамер определяет как предварительный набросок смысла, или прообраз смысла текста, смысловое ожидание, вырастающее на почве усвоенных традиций. После прочтения текста прообраз смысла сопоставляется с тем смыслом, который образовался в результате прочтения, происходит корректировка предварительного проекта смысла. Таким образом, понимание представляется как переход от предпонимания к новому пониманию. Новое понимание в дальнейшем может выступать как предпонимание для последующего понимания. Движение от предпонимания к пониманию, герменевтический круг в концепции Х.-Г. Гадамера, исключает возможность полного преодоления исторической дистанции и мысленного перемещения читателя в другую эпоху: «Действительный, обращающийся к интерпретатору смысл текста ... всегда определяется исторической ситуацией, в которой находится интерпретатор» [5, с. 351]. Таким образом, текст, попадая в новые историко-культурные условия, наполняется новым смыслом, отличным от того, какой он имел во время его создания. Когда читатель знакомится с художественным произведением прошлого, у него возникает «избыточное видение», поскольку он имеет возможность увидеть и оценить произведение в контексте последующего развития культуры и обладает способностью к какой-то иной, в чём-то, возможно, даже более глубокой, чем авторская, интерпретации. По выражению Г. Гейне, «каждый век, приобретая новые факты, приобретает и новые глаза».

Итак, герменевтический подход позволяет вступить с текстом и с его автором в живое духовное общение, уловить в нём тайные субъективные смыслы, выражающие особенности видения мира глазами автора и своеобразие культуры, носителем которой является автор. В этом случае текст осмысливается не как отчуждённый от создателя, застывший и

омертвевший продукт, а именно как произведение культуры – в его неотделимости от человека, наполненности личностными смыслами, которые читатель в живом диалогическом общении с автором по-своему пытается понять и интерпретировать.

Погружаясь в литературное произведение, читатель, вооружённый новым видением, по М.М. Бахтину, входит в движущуюся непрерывность («сплошность») мирового времени истории, которую философ называет «большим временем». Каждый текст опирается на предшествующие и последующие ему тексты, созданные авторами, имеющими своё миропонимание, свою картину мира, и в этой своей ипостаси текст несёт смысл прошлых и последующих культур. «Нет ни первого, ни последнего слова и нет границ диалогическому контексту (он уходит в безграничное прошлое и в безграничное будущее). Даже *прошлые*, то есть рождённые в диалоге прошедших веков, смыслы никогда не могут быть стабильными (раз и навсегда завершёнными, конченными) – они всегда будут меняться (обновляясь) в процессе последующего, будущего развития диалога. В любой момент развития диалога существуют огромные, неограниченные массы забытых смыслов, но в определённые моменты дальнейшего развития диалога, по ходу его они снова вспомнятся и оживут в обновлённом (в новом контексте) виде. Нет ничего абсолютно мёртвого: у каждого смысла будет свой праздник возрождения» [1, с. 372-373]. Таким образом, следуя мысли М.М. Бахтина, всё мировое авторское творчество должно восприниматься как всевременной и всепространственный диалог художников.

Генетически тесно связанным с вышеназванными является вопрос о соотношении перспективы интерпретатора с авторской перспективой. Точкой опоры в решении данной проблемы вновь послужила диалоговая концепция культур М.М. Бахтина. Автор настаивает на включении слушателя (читателя, созерцателя) в систему (структуру) произведения. Участниками акта сотворчества должны быть автор (носитель слова) и *понимающий*. М.М. Бахтин отвергает выхолощенный, чисто

литературоведческий подход к восприятию произведения: «Автор, создавая свое произведение, не предназначает его для литературоведа и не предполагает специфического литературоведческого *понимания*... Он не приглашает к своему пиршественному столу литературоведов. Современные литературоведы (в большинстве своем структуралисты) обычно определяют имманентного произведению слушателя как всепонимающего, идеального слушателя; именно такой постулируется в произведении. Это, конечно, не *эмпирический* слушатель и не психологическое представление, образ слушателя в душе автора. Это абстрактное идеальное образование. Ему противостоит такой же абстрактный идеальный автор. При таком понимании, в сущности, идеальный слушатель является зеркальным отражением автора, дублирующим его. Он не может внести ничего своего, ничего нового в идеально понятое произведение и в идеально полный замысел автора. Он в том же времени и пространстве, что и сам автор, точнее, он, как и автор, вне времени и пространства (как и всякое абстрактное идеальное образование), поэтому он и не может быть *другим* (или чужим) для автора, не может иметь никакого *избытка*, определяемого дружеством. Между автором и таким слушателем не может быть никакого взаимодействия, никаких активных драматических отношений, ведь это не голоса, а равные себе и друг другу абстрактные понятия. Здесь возможны только механистические или математизированные, пустые тавтологические абстракции. Здесь нет ни грана персонификации» [1, с. 367-368].

Таким образом, понимание текста не может ограничиться лишь тем смыслом, который вложил в него автор. Новое, встречаемое, творческое понимание интерпретатора, будучи органически связанным со смыслом авторской позиции, обогащает его собственным мировидением и смыслом современных реалий.

Восприятие художественных текстов, «восстановление живой стороны мысли, из-за которой они создавались» (В.П. Зинченко) – процесс достаточно сложный, требующий немалых интеллектуальных и эмоциональных усилий.

Для того, чтобы стать истинным со-участником диалога, со-переживания, со-бытия с автором, читатель должен следовать совету В.В. Набокова: «Литературу, настоящую литературу, не стоит глотать залпом, как снадобье, полезное для сердца или ума, этого "желудка" души. Литературу надо принимать мелкими дозами, раздробив, раскрошив, размолот, – тогда вы почувствуете её сладостное благоухание в глубине ладоней; её нужно разгрызать, с наслаждением перекачивать во рту – тогда и только тогда вы оцените по достоинству её редкостный аромат, и раздробленные, размельчённые частицы вновь соединятся воедино в вашем сознании и обретут красоту целого, к которому вы подмешали чуточку собственной крови» [Цит. по 7, с. 279].

Исходя из той посылки, что понимание текста есть диалектический процесс, предполагающий диалог разных культурных миров, столкновение смыслов «своё-чужое», существенным фактором стимулирования смысложизненных поисков обучающихся представляется проблемный подход к отбору предметного содержания лингвистического образования.

В соответствии с концепцией коммуникативного иноязычного образования Е.И. Пассова, проблемы, являясь содержательной основой организации материала в образовательном процессе, побуждают обращаться к самым разным сферам жизни человека, к его внутреннему миру. Проблемы не имеют окончательного решения: каждый общающийся решает их для себя сам. А поскольку отношение к проблемам у людей разное, то их обсуждение актуализирует всю систему взаимоотношений участников общения. Отсюда возникает потребность в диалоге как форме межличностного взаимодействия, в котором все участники образовательного процесса видят себя равными: нет единственно верного ответа на вопрос, каждая точка зрения имеет право на существование и обладает собственной ценностью. Таким образом, проблемность закрепляет субъект-субъектные отношения в образовательном процессе [8, с. 52-53].

На основании педагогического наблюдения был сделан вывод о том,

что те проблемы, к которым не тянется «мостик» из собственной реальности, из собственного культурного опыта студентов, никогда не станут для молодых людей значимыми. Поэтому при определении проблематики рассматриваемых текстов представляется целесообразным оставаться в кругу «вечных» тем.

Проблемы человеческого бытия принято рассматривать в трёх типах отношений: «человек и общество», «человек и природа», «человек – человек». Универсалии человеческого бытия категоризированы в рамках систематической и сравнительной антропологии следующим образом:

- 1) основные вопросы бытия: рождение, жизнь, смерть;
- 2) личностная идентификация: осознание себя, своих личных качеств, своего места в мире («я-опыт»);
- 3) социальная идентификация в частной сфере: семья («мы-опыт»);
- 4) социальная идентификация в общественной сфере: отношения в производственной сфере, в государственных учреждениях («Вы-опыт»);
- 5) партнёрские отношения: дружба, любовь («ты-опыт»);
- 6) дом, жилище;
- 7) окружение вне частной сферы: природа, среда обитания, цивилизация;
- 8) работа, материальное обеспечение;
- 9) воспитание подрастающего поколения;
- 10) удовлетворение жизненно важных потребностей: еда, одежда;
- 11) перемещение в пространстве;
- 12) свободное время;
- 13) коммуникация: использование сигнальных систем, СМИ;
- 14) забота о здоровье;
- 15) система норм и ценностей в обществе: этические принципы, религиозная ориентация и т. д.;
- 16) временно-исторические отношения: прошлое, настоящее, будущее;
- 17) умственное и духовное (рефлексия, воображение, фантазии, эмоции)

и т. д.) [13, с. 113].

Данная классификация претендует на охват всех сфер жизни человека, всех областей его деятельности. Обсуждение названных проблем становится тем инструментом, с помощью которого в образовательном процессе затрагиваются глубинные сферы личности участников образовательного процесса, возникает потребность в диалоге как форме межличностного взаимодействия, тем самым происходит движение между полюсами «событийности» и «само-бытности».

При отборе текстов для образовательной практики нами особо учитывается критерий, описанный германским дидактом Х. Хунфельдом: текст не должен «поддакивать» читателю и быть однозначно «готовым к употреблению» в плане подтверждения читательского «предпонимания» его идей. Автор концепции подчёркивает мысль о диалектической природе диалога, предполагающей взаимную открытость всех его участников. Открытость читателя литературному произведению состоит в его готовности пожертвовать своим «предзнанием» под влиянием авторского видения проблемы [12, с. 157-158]. Х. Хунфельд ссылается на созвучное его взглядам мнение известного немецкого писателя Г. Грасса. По Г. Грассу, назначение литературы состоит не в том, чтобы давать подтверждение выстроенным на той или иной идеологической основе конвенциям (классовым, теологическим, политическим и т.п.). Скорее наоборот, литература призвана ставить под сомнение сложившиеся стереотипы, сбивать с толку, вызывать замешательство. Критерий полезности в отношении литературы должен выступать с обратным знаком. Задача литературы – просвещать, но просвещать весьма своеобразным способом, насаждая неясность и неизвестность там, где царит «короткая», наивная ясность [12, с. 163]. Такой нестандартный подход позволяет создать в аудитории эмоционально-интеллектуальное поле высокого напряжения, в котором происходит осмысление в единстве не сводимых друг к другу смыслов бытия.

Резюмируя всё вышеизложенное, можно констатировать следующее.

«Смыслопорождающие» возможности художественных текстов являются поистине неисчерпаемыми. Осмысление литературных произведений есть их переосмысление с позиций интерпретатора, которое продолжает творчество создателей текстов и представляет собой, в сущности, сотворчество. Работа над текстовым содержанием, развиваемая как диалоговое взаимодействие субъектов педагогического общения, выступает в качестве сильно действующего фактора расширения системы смысловых отношений обучающихся и позволяет наилучшим образом реализовать личностно-развивающую функцию лингвистического образования.

2 Технология личностно-развивающего диалога на основе работы с иноязычным текстом

Практическим результатом реализации представленных выше идей стала технология личностно-развивающего диалога на основе работы с иноязычным текстом, включающая методический, общепедагогический и психотерапевтический компоненты.

В качестве исходной позиции рассмотрим более подробно методическую составляющую технологии – алгоритм работы над художественным текстом, описанный Е. Гётель. Основные фазы данного алгоритма распадаются, в свою очередь, на ряд более мелких.

Предтекстовый (мотивационный) этап включает два подэтапа: введение в тему, предварительное снятие лексических, понятийных и информационных трудностей. Самыми распространёнными методическими приёмами введения в ситуативный контекст являются приёмы ассоциограммы (как вариант – ассоциограмма с опорой на наглядные средства), а также построение гипотез относительно сюжета по названию текста, по его первым строчкам или на основе ключевых слов. В поэтический текст или романтическую историю можно совершить погружение посредством художественного или музыкального произведения, к которым студенты должны выразить развёрнутые ассоциации.

На содержательном этапе работы с текстом состоится его презентация; контроль понимания прочитанного; выполнение заданий, непосредственно связанных с текстом. Для проверки понимания содержания может служить вся совокупность разработанных в методике тестов и тестовых заданий. Для второго подэтапа подбираются задания, которые позволяют студентам глубже проникнуть в содержание текста. Здесь работа ведётся только с той информацией, которую мы непосредственно находим в тексте. Всякие спекуляции с содержанием пока исключаются. Ниже приводятся образцы заданий.

1 Заполнить таблицу, ответив на следующие вопросы: Кто? Когда? Где? Почему? Зачем?

2 Разделить текст на смысловые части и озаглавить их.

3 Реконструировать события текста в хронологическом порядке.

Послетекстовый этап включает в себя деятельность по интерпретации текста и выполнение творческих заданий. На подэтапе интерпретации текста студентам предлагается: определить идею произведения; найти ключевые понятия в тексте, которые помогают лучше понять его идею; назвать темы произведения; найти заголовок к тексту либо подобрать альтернативные заголовки; высказать предположения о мотивах поступков героев; проанализировать отношения между героями; проанализировать отношение автора к героям и событиям; описать внешность или характер героя (не только на основе текста, но и на основе собственных предположений); обсудить стилистические средства, которые использует автор и т. п.

Самым распространённым методическим приёмом на этапе творческих заданий является организация дискуссии по проблеме, затронутой в тексте. Однако существует масса других возможностей творческого подхода к содержанию текста, например: выстроить гипотезы о событиях, которые произошли до описываемого события; высказать предположения о том, что могло бы произойти, если действие развивалось бы как-то иначе; описать события, далеко отстоящие по времени от событий, описанных в тексте; рассказать текст из перспективы другого лица; написать вероятный диалог к отдельным эпизодам или к целой истории; поменять жанр текста (например, на основе фабульного текста создать сценарий, газетную статью); составить интервью с героем; сделать записи в дневнике от лица одного из героев; написать аннотацию на произведение; сочинить письмо автору и т.п. [11, с. 179-209].

Классический алгоритм текстовой деятельности в процессе обучения иностранному языку определённым образом соотносится с шагами технологии личностно-развивающего диалога В.В. Серикова, С.В. Беловой

(общепедагогическая составляющая).

Обосновывая возможность помещения процесса личностного саморазвития в технологические рамки, С.В. Белова определяет технологию диалога как некую последовательность реализации педагогического замысла в соответствии с законами и закономерностями развития межличностных, субъект-субъектных отношений. При этом речь идёт не о гарантии одинакового для всех результата и не о жёстком алгоритме. Диалог здесь выступает в качестве многомерного явления: как форма, содержание, метод. По своей внешней дидактической форме диалог напоминает проблемную ситуацию и имеет её необходимые атрибуты: противоречие, дефицит ориентировочных основ действия, информации, целостного представления о ситуации, но, с другой стороны, личностно-смысловой диалог не ставит своей целью «снятие» этой проблемности. Для личности важно само уяснение коллизии, того, что возникшая перед ней проблема «достойна» того, чтобы быть человеческой жизненной проблемой. Таким образом, диалогическая ситуация характеризуется не только объективной проблемностью, но и значимостью самого факта обнаружения этой проблемности для субъекта. Вести диалог – значит приобщать другого к своей проблеме. Отклик педагога на проблему обучающегося служит для последнего подтверждением её значимости, стимулом для образования нового смысла. Потребность в диалоге – духовная потребность человека и как все потребности такого рода является ненасыщаемой. Отсюда – принципиальная незавершённость диалога [2, с. 63-66].

В процессе диалогического взаимодействия личностей возможны несколько фаз, которые можно представить как:

- 1 встречу, самопредъявление, изучение индивидуальностями друг друга;
- 2 совместное «переживание», совместное изучение предмета диалога;
- 3 «новую» встречу взаимообогащённых индивидуальностей и самопредъявление себя на более высоком уровне.

Таким образом, технология образовательного процесса, направленного на становление диалогичности как человеческого качества, основана на уравнивании движения между индивидуальностью и общностью. Человек «выращивает» свою индивидуальность – несёт «своё» другим – получает взамен новые «ресурсы» – снова возвращается «к себе» и в этой нескончаемой диалектике заключён главный смысл образования [2, с. 68-69].

Итак, этапы работы над текстом соотносятся с шагами технологии личностно-развивающего диалога следующим образом. Предтекстовый этап предполагает самопредъявление и изучение индивидуальностями друг друга в рамках определённого контекста, связанного с обсуждением той или иной проблемы. Презентация текста и углубленное знакомство с его содержанием идентичны совместному «переживанию», совместному изучению предмета диалога. На послетекстовом этапе состоится «новая» встреча взаимообогащенных индивидуальностей и самопредъявление на более высоком уровне.

Дальнейшее усовершенствование технологии связано с попыткой обогатить работу над текстовым содержанием, развиваемую как диалоговое взаимодействие, методиками глубинного межличностного общения Дж. Бюджентала, описанными С.Л. Братченко. Дж. Бюдженталом выделено 13 параметров процесса глубинного межличностного общения. Актуальными для разрабатываемой технологии оказалось 8 показателей.

Уровень общения определяет степень включённости и глубины самораскрытия собеседников в межличностном взаимодействии. Объектом детального рассмотрения Дж. Бюджентала становятся пять основных уровней глубины общения, за которыми закрепляются наименования уровней формальных отношений, поддержания контакта, стандартной беседы, критических ситуаций, интимности. Полноценное общение в группе может происходить в рамках двух из пяти выделенных параметров. Спокойный и информативный уровень стандартной беседы сродни содержательному разговору, который предполагает ясное и пристрастное заявление

собеседниками своих позиций. Стандартная беседа есть подготовка к подлинной «встрече субъективностей». Уровень критических ситуаций характеризуется полноценным «присутствием» собеседников в общении, сосредоточенностью их на собственной субъективности, на актуальном и полном проживании, осознании и разрешении жизненных проблем.

Понятие *присутствия* в общении означает мобилизацию чувствительности каждого из собеседников не только к собственному внутреннему миру, но и к субъективности друг друга, а также к коммуникативному контексту. Важнейшими шагами фасилитатора по построению полноценной общности и контакта являются: распределение ответственности за ход общения, экспликация проявляющегося имплицитно, поддержка необходимой непрерывности процесса общения, работа с сопротивлением и некоторые другие.

Межличностное давление состоит в различных способах, которыми один человек пытается влиять на мысли, чувства или действия другого человека в процессе их общения. К основным видам давления относятся слушание, ведение, инструктирование и требование.

Параллелирование обозначает точки сближения, соприкосновения или расхождения двух субъективных миров и их внешних проявлений в процессе коммуникации, то есть определяет, насколько участники общения «параллельны» друг другу. В рамках *тематического параллелирования* выделяются четыре основные «степени»: параллельность, развитие темы, отклонение от темы, смена темы. *Эмоциональное параллелирование* означает степень соответствия между выраженностью эмоциональных аспектов в содержании реплик собеседников. Здесь возможны следующие варианты: параллельность, акцент на чувствах, акцент на идеях. Говоря о *параллелировании рамок*, Бюджентал исходит из того, что в каждый момент беседы участники общения могут смотреть на обсуждаемый вопрос с разных ракурсов: как в широком контексте и на высоком уровне обобщения, так и останавливаясь на конкретных подробностях и частностях. Четвёртое из

направлений *параллелирования* связано с понятием *локуса*. Локус есть «объект внимания» в данный момент; то, на что нацелено «внутреннее движение осознания». Минимальный «набор» локусов в межличностном общении выглядит так: Я, Я и другие люди, мой собеседник, он и другие люди, собеседник и Я.

Содержание параметра *соотношение процессов объективации и субъективации* составляет мера авторства и власти в отношении своих проблем [3].

Анализ первого из параметров процесса глубинного межличностного общения привёл к следующим выводам. Общение на уровне стандартной беседы показано в рамках первых двух из выделенных нами этапов. Любое мнение должно быть услышано и, желательно, мягко и заинтересованно прокомментировано. Резкий комментарий, тем более жёсткая, однозначная оценка совершенно недопустимы. Заботой педагога является также «нейтрализация» экстремальных высказываний участников диалога, придание дискуссии «цивилизованного» характера. На третьем, творческом этапе взаимодействия субъектов образовательного процесса представляется целесообразным выход на уровень критических ситуаций. Учитывая коллективный характер акта взаимодействия, мы считаем некорректным «соскальзывание» на уровень интимности, когда уходят на второй план все обычные барьеры и ограничения межличностного взаимодействия.

В связи с характеристикой «присутствие и общность» мы выделяем два из перечисленных аспектов межличностного взаимодействия, являющихся особенно актуальными для целей построения диалогического образовательного взаимодействия. Один из способов стимулирования погружения обучающихся в работу над предметом состоит в передаче им основной ответственности за развитие беседы. Особенно актуальным данный подход является на начальном этапе, когда ещё не выявлена проблема. В ситуации диалогического взаимодействия достаточно плодотворно решается проблема экспликации проявляющегося имплицитно. Другой, не будучи

связанным системой субъективных личностных смыслов партнёра по общению, выявляет в словах и действиях собеседника более глубокий смысл, чем тот, который осознаётся им самим. Более глубокое постижение и осмысление участниками общения (при неявном управлении процессом со стороны фасилитатора) ими же самими выраженного содержания является прерогативой третьего этапа.

Техники межличностного давления рекомендуется применять следующим образом. В целях создания условий для свободного самораскрытия участников общения на первом этапе педагогу рекомендуется быть главным образом слушателем. Функцию ведущего педагог должен брать на себя в тех случаях, когда необходимо поддержать монолог обучающегося, помочь раскрыть ему новые аспекты темы. На стадии создания мотивации педагог каждый раз должен пройти по лезвию бритвы: с одной стороны, побудить участников диалога к высказываниям с достаточной долей откровенности, с другой стороны, обеспечить психологическую комфортность процесса общения. На втором этапе наряду с вышеназванными видами межличностного давления в целях адекватного усвоения обучающимися предложенной информации может использоваться инструктирование. На третьем этапе диапазон используемых техник расширяется. Рассмотрим прежде всего из ряда вон выходящие случаи, когда фасилитатор вынужден применить требование. Бюджетал рассматривает привлечение мощных ресурсов собственной субъективности фасилитатора в определённых условиях как высокоэффективный стимулятор подлинно глубинной работы партнёров по общению. Действительно, в некоторых, самых исключительных случаях такой «взрыв» является единственным средством достижения цели (например, при наличии у участников общения крайне асоциальных ценностных ориентаций). В целом же адекватным представляется выбор двух первых видов межличностного давления: слушания и ведения.

Тематический фокус общения Бюджентал называет его «рулевым колесом» и подчёркивает необходимость умения фасилитатором выполнять эту «рулевою функцию» плавно и эффективно. Совершенно очевидно, что на всех выделенных нами этапах фасилитатор должен стремиться к тому, чтобы общение велось в рамках тематики литературного произведения. При этом свидетельством хорошего контакта между собеседниками является такой ход образовательного взаимодействия, когда периоды параллельности перемежаются моментами развития, факты отклонения от темы и её смены отсутствуют. На третьем этапе иногда возникают трудности, связанные со смысловой многозначностью художественных текстов: студентами выявляются темы, которые остались вне поля зрения преподавателя. В этом случае стремление преподавателя к раскрытию в тексте всё новых и новых смысловых регистров может побудить его пренебречь заранее намеченными схемами и остаться на общей тематической «территории» со своими собеседниками.

В рамках параметра «эмоциональное параллелирование» особенно актуальны следующие варианты: акцент на чувствах, акцент на идеях. На всех трёх этапах применим тот либо другой вариант в зависимости от того, какова на данный момент степень самораскрытия собеседников, и нуждается ли внутренняя работа участников общения в дальнейшей стимуляции. Необходимость изменить пропорцию «чувства-идеи» в пользу последних появляется, если студент склонен к «застреванию» на собственных чувствах, и если это становится препятствием к его более глубокому осознанию и «поиску». Акцентирование на идеях эффективно на завершающей стадии всех трёх этапов, в особенности третьего – как подготовка к плавному окончанию работы.

Параллелирование рамок представляет собой очень эффективное средство расширения и углубления взаимопонимания собеседников. Использование данного измерения общения действительно на всех этапах, но значимость его особенно возрастает на третьем этапе, основной

педагогический смысл которого состоит в поддержке процесса самоисследования участников общения.

При параллелировании локусов важно учитывать, что работа в межличностных локусах является либо подготовкой к переходу к основному и решающему, внутриличностному локусу, либо последующим уточнением и проверкой. В нашем случае это имеет место на всех этапах.

Пропорция «объективность-субъективность» в преломлении к технологии личностно-развивающего диалога характеризует степень, с которой говорящий ограничивается отстранёнными, обезличенными высказываниями или, напротив, выражает более эмоциональные и индивидуально окрашенные суждения. Логика технологии диктует необходимость наращивания меры субъективности на первом и третьем этапах при достижении на завершающем этапе высшей степени актуализации ресурсов субъективного взгляда. Практика позволяет сделать вывод о том, что на втором этапе, в ходе совместного изучения предмета обсуждения, достигнутый уровень субъективности лучше оставлять неизменным. Более того, в целях формирования представления о многомерности проблемы, на среднем этапе может иметь место тенденция к объективации.

Обобщая всё сказанное выше, следует ещё раз подчеркнуть, что целью использования совокупного продукта методической, общепедагогической и психотерапевтической технологических составляющих является достижение более высокого уровня личностно-смысловой обусловленности процесса лингвистического образования. Применение технологии личностно-развивающего диалога на основе работы с иноязычным текстом помогает наилучшим образом обеспечить взаимосвязь и соединение мотивов, целей и внутренних интенций студентов с внешним педагогическим влиянием.

3 Способы реализации текстоцентристского подхода к процессу лингвистического образования

3.1 Работа с пословичным фондом

Для каждого раздела учебного пособия в Книге для преподавателя представлен тематический блок пословиц. Ниже приводится описание некоторых методических приемов, актуальных на этапе введения в тему.

1 «Вечное» задание: найти эквиваленты к пословицам в родном языке.

2 Студентам предлагается список пословиц (без эквивалентов). Учебная группа делится на две команды, каждая из которых выбирает один пример из списка и изображает его образную основу с помощью рисунка или пантомимы. «Продукт» предъявляется команде-сопернице, которая должна назвать «зашифрованный» фразеологизм. Хорошо подготовленным группам можно не предъявлять список пословиц и опираться исключительно на знания обучающихся.

3 Пословицы можно «перепутать» указанным ниже способом и попросить студентов восстановить их единство. Одну или две пословицы можно представить в оригинальном варианте. Этот вид работы вызовет интерес и активность студентов, если им будут известны не все примеры. Подсказкой могут служить рифмующиеся концовки разделенных частей пословиц.

(1) Die Alten zum Rat, / so zwitschern die Jungen. (8)

(2) Der Alten Rat, der Jungen Tat / Alter mild. (5)

(3) Jugend / hat keine Tugend. (3)

(4) Junges Blut / hat Mut. (4)

(5) Jugend wild, / wird er dir die Augen ausgraben. (9)

(6) Andere Jahre, / andere Haare. (6)

(7) Jung getollt, / macht Krummes grad. (2)

(8) Wie die Alten sungen, / alt gezollt. (7)

(9) Erziehst du dir 'nen Raben, / die Jungen zur Tat. (1)

4 В изречениях опускаются некоторые слова. Задание: восстановить пословицы. Список пропущенных слов приводится ниже.

1) Andre Länder, andre (...). 2) Norden, Süden, Osten, Westen, (...) ist's am besten. 3) Eigener Herd ist (...) wert. 4) Gerade wie bei uns zu Land hängt man die Wurst auch an die (...). 5) Andere Städtchen, andere (...). 6) Jedes Land hat seinen (...). 7) Eigenes Nest hält wie eine (...) fest.

Tand (6), Mauer (7), Wand (4), Goldes (3), Sitten (1), zu Hause (2), Mädchen (5)

3.2 Пример реализации в образовательном процессе технологии личностно-развивающего диалога на основе работы с иноязычным текстом

В настоящем разделе на конкретном примере даётся подробное описание представленного выше научно-методического инструментария организации личностно-ориентированного процесса лингвистического образования как текстовой деятельности. При работе с другими текстами учебного пособия предполагается гибкое использование преподавателями описанной модели как общего руководства к действию в соответствии со спецификой рассматриваемой проблемы, с личностными особенностями студентов, а также с собственным педагогическим стилем.

Рассказ „Szenenwechsel“ (L. Rathenow) (текстовая основа и рабочие материалы представлены частично в самом учебном пособии, частично в настоящих Методических указаниях) может использоваться в качестве системообразующего ядра занятия на тему „Generationen: Kontakte, Konflikte“ (с. 6-11 учебного пособия).

Предтекстовый этап предполагает своей целью создание мотивации к обсуждению содержащейся в тексте проблемы. Для организации живой и плодотворной дискуссии применяется нестандартное введение в тему, ударное начало, которое помогает создать эмоциональный настрой,

адекватный характеру обсуждаемой проблемы. В качестве эпиграфа предлагаются два высказывания, предъявляемые без указания авторства (Aufgabenblatt 1, с. 6 учебного пособия). Первая сентенция принадлежит Цицерону (Cicero): «O tempora, o mores!» («О времена, о нравы!»). Автор второго изречения – Сократ (Socrates): „Unsere Jugend liebt den Luxus, sie hat schlechte Manieren, missachtet Autorität und hat keinen Respekt vor dem Alter. Die heutigen Kinder sind Tyrannen, sie stehen nicht mehr auf, wenn ein älterer Mensch das Zimmer betritt, sie widersprechen ihren Eltern, schwätzen beim Essen und tyrannisieren ihre Lehrer.“ Студентам предлагается назвать авторов высказываний. Практика показала: первый случай не представляет собой трудности, в то время как вопрос о датировании второго изречения вызывает, как правило, ошибочные суждения, чаще всего его относят к современности. Тот факт, что подобное мнение могло существовать две с половиной тысячи лет назад, будит живую реакцию участников общения и становится поводом для дискуссии.

Таким образом, на предтекстовом этапе состоится самопредъявление и изучение индивидуальностями друг друга; общение происходит на уровне стандартной беседы, который предполагает ясное и пристрастное заявление собеседниками своих позиций. Возникающие при этом межличностные напряжения и противоречия становятся предметом открытой дискуссии. Несмотря на то, что обсуждение проблемы происходит пока без «подключения» ресурсов осознания, интуиции, фасилитатор имеет возможность получить много ценной информации о внутреннем мире собеседников. За исключением нестандартного введения в ситуативный контекст, преподаватель использует на мотивационном этапе «щадящие» техники межличностного давления: «наведение мостов», перифраз, подведение итога, побуждение говорить, предложение добавить к сказанному, реже выбор части высказывания, открытые вопросы, фактическое информирование, неакцентированные альтернативы, общее структурирование, неявно фокусированные вопросы. Стимулирование

погружения студентов в обсуждение проблемы достигается также за счёт передачи им основной ответственности за развитие беседы. При этом педагог следит за тем, чтобы дискуссия велась в границах заявленной темы. Периоды параллельности иногда перемежаются моментами развития. Так предметом обсуждения часто становится социокультурная обстановка той или иной эпохи, которая оказывает влияние на взаимоотношения поколений. В то же время отклонение от темы и её смена могут увести от цели диалогического взаимодействия, в этом случае необходимо проявить настойчивость. Проблема тематического параллелирования увязывается фасилитатором с проблемой параллелирования рамок. Развитие темы или отклонение от неё теснейшим образом связаны с рассмотрением обсуждаемого вопроса с разных ракурсов: как в широком контексте и на высоком уровне обобщения, так и с акцентом на конкретных подробностях и частностях.

На начальном этапе перед фасилитатором стоит ещё одна сложная задача – помочь участникам общения выразить свои эмоции в соответствии с собственным «эмоциональным коммуникативным стилем». Тактика эмоционального параллелирования собеседнику помогает свободному самовыражению последнего, поддерживая уровень и форму, которые тот сам выбирает. Если педагог чувствует, что участник беседы не торопится в полной мере реализовать свои «эмоциональные ресурсы», он в ответной реплике делает акцент на чувствах, заражая собеседника своей эмоциональностью и призывая его привнести в общение больше эмоций, больше субъективного. Тем самым пропорция «объективность-субъективность» получает преимущественное смещение в сторону второго компонента.

Уже на первом этапе возможны случаи экспликации проявляющегося имплицитно, когда участники общения помогают друг другу в осознании собственной субъективности. Взгляд со стороны на чужие проблемы иногда служит импульсом для их разрешения (например, могут иметь место взаимные рекомендации по налаживанию отношений с родителями).

Стимулируя выход на межличностный локус, фасилитатор подготавливает перенос активности в «пространство» внутренней жизни участников общения, во внутриличностный локус.

На завершающей стадии этапа делается акцент на идеях, при этом фасилитатор резюмирует все заявленные точки зрения и предлагает «включить» в число участников диалога автора произведения, с которым студентам предстоит ознакомиться в ходе занятия. Вывод в первом приближении может иметь следующий вид: проблема взаимоотношения поколений является глобальной проблемой человеческого бытия, она неисчерпаема по своей сути, так как не знает ни временных, ни пространственных границ и всегда будет ждать своего разрешения. К следующему этапу текстовой деятельности участники общения подходят со сложившейся в общих чертах позицией по проблеме, мотивированными до степени заинтригованности, подготовленными к плодотворной совместной работе в атмосфере взаимного доверия.

Главной целью содержательного этапа развёртывания технологии является презентация текстовой основы. Предварительно предъявляются лексические единицы, обозначающие реалии иной культуры и требующие комментария (Aufgabenblatt 1, с. 6 учебного пособия). Текст вводится по фрагментам. Первая часть охватывает события рассказа до кульминационного пункта. Героями сюжета являются молодой и пожилой человек, которые, в одиночестве совершая прогулку в пригородной роще, постепенно приближаются друг к другу. Автор достаточно подробно описывает образ жизни и круг интересов обоих героев. Чтение рассказа прерывается в тот момент, когда пути героев должны пересечься через несколько шагов (с. 8-9 учебного пособия). Студентам предлагается выполнить задание 1 (Aufgabenblatt 1, с. 7 учебного пособия): разделившись на две группы, заполнить специальные рабочие листы (Aufgabe 1, рабочие листы 1a и 1b как основа для копирования, с. 35-36 Методических указаний) информацией из текста относительно возраста, внешности, цели прогулки,

настроения одного из двух героев в момент повествования, впечатления, которое на него производит окружающая природа, его повседневных забот, интересов и хобби. Спикер каждой группы докладывает о результатах работы в пленуме. Затем группам предлагается обменяться рабочими листами и выполнить задание 2 (Aufgabenblatt 1, с. 7 учебного пособия), предполагающее спекулятивное отношение к материалу. Требуется высказать предположения о семейном положении, профессии, социальном статусе и окружении героя (Aufgabenblätter 1a, 1b, с. 35-36 Методических указаний). Информация вновь докладывается в пленуме. Задание 3 (Aufgabenblatt 1, с. 7 учебного пособия) содержит задание выстроить гипотезы относительно того, как события будут развиваться дальше. Поскольку обоих героев, несмотря на разницу в возрасте, многое объединяет, предположения о дальнейшем развитии сюжета чаще всего носят позитивный характер. Обращение к концовке истории (Aufgabenblatt 3 как основа для копирования, с. 37 Методических указаний) может сопровождаться шоком, поскольку по сюжету представитель старшего поколения грубо оскорбляет юношу: „Früher, bei Hitler, hätte man dich vergast!“

Рассмотрим действия фасилитатора, способствующие тому, чтобы углубленное знакомство с содержанием текста стало идентичным совместному «переживанию», совместному изучению предмета диалога. Общение ведётся на уровне стандартной беседы. К продуктивному слушанию и ведению добавляется инструктирование, обусловленное необходимостью пояснения некоторых деталей, например, определения колорита описываемой эпохи. В тематическом фокусе периоды параллельности перемежаются моментами развития, что свидетельствует о взаимном доверии и раскрепощённости при высоком уровне сосредоточенности на обсуждаемом вопросе и готовности рассматривать его как можно более полно, с разных сторон. Составляющие параметра «абстрактность-конкретность» уравниваются в зависимости от

обсуждаемого аспекта проблемы. Достигнутый уровень субъективности участников общения остаётся неизменным, имеет место тенденция к объективации их взгляда на рассматриваемый вопрос, что связано с формированием у студентов представления о многомерности проблемы. Акцент на чувствах в «послекульминационный» период работы с текстом вытекает из её методической организации на данном этапе. Совершаются взаимопереходы между межличностными и внутриличностными локусами.

Послетекстовый этап развёртывания технологии включает в себя деятельность по интерпретации содержания текста, а также выполнение творческих заданий.

Для выявления в первом приближении идеи рассказа студентам предлагается ответить на вопрос задания 1 (Aufgabenblatt 2, с. 37 Методических указаний).

Обсуждение вопроса о причинах конфликта поколений, усугублённого политическим конфликтом, может быть перенесено в плоскость диалога культур. В этом случае фасилитатор указывает на существование аналогичной проблемы в отечественной культуре и побуждает участников общения к рефлексивной деятельности в качестве носителей национального менталитета, запрашивая примеры того, как в российской истории политическое становилось причиной разлада поколений (Aufgabe 2, Aufgabenblatt 2, с. 37 Методических указаний).

Коллективное размышление над выявленной проблемой происходит далее в процессе выполнения творческих заданий, например, в ходе дискуссии по проблеме «Так ли плохо новое поколение?» (Aufgabe 3, Aufgabenblatt 3, с. 10-11 учебного пособия). Дискутирующие разделяются на три группы: одну группу составляют «отцы», другую – «дети», третью – «судьи». Задача «отцов» намного сложнее, чем задача «детей», но и приобретают они больше. Играющий чужую социальную роль участник дискуссии получает возможность прочувствовать противоположную позицию, всмотреться в детали и обстоятельства, которые раньше ускользали

от его внимания. Сложна и роль судей, которые должны найти «соломоново решение» по примирению поколений. Актуальность обсуждаемых проблем обеспечивает естественную мотивированность общения и позволяет создать эмоционально-интеллектуальное поле высокого напряжения, в котором предметом рефлексии студентов становятся скрытые ментальные программы как регуляторы социальных норм поведения. Данный опыт способствует расширению смыслового пространства участников дискуссии и помогает им сделать шаг к постижению полифонической сути окружающей действительности, признанию права на существование множественности явлений, подходов, точек зрения.

Активизация рефлексии студентов по проблеме взаимоотношений поколений может получить дальнейшее развитие в процессе создания коллективного творческого проекта «Однажды, двадцать лет спустя», в который входят эссе-прогнозы об отношении к будущим собственным детям в период их взросления.

Таким образом, на послетекстовом этапе, благодаря осуществлению фасилитатором майевтической функции, происходит смыслопорождение, состоится «новая» встреча взаимообогащенных индивидуальностей и самопредъявление на более высоком уровне, в условиях эффективного наращивания меры субъективности. Здесь совершается выход на уровень критических ситуаций, который характеризуется полноценным «присутствием» собеседников в общении, сосредоточенностью на актуальном и полном осознании поднятой проблемы. По этой причине иногда совершается отклонение от основной темы, продиктованное значимостью затронутых студентами вопросов для их личностного самоопределения.

В ситуации полноценного диалогического взаимодействия плодотворно решается проблема экспликации проявляющегося имплицитно, когда участники общения помогают друг другу в осознании собственной субъективности. Здесь могут наблюдаться случаи более глубокого

осмысления студентом в диалоге им же самим выраженного содержания. Расширение индивидуального смыслового пространства, уточнение и вербализация личностных смыслов становятся основой достижения высшей степени актуализации ресурсов субъективного взгляда участников общения. В ситуации, когда осуществлён запуск механизма поиска новых личностных смыслов, осуществляющий майевтическую функцию педагог должен проявлять особую деликатность. Соискатели истины становятся более осторожными в суждениях, любое форсирование смыслопоисковой деятельности может оказаться пагубным для последовательного протекания процесса рефлексии. Результатом «высшего пилотажа» фасилитаторских действий является создание у участников диалога ощущения начала пути по осознанию собственной личности, а также многоликости открывающейся на этом пути истины.

Aufgabenblatt 1a

Herbert Koch

Aufgabe 1

Wie alt ist er?

Wie sieht er aus?

Wozu macht er einen Spaziergang? Wie ist seine Laune dabei?

Welchen Eindruck macht auf ihn die Gegend und die Natur ringsherum?

Welche Alltagsorgen, Interessen und Hobbys hat er?

Aufgabe 2

Stellen Sie Vermutungen auf.

Was ist er von Beruf?

Wie ist sein sozialer Status?

Wie ist sein Familienstand?

Wie ist seine Umgebung?

Wie ist seine Lebensweise?

Erzählen Sie Näheres über sein Äußeres und seine Charaktereigenschaften.

Aufgabenblatt 1b

Bert Franke

Aufgabe 1

Wie alt ist er?

Wie sieht er aus?

Wozu macht er einen Spaziergang? Wie ist seine Laune dabei?

Welchen Eindruck macht auf ihn die Gegend und die Natur ringsherum?

Welche Alltagsorgen, Interessen und Hobbys hat er?

Aufgabe 2

Stellen Sie Vermutungen auf.

Was ist er von Beruf?

Wie ist sein sozialer Status?

Wie ist sein Familienstand?

Wie ist seine Umgebung?

Wie ist seine Lebensweise?

Erzählen Sie Näheres über sein Äußeres und seine Charaktereigenschaften.

Aufgabenblatt 2

L. Rathenow

Szenenwechsel

... ..

Der Weg ist zu schmal für zwei Personen, denkt Bert und tritt zur Seite. Da bleibt Herbert stehen, kurz vor Bert, auf dessen Haare er deutet, den rechten Zeigefinger anhebend. Er sagt:

„Früher, bei Hitler, hätte man dich vergast!“

Der Finger bleibt in der Luft hängen. In Brusthöhe.

Nur kurz und Herbert Koch geht weiter. An Bert Franke vorbei, weiter.

Bert schweigt. Oder schweigt nicht und tritt zurück auf den Weg. Tritt zurück, dreht sich um, brüllt:

„Dich genauso, Dreckskerl, du auch!“

Und geht weiter.

1) Wer von den handelnden Personen ist an dem Konflikt schuld? Welche historischen Umstände haben den Konflikt bedingt?

2) Der Generationenkonflikt wird in der Geschichte durch den politischen Konflikt belastet. Ist es auch in Russland der Fall? Nehmen Sie Stellung zum Problem.

4 Методические указания по работе с текстами раздела 1 „Eltern-Kind-Beziehungen“ учебного пособия

4.1 Пословичный фонд

Рекомендации по работе с пословицами даны в 3.1.

Andere Zeiten – andere Sitten.

Ср.: Иные времена – иные нравы.

Andere Jahre, andere Haare.

Ср.: Иное время – иное бремя.

Die Alten zum Rat, die Jungen zur Tat.

Ср.: Молодой – на службу, старый – на совет.

Der Alten Rat, der Jungen Tat macht Krummes grad.

Ср.: Молодость плечами покрепче, старость – головою.

Jugend hat keine Tugend.

Ср.: Молодо – зелено, погулять велено.

Jugend will sich austoben.

Ср.: Всякая молодость резвости полна.

Jugend wild, Alter mild.

Jung getollt, alt gezollt.

Ср.: В чём молод похвалится, в том стар покается.

Alter schützt vor Torheit nicht.

Ср.: Бывает и на старуху проруха.

Aus Kindern werden Leute.

Ср.: Из детей вырастают люди.

Art lässt nicht von Art.

Ср.: Яблоко от яблони недалеко падает.

Wie die Alten sungen, so zwitschern die Jungen.

Ср.: Каковы дядьки, таковы и дитятки.

Kleine Kinder, kleine Sorgen, große Kinder, große Sorgen.

Kleine Kinder treten der Mutter auf die Schürze, große aufs Herz.

Ср.: Маленькие детки – маленькие бедки, а большие детки – большие бедки

Wie man die Kinder gewöhnt, so hat man sie.

Ср.: К чему ребёнка приучишь, то от него и получишь.

Erziehst du dir 'nen Raben, wird er dir die Augen ausgraben.

Ср.: Выкормил змейку на свою шейку.

4.2 Generationen: Kontakte, Konflikte

L. Rathenow

Szenenwechsel

Рекомендации по работе с данным содержанием даны в 3.2.

4.3 Andere Zeiten – andere Sitten

H. Wader

Der Rattenfänger (1974)

1 В случае затруднения преподаватель знакомит студентов с представленным ниже текстом старонемецкой легенды о Крысолове.

Die Kinder zu Hameln

Im Jahr 1284 ließ sich zu Hameln ein wunderlicher Mann sehen. Er hatte einen Rock von vielfarbigem, bunten Tuch an, weshalb er *Bundting* soll heißen haben, und gab sich für einen Rattenfänger aus, indem er versprach, gegen ein gewisses Geld die Stadt von allen Mäusen und Ratten zu befreien. Die Bürger wurden mit ihm einig und versicherten ihm einen bestimmten Lohn. Der Rattenfänger zog demnach ein Pfeifchen heraus und pfiff, da kamen also bald die Ratten und Mäuse aus allen Häusern hervorgekrochen und sammelten sich um ihn herum. Als er nun meinte, es wäre keine zurück, ging er hinaus, und der ganze Haufen folgte ihm, und so führte er sie an die Weser; dort schürzte er seine Kleider und trat in das Wasser, worauf ihm alle die Tiere folgten und hineinstürzend ertranken.

Nachdem die Bürger aber von ihrer Plage befreit waren, reute sie der versprochene Lohn, und sie verweigerten ihm dem Manne unter allerlei Ausflüchten, so dass er zornig und erbittert wegging. Am 26. Juni auf Johannis- und Paulitag, morgens früh sieben Uhr, nach andern zu Mittag, erschien er wieder, jetzt in Gestalt eines Jägers, erschrecklichen Angesichts, mit einem roten, wunderlichen Hut, und ließ seine Pfeife in den Gassen hören. Als bald kamen diesmal nicht Ratten und Mäuse, sondern Kinder, Knaben und Mägdlein vom vierten Jahr an in großer Anzahl gelaufen, worunter auch die schon erwachsene

Tochter des Bürgermeisters war. Der ganze Schwärm folgte ihm nach, und er führte sie hinaus in einen Berg, wo er mit ihnen verschwand. Dies hatte ein Kindermädchen gesehen, welches mit einem Kind auf dem Arm von fern nachgezogen war, darnach umkehrte und das Gerücht in die Stadt brachte. Die Eltern liefen haufenweis vor alle Tore und suchten mit betrübtem Herzen ihre Kinder; die Mütter erhoben ein jämmerliches Schreien und Weinen. Von Stund an wurden Boten zu Wasser und Land an alle Orte herumgeschickt, zu erkundigen, ob man die Kinder oder auch nur etliche gesehen, aber alles vergeblich. Es waren im ganzen hundertunddreißig verloren. Zwei sollen, wie einige sagen, sich verspätet und zurückgekommen sein, wovon aber das eine blind, das andere stumm gewesen, also dass das blinde den Ort nicht hat zeigen können, aber wohl erzählen, wie sie dem Spielmann gefolgt wären; das stumme aber den Ort gewiesen, ob es gleich nichts gehört. Ein Knäblein war im Hemd mitgelaufen und kehrte um, seinen Rock zu holen, wodurch es dem Unglück entgangen; denn als es zurückkam, waren die andern schon in der Grube eines Hügels, die noch gezeigt wird, verschwunden.

Die Straße, wodurch die Kinder zum Tor hinausgegangen, hieß noch in der Mitte des XVIII. Jahrhunderts die *bunge-lose* (trommel-, tonlose, stille), weil kein Tanz darin geschehen noch Saitenspiel durfte gerührt werden. Ja, wenn eine Braut mit Musik zur Kirche gebracht ward, mussten die Spielleute über die Gasse hin stillschweigen.

Die Bürger von Hameln haben die Begebenheit in ihr Stadtbuch einzeichnen lassen und pflegten in ihren Ausschreiben nach dem Verlust ihrer Kinder Jahr und Tag zu zählen.

Im Jahre 1572 ließ der Bürgermeister die Geschichte in die Kirchenfenster abbilden mit der nötigen Überschrift, welche größtenteils unleserlich geworden. Auch ist eine Münze daraufgeprägt.

Легенда имеет значительный мотивационный потенциал, её фабула может сама по себе создать в студенческой аудитории высокий

эмоциональный накал, что является не совсем желательным, поскольку аффективная кульминация занятия, по замыслу, связывается с другим содержанием. Отсюда на данном этапе представляется целесообразным применение «щадящего» набора техник глубинного межличностного общения. Обмен мнениями по сюжету легенды состоится на уровне стандартной беседы. Полноценное присутствие студентов в общении достигается за счёт передачи им основной ответственности за развитие линии обсуждения текста. Дискуссия ведётся в межличностных локусах, в границах заявленной темы, желательно в широком контексте и на высоком уровне обобщения. Из техник межличностного давления рекомендуется применять слушание, в случае необходимости поддержать монолог обучающегося – ведение. В связи с методическим замыслом, предполагающим активный интеллектуальный поиск в ходе всего занятия, и во избежание «застывания» на чувствах на завершающей стадии этапа показано акцентирование на идеях.

2 Преподаватель доводит до сведения учащихся информацию о том, что старонемецкая легенда о Крысолове послужила прототипом для последующего авторского творчества. С опорой на прецедентный текст создано множество производных, в которых сохранены основные персонажи легенды, живущие и действующие, однако, в новом художественном пространстве и времени. В рассматриваемом случае сохранена сюжетная линия прецедентного текста, однако в производном тексте происходит ценностная переориентация событий и персонажей. Крысолов, традиционно являвшийся символом излишне жестокой мести, в балладе предстаёт как поборник справедливости, а дети – в качестве не жертв его, но союзников.

3 В ходе обсуждения поставленной проблемы участники общения выходят на третий этап развёртывания технологии, педагогический смысл которого состоит в поддержке процесса их самоисследования на основе

установления ценностно-значимых связей субъектов общения при сохранении статуса личностной уникальности и целостности. Цель данного этапа – побудить обучающихся к ответу на вопрос: Какие качества мог бы я проявить в описанных обстоятельствах? Отсюда вытекает необходимость выхода на уровень критических ситуаций. К применяемым ранее техникам межличностного давления добавляется инструктирование, так как у студентов может возникнуть необходимость в консультации по некоторым историко-политическим вопросам. В каждый момент беседы участники общения могут смотреть на обсуждаемый вопрос с разных ракурсов: как на высоком уровне обобщения (обсуждение идеи о «дobre с кулаками»), так и в узком контексте, с акцентом на конкретных подробностях и частностях, а также с переходом в плоскость диалога культур (реакция населения на проявления тоталитаризма в нашей стране и других странах). Многогранность проблемы делает неизбежными отклонения в тематическом локусе, которые должны, однако, носить управляемый характер. Пропорция «чувства-идеи» должна в целом поддерживаться преподавателем в режиме равновесия в зависимости от востребованности первого либо второго в конкретный момент развития беседы.

Таким образом, включение обучающихся в многогранную творческую деятельность, направленную на расширение индивидуального смыслового пространства и уточнение личностных социокультурных доминант способствует активизации субъектной позиции студентов; организация ценностного взаимодействия участников образовательного процесса в межкультурной парадигме способствует актуализации процесса самопознания личности в качестве субъекта родной и общемировой культур.

4.4 Dialog der Generationen (nach Erich Kästner)

Вся текстовая деятельность в рамках данного раздела осуществляется по описанным в разделе 3.2 схемам. Ниже приводятся дополнительные

биографические данные писателя, которые могут быть востребованы в образовательном процессе.

1899

Erich Emil Kästner wird am 23. Februar in Dresden geboren.

Vater: Emil Kästner, Sattler

Mutter: Ida, geb. Augustin,

Tochter eines Pferdehändlers, Näherin, später Frisörin

1900—1905

- Kindheit in der Königsbrückener Straße

- Die Eltern haben finanzielle Sorgen.

1906-1913

- Schulzeit

- Kästner ist ein wissbegieriger Schüler und ein guter Turner.

- Sein Traumberuf ist Lehrer.

- Eintritt in das Lehrerseminar (1913)

1914-1918

- Lehrerseminar in Dresden

- Kästner gewinnt die Einsicht, dass er nicht für diesen Beruf geeignet ist.

(Er will nicht lehren, sondern lernen.)

- Einberufung 1917

- Abneigung gegen Militär, vorzeitige Entlassung wegen eines Herzleidens

1919-1925

- Kriegsabitur

- Stipendium der Stadt Dresden

- Studium in Leipzig und Rostock

(Germanistik, Geschichte, Philosophie, Theatergeschichte)

- Anstellung bei der Neuen Leipziger Zeitung

- Doktorarbeit (1925)

1927-1932

- Kästner in Berlin („schönste Zeit seines Lebens“)
- Theaterkritiker
- „Herz auf Taille“ (1928), Lyrik für das Volk
- „Emil und die Detektive“, erstes Kinderbuch (1928)
- „Fabian“, Roman (1931)
- Mitglied im Schriftstellerverband PEN-Club

1933-1939

- Kästners Werke werden von den Nazis verbrannt.
- Publikationsverbot in Deutschland
- Verhaftung durch Gestapo
- Kästner veröffentlicht im Ausland „Drei Männer im Schnee“ (1934).

1939-1945

- Zeit der „inneren Emigration“
- Kästner verlässt Deutschland nicht, aber er leidet unter dem Nazi-Terror.
- 1943 totales Schreibverbot für Deutschland und das Ausland
- 1943 Uraufführung des Filmes „Münchhausen“, dessen Drehbuch Kästner unter einem Pseudonym schrieb
- 1944 ausgebombt
- Das Kriegsende erlebt er „getarnt“ als Mitglied eines Filmteams in Mayrhofen.

1945-1955

- Gründung des Kabarett „Die Schaubude“ in München
- Herausgabe der Jugendzeitschrift „Pinguin“
- erstes Wiedersehen mit den Eltern in Dresden (1946)
- Bundesfilmpreis für „Das doppelte Lottchen“ (1950)
- Präsident des westdeutschen PEN-Zentrums

1956-1965

- In seinem Werk „Schule der Diktatoren“ versucht Kästner mit der braunen Terrorherrschaft abzurechnen.

- 1957 wird sein Sohn Thomas (unehelich) geboren.
- Großes Bundesverdienstkreuz (1959)
- weitere Auszeichnungen v. a. für seine Jugendbücher
- Erkrankung an TBC (1961)

1965-1974

- Kästner genießt hohes Ansehen, er erhält Preise und Ehrungen.
- Er stirbt am 29. Juli 1974.

Rund um Kästner: Kopiervorlagen für den Deutschunterricht / Erarbeitet von P. Bowien, M. Greisbach, C. Kraus u. a. – Berlin: Cornelsen Verlag, 2000.

4.5 Kleine Kinder, ?kleine Sorgen ...

Весь материал данного раздела обрабатывается в рамках одного занятия. При кажущейся развлекательности предметного содержания в текстах поднимаются серьёзные социальные проблемы.

1 – 2 Стихотворение „Die Kinder mit dem Plus-Effekt“ выполняет функцию развёрнутого вступления к работе над текстом I. Keun.

3 – 6 Примеры идеальных отношений в немецком и русском фольклоре: Hänsel und Gretel, сестрица Алёнушка и братец Иванушка и т. п.

Подтема взаимоотношений детей в одной семье может быть дополнительно развита в ходе проектной деятельности. Проблема исследования выдвигается самими студентами «с подачи» преподавателя. Педагог должен заранее найти и сформулировать несколько вариантов проблем, которые могут быть исследованы в русле намеченной тематики. Ниже приведено несколько примеров.

1) „Berühmte Geschwister“. Каков источник плодотворности знаменитых братьев (Humboldt, Grimm) – братская поддержка или здоровое соперничество?

2) „In jeder Herde findet sich ein schwarzes Schaf“. Почему в одной семье иногда вырастают дети с разными нравственными установками?

3) «Eifersucht schafft Leiden». Как должны вести себя родители, чтобы избежать детской ревности?

На исходном этапе преподаватель стимулирует студентов к самостоятельному выбору в рамках таких форм образовательной деятельности, как «мозговая атака», «круглый стол», эвристическая беседа. Здесь же должно состояться формулирование основной идеи проекта в связи с исследуемой проблемой, определение непосредственных задач, способов поиска источников информации, а также формы конечного продукта (доклад, дебаты, коллаж, спектакль).

Этап разработки проекта предполагает определение средств и методов достижения цели проекта, выбор способа оформления результатов и сценария презентации, распределение обязанностей, обсуждение критериев оценки качества проекта.

На этапе реализации проекта в соответствии с планом выполняются индивидуальные или групповые задания, происходят промежуточные обсуждения полученных данных, коррекция промежуточных результатов, соотнесение их с целью, интегрирование и аккумуляция всей полученной информации, оформление материалов для презентации: подготовка наглядно-графического материала, разработка аудио-видеоряда проекта.

На завершающем этапе состоится презентация проекта, экспертиза конечного продукта проектной деятельности, рефлексия (обсуждение процесса, итогов работы, групповых и личностных достижений).

5 Методические указания по работе с текстами раздела 2 „Friede auf Erden“ учебного пособия

5.1 Пословичный фонд

Рекомендации по работе с пословицами даны в 3.1.

Friede ernährt, Unfriede verzehrt.

Krieg verzehrt, was Friede beschert.

Ср.: Мир созидает, война (распря) разрушает.

Zwang währt nicht lang.

Ср.: Жестокий нрав не будет прав.

Krieg ernährt den Krieg. (F. Schiller, „Die Piccolomini“)

Krieg sät Krieg.

Ср.: Война войну порождает.

Ein schlechter Friede ist besser als ein gerechter (guter) Krieg.

Ср.: Худой мир лучше доброй брани (ссоры).

Die Husaren beten um Krieg und der Doktor ums Fieber.

Ср.: Кому война, а кому мать родна.

Zum Krieg gehört Geld, Geld und wieder Geld.

Soldaten, Wasser und Feuer, wo die überhand nehmen, da machen sie wüste Plätze.

Kriegsknecht und Bäckerschwein wollen stets gefüttert sein.

Ср.: Мир гинет, а рать кормится.

Ср.: На рать сена не накосишься (не напасёшься).

5.2 Wer Krieg predigt, ist des Teufels Feldprediger

Im Westen nichts Neues

E.M. Remarque

(Auszug)

4 Цель включения фрагмента текста Л.Н. Толстого в обсуждение заданного содержания – создание у студентов представления о глобальном, общемировом характере проблемы предотвращения войн. Нижеприведённая цитата не должна обязательно озвучиваться в полном объёме.

«С конца 1811-го года началось усиленное вооружение и сосредоточение сил Западной Европы, и в 1812 году силы эти – миллионы людей (считая тех, которые перевозили и кормили армию) двинулись с Запада на Восток, к границам России, к которым точно так же с 1811-го года стягивались силы России. 12 июня силы Западной Европы перешли границы России, и началась война, то есть совершилось противное человеческому разуму и всей человеческой природе событие. Миллионы людей совершали друг против друга такое бесчисленное количество злодеяний, обманов, измен, воровства, подделок и выпуска фальшивых ассигнаций, грабежей, поджогов и убийств, которого в целые века не соберет летопись всех судов мира и на которые, в этот период времени, люди, совершавшие их, не смотрели как на преступления.

Что произвело это необычайное событие? Какие были причины его? Историки с наивной уверенностью говорят, что причинами этого события были обида, нанесенная герцогу Ольденбургскому, несоблюдение континентальной системы, властолюбие Наполеона, твердость Александра, ошибки дипломатов и т. п. [...]

Понятно, что эти и еще бесчисленное, бесконечное количество причин, количество которых зависит от бесчисленного различия точек зрения, представлялось современникам; но для нас – потомков, созерцающих во всем его

объеме громадность совершившегося события и вникающих в его простой и страшный смысл, причины эти представляются недостаточными. Для нас непонятно, чтобы миллионы людей-христиан убивали и мучили друг друга, потому что Наполеон был властолюбив, Александр тверд, политика Англии хитра и герцог Ольденбургский обижен. Нельзя понять, какую связь имеют эти обстоятельства с самым фактом убийства и насилия; почему вследствие того, что герцог обижен, тысячи людей с другого края Европы убивали и разоряли людей Смоленской и Московской губерний и были убиваемы ими [10, с. 7-8]».

5 Пацифистские идеи Л.Н. Толстого были воплощены в живописи В.В. Верещагиным. Ниже даётся информация, которая может быть использована в ходе обсуждения проблемы. Репродукции картин размещены в сети Интернет, их рекомендуется демонстрировать с помощью мультимедийных средств обучения.

Wassili Wassiljewitsch Wereschtschagin (1842-1904), ein bekannter russischer Kriegsmaler, stand in seiner demokratischen Grundeinstellung der Künstlergruppe der *Peredwischniki* nahe; in seinem Stil entwickelte er die russische Kriegsmalerei von der bis dahin eher romanisch-heroischen Darstellung hin zu breiter angelegten philosophischen Betrachtungen des Kriegsgeschehens.

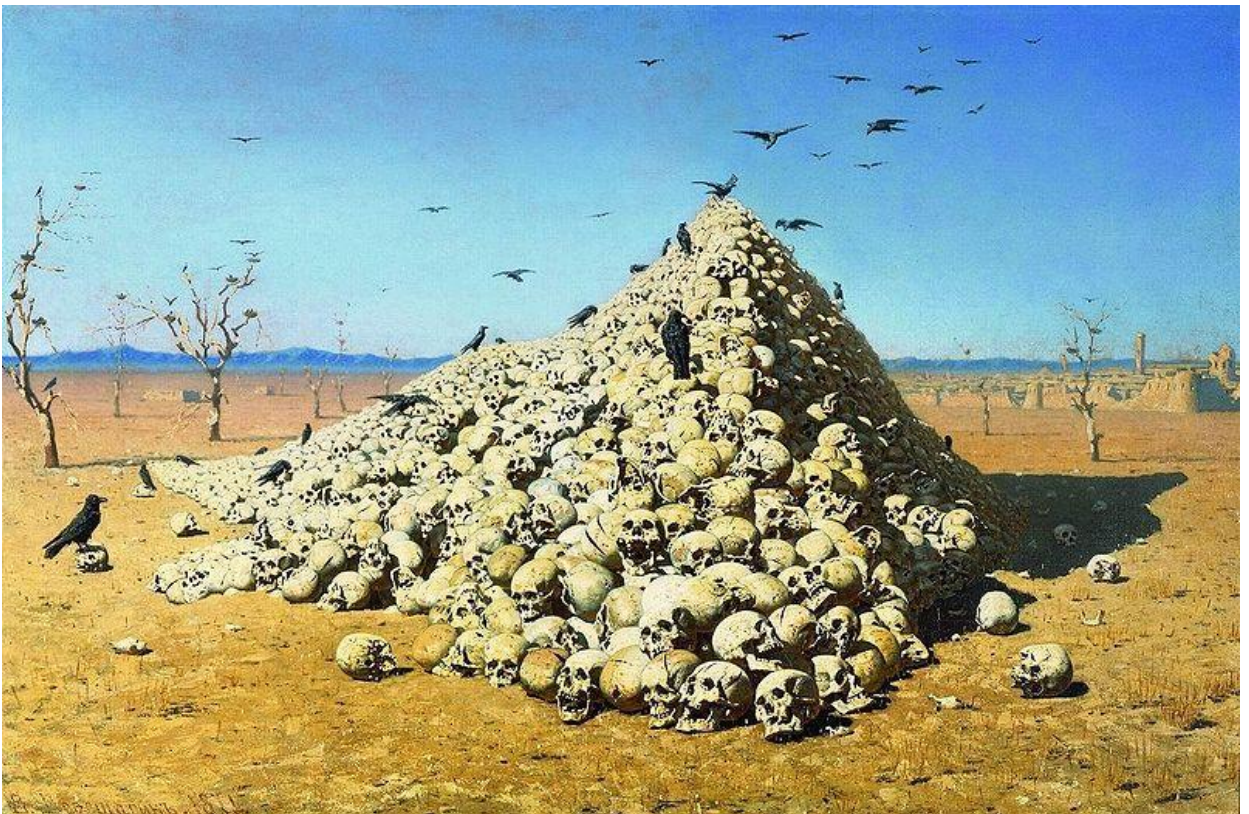
Wereschtschagin war Augenzeuge der russischen Eroberung Mittelasiens und des Russisch-Türkischen Krieges 1877/78. Er wohnte unter anderem der Schlacht am Schipkapass bei. Diese verlustreichen Kämpfe übten großen Einfluss auf seine Weltsicht aus. Die Schrecken dieses Kriegs ergriffen ihn, so dass er beschloss, durch eine malerische Schilderung der Gräuelpfade eine pazifistische Weltsicht zu propagieren. So finden sich in seinen Werken oft Schlachtfelder mit Toten und Verwundeten, Plünderungen, Verbandplätze, ausgestorbene Lazarette, vom Schnee begrabene Soldaten oder verstümmelte Leichen.

Sein in den Jahren 1871 bis 1872 entstandenes Bild *Apotheose des Kriegs* zeigt eine Pyramide menschlicher Schädel in einer verwüsteten Landschaft.

Wereschtschagin widmete das Bild „*allen großen Eroberern: den vergangenen, den gegenwärtigen und den zukünftigen*“.



W.W. Wereschtschagin *Schipka-Scheinowo. Skobelew bei Schipka*



W.W. Wereschtschagin *Apotheose des Kriegs*

5.3 Krieg ist kein Kinderspiel

E. Kästner

Kennst du das Land, wo die Kanonen blühen?

Wahres Geschichtchen

Алгоритм работы с текстами Э. Кэстнера не требует дополнительных комментариев, так как имеет прозрачный характер и опирается на биографические сведения, помещённые в 1.3. В том случае, если данное содержание изучается ранее, чем тексты упомянутого раздела, полезно обратиться к предложенной в нём информации.

5.4 Die deutsche Tragödie aus der Perspektive der Nachkriegspoesie

Werner Bergengruen

Die Lüge

2 Den Thesen H. Brodes entsprechen folgende Gedichtpassagen:

- „der Kampf gegen Not und Arbeitslosigkeit unterm wahrhaften Signum von "Freiheit und Brot"“;

(„Festlich hoben sie an, bekränzten Maschinen und Pflüge,
sprachen von Freiheit und Brot, und alles, alles war Lüge.“)

- „das Umfälschen von Historie und mythischer Vorzeit im Sinne einer primitiven Lebensraum- und Rassenpropaganda“;

(„Borgten von heldischer Vorzeit aufrauschende

Adlerflüge,

rühmten in Vätern sich selbst, und alles, alles war Lüge.“)

- „der kollektive Taumel“;

(„Durch die Straßen marschierten die endlosen Fahnenzüge.

Glocken dröhnten dazu, und alles, alles war Lüge.“)

- „die Abschaffung des Rechtsstaates im Namen von "Leben" und gesundem Volksempfinden“;

(„Nicht nach totem Gesetz bemaßen sie Lobspruch

und Rüge.

Leben riefen sie an, und alles, alles war Lüge.

Dürres sollte erblühen! Sie wussten sich keine Genüge

in der Verheißung des Heils, und alles, alles war Lüge.“)

- „der Totenkult, dem immer die besondere Neigung der Nazis gegolten hatte und der zu Zeiten von Stalingrad und Massensterben ins Hysterische umschlug“;

(„Noch das Blut an den Händen, umflorten sie

Aschenkrüge,

sangen der Toten Ruhm, und alles, alles war Lüge.“)

- „die eigene "Vernichtung" musste man wünschen, um zur "Wahrheit" zu gelangen, Deutschlands Untergang herbeirufen, um die braune Tyrannei abzuschütteln“.

(„Und wir schreien zur Hölle, gewürgt, erstickt von

der Lüge,

dass im Strahl der Vernichtung die Wahrheit

herniederschläge.“)

G. Eich

Inventur

5 В качестве дополнительной можно предложить также информацию об интертекстуальных связях интерпретируемого стихотворения.

H.-U. Treichel findet überraschend die Tatsache, „dass das Eichsche Gedicht einen Vorläufer kennt, der ihm in Stil und Struktur zwillingshaft gleicht. Es handelt sich hierbei um das Gedicht "Jean-Baptiste Chardin" des tschechischen Schriftstellers Richard Weiner (1884 bis 1939), das in der von Franz Pfempfert herausgegeben Anthologie "Jüngste tschechische Lyrik" im Jahr 1916 in deutscher Sprache (Übersetzung: J.V. Löwenbach) publiziert wurde und die bürgerliche, behaglich-saturierte Welt des französischen Stillebenmeisters Chardin (1699 bis 1779) beschreibt, die in denkbar größtem Gegensatz zu der existentiellen Unbehautheit steht, von der Günter Eich berichtet:

"Dies ist mein Tisch / Dies meine Hausschuh / Dies ist mein Glas / Dies ist mein Kännchen / ... / Dies meine Etagere / Dies meine Pfeife / Dose für Zucker / Großvaters Erbstück / ... / Esse am liebsten / Spargel mit Sauce / Wildpret auf Pfeffer / Erdbeer mit Creme / ... / Gut ist's zu Hause / Sehr gut zu Hause / Dies meine Ecke / Dies meine Hausschuh (...)"

Treichel, H.-U. Kein Neuanfang / H.-U. Treichel // Anthologie zur deutschsprachigen Literatur (1945-1996) / автор-сост. Л.Х. Рихтер. – М. : МАПТ, 2000. – S. 55-56.

6 Методические указания по работе с текстами раздела 3 „Nationale Weltbilder“ учебного пособия

6.1 Пословичный фонд

Методические приёмы работы с пословичным фондом описаны в 3.1.

Andre Länder, andre Sitten.

Andere Städtchen, andere Mädchen.

Jedes Land hat seinen Tand.

Ср.: Что город, то норов, что деревня, то обычай.

Gerade wie bei uns zu Land

hängt man die Wurst auch an die Wand.

Ср.: И за морем горох не под печку сеют.

Das ist des Landes nicht der Brauch.

J.W. Goethe

Такой обычай нам неведом.

Norden, Süden, Osten, Westen,

zu Hause ist's am besten.

Ost und West, daheim das Best.

Ср.: В гостях хорошо, а дома лучше.

Eigenes Nest hält wie eine Mauer fest.

Ср.: Дома и стены помогают.

Eigener Herd ist Goldes wert.

Mein Nest ist das best'.

Ср.: Своя хатка – родная матка.

6.2 Mentalität als eine widerspruchsvolle Einheit

M. Ende

Vom Nutzen menschlicher Schwächen

1 Базовые определения менталитета даются для последующего глубокого проникновения в авторское видение данного социального явления.

2 М. Энде рассматривает социальный феномен менталитета как неделимое целое, сочетающее в себе противоречивые черты, которые нельзя однозначно определить как положительные либо отрицательные.

3 Проблему осознанности собственных культурных особенностей иллюстрирует сравнение с рыбой, не имеющей представления о жизнетворной воде, в которой она плавает. В связи с культурной предопределенностью поведения говорят также о так называемой «культурной печати». Более современное сравнение – культурная программа, заложенная в человеке, как в компьютере.

6.3 Typisch deutsch – ? Typisch russisch – ?

M. Ende

Typisch Deutsch

1 Для введения в ситуативный контекст используется методический приём создания тематической ассоциогаммы. Этот вид работы наиболее эффективен в коллективной деятельности. Обозначенную схему следует перенести на рабочую доску в аудитории и поручить одному из студентов

записывать высказывания коллег. Участникам диалога предлагается назвать типичные черты немецкого национального характера. В беседе могут фигурировать такие ментальные характеристики, как высокое качество организации, высокая продуктивность трудовой деятельности. Преподаватель комментирует данные позиции, кратко описав исторические корни феномена примерно в следующей логике: большая плотность населения в Западной Европе **à** малая площадь земельных наделов **à** необходимость получения высокого урожая за счёт интенсивного и высокоорганизованного труда. Трудный разговор может возникнуть вокруг феномена агрессивности, который зачастую квалифицируется как историческая составляющая германского менталитета. Здесь представляется уместным указание на спорность данного вопроса, дополнительными аргументами служат примеры воплощения идеи национального покаяния германского народа. На завершающей стадии вводного этапа у участников общения складывается впечатление, что они имеют достаточно целостное и законченное представление о немецком менталитете. В соответствии с методическим замыслом, преподаватель должен воздержаться от комментариев и оценок коллективного суждения по рассматриваемой проблеме.

2 Точка зрения автора эссе заставляет читателей усомниться в своей осведомлённости по обсуждаемому вопросу и направляет их мысль в совершенно иное русло. М. Энде считает, что на сегодняшний день ещё рано говорить о сложившейся культурной и ментальной идентичности немецкого народа. В результате знакомства с воспринимаемым в данной ситуации как парадоксальное мнение автора у читателей возникает внутренний эмоциональный конфликт, побуждающий к углублению в рассматриваемую проблему.

3 Для того, чтобы обсуждаемое содержание стало стимулом для поиска обучающимися личностных смыслов, на третьем, творческом этапе работы

над текстом решение проблемы переносится в плоскость диалога культур. Задание 3 вновь выполняется в рамках фронтальной формы образовательной деятельности. Содержание высказываний студентов увязывается преподавателем с содержанием прочитанного текста. Перед участниками дискуссии ставятся вопросы без требования немедленного реагирования на них, вопросы как импульс к длительному поиску и размышлению, к установлению взаимосвязи между социальным и индивидуальным.

1 Можем ли мы говорить о сложившейся на настоящий момент национальной российской идентичности? 2 В Германии, несмотря на видимую национальную неоднородность, очень сильна идея всенародного покаяния. А кто в России взял на себя ответственность за попустительство к уничтожению лучшей части нации? Достаточно ли в нас достоинства для того, чтобы не дать повториться трагедии?

4 Последнее задание выполняется студентами индивидуально. Для этого нужно сделать копии рабочего листа (с. 60). Цель задания: проследить исторический путь России от прошлого – через настоящее – к будущему в широком социокультурном контексте. Результаты индивидуальной работы подводятся в пленуме. Здесь используются характерные для творческого этапа текстовой деятельности техники глубинного межличностного общения (см. раздел 2). Следует учитывать, что «открытый» конец беседы, «мягкий» выход из дискуссии стимулирует неоднократное повторное обращение участников диалога к затронутым реалиям и отношениям прошлой и настоящей действительности.

Typisch deutsch – ? Typisch russisch – ?

Arbeitsblatt

	Die Priorität der materiellen Werte vor den geistigen Werten.	Die Priorität der geistigen Werte vor den materiellen Werten.	
	Das Planen auf kurze Sicht.	Das Planen auf lange Sicht.	
	Es wird der Akzent auf die „Existenz“, d. h. die Wahrung der bestehenden Ordnung, gelegt; man orientiert sich auf die Vergangenheit und Gegenwart.	Es wird der Akzent auf die Handlung und den Fortschritt gelegt; man orientiert sich auf die Zukunft.	
	Es wird der Akzent auf die Selbständigkeit der Persönlichkeit gelegt; man strebt nach den selbständigen Entscheidungen.	Es wird der Akzent auf die Zugehörigkeit der Persönlichkeit zu einer sozialen Gruppe gelegt; man strebt nach den kollektiven Entscheidungen.	
	Das Private wird vom Beruflichen getrennt.	Das Berufliche wird als ein nicht wegzudenkender Bestandteil vom Privaten wahrgenommen.	
	Es wird ein größerer Wert auf Alter, Erfahrung und Weisheit gelegt.	Es wird ein größerer Wert auf die Eigenschaften gelegt, die für die jungen Menschen typisch sind.	
	Das Verhältnis zum Leben: Das Leben ist ein Problem, das man lösen muss.	Das Verhältnis zum Leben: Das Leben ist ein Geheimnis, in dem man leben muss.	
	Das Verhältnis zur Natur: Der Mensch muss in der Harmonie mit der Natur leben.	Das Verhältnis zur Natur: Der Mensch muss die Natur lenken.	
	Das Verhältnis zur Kategorie der Zeit: Zeit ist Geld, man darf sie nicht vergeuden.	Das Verhältnis zu der Kategorie der Zeit: Zeit ist Vielfalt von Ereignissen und Erlebnissen, sie muss Freude bringen.	
	Die Grundlage der gesellschaftlichen Kontrolle bilden Rechtsordnung, Überzeugung, Schuldgefühl.	Die Grundlage der gesellschaftlichen Kontrolle bilden Moralvorstellungen, Autorität der Älteren, Schamgefühl.	

6.4 Nesthocker oder Nestflüchter?

1 Представленная информация и постановка проблемы сами по себе, без дополнительных комментариев и обсуждений, являются мотивирующими факторами прочтения классического текста под новым, непривычным углом зрения. Отрывок из романа И.А. Гончарова должен рассматриваться как своеобразный развёрнутый эпиграф к последующей дискуссии.

2 В качестве содержательной опоры при обсуждении поставленной проблемы может использоваться соответствующий тематический материал, изученный на младших курсах (учебники „Tangram 1B“ 2002 von R.-M. Dallapiazza u. a. – L. 8 „Junge Leute von heute“; „Aspekte Band 1“ 2008 von U. Koithan u. a. – „Wohnwelten“, Modul 4 „Hotel Mama“).

Творчество в рамках проблематики текста может осуществляться как в свободной дискуссии, так и в ролевой игре. В последнем случае студентам может быть предложено разыграть популярную в недавнем прошлом ситуацию ток-шоу в режиме телемоста, участницами которого являются мамы и бабушки германских и российских студентов. Может быть предложена также альтернативная версия взаимодействия, связанная с современными информационными технологиями. Модератор актуализирует информацию о несхожем отношении к взрослеющим детям у представителей разных культурных кругов. Как известно, западные европейцы во внешних проявлениях не столь чадолюбивы, как россияне, и не склонны к долговременной мелочной опеке своего потомства. В России старшее поколение по традиции в течение длительного времени поддерживает молодые семьи материально. Развитой социальный институт бабушек существует практически только в нашей стране. Люди пенсионного возраста часто живут по преимуществу жизнью своих детей и внуков, не имея собственных интересов. С учётом данной информации складывается позиция германской стороны: разве молодые люди научатся

самостоятельности, приобретут жизненный опыт, если постоянно будут находиться под крылом у родителей? На заявление «российских участниц дискуссии» о том, что каждая растущая личность нуждается в нерассуждающей любви, может быть высказано предположение о возможной причинной связи безудержного национального чадолюбия и всеобщей российской социальной инфантильности. При подведении итогов ток-шоу модератор должен попытаться сформулировать компромиссное решение проблемы: не бывает ментальности плохой или хорошей, мы должны учиться брать друг у друга всё то, что поможет нам достичь духовной зрелости и гармонии человеческих отношений в многомерном, постоянно изменяющемся мире.

6.5 Sitten und Bräuche – zwischen den Kulturen

E.T.A. Hoffmann

Nussknacker und Mausekönig

И.С. Шмелёв

Лето Господне

Was feiern die Deutschen? Was feiern die Russen?

Feste-und-Bräuche-Quiz

Целью образовательной деятельности в рамках данного раздела является достижение эффекта «перекрёстка культур». Определение предметного содержания учебных материалов в контексте межкультурной парадигмы придаёт процессу лингвистического образования проблемный характер и стимулирует рефлексивно-поисковую активность студентов. Обсуждение актуальных проблем в ситуациях поликультурного образования, обеспечивая естественную мотивированность общения, позволяет создать

эмоционально-интеллектуальное поле высокого напряжения, в котором предметом рефлексии студентов становятся скрытые ментальные программы как регуляторы социальных норм поведения.

1 Введением в тему служит цепочка рассуждений по обоснованию отличия российского менталитета от западного в связи с предпочтением разных религиозных праздников в романо-германской и российской культурах.

2 В сопряжении даются два литературных произведения, в тематическом фокусе которых находятся социокультурные явления, дающие импульс для обсуждения в диалоге культур.

3 Выполнение задания требует дополнительного времени для смысловой переработки полученной информации и может быть предложено для домашней работы с перспективой последующего обсуждения поставленной проблемы в аудитории.

Преподаватель может продолжить логическую цепочку и создать необходимый контекст для сравнения влияния православия и протестантизма на ментальность и образ жизни их носителей, озвучивая основной постулат протестантского учения: материальное благополучие, доставшееся в результате честного предпринимательства, трудолюбия, дисциплины, умеренности в тратах, даруется Богом и означает Божье благословение. В то же время на Руси, в соответствии с евангельским призывом не собирать себе сокровищ на земле, но собирать себе сокровища на небе, высокую значимость всегда имела устремлённость души не на заботу о завтрашнем дне, но на поиски Царства Божия. В традициях русской культуры отсутствуют ценностные установки на деловитое, предпринимательское мышление. Конечно, это не означает, что русский человек вообще чужд практицизма, однако широкие движения души для него всегда выше

мелочных расчётов. Приоритет духовного над материальным был и остаётся одной из коренных черт российского менталитета.

4 Учебная викторина „Что празднуют немцы? Что празднуют русские?“ является продуктом проектной деятельности студентов, руководимой автором учебного пособия. Представленные дидактические материалы предназначены для развития межкультурной компетенции обучающихся. При работе с данным содержанием не следует ограничиваться требованием односложных ответов на поставленные вопросы. Важно создавать стимулы для вхождения в ментальное поле иной культуры и использования возможности межкультурного сравнения в целях национальной и личностной рефлексии, что достигается побуждением студентов к комментариям относительно рассматриваемых социокультурных явлений.

Auflösung

- a) Ostern in Deutschland
- b) Karneval am Rhein
- c) Iwan-Kupala-Fest
- d) Fastnachtwoche in Russland
- e) Weihnachten in Russland
- f) Fasching
- g) Walpurgisnacht
- h) Iwan-Kupala-Fest
- i) Adventszeit
- j) Fastnachtwoche in Russland
- k) Weihnachten in Deutschland
- l) Dreikönigstag
- m) Gottestaufe (Gotteserscheinung)
- n) Ostern in Russland

7 Методические указания по работе с текстами раздела 4 „Frau-Mann-Beziehungen“ учебного пособия

7.1 Пословичный фонд

Методические приёмы работы с пословичным фондом описаны в 3.1.

Mann ohne Weib, Haupt ohne Leib.

Ср.: Что гусь без воды, то и муж без жены.

Mann und Weib sind ein Leib.

Ср.: Муж и жена – одна сатана.

Liebe und Verstand gehn selten Hand in Hand.

Ср.: Любовь делает умных безумными, кротких буйными.

Minne verkehrt die Sinne.

Ср.: Любовь ослепляет (лишает рассудка).

Liebe macht blind.

Ср.: Любовь слепа.

Liebe macht erfinderisch.

Wo die Liebe treibt, ist kein Weg zu weit.

Ср.: Для мила дружка семь вёрст не околица.

Was sich liebt, das neckt sich.

Ср.: Милые бранятся – только тешатся.

Leidenschaft oft viel Leiden schafft.

Die Eifersucht ist die Leidenschaft, die mit Eifer sucht, was Leiden schafft.

Alte Liebe rostet nicht.

Gezwungene Liebe und gemalte Wange dauern nicht lange.

Ср.: Насильно мил не будешь.

Lieben und Singen lässt sich nicht zwingen.

Ср.: Насильно мил не будешь.

Heirat in Eile bereut man mit Weile.

Ср.: Женился на скорую руку, да на долгую муку.

7.2 Das ewig Weibliche

1 Стихотворение Р.М. Рилке может служить эпиграфом к работе над текстом.

2 Перед чтением текста рекомендуется обсудить со студентами сюжетную линию романа Э.М. Ремарка, связанную с историей любви Роберта и Пат.

3 В пользу того, что Пат воспринимается Робертом как олицетворение «вечной женственности», свидетельствуют следующие обстоятельства.

Пат принимает с достоинством и благодарностью признания в любви и не отвечает на них вербально. (Sie blickte mich lächelnd an. Sie antwortete fast nie, wenn ich ihr so etwas sagte. Ich hätte es mir auch nicht vorstellen können und es schlecht ertragen, wenn sie mir vielleicht etwas Ähnliches erwidert hätte; ich fand, dass eine Frau einem Mann nicht sagen sollte, dass sie ihn liebte. Sie bekam nur strahlende, glückliche Augen, und damit sagte sie mehr als mit noch so vielen

Worten.)

Внимание к своей внешности является для Пат неотъемлемой частью её натуры, одним из слагаемых тайны её женственности. (Ich liebte es, so still dazusitzen und Pat zuzusehen, während sie sich anzog. Nie empfand ich das Geheimnis des ewig Fremden der Frau mehr, als bei diesem leisen Hin- und Hergehen vor dem Spiegel, diesem nachdenklichen Prüfen, diesem ganz in sich Versinken, diesem Zurückgleiten in den unbewussten Spürsinn des Geschlechtes. Ich konnte mir nicht gut denken, dass eine Frau sich schwatzend und lachend ankleidete; – und wenn sie es tat, dann fehlte ihr das Geheimnis und der undeutbare Zauber des immer wieder Entfliehenden.)

7.3 Das ewig Weibliche, das heutige Weibliche

1 Стихотворение И.В. Гёте может быть использовано в качестве эпиграфа к текстовой деятельности по теме.

Неразрывность мужского и женского начал связана с тем, что женщина создана из мужского ребра.

2 Понятия и дефиниции соотносятся следующим образом: 1) g; 2) b; 3) a; 4) f; 5) h; 6) c; 7) j; 8) k; 9) i; 10) d; 11) e.

3 Заголовок прозы Д. Дан восходит к тексту трагедии И.В. Гёте «Фауст»: das „ewig Weibliche“ – „Das heutige Weibliche“.

4 В качестве функций современной женщины можно назвать: Ehefrau, Mutter, Berufstätige, Hausfrau, soziale Person, Gastgeberin.

5, 6 На заключительном, творческом этапе проводятся ролевые игры (возможно, на выбор) в форме ток-шоу.

Целью первого образовательного мероприятия является установление

степени эмансипированности участниц образовательного процесса (представители мужского пола играют в ток-шоу вспомогательную роль). Предварительно каждая студентка выбирает в тексте высказывание, которое на неё произвело самое большое впечатление в положительном либо в отрицательном смысле. Участницы общения на добровольной основе поочередно становятся центром внимания; лучше, если этот ряд возглавляет преподаватель. Интервьюируемая зачитывает вслух выбранный тезис, который служит импульсом для беседы. Все члены учебной группы поочередно задают вопросы, связанные с данным высказыванием. В каждом случае назначается спикер, который должен обобщить содержание беседы и выявить степень эмансипированности интервьюируемой.

Вторая ролевая игра предполагает альтернативные реакции на одинаковые вопросы. Набор ролей может включать, по усмотрению участников образовательного мероприятия, носительниц традиционных либо выраженно феминистских установок, представительниц прекрасного пола старшего и младшего поколения, мужчин – носителей домостроевского менталитета либо разделяющих феминистские взгляды. Опрашиваемые могут быть жителями и Германии, и России.

В случае использования характерных для творческого этапа текстовой деятельности техник глубинного межличностного общения (См. раздел 3.2 Книги для преподавателя), данная форма работы очень эффективно стимулирует рефлекссию над обсуждаемой проблемой.

7.4 Die Frau. Ihr Stellenwert in der Familie

C. Nöstlinger

Familienidylle

1 Введение в тему осуществляется через ассоциогамму со

зрительными опорами. Преподаватель предъявляет портреты женщин разного возраста с преимущественной личностной направленностью либо на материнство и семейную жизнь, либо на профессиональную деятельность, либо на обеспечение женской привлекательности. Женские образы являют собой также разные формы душевного состояния: от счастья и удовлетворённости личными и профессиональными обстоятельствами до неблагополучия и озабоченности жизненными невзгодами. Обязательно должны присутствовать образы женщин, «погрязших в быту».

Примеры вербальных опор для описания женских образов: intelligent, talentvoll, würdevoll, frauenhaft, eine Frau mit Charme, mild, gepflegt, selbstbewusst, zielstrebig, alleinstehend, geduldig, selbstlos, aufopfernd; glückliches Eheleben, harmonisches Familienleben, gegenseitige Verständigung, Mutterliebe, Zärtlichkeit; Sinn für Kindererziehung (für Heim und Gemütlichkeit) haben, nur an ihre Nächsten denken, sich in Ruhm von ihrem Mann sonnen, stolz auf ihren Mann sein, von ihrem Mann geliebt werden, die Liebe von ihrem Mann genießen, alle Hände voll zu tun haben, je-n aus dem seelischen Gleichgewicht bringen, tyrannisiert (ausgebeutet, erniedrigt) werden, ein schweres Leben haben.

Резюме: Wollen wir die Bilanz ziehen. Die Frauen können im Familienleben gegenseitige Liebe, Verständigung, Gemütlichkeit genießen, sie können das Leben ihrer Männer leben, sich in ihrer Männer Ruhm sonnen, sie können aufopfernd und selbstlos ihren Nächsten gegenüber sein. Was macht eigentlich eine Frau glücklich?

Рассказ называется „Familienidylle“, из чего явствует ироничное отношение автора к описанным обстоятельствам.

Текст для преподавателя: „Die Idylle ist der Zustand eines friedlichen und harmonischen Lebens. Was meint die Autorin mit diesem Titel? Ist es ernst, redlich, ironisch, sarkastisch, spöttisch gemeint?“

2, 3 Предложенные лексические опоры помогут справиться с заданиями в содержательном плане и корректно оформить высказывания.

4 Иронично-снисходительное отношение автора к героине передаёт сам тон повествования. Показательно стилевое смешение лексических единиц в последнем предложении: „Zur feinen *Sorte der Aufopferung* gehört es nämlich, dass man sich keinen Dank erwartet!“

7.5 Liebe als Sinn des Lebens

S. Zweig

Brief einer Unbekannten

1 **Возможные варианты:** glückliche, unglückliche, große, reine, geistige, zärtliche, warme, heiße, innige, treue, leidenschaftliche, eifersüchtige, blinde, hingebende, heimliche Liebe.

2 В том случае, если студенты незнакомы с творчеством С. Цвейга, преподаватель даёт общую характеристику деятельности писателя и кратко излагает содержание новеллы.

Der österreichische Schriftsteller Stefan Zweig (1881 – 1942) ist als Meister der einfühlsamen Novellen von sprachlicher Schönheit berühmt. Seine Werke verbinden subtile Seelenkenntnis mit einem spannungsreichen Erzählstil. Wenn auch seine Figuren an einem bestimmten Ort leben und handeln und aus einer früheren Epoche stammen, sind ihre Einzelschicksale weder an eine historische Zeit noch an einen konkreten Ort gebunden. Zweigs schriftstellerisches Werk beeindruckt heute wie damals durch sein humanistisches Weltbürgertum.

Im Mittelpunkt der Novelle „Brief einer Unbekannten“ steht eine junge Frau, die ihr Leben der Liebe zu einem Manne gewidmet hat. Der Geliebte der Heldin ist ein bekannter Romanschriftsteller. Der wesentliche Zug von diesem Mann ist die Zwiespältigkeit seiner Natur: einerseits ist er „ein heißer, leichtlebiger

Junge“, andererseits – in seiner Kunst „ein unerbittlich ernster, pflichtbewusster Mann“. Durch das eine wie durch das andere ist die Frau gestört, ihre Liebe zu gestehen, die von ihrem dreizehnten Lebensjahr bis zu ihrem Tode dauert. Sie will ihm, der in der Liebe „das Sorglose, das Leichte, das Spielende“ liebt, keinesfalls lästig werden. Sie meint, Liebesabenteuer ist für ihn vielleicht „Brennstoff“ für sein schöpferisches Schaffen. Sie haben sich einige Male im Leben getroffen, aber sie bleibt für ihn „eine Unbekannte“, deren Gestalt er nicht behalten kann. Auch die Geburt des Kindes wird verheimlicht. Nur der Tod des zärtlich geliebten Kindes lässt die Heldin ihre Geschichte dem Hauptmenschen ihres Lebens in einem Brief erzählen, worauf sie selbst stirbt.

3-4 При обсуждении поставленных проблем следует использовать характерные для творческого этапа текстовой деятельности техники глубинного межличностного общения (см. раздел 2).

Список использованных источников

- 1 Бахтин, М.М. Эстетика словесного творчества / М.М. Бахтин. – М. : Искусство, 1986. – 446 с.
- 2 Белова, С.В. Диалог – основа профессии педагога : учебно-методическое пособие / С.В. Белова. – М. : АПКиПРО, 2002. – 148 с.
- 3 Братченко, С. Л. Экзистенциальная психология глубинного общения / С.Л. Братченко. – М. : Смысл, 2001. – 197 с.
- 4 Бюдженгал, Дж. Искусство психотерапевта / Дж. Бюдженгал: пер. с англ. – СПб. : Питер, 2001. – 295 с.
- 5 Гадамер, Х.-Г. Истина и метод : Основы философской герменевтики / Х.-Г. Гадамер: пер. с нем.. – М. : Прогресс, 1988. – 700 с.
- 6 Гончарова, Е.А. Интерпретация текста. Немецкий язык / Е.А. Гончарова, И.П. Шишкина. – М. : Высшая школа, 2005. – 368 с.
- 7 Зинченко, В.П. Психологические основы педагогики : учеб. пособие / В.П. Зинченко. – М. : Гардарики, 2002. – 431 с.
- 8 Пассов, Е.И. Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования. Концепция развития индивидуальности в диалоге культур / Е.И. Пассов. – М. : Просвещение, 2000. – 173 с.
- 9 Сериков, В.В. Личностно-ориентированное образование: поиск новой парадигмы: монография / В.В. Сериков. – М., 1998. – 250 с.
- 10 Толстой, Л.Н. Война и мир: в 4 т. / Л.Н. Толстой // Собрание сочинений: в 22 т. – М. : Художественная литература, 1980. – Т. 6. – С. 7-8.
- 11 Göthel, J. Aufgaben und Übungen für die Arbeit mit literarischen Texten des ersten Bandes im Unterricht „Deutsch als Fremdsprache“ / J. Göthel // Anthologie zur deutschsprachigen Literatur (1945-1996) / автор-сост. Л.Х. Рихтер. – М. : МАРТ, 2000. – S. 172-218.
- 12 Hunfeld, H. Kriterien literarischer Wertung – aus der Perspektive des Didaktikers / H. Hunfeld // Anthologie zur deutschsprachigen Literatur (1945-

1996) / автор-сост. Л.Х. Рихтер. – М. : МАПТ, 2000. – S. 157-172.

13 Neuner, G. Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts : Eine Einführung / G. Neuner, H. Hunfeld. – Berlin : Langenscheidt, 1993. – 184 S.

14 Treichel, H.-U. Kein Neuanfang / H.-U. Treichel // Anthologie zur deutschsprachigen Literatur (1945-1996) / автор-сост. Л.Х. Рихтер. – М. : МАПТ, 2000. – S. 55-56.