

УДК 378.147:811

DOI: 10.15593/2224-9389/2021.1.15

Катрин Кёпке

Пермский государственный национальный
исследовательский университет,
Пермь, Российская Федерация

Получено: 14.02.2021

Принято: 16.03.2021

Опубликовано: 28.04.2021

ПРИНЦИПЫ И МЕТОДЫ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ (НА ПРИМЕРЕ МЕТОДА СЦЕНАРИЕВ)

Знание грамматических правил и невозможность их успешного применения на практике достаточно часто встречаются у изучающих иностранный язык. Результаты исследований, указывающие на наличие определенных когнитивных механизмов усвоения иностранного языка, не оказали до настоящего времени ощутимого влияния на методiku его преподавания.

Современные же методы преподавания основываются на результатах исследований когнитивной психологии и нейробиологии. Исследования памяти и головного мозга свидетельствуют о том, что мозг оперирует смыслами и образами, а не языковыми формами, а при работе со сложными понятиями и информацией действует по тем правилам, которые вывел сам. Помимо этого в ходе исследований было доказано, что студенты могут использовать новые знания активно и творчески, когда они учатся без страха, хотя страх часто поощряется иерархической формой традиционного преподавания.

В свете этих знаний повторно ставится вопрос о более действенных методах изучения иностранного языка. В первой части статьи традиционные методы преподавания рассматриваются сквозь призму новых эмпирических исследований. Затем предлагается концепция практико-ориентированного обучения, эффективность которой доказывает успешное использование сценариев обучения при изучении иностранного языка. Данная концепция позволяет сделать процесс освоения языка более эффективным, а также способствует приобретению и закреплению практических навыков владения языком в реальных коммуникативных ситуациях. Практические примеры, приведенные в статье, наглядно демонстрируют, как использование сценариев обучения способствует активизации познавательной деятельности учащихся вне зависимости от уровня владения языком и личных способностей.

Ключевые слова: *деятельностно-ориентированная дидактика языка, практико-ориентированный подход, коммуникативная компетенция, коммуникативный опыт обучения, аутентичное изучение иностранного языка, управляемое изучение языка, неуправляемое изучение языка, открытые формы урока.*

Kathrin Köpke

Perm State University,
Perm, Russian Federation

Received: 14.02.2021

Accepted: 16.03.2021

Published: 28.04.2021

PRINCIPLES AND METHODS OF PRACTICE-ORIENTED FOREIGN LANGUAGE TEACHING (AS PER THE EXAMPLE OF LEARNING SCENARIOS)

The discrepancy between existing knowledge of grammatical rules that is learned in foreign language lessons and actually successful application of these rules in communication situations is a common experience when learning foreign languages. Research results that point to the inner natural laws of foreign language acquisition have so far had no noticeable influence on institutional foreign language teaching.

New, future-oriented forms of learning are based on the findings of cognitive psychological and neurobiological research. According to memory and brain research, the brain demands content and not language forms, and when it comes to complex issues it works best by the rules that it has extracted itself. Additionally, brain research has shown that only what has been learned without fear can later be applied creatively.

Against this background, the question of the most effective language learning situations possible arises. In the first part of the article, traditional foreign language teaching is thoroughly investigated with the help of new empirical studies on foreign language acquisition.

Subsequently, a concept of practice-related language teaching, which is based on learning scenarios, is presented. This concept supports the sustainable development of the language learning process, so that what has been learned can actively be applied in everyday and subject-specific situations. At the end of the article, two practical exemplary tasks should illustrate how lessons can be planned with learning scenarios in such a way that learners can be encouraged and can learn with sustainable impact at their own individual learning level.

Keywords: *practice-oriented language didactics, communicative competence, communicative learning experience, active use of language, authentic language behavior, controlled foreign language acquisition, uncontrolled foreign language acquisition, grammar teaching, open teaching concepts.*

Основная часть

В традиционной методике преподавания иностранных языков обучение лексике и грамматике происходит линейно от простого к сложному. Преподавание при этом, как правило, ведется фронтально. Учащиеся слушают объяснения преподавателя и отвечают на его вопросы. Применение фронтальной работы малоэффективно, так как большинство учащихся плохо владеет иностранным языком даже после долгих лет его изучения. Проблема недостаточного владения иностранным языком становится актуальной, поскольку в глобализированном мире одной из ключевых компетенций является способность общения на иностранных языках [1, с. 6].

Одной из причин неудовлетворительных результатов урока является невозможность управления усвоением грамматических структур языка, что неоднократно доказано в ходе различных исследований [2, с. 111, 3, с. 55, 4, с. 1]. Доминирование грамматики на уроке ведет к фокусированию только на правилах и структурах языка. Семантической же функции уделяется меньше

внимания. Учащиеся зачастую не понимают, зачем им нужна изучаемая на уроке грамматика и быстро забывают полученные грамматические знания.

Авторитарный стиль общения между преподавателем и учащимся, характерный для традиционного урока, не учитывает ни имеющиеся знания, ни потенциал учащегося. Знания не только не включены в учебный процесс, но преподаватели и не задумываются об использовании потенциала. Таким образом, мотивация и вытекающее из нее желание самостоятельного изучения как ключевые составляющие процесса обучения не активируются [5, с. 8].

Результаты исследований показывают, что методы преподавания иностранного языка противоречат естественному процессу его усвоения. Создание новой языковой системы требует умственной и физической активности учащихся. Главные признаки процесса изучения языка состоят в том, что учащийся выбирает только ту информацию, которую может обработать. Для самостоятельного выведения правил ему нужно проработать определенное количество языковых явлений и получить определенный языковой опыт¹. В ходе изучения эти грамматические и лексические правила постоянно им проверяются и преобразуются.

Изучение иностранного языка происходит в соответствии с определенными механизмами его усвоения. Существует ошибочное мнение, что обучение иностранному языку – это линейный процесс. При этом ошибки учащихся – основная составляющая процесса обучения. Только через активное, а иногда ошибочное использование языка, учащиеся успешно усваивают его и могут грамотно использовать [6, с. 7].

Исследование DIGS² («Немецкий в женевских школах») показывает, что усвоение грамматики не происходит параллельно со школьной программой. Учащиеся осваивают иностранный язык самостоятельно с помощью той информации, которую они получают на уроке и вне его, и при этом почти не используют полученные от преподавателя объяснения грамматических правил. Результаты данного эмпирического исследования свидетельствуют о том, что традиционный урок ведет к фоссилизации³, особенно тогда, когда учащиеся перегружены грамматикой на уроках [7, с. 13].

¹ В исследованиях для описания данного явления используется понятие «критическая масса». Например, для самостоятельного анализа первых синтаксических структур учащийся должен знать 400–500 слов.

² Трехлетнее эмпирическое исследование усвоения немецкого языка в школах франкоязычных кантонов Швейцарии. Его цель – исследование использования школьниками изученных грамматических правил в коммуникативных ситуациях. Несмотря на то, что исследование проводилось на материале немецкого языка, его результаты актуальны и для других иностранных языков.

³ Под фоссилизацией в лингводидактике понимаются типичные устойчивые ошибки. Как правило, требуется особое внимание для их устранения.

Исследование DESI, дополняющее международную программу оценки образовательных достижений учащихся (PISA) и оценивающее их навыки по немецкому и английскому языкам, показало, что результаты учащихся тем хуже, чем больше контроля со стороны преподавателя и чем больше фокус на грамматику. При этом было установлено, что учащиеся изучают иностранный язык лучше, быстрее и эффективнее, если урок ориентирован на коммуникативную ситуацию, когда могут быть использованы грамматические правила [8, с. 39].

С начала 90-х годов XX века целью лингводидактических исследований стало применение принципов естественного и неуправляемого изучения иностранного языка для того, чтобы процесс его изучения проходил по тем же принципам, как и при усвоении родного: накопление опыта, создание гипотез и их проверка.

Неуправляемое изучение языка происходит, прежде всего, у мигрантов. Мигранты, как правило, принадлежат к малоимущим слоям населения, с нестабильным доходом и невозможностью получить хорошее образование. Многие из них, даже после долгого пребывания в стране изучаемого языка, так же плохо знают иностранный язык, как и при въезде⁴. По этой причине многие преподаватели не хотели использовать данную модель в связи с тем, что пример мигрантов демонстрировал негативный опыт [2, с. 8].

Тем не менее при неуправляемом изучении языка удивляет высокая коммуникативная компетенция, которую многие учащиеся развивают исключительно через языковые контакты. Без изучения грамматики и эксплицитного исправления ошибок мигранты показывают более высокую коммуникативную компетенцию вследствие интенсивного и ежедневного использования языка в отличие от студентов, изучающих иностранный язык в течение долгого времени.

Это открытие используется в лингводидактике и эффективно при обучении детей и подростков. Тот, кто активно использует язык, познает его непосредственно и учится лучше. Эффективность практико-ориентированного обучения доказана давно. Об этом свидетельствует исследование Американского аудиовизуального общества, проведенное еще в 1982 году. Как известно, в памяти сохраняется 90 % информации, полученной из практического опыта, и только 10 % из прочитанной [9, с. 2].

Для обучения детей практико-ориентированный аспект особенно важен. В 1948 году швейцарский психолог, создатель теории когнитивного раз-

⁴ Группа мигрантов, у которых учебный процесс быстро останавливается, не менее интересна исследователям и педагогам. Она дает информацию о фоссилизации и блокировках при изучении иностранного языка, которые можно преодолеть с помощью определенных методов.

вития Жан Пиаже, выделил следующие стадии развития интеллекта у детей: конкретную или сенсорно-моторную, символическую или предпонятийную, формальную или логическую [10, с. 5].

Теория когнитивного развития Ж. Пиаже подтверждает, что дети еще не способны учиться систематически. Результаты его исследований актуальны и для изучения иностранного языка и являются основополагающими при усвоении языка детьми. В отличие от детей взрослые способны совершать формальные и абстрактные мыслительные процессы. Тем не менее изучение языка взрослым дается легче, если происходит на примере конкретной практической ситуации и таким образом становится более наглядным. Этим объясняется деятельностно-ориентированная концепция урока.

Другая важная идея деятельностно-ориентированной лингводидактики состоит в том, что языку нельзя научить, ему можно только научиться. Преподаватель же играет роль наставника и эксперта. Учащиеся принимают в уроке активное участие, используя новые языковые средства в парной и групповой работе. При этой форме дедуктивное обучение не является главной целью, так как изучение системы языка требует от учащихся слишком высокого уровня абстрактного мышления. Помимо этого такой метод изучения иностранного языка не ведет к активному его использованию и развитию коммуникативной компетенции [6, с. 6].

Предпосылкой к активному использованию иностранного языка как на уроке, так и во внеурочной деятельности является выбор аутентичных тем, связанных с жизнью учащихся. Когда новые языковые средства осмысленно и эффективно включены в коммуникативную ситуацию, то интерес учащихся повышается. Если они видят реальную коммуникативную цель, то они активны на уроке, так как получают возможность использовать свои фоновые знания. Связь новой языковой информации с уже имеющейся увеличивает вероятность запоминания новой лексики [2, с. 51].

Усвоение новой лексики и грамматики в ходе деятельностно-ориентированного урока происходит так же, как и при неуправляемом изучении языка. Структура и методы изучения иностранного языка основываются на прагматических принципах. Благодаря аутентичным языковым действиям учащиеся получают возможность увидеть механизмы функционирования и структуру другого языка. При использовании деятельностно-ориентированного урока грамматическая компетенция развивается практически сама по себе. Благодаря самостоятельному и активному использованию языка учащиеся постоянно совершенствуют и расширяют свои знания грамматики, если темы, обсуждаемые на уроке, им интересны.

Ключевой функцией в изучении языка становится усвоение новой лексики. Изучение языка всегда предполагает увеличение словарного запаса, так как в природе человека заложено стремление к категоризации мира посредством

вом понятий. Именно поэтому основной целью любого урока иностранного языка является интенсивная работа над пополнением словарного запаса, однако этому не уделяется должного внимания. Хорошую возможность изучения, повторения и закрепления лексических единиц дает деятельностно-ориентированный урок с использованием сценариев обучения. На таких уроках усвоение лексики и расширение словарного запаса происходят так же, как и при неуправляемом самостоятельном изучении языка. Ключевым моментом при этом является то, что темы, обсуждаемые на уроке, близки и понятны ученикам [6, с. 15].

Метод сценариев – это форма обучения, изначально разработанная для урока английского языка и изучения немецкого как второго. Цель сценариев обучения – связать урок немецкого как родного с уроком немецкого как второго. Эта форма обучения позволяет также объединить различные школьные предметы.

Учащиеся самостоятельно выбирают тему в соответствии со своими желаниями, интересами и склонностями и работают над ней в парах или в группе, а затем представляют результаты своей работы. На основе комбинации различных компетенций возникает коммуникативный опыт обучения, который в значительной мере способствует развитию языковой грамотности [6, с. 9].

В отличие от проектного урока метод сценариев предусматривает проведение практических заданий разного уровня сложности в рамках одной темы. В соответствии со своими интересами и компетенциями учащиеся выбирают задания и выполняют их, используя различные формы организации учебно-познавательной деятельности. Сценарии обучения должны стимулировать использование языка в разных коммуникативных ситуациях и связывать языковое и предметное содержание. На уроках-сценариях выполнение заданий сопровождается обсуждением результатов, что, с свою очередь, также предполагает активную аутентичную коммуникацию. В проектной же работе больше внимание уделяется практическому подходу к теме, а язык как инструмент играет второстепенную роль.

Как и в деятельностно-ориентированном подходе, целью заданий в сценариях является не усвоение грамматических и метаязыковых знаний, а функциональное использование грамматики на практике. Тем не менее для планирования и проведения урока преподавателю необходимы как систематические знания грамматики, так и метаязыковые знания. При этом преподаватель решает, какие грамматические правила необходимы для конкретных заданий и коммуникативных целей. Его задачей при подготовке урока является создание коммуникативных ситуаций для применения определенных грамматических правил. Благодаря осознанному выбору речевых образцов

в сценарии обучения происходит целенаправленная отработка грамматических правил [6, с. 9].

Стоит отметить, что хотя сценарии обучения не содержат элементов неуправляемого изучения языка, преподаватель контролирует их и управляет ими через выбор тем и грамматических правил.

На уроке с использованием сценариев учащимся с любым уровнем владения языком предлагается возможность принимать участие в обучении. В аутентичных коммуникативных ситуациях учащиеся должны применять и проверять свои знания иностранного языка индивидуально и творчески. При этом неизбежно возникают ошибки. Преподаватель должен изменить свое отношение к ошибкам, которые являются важным компонентом овладения языком. При более детальном анализе становится ясно, что ошибки не сигнализируют о незнании, а показывают, что учащиеся уже умеют⁵. Поэтому перед исправлением ошибок рекомендуется провести их анализ. Только лишь после выяснения причин могут быть предложены задания по исправлению ошибок [11, с. 55].

Целью урока с использованием сценариев не могут быть поиск и исправление ошибок, так как прерывание учеников во время речи не мотивирует их и не позволяет достичь ощутимых результатов, а создает психологический барьер к активному использованию языка, а впоследствии – барьер языковой.

Проблема, с которой сталкивается каждый преподаватель, – это разная степень готовности и разный уровень способностей к обучению у отдельных учащихся. Группа, изучающая язык, как правило, неоднородна⁶, и на традиционном уроке это приводит к тому, что к учащимся предъявляются заниженные или завышенные требования. Они теряют мотивацию и перестают

⁵ Примером этого является перенос окончаний слабых глаголов в Präteritum немецкого языка на сильные глаголы, например, слабый глагол «*lernen – lernte*» и сильный глагол *gehen – gehte* (правильная форма *ging*). В данном случае говорят о чрезмерной генерализации. Правило усвоено, но ошибочно переносится на другие слова. При устных ответах зачастую происходят ошибки (Performanzfehler), которые учащиеся могут исправить сами, так как обладают необходимыми для этого лексическими и грамматическими знаниями. Но поскольку полного усвоения правил еще не произошло, то в момент говорения происходит перегрузка информацией, ее обработка и речепроизведение. Полезные советы по работе с ошибками можно найти в книгах Karin Kleppin «Fehler und Fehlerkorrektur» и Jörg Roche «Fremdsprachenerwerb und Fremdsprachendidaktik», S. 85–86.

⁶ Разнородность языковой группы возникает из-за личных качеств учащихся, условий обучения, а именно: опыта обучения, привычки учиться, различных типов личности и типов учащихся, разницы в общих знаниях.

активно работать на уроке. Преимущество сценариев обучения в том, что они создают открытую форму обучения, в которой учитываются опыт учащихся, их привычки учиться и личностные особенности. Учащиеся в процессе обучения играют главную роль, так как они используют язык в соответствии с их языковыми способностями и знанием различных коммуникативных стратегий, поддерживая и участь друг у друга. Таким образом, разнородность группы компенсируется аутентичным использованием языка [6, с. 6].

Разработка сценариев обучения требует от преподавателей иного подхода, чем при подготовке традиционного урока. Главную роль играют учащиеся, их опыт и интересы, их индивидуальные потребности и способности. В стандартах немецкого языка как второго предлагается модель, которая хорошо подходит для открытой и деятельностно-ориентированной формы урока [12, с. 17]. Важную роль при планировании играет тема. Для нее разрабатываются задания с учетом следующих ключевых вопросов:

- 1) Каким образом происходит работа над лексикой?
- 2) Какие языковые структуры нужны учащимся для работы над темой?
- 3) Подходят ли задания для языковой презентации?
- 4) Смогут ли все учащиеся принять активное участие в выполнении заданий?

Особую сложность для преподавателя составляет выделение языковых средств к определенной теме. Пример сценария обучения по теме «Вороны в большом городе» показывает, как изучение новых языковых структур и лексики можно связать с повседневной темой. Выбор темы был обусловлен тем, что в течение долгого времени на деревьях, растущих на школьном дворе, собирались вороны. Эта тема неоднократно обсуждалась в одном из классов начальной школы, где обучалось большое количество детей мигрантов [13, с. 6].

На первом этапе учительница наблюдала с детьми за воронами и вместе с ними подбирала слова и синтаксические средства для описания этих птиц. Затем учащиеся рассказали о своем опыте взаимодействия с птицами.

На втором этапе учащиеся выбрали из следующего перечня заданий одно, которое они затем выполняли в парах или в небольших группах:

- найти в Интернете информацию о воронах;
- составить небольшой словарик о воронах и воробьях;
- прочитать сказки народов мира о воронах;
- выучить стихотворение «Почему вороны ссорятся»;
- нарисовать картинку к стихотворению «Почему вороны ссорятся»;
- придумать и разыграть сценку о воронах;
- прочитать сказку братьев Grimm «Семь воронов» и разыграть на ее основе сценку.

Представленные задания по теме «Вороны в большом городе» разнообразны и учитывают различные уровни владения языком. Все учащиеся в классе получают возможность выбрать задание, соответствующее их языковому уровню. Те учащиеся, которые не очень хорошо владеют языком, могут составить словарь с лексикой по данной теме.

Несмотря на то, что в первом примере тема для сценария обучения была взята из повседневной жизни учащихся, основой для сценариев обучения могут послужить информационные тексты или тексты из художественной литературы, на их основе могут быть разработаны различные задания [9, с. 4]:

- прочитать и записать текст на диктофон;
- нарисовать плакат к тексту;
- ввести рассказчика, который комментирует текст;
- создать небольшую книгу по тексту;
- объяснить важные понятия из текста через описание;
- разработать для текста игры или загадки и создать к нему небольшой словарь;
- придумать вопросы для викторины по тексту;
- нарисовать комикс к тексту;
- разыграть в виде пантомимы сцены из текста;
- сделать газету к тексту;
- разыграть сценку по тексту;
- прочитать текст по ролям;
- подготовить выставку по тексту.

Хотя сценарии и являются открытой формой урока, они строятся по определенному алгоритму и реализуются в несколько этапов. На первом этапе – выбор задания, когда учащиеся знакомятся с темой и выбирают задание согласно своим интересам и способностям. Они сами решают, будут ли выполнять его одни, в парах или в группе. За счет разнообразия заданий и форм работы постоянно возникают ситуации, в которых учащиеся знакомятся с новыми точками зрения.

На этапе разработки учащиеся собирают информацию по теме, согласовывают, планируют работу и презентацию результатов. В этой неформальной ситуации общения происходит соприкосновение языка с реальной коммуникативной целью. При этом учащиеся с хорошим знанием языка помогают ученикам с невысоким уровнем владения языком.

На третьем этапе, так называемом заседании редакции, учащиеся представляют свой план и первые результаты групповой работы. На этом этапе учащиеся из других групп могут вносить предложения по улучшению работы. Таким образом, учащиеся эффективно изучают язык, применяя или проверяя клише для выражения своего мнения, которые они дополняют или исправляют в группе.

На этапе оптимизации учащиеся дорабатывают задание, учитывая предложения других. Помимо выполнения презентации они развивают свою языковую компетенцию, исправляя свои ошибки.

Презентация результатов – обязательная часть каждого сценария обучения. Эта часть – важная составляющая дидактики сценариев, потому что она мотивирует учащихся к интенсивной и качественной работе в отличие от традиционного урока. Учащиеся осуществляют презентацию не только своей собственной работы, но и получают при этом новые знания по теме или тексту от других учащихся.

Не следует недооценивать заключительный этап рефлексии, так как на этом этапе учащиеся учатся реагировать на замечания преподавателя и своих одноклассников, анализировать новые знания и новые взгляды на тему [14, с. 47–48].

При работе со сценариями обучения изменяется роль преподавателя. В отличие от традиционного урока преподаватель не задает вопросы учащимся, а вместе с ними отвечает на их же вопросы. Преподаватель должен научиться сдерживать себя и в качестве дидактического инструмента использовать молчание, чтобы дать учащимся возможность рассказать о своих впечатлениях и опыте. Ключевым для успеха дидактики сценариев является то, что преподаватель оставляет открытым выбор темы, разделение по группам и презентацию результатов [14, с. 51; 15, с. 148].

Роль преподавателя как ведущего, наставника, эксперта состоит в следующем:

- координировать сценарий обучения в соответствии со временем;
- выбирать темы в соответствии с интересами и способностями учеников;
- разработать задания по теме и для внеклассной деятельности;
- помочь учащимся и дать им совет при выполнении ими задания;
- помочь учащимся при подготовке материалов для выполнения задания;
- объяснить учащимся стратегии поиска и оценки источников информации;
- помочь учащимся при оценке и категоризации информации;
- дать ученикам импульсы для оптимизации работы;
- управлять этапами редактирования и презентации;
- дать обратную связь презентациям;
- связать результаты презентации в одно целое.

Постоянное документирование прогресса в обучении – важный компонент всех открытых форм обучения и личной поддержки каждого учащегося. При работе со сценариями учащиеся должны наблюдать и документировать процесс изучения языка. Другими способами рефлексии являются портфолио, дневник наблюдений за учащимися и беседа с преподавателем [13, с. 4].

Наряду с предметными знаниями и языковыми компетенциями у учащихся на уроках-сценариях развиваются информационная и текстовая компетенции за счет самостоятельного поиска, структурирования и критической оценки информации. В процессе размышлений учащихся о способах презентации результатов деятельности группы у них формируются умения извлечения и передачи информации. Кроме того, у них развиваются компетенции выражения мыслей, стилистического оформления устной и письменной речи.

Учащиеся формируют ключевые *компетенции*, улучшающие их учебную автономию: аналитическую способность, способность оценивать характер и последствия своих действий, способность принимать решения, ассоциативное мышление, способность к контекстуализации, цифровую компетентность, коммуникативную и межкультурную компетенции, умение критиковать и адекватно реагировать на критику, включая самокритику, способность к концентрации, гибкость, ответственность, открытость, эмпатию и творчество [14, с. 46].

Заключение

Урок иностранного языка должен учитывать естественные внутренние механизмы усвоения языка, имеющие фазовый характер. Фазы усвоения языка проходят не линейно, как считается в традиционной методике преподавания иностранного языка, а циклично и саморегулируются. Появление ошибок – необходимый этап когнитивного процесса, и это должно положительно восприниматься преподавателем.

Изучение отдельных слов, характерное для традиционного урока, например, с использованием списков слов, не способствует развитию навыков и умений устной и письменной речи. Сама многозначность слова мешает этому. Значение слова извлекается из контекста. Из этого следует, что на уроке должен доминировать смысловой аспект.

Язык – оптимальное средство организации социального поведения людей, и его лучше всего изучать в связи с определенной ситуацией. Когда учащийся оценивает ситуацию, он автоматически классифицирует ее и вырабатывает понятия и ментальные схемы. Если эксперт объясняет языковые явления, то ему необходимо иллюстрировать их примерами, чтобы учащийся мог самостоятельно использовать их в дальнейшем.

Новые исследования свидетельствуют о том, что изучение иностранного языка – это индивидуальный, самоуправляемый и сложный процесс, который включает в себя личную инициативу учащегося. Процесс изучения тесно связан с решением жизненно важных вопросов и проблем, во время которого учащийся использует имеющиеся у него знания, опыт и личное отношение для понимания информации.

Открытая форма урока – сценарий – это решение непростой задачи по объединению языка и предметного учебного материала в аутентичной ситуации. Сценарий обучения создает разнообразные коммуникативные ситуации и способствует тренировке языковых структур при одновременном увеличении словарного запаса. Задачи сценария обучения состоят не в овладении метаязыковыми знаниями, а в функциональном использовании грамматики на практике, что является важным условием для эффективного изучения иностранного языка.

Большими преимуществами дидактики сценариев являются вариативное обучение и личная поддержка каждого учащегося. Через разнообразные и разносторонние задания учащиеся получают возможность учиться на своем уровне. Дидактика сценариев предлагает новые способы решения проблем методики преподавания иностранного языка, возникшие вследствие растущих миграционных потоков и связанных с этим международным взаимодействием в школах и университетах.

Список литературы

1. Bleyhl W. Was wissen wir über das Lernen von Sprache? Ein Vortrag zum Stand der Forschung zur Sprachaneignung // Fachbereich Erziehungswissenschaft / Universität Hamburg, Institut für Didaktik der Sprachen. – Hamburg, 2002. – S. 1–17.
2. Roche J. Fremdsprachenerwerb. Fremdsprachendidaktik. 2. überarbeitete und erweiterte Auflage. – Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co.KG, 2008.
3. Aguado K. Wie beeinflussbar ist die lernersprachliche Entwicklung? Theoretische Überlegungen, empirische Erkenntnisse, didaktische Implikationen // Fremdsprache Deutsch / Vorstand des Goethe-Institut. – Berlin: Erich Schmidt Verlag, 2008. – S. 53–58.
4. Diehl E. Schulischer Grammatikerwerb unter der Lupe: Das Genfer DiGS-Projekt // Bulletin suisse de linguistique appliquée. – 1999. – № 70. – S. 7–26.
5. Hölscher P. Handlungsorientierter Unterricht mit Lernszenarien. Kernfragen zum Spracherwerb. – Oberusel: Finken-Verlag, 2006.
6. Peltzer-Karpf A. Die Dynamik des frühen Fremdsprachenerwerbs. – Tübingen: Narr, 1998.
7. Alles für die Katz? Untersuchungen zum Zweitspracherwerb Deutsch / E. Diehl [et al.]. – Tübingen: Niemayer, 2000.
8. Die DESI-Videostudie. Unterrichtstranskripte für die Lehrerbildung nutzen. / A. Helmke [et al.] // Der fremdsprachliche Unterricht Englisch. – 2007. – № 90. – S. 37–45.
9. Hölscher P. Sprache lernen in Szenarien: Die Antwort auf Heterogenität in Klassen // Arbeitskreis DaF in der Schweiz. – Rundbrief. – 2007. – 56 (21). – S. 1–8.
10. Piaget J. Meine Theorie der geistigen Entwicklung // Reinhard Fatke. – Weinheim Basel: Beltz, 4. – Auflage, 2016.
11. Kleppin K. Fehler und Fehlertherapie. Fernstudieneinheit 19. Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache. – München: Langenscheidt, 1997.

12. Rahmenplan Deutsch als Zweitsprache für Schüler und Schülerinnen im Alter von 6 bis 15 Jahren unterschiedlicher Niveaustufen in allen Schularten // Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport. – Berlin, 2002.

13. Lernszenarien / F. Terhechte-Mermeroglu [et al.]. – Fachbrief Nr. 2, Grundschule. // Landesinstitut für Schule und Medien [USUM Berlin], Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport. – Berlin, 2006. – S. 1–10.

14. Szenariendidaktik als Lernraum für interkulturelle Kompetenzen im erst-, zweit- und fremdsprachigen Unterricht / P. Hölscher [et al.] // Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht. – 2009. – № 14 (2). – S. 43–54.

15. Spitzer M. Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens. – Heidelberg: Spektrum, 2002.

References

1. Bleyhl W. Was wissen wir über das Lernen von Sprache? Ein Vortrag zum Stand der Forschung zur Sprachaneignung. *Fachbereich Erziehungswissenschaft*. Universität Hamburg, Institut für Didaktik der Sprachen, Hamburg, 2002, pp. 1–17.

2. Roche J. Fremdsprachenerwerb. Fremdsprachendidaktik. Tübingen, Narr Francke Attempto Verlag, 2008.

3. Aguado K. Wie beeinflussbar ist die lernersprachliche Entwicklung? Theoretische Überlegungen, empirische Erkenntnisse, didaktische Implikationen. *Fremdsprache Deutsch*. Vorstand des Goethe-Institut, Berlin, Erich Schmidt Verlag, 2008, pp. 53–58.

4. Diehl E. Schulischer Grammatikerwerb unter der Lupe: Das Genfer DiGS-Projekt. *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée*, 1999, no. 70, pp. 7–26.

5. Diehl E. et al. Alles für die Katz? Untersuchungen zum Zweitspracherwerb Deutsch. Tübingen, Niemayer, 2000.

6. Hölscher P. Handlungsorientierter Unterricht mit Lernszenarien. Kernfragen zum Spracherwerb. Oberusel, Finken-Verlag, 2006.

7. Peltzer-Karpf A. Die Dynamik des frühen Fremdsprachenerwerbs. Tübingen, Narr, 1998.

8. Helmke A. et al. Die DESI-Videostudie. Unterrichtstranskripte für die Lehrerbildung nutzen. *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch*, 2007, no. 90, pp. 37–45.

9. Hölscher P. Sprache lernen in Szenarien: Die Antwort auf Heterogenität in Klassen. *Arbeitskreis DaF in der Schweiz*, no. 56 (21), 2007, pp. 1–8.

10. Piaget J. Meine Theorie der geistigen Entwicklung. Ed. Reinhard Fatke. Weinheim Basel, Beltz, 2016.

11. Kleppin K. Fehler und Fehlertherapie. Fernstudieneinheit 19. Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache. München, Langenscheidt, 1997.

12. Rahmenplan Deutsch als Zweitsprache für Schüler und Schülerinnen im Alter von 6 bis 15 Jahren unterschiedlicher Niveaustufen in allen Schularten. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport, Berlin, 2002.

13. Terhechte-Mermeroglu F. et al. Lernszenarien. Fachbrief Nr. 2, Grundschule. Landesinstitut für Schule und Medien [USUM Berlin], Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport, Berlin, 2006, pp. 1–10.

14. Hölscher P. et al. Szenariendidaktik als Lernraum für interkulturelle Kompetenzen im erst-, zweit- und fremdsprachigen Unterricht. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 2009, no. 14 (2), pp. 43–54.

15. Spitzer M. Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Heidelberg, Spektrum, 2002.

Сведения об авторе

КЁПКЕ Катрин

e-mail: *koepkekathrin@yahoo.de*

Доцент кафедры лингводидактики,
Пермский государственный националь-
ный исследовательский университет
(Пермь, Российская Федерация)

About the author

Kathrin KÖPKE

e-mail: *koepkekathrin@yahoo.de*

Master of Arts, Associate Professor of
Linguodidactics Department, Perm State
University (Perm, Russian Federation)