

**МИНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ
ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ**

ОБУЧЕНИЕ СВЯЗНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

Под редакцией доцента И. Ф. Комкова

679475

**ИЗДАТЕЛЬСТВО «НАРОДНАЯ АСВЕТА»
МИНСК 1970**

НАУЧЕНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ В ШКОЛЕ

В педагогической литературе процесс усвоения иностранного языка обозначается разными терминами: восприятие, представление, понятие, навык, умение, умственное действие и т. д. Поскольку процесс научения связан прежде всего с психологией, представляется целесообразным именно в этой отрасли педагогических знаний искать ответ на вопрос: как лучше организовать научение иноязычной речи в школе.

Советские психологи еще в 30-е годы обосновали тезис о том, что психические процессы не только проявляются, но и формируются в деятельности. Целенаправленная человеческая деятельность, изменяя предметы, явления природы и человеческой жизни, одновременно изменяет и сознание самого человека. В свою очередь психические процессы оказывают активное воздействие на деятельность.

Существующие в Советском Союзе две основные теории научения — ассоциативная и теория умственных действий — не отрицают принципа единства сознания и деятельности.

Учитывая общепризнанный принцип формирования сознания в деятельности, необходимо найти такую общую систему понятий, которая отражала бы единство сознания и деятельности, формирование сознания в деятельности. Применительно к усвоению иноязычной речи это единство может быть выражено, на наш взгляд, терминами «умения» и «навыки». Умения и навыки, как правило, служат средством выражения, фиксации взаимодействия знаний (восприятия, представления, понятия) и действий (внешние материализованные, речевые и умственные). Поэтому их

можно взять за основу при описании процесса научения иноязычной речи.

Пользуясь терминами «умения» и «навыки», можно, однако, по-разному описывать процесс речевого научения. По мнению некоторых методистов, навыки и умения при обучении иностранным языкам должны развиваться параллельно. Иного подхода придерживаются многие психологи. П. Я. Гальперин, например, считает, что каждый уровень действий осваивается последовательно, но в такой степени, в какой это необходимо для перехода к новому уровню.¹ Проведенные нами исследования согласуются с точкой зрения П. Я. Гальперина. Последовательное формирование речевых умений и навыков обеспечивает учащимся постепенное, вполне доступное овладение речевыми автоматизмами. Разумеется, это не означает их резкого отграничения, а тем более противопоставления. Каждый новый уровень владения иноязычной речью возникает и развивается в глубине предшествующего, завершает и совершенствует его.

Таким образом, для описания процесса научения речи целесообразно, на наш взгляд, пользоваться тремя понятиями (терминами): первичные умения, навыки, вторичные умения.

Формирование первичных умений

Задачей первого уровня усвоения языка является формирование первичных умений, т. е. элементарных умений по восприятию и пониманию речевых единиц.

Первичные умения характеризуются прежде всего тем, что воспринимаемые речевые единицы являются в известной степени новыми для обучающегося. Иначе говоря, при сличении внешнего раздражителя с ранее запечатленными в мозгу связями происходит констатация частичного отсутствия необходимых для идентификации (узнавания) следов, образов, связей. Поэтому ученик начинает строить догадки, предположения, гипотезы. Для иллюстрации воспользуемся примером, описанным А. Н. Соколовым.

Понимание фразы *One morning people come and take Jack away* испытуемым проходило следующим образом. Испытуемый начинает с определения неизвестных ему слов, и при

¹ П. Я. Гальперин. Основные результаты исследований по проблеме «формирование умственных действий и понятий». М., 1966.

первых же словах у него возникает смутное, недифференцированное представление о смысле фразы. Он говорит: «Маячит какой-то смысл: что-то о людях и обезьянах. Очевидно, Жак — здесь главное действующее лицо, здесь его имя». Это очень неопределенное представление, которое не удовлетворяет испытуемого и порождает вопросы: «Зачем здесь люди? Что они делают?» — и далее гипотезы: «Может быть, это зоосад? Может быть, это цирк?» и т. д.

Испытуемый находит по словарю значение всех слов, но это еще не создает понимания. Слова разрознены, и ему долго не удается установить между ними прямой связи. Особое затруднение вызывает многозначное слово *take*: испытуемый не знает, какое выбрать для него значение. Возникают новые гипотезы. Вначале испытуемый избирает для *take* значение «брать» и на этой основе пытается понять предложение: «Однажды утром... народ... приходит и брать...» Испытуемый недоумевает: «Что-то не связывается. Посмотрю еще раз *take*». Теперь испытуемый берет *take* в значении «взять»: «Однажды утром пришли люди и взяли Жака». Пауза — и через секунду восклицает: «Неужели они взяли его и увели?! Да, увели away — прочь». Понимание наступило вместе со значением *take* — *взять*. Возникла связь слов. Первоначальное смутное и неопределенное представление («что-то о людях и обезьянах») превратилось в ясную мысль: «Люди взяли Жака и увели прочь». Глагол *take* здесь явился связующим, или объединяющим, словом. Смысл всей фразы пришел лишь после синтаксического объединения всех слов¹.

Таким образом, понимание предложения в рассматриваемом случае прошло три основных этапа. Вначале у испытуемого возникало смутное представление о смысле всего предложения. Это так называемый **первичный синтез**, который не удовлетворяет испытуемого. Последний строит гипотезы и пытается разрешить их. Наступает второй этап понимания — **аналитический**, который связан с развернутым проговариванием во внутренней (а иногда и внешней) речи. Значение проговаривания, как установлено в психологии², состоит в том, что, замедляя процесс понимания, оно помогает лучшему схватыванию смысла. Кроме

¹ А. Н. Соколов. Внутренняя речь и мышление. М., 1968, стр. 67—68.

² Там же, стр. 97.

этого, развернутое артикулирование расчленяет материал и тем самым позволяет лучше его запоминать, удерживать в памяти. Это особенно важно при формировании первичных умений, когда для понимания новых языковых и речевых единиц обучающийся должен удерживать в памяти одно или даже два предложения. И наконец, следует третий — синтетический этап, этап полного понимания фразы.

В психолого-физиологическом отношении восприятие представляет собой целостный образ, основанный на синтезе ряда анализаторов. При изучении родного и иностранных языков первостепенное значение имеют три вида ощущений: слуховые, зрительные и кинестезические¹. Центральным из этих компонентов являются кинестезические ощущения, справедливо названные И. П. Павловым «базисом» речи.

Механизм восприятия речи на родном языке в отдельных случаях может полностью совпадать с механизмами формирования иноязычной речи. Мы имеем в виду те случаи, когда ученики усваивают новые для них понятия на основе средств иностранного языка. Прямые связи между понятиями и словами иностранного языка могут иногда образовываться и при усвоении несложных языковых явлений на основе аудиовизуальных средств (предметных действий, кинофильмов и т. д.). Однако в большинстве случаев ученик воспринимает иноязычные единицы через призму родного языка. «...Опыт показал, — пишет Л. В. Щерба, — что можно изгнать родной язык из процесса обучения (и тем объединить этот процесс, не давая иностранному языку никакого оружия для самозащиты против влияния родного), но что изгнать родной язык из голов учащихся в школьных условиях — невозможно; ученики после всех объяснений учителя, стремящегося согласно правилам прямистской методики объяснить смысл того или иного слова или языкового явления без помощи родного языка, все же только тогда вполне понимают этот смысл, когда находят для него эквивалент на родном языке»². Иначе говоря, ассоциативные связи устанавли-

¹ Имеются в виду речедвигательные ощущения, т. е. импульсы, поступающие в кору головного мозга от органов речи.

² Л. В. Щерба. Преподавание иностранных языков в средней школе. Общие вопросы методики. М., 1947, стр. 56—57.

ваются по схеме: иностранное слово — родное слово. Слово же родного языка актуализирует связи с предметами и явлениями реального мира.

Сформированные в процессе общения слухо-словесно-зрительно-кинестезические ощущения обеспечивают не только целостное восприятие предметов и явлений, но и понимание их.

Процесс дальнейшего совершенствования временных связей происходит на основе аналитико-синтетической деятельности коры головного мозга: отбрасываются случайные связи, уточняются и дифференцируются существенные ассоциации.

Итак, первичные умения включают три основных момента: а) формирование элементарной (диффузной, генерализованной) ассоциации; б) последующий элементарный анализ; в) совершенствование с помощью анализа и синтеза. Это развернутый цикл, который наиболее часто встречается при работе над письменными текстами. Однако в целом ряде случаев, особенно при устном восприятии речевого материала, возможно выпадение среднего звена — анализа. Первый и третий этапы, мгновенно объединяясь, образуют единый синтетический этап аудирования иноязычной речи.

Охарактеризованные первичные умения определяют конечный результат обучения на первом уровне. Достижение этой цели происходит в процессе выполнения серии практических действий в соответствии с закономерностями речевой коммуникации.

При обучении аудированию и чтению иноязычной речи используются языковые действия (выбор и конструирование, аналогия и противопоставление) как в экстралингвистических, так и в лингвистических ситуациях.

Развитие первичных умений начинается на основе экстралингвистической ситуации. Это обеспечивает учащимся успешное формирование прямых связей между иноязычным словом и предметами, явлениями окружающей действительности. В таком случае, по данным психологии¹, формируется система ассоциативных связей, позволяющая более свободный переход от ситуативной речи к контекстной и наоборот.

¹ Б. А. Бенедиктов. Психологические вопросы комплексного применения наглядности при обучении иноязычной устной речи. Материалы к симпозиуму «Аудио-визуальный метод обучения иностранным языкам в школе и вузе». Минск, 1966, стр. 18.

При овладении родным языком экстралингвистические средства являются важной опорой в развитии фонематического слуха учащихся. Как отмечает Н. И. Жинкин, слух развивается не только в результате повторения взрослым требуемого образца, но и путем постоянного предметно-смыслового подкрепления. При восприятии иноязычной речи наглядность также служит средством, помогающим формировать фонематический слух учащихся. Приступая к изучению иностранного языка, учащиеся не различают многих звуков: открытых и закрытых, носовых и неносовых и т. д. Сопровождающие процесс обучения предметы, картины, действия приучают детей реагировать на смысловое различие (ср. *vent* и *vingt*), и, как бы опираясь на него, учащиеся развивают свой фонематический слух. Выполняемые же физические действия (*Je vais à la porte* и т. д.) поддерживают слуховые образы, а тем самым создают более благоприятные условия для формирования речедвигательного анализатора. Используемые экстралингвистические средства способствуют пониманию и последующему употреблению языковых явлений в речи, а также формированию интереса к изучению языка.

На продвинутых этапах обучения роль неязыковых факторов несколько уменьшается и меняется их характер. Восприятие иноязычной речи все чаще строится на основе речи учителя (т. е. зрительное и слуховое восприятие), а также в ходе прослушивания магнитофонной записи.

При контекстном восприятии языковых и речевых единиц большое значение имеет их место в речевом контексте. По данным теории информации, начало фразы (текста) несет максимум информации (неопределенности), средняя часть — минимальную информацию, а последняя имеет некоторый подъем, заканчивающийся резким спадом¹. Поэтому наиболее благоприятным для догадки является расположение новых единиц в средней части предложения или контекста. Эта закономерность характеризует в одинаковой степени восприятие как родной, так и иноязычной речи.

Согласно экспериментам И. М. Луцихиной, проведенным на материале русского языка, «... слушатели длинные слова понимают лучше, чем короткие. Чем короче слово, тем чаще оно заменяется каким-либо похожим по звучанию

¹ Р. Г. Пиотровский. Информационное измерение языка. Л., 1968, стр. 82.

(двор—вол, вот, бокс и т. д.). Причина этого явления кроется в количестве опознавательных признаков: чем больше их, тем увереннее чувствует себя слушатель»¹.

Интересные данные были получены тем же автором и в отношении влияния ударения в слове на его опознавание. Оказалось, что чем дальше ударение в слове, тем лучше опознается слово. Автор объясняет этот факт тем, что предударные слоги произносятся более отчетливо, чем заударные. Благодаря сохранению большого количества опознавательных признаков создаются лучшие условия для аудирования². В этом смысле французский язык, видимо, отличается исключительно благоприятными возможностями для обучения аудированию. Что касается влияния длины словосочетания на аудирование, то И. М. Луцхина не обнаружила никаких улучшений в аудировании более длинных словосочетаний. Автор полагает, что за пределами трех слогов приращивание лишних слогов уже не имеет решающего значения для слушателя³.

Синтаксические связи в пределах словосочетания (согласование, управление, примыкание), если абстрагироваться от лексико-семантических характеристик словосочетаний, воспринимаются также неодинаково: слушатель легче всего улавливает согласование (71,4%), затем управление (45,4%) и, наконец, примыкание (16,4%). Автор объясняет этот факт разной степенью избыточности в таких связях: наибольшей — при согласовании (дублирование окончаний слов), наименьшей — при примыкании (относительная независимость слов друг от друга)⁴.

Развитие первичных умений начинается с аудирования (а в старших классах и с чтения) фраз, содержащих новые языковые явления. В этом случае языковые знаки воспринимаются в своем естественном виде, в процессе коммуникации. Контекст хорошо раскрывает как связь формы и содержания знаков, так и механизмы их функционирования (выбор и конструирование, аналогия и противопоставление).

Следует, однако, заметить, что не всякий контекст наглядно иллюстрирует семантизируемые явления. Так, рас-

¹ И. М. Луцхина. Зависимость аудирования от организации речевого материала. Проблемы общей, социальной и инженерной психологии. Л., 1966, стр. 110.

² Там же, стр. 110.

³ Там же, стр. 112.

⁴ Там же, стр. 113.

крытие значения слов, обозначающих цвета (V класс), с помощью картин и на основе аналогии (C'est une robe bleue. C'est une veste bleue и т. д. C'est un foulard rouge. C'est une étoile rouge и т. д.) дает около 75% правильного понимания лексического материала. Использование же приема противопоставления (La robe est jaune. La robe est poire и т. д.) обеспечило 100%-ное понимание учащимися семантизируемых слов¹.

Разумеется, противопоставление (оппозиция) не исключает аналогии. Можно сказать больше: противопоставление включает и аналогию. Когда мы говорим: Le cahier est bleu. — Le crayon est rouge. La robe est bleue и т. д., то в оппозицию, естественно, включается аналогия. Роль последней состоит в том, что она обеспечивает учащимся более благоприятные условия для проговаривания, а значит, и для лучшего понимания и запоминания нового вербального материала.

Роль противопоставлений (оппозиций) и аналогии сохраняется и в тех случаях, когда учитель прибегает только к речевой ситуации. Мы имеем в виду некоторые формы работы по восприятию иноязычной речи на продвинутом этапе обучения. Так, слово *lentement* учащиеся быстрее понимают в конструкциях типа *Il marche lentement*. — *Il marche plus vite*, чем в однотипных фразах (*Il marche lentement*. *Il va lentement*. *Il écrit lentement*).

Особое значение имеют противопоставления при изучении переносного употребления слов и грамматических конструкций, а также различных форм их сочетаемости. При этом важно учитывать и соответствующие явления родного языка. Например:

Ich gehe auf die Eisbahn.	Я иду на каток.
Ich gehe ins Stadion.	Я иду на стадион.
Ich gehe ein Risiko ein.	Я иду на риск ² .

Синтетическое восприятие во многих случаях требует последующего анализа (выделение изучаемых явлений,

¹ И. Ф. Комков. Активный метод обучения иностранным языкам в школе, ч. III. Минск, 1966, стр. 44—48.

² С. И. Королев. О переходе к беспереводному владению иноязычной речью. Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. Минск, 1968, стр. 191.

возможности перевода, толкование, расчленение на составляющие их компоненты и т. д.). Эта стадия является наиболее характерной для обучения трудным языковым фактам в области произношения и грамматического строя языка. Аналитическая стадия наиболее полно исследована, пожалуй, только применительно к обучению произношению и интонации (З. М. Цветкова, О. С. Городецкая, М. А. Аренберг, Э. А. Абрамян, В. А. Артемов).

Эксперимент проводился с учащимися 12 — 16 лет, которые ранее не изучали иностранного языка, в следующих вариантах:

1) учащиеся воспринимали только иноязычные звуки; экспериментатор в это время находился за легкой тюлевой ширмой, т. е. восприятие звуков строилось на имитации (по аналогии) без внешней зрительной опоры;

2) ученики воспринимали звуки, видя лицо экспериментатора; в данном случае восприятие по аналогии было дополнено внешней опорой — видимой артикуляцией, мимикой, жестами экспериментатора;

3) экспериментатор описывал артикуляцию звука в сопоставлении с родным языком и давал образцы его произношения, т. е. слуховое восприятие звуков строилось на основе оппозиций со зрительной опорой и элементами аналогии.

В результате проведенных опытов было зафиксировано правильных и приблизительных ответов в первом случае около 40%, во втором — около 57%, в третьем — около 80%¹. Аналогичные данные были получены применительно к усвоению интонации на начальном этапе обучения английскому языку², при обучении аудированию английской речи (VII класс, В. Ф. Сатинова), а также при изучении грамматических структур (VI — X классы, К. Г. Барвиюк).

Заканчивается введение языкового материала синтетической ступенью. Изучаемые языковые явления вновь употребляются в речевом контексте. Учащиеся приучаются

¹ В. А. Артемов. Курс лекций по психологии. Харьков, 1958, стр. 140—142.

² А. С. Границкая. Взаимоотношение анализа и имитации в процессе обучения иностранному языку (экспериментальное исследование на материале интонации английского языка). Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. М., 1965.

Автор пришел к выводу, что «на всех этапах обучения эффективность имитативного научения ниже, чем эффективность аналитико-имитативного».

аудировать (или читать) иноязычную речь в среднем темпе. Этот этап непосредственно переходит в контроль усвоения нового материала. Важность контроля состоит в том, что он сигнализирует о правильности восприятия и понимания нового речевого материала учащимися. В свою очередь точность аудирования изучаемых языковых явлений в значительной степени предопределяет последующий успех в формировании речевых навыков и умений.

Проверке подлежит не только сам факт понимания, т. е. сформированности первичных ассоциаций, но и первичные умения реагировать на случаи употребления языковых явлений в ситуациях, которые были использованы при введении материала, т. е. в ситуациях, построенных на принципах аналогии и противопоставления.

Контроль (обратная связь) может осуществляться как экстралингвистическими, так и лингвистическими действиями. Экстралингвистические действия особенно широко практикуются на начальном этапе, где преобладает работа над ситуативной речью. Подтверждением понимания (или непонимания) речевых единиц могут быть самые разнообразные действия учащихся: подойти к столу, взять какой-либо предмет, посмотреть на доску, показать что-либо на картине, инсценировать воображаемые (беспредметные) действия и т. д. Неречевые действия в основном обеспечивают проверку понимания материала, поддерживают коммуникацию при отсутствии у учащихся необходимого запаса слов и грамматических структур, а также упрочивают беспереводные связи иноязычной речи с экстралингвистическими явлениями.

Контролю также подвергаются умения понимать новые языковые явления во фразах, построенных на принципе аналогии. Учитель, например, предлагает классу ряд однотипных предложений, а ученики выполняют соответствующие их значению действия.

Montre un cahier bleu! *(Класс показывает синие тетради.)*

Montre un livre bleu! *(Класс показывает синие книги.)*

Montre un crayon bleu! *(Класс показывает синие карандаши.)*

Особенно важен контроль понимания языковыми средствами. Поскольку язык представляет собой систему оп-

позиций, то рассматриваемая проверка по существу выясняет умения понимать элементарную естественную речь. Так, классу предлагается поднимать руку в тех случаях, когда будет произнесено предложение со словом blanc.

Le livre est bleu. (Класс не поднимает рук.)
Le cahier est blanc. (Класс поднимает руки.)
Le crayon est brun. (Класс не поднимает рук.)

Эти упражнения также эффективно способствуют развитию фонетического слуха.

По мере овладения языком контроль приобретает все более и более речевой характер. Речевые действия, построенные на аналогии и оппозициях, являются более точным и более совершенным средством проверки понимания и дальнейшего улучшения самого процесса аудирования. Как показали исследования нашей аспирантки В. Ф. Сатиновой, включение говорения в процесс аудирования английской речи в VII классе улучшает последний примерно на 6,8%.

Формирование языковых и речевых навыков

Целью второго этапа усвоения является формирование языковых и речевых навыков.

Основным признаком навыка является высокая степень освоения действия, его автоматизированность. Выполнение вербальных актов приобретает такую свернутую форму, что создается иллюзия полного отсутствия осознанного контроля. Однако при любой степени автоматизации навык всегда в той или иной форме остается под контролем сознания. Поэтому в случае его рассогласования с условиями, в которых он образовался, происходит активизация сознания и перестройка навыка (Л. Г. Воронин, И. И. Богданова и др.).

Некоторые психологи высказывают мысль о том, что в процессе становления навыка у человека происходит частичное замещение связей второй сигнальной системы непосредственными связями первой сигнальной системы. В прогрессивной тенденции перехода от второсигнальных координаций к первосигнальным усматривается основная закономерность выработки навыка.

Свертывание второсигнальных связей и частичное замещение их первосигнальными представляют собой, по-види-

тому, две стороны одного и того же процесса, две стороны сущности формирования навыков у человека.

Выработка речевого навыка, как установлено в психологии (А. Н. Соколов, Б. Ф. Баев, П. Я. Гальперин и др.), обычно начинается с развернутого внешнего проговаривания. Педагогический эффект интенсивной вербализации состоит в том, что возникающие при этом слуховые и речедвигательные раздражения поддерживают возбуждение в коре головного мозга, создают в ней речедвигательные доминанты, которые направляют и фиксируют все процессы умственного анализа и синтеза. Открытое проговаривание способствует формированию внутренних обобщенных схем артикуляторных движений, являющихся основой внутренней речи, умственных речевых действий (А. Р. Лурия, Л. К. Назарова, Л. Н. Кадочкин, Б. Ф. Баев). По мере автоматизации языкового материала происходит постепенное свертывание внешней речи: проговаривание вслух — речь шепотом — речь про себя. Внутренняя речь также претерпевает максимальное сокращение (редукцию).

В процессе перехода от внешней речи к внутренней доля участия сознания постепенно сокращается. Происходит частичное замещение второсигнальных связей первосигнальными. То, что было предметом контроля со стороны сознания, теперь частично передается слуховым, зрительным и кинестезическим ощущениям¹.

Каждый сформированный навык характеризуется целой серией признаков, параметров. Таких параметров в психологии известно относительно большое количество. Мы остановимся лишь на тех из них, которые имеют исключительно важное значение в обучении иностранным языкам, в правильной организации соответствующих упражнений.

1. Стадиальность формирования навыка

Выработка навыка представляет собой ряд последовательных этапов, в ходе которых происходит постепенное развитие автоматизмов от более простых к более сложным. Согласно данным психологии, она включает в себя три основных этапа: а) аналитический; б) синтетический; в) этап автоматизации действия².

¹ Е. И. Бойко. К постановке проблемы умений и навыков в современной психологии. «Советская педагогика», 1956, № 1.

² Т. Г. Егоров. Психология. М., 1955, стр. 248.

Аналитический и синтетический этапы составляют два уровня автоматизации действия. Выделение третьего этапа — этапа автоматизации действия — вряд ли оправдано с логической и психологической точек зрения. Уместно также отметить, что и две первые фазы выработки навыка являются обязательными только при усвоении особенно трудного языкового материала (сложные грамматические структуры, трудные звуки и пр.). В ряде случаев (усвоение значительной части словаря, легких структур и т. д.) аналитическая фаза не является строго обязательной. Вся речевая тренировка может состоять из одной только синтетической фазы.

2. Преодоление интерференции в процессе формирования навыка

В процессе становления навыка вступают друг с другом в различные связи и отношения. Существенными связями между навыками, по данным психологии, являются **перенос** и **интерференция**. Перенос — положительное явление, усиливающее процесс развития навыка. Интерференция — отрицательное явление, тормозящее становление навыка. Эти два фактора, по-видимому, могут быть измерены и количественно. С. И. Королев, например, нашел, что при изучении немецкого языка русскими учащимися перенос равняется примерно 40%, а интерференция не превышает 28%.¹

В основе интерференции лежит нечетко выраженное различие в изучаемом языковом материале (родной и иностранный языки) и в экстралингвистической ситуации. Соответственно можно различать два вида интерференции: лингвистическую и экстралингвистическую. Лингвистическая интерференция связана как с отрицательным влиянием родного языка, так и с трудностями изучения самого иностранного языка. Под влиянием родного языка учащиеся различных классов допускают значительное количество орфографических, фонетических, лексических и грамматических ошибок. Ошибки обычно возникают в случаях расхождения в системе двух языков. Для иллюстрации воспользуемся примерами А. Л. Карелина².

¹ С. И. Королев. О переходе к беспереводному владению иноязычной речью. Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. Минск, 1968, стр. 48.

² А. Л. Карелин. Явления интерференции при изучении лексики. «Иностранные языки в школе», 1965, № 4, стр. 33.

1. Wem gehört die Initiative?
(Вместо Von wem geht die Initiative aus?)
2. Die Metro arbeitet bis 12. 30.
(Вместо Die Metro fährt bis 12. 30.)
3. Er schlug mir eine Zigarette vor.
(Вместо Er bot mir eine Zigarette an.)

Причиной лексических ошибок в приведенных примерах автор справедливо считает распределение значений лексических единиц немецкого языка в соответствии с нормами русского языка; в первом и втором случаях немецким словам *gehören*, *arbeiten* приписывается более широкая семантика их русских эквивалентов, а в третьем случае ошибка объясняется отсутствием у учащегося привычки дифференцировать значения (*anbieten*, *vorschlagen*), выражаемые в в русском языке одним словом (предлагать).

Интерференция имеет место и внутри изучаемой языковой системы. Грамматическую форму *Präsens Passiv* (*Er wird von seinem Freund besucht*) в немецком языке учащиеся часто смешивают с *Futurum Aktiv* (*Er wird seinen Freund besuchen*).

Интерферирующее влияние оказывают и экстралингвистические факторы. Начало изучения иностранного языка на явлениях нашей действительности (А. Алхазшвили) актуализирует динамический стереотип родного языка, который тормозит усвоение иноязычной речи. Вместе с тем затрудняется и формирование мышления на иностранном языке.

Лингвистическая и экстралингвистическая интерференция особенно заметна в начале становления навыка, когда нет полного научения системе второго языка. При сходной стимулирующей ситуации может возникнуть старая реакция вместо новой¹. При длительной тренировке интерференция навыков постепенно сокращается и может полностью исчезнуть. Так, при становлении орфографического навыка на 298 слов и выражений при переводной и беспереговорной тренировке потребовалось, по нашим данным, восемь повторений.

Преодоление интерференций, а значит, и создание наиболее благоприятных условий для переноса языкового материала на новую ситуацию, — такова одна из важнейших задач формирования навыка.

¹ С. Стивенс (редактор-составитель). Экспериментальная психология. М., 1963, стр. 922—923.

3. Перенос внимания с процесса формирования навыка на его результат

Согласно исследованию А. А. Смирнова¹, запоминание материала может эффективно осуществляться как осознанно (произвольно), так и неосознанно (непроизвольно). Разница в произвольном и непроизвольном запоминании на точность и полноту материала у школьников выражена менее значительно, чем у взрослых. Автор объясняет это тем, что выполняемая учащимися деятельность является более простой, менее разнообразной. Кроме того, неосознанная установка на точность и полноту воспроизведения всегда имеется у детей в обычных условиях школьного обучения.

Экспериментальные исследования в области обучения иностранным языкам также подтверждают возможность и целесообразность непроизвольного запоминания материала на этапе тренировки. «...Проведенный нами эксперимент, — пишет В. И. Ильина, — убеждает в возможности и целесообразности использования на этапе закрепления пройденной грамматической или лексической темы таких упражнений, в которых осмысление языковой формы сочетается с направленностью внимания на понимание содержания речевого материала»².

Таким образом, при запоминании материала, так же как и при формировании навыков, необходимо разумно сочетать осознанность (произвольность) и неосознанность (непроизвольность). При этом общая тенденция развития состоит в переносе внимания с процесса деятельности на ее результат.

4. Темп и другие особенности формирования навыка

Темп речи изменяется в зависимости от уровня развития функционирующего навыка. Для аналитической стадии характерен замедленный темп. Формирование навыка происходит осознанно с опорой на развернутую внешнюю речь. На синтетической стадии темп постепенно ускоряется и достигает уровня среднего темпа речи.

¹ А. А. Смирнов. Проблемы психологии памяти. М., изд. «Просвещение», 1966.

² В. И. Ильина. Об использовании психологических закономерностей речи при проведении языковых упражнений. Сб. Психология в обучении иностранному языку. М., 1967, стр. 120.

В процессе формирования навыка исчезают лишние движения, отдельные самостоятельные движения объединяются в системы, комплексы, автоматизированное речевое действие приобретает устойчивость к разного рода помехам.

Развитие навыков начинается с аналитической ступени. Действиям обычно предшествует сообщение кратких правил-инструкций. При этом действия нередко сопровождаются самыми разнообразными средствами внешней наглядности (предметы, картины, кинофильмы и др.). Внешняя опора обеспечивает осмысленность тренировки, создает лучшие условия для дифференцировки языковых явлений, а также поддерживает положительные эмоции у учащихся.

Первые упражнения для формирования навыка обычно строятся на выборе и противопоставлении¹. Они позволяют успешно различать языковые явления, создавая тем самым необходимые предпосылки для использования второго механизма речи — аналогии и конструирования. Эффективность противопоставления давно высоко оценена в педагогической литературе. Противопоставления, по данным советской психологии, являются одним из важнейших средств устранения и предупреждения интерференции навыков. Противопоставление особенно ценно в ходе тренировки: оно обеспечивает обучающемуся возможность дифференцировать трудные явления изучаемого языка, т. е. сформировать навык выбора как в плане парадигматики, так и в плане синтагматики.

Сравниваемый языковой и речевой материал может иметь неодинаковую для обучающихся трудность. В области произношения, как установлено экспериментальной проверкой, наиболее легкими оказались звуки, заметно отличные от звуков родного языка. Звуки, очень близкие к звукам родного языка или совсем необычные, оказались наиболее трудными².

Различение звуков облегчается противопоставлением их по одному какому-то признаку. В педагогической литературе³ используются так называемые «минимальные пары», Под минимальной парой понимается оппозиционная пара, отличающаяся каким-то одним признаком, например: *main — pain, dans — banc* и т. д.

¹ Такая последовательность является условной, т. к. всякая оппозиция содержит аналогию, а аналогия — оппозицию.

² В. А. Артемов. Курс лекций по психологии. Харьков, 1958, стр. 142.

³ Методика преподавания иностранного языка за рубежом. М., 1967, стр. 321.

Минимальные пары особенно важны при сопоставлении (противопоставлении) трудных, часто смешиваемых явлений:

vingt и vent
deux и dos
peu и peau
brein и brun и т. д.

Эффективную помощь в различении звуков оказывает сопровождение тренировки внешней наглядностью (показ предметов, действий, диафильмов и др.).

С помощью противопоставлений хорошо отрабатывается и механизм выбора на уровне слов, словосочетаний и целых предложений.

Первым шагом в автоматизации рассматриваемого механизма является выбор необходимых языковых явлений для данной ситуации (ситуативная речь). Обучающимся предлагается ряд картин и средств (предложений, слов, словосочетаний) для их описания. В итоге выполнения задания могут быть подписи к картинкам, сочинения по картинке, рассказы по картинке и т. д.

На уровне контекстной речи выбор производится только на основе языковых средств. Учащимся предлагаются, например, упражнения: заполнить пропуски, дать заглавие отрывку и языковые средства для их решения.

Заключительным этапом усвоения операции выбора является частичный переход в план умственного действия. В зависимости от экстралингвистической или речевой ситуации ученик извлекает из долговременной памяти языковые средства и строит в оперативной памяти требуемые сообщения¹. Сюда относятся такие упражнения, как называние предметов, описание картинок и т. д. Эти задачи лишь отчасти решаются на уровне автоматизации навыков. Многие из таких упражнений выполняются на заключительном уровне, т. е. на уровне формирования вторичных умений.

Другим важнейшим механизмом речи является аналогия. На аналитической ступени аналогия представлена главным образом имитационными упражнениями.

¹ По данным психологии, отбор слов происходит в долговременной памяти, где они хранятся, а сообщение формируется в оперативной памяти. См. Н. И. Жинкин. Механизмы речи. М., 1958.

При имитации образец воспроизводится без изменений. На начальном этапе репродуцирование рекомендуется сопровождать различными средствами наглядности. Внешняя опора подается не синхронно, а с некоторой задержкой, с тем, чтобы сосредоточить внимание обучающегося на речевом образце. Точнее говоря, аудирование происходит без внешней опоры, а воспроизведение — с опорой на средства наглядности¹. Тем самым имитация приобретает характер описания (предмета, картинки) данными языковыми средствами. Объем воспроизводимого образца должен соответствовать объему оперативной памяти ученика данного класса. По мере автоматизации образца происходит постепенное сокращение внешней опоры, увеличение объема фраз (до 7 ± 2) и переход к новым, более сложным видам операций.

На синтетической стадии формирования навыка происходит одновременная автоматизация языковых механизмов выбора и конструирования на основе совместного использования как аналогии, так и противопоставлений. К упражнениям синтетического типа можно отнести подстановку и трансформацию².

При подстановке воспроизводится заданная структура (аналогия) и отрабатывается механизм выбора соответствующих ей лексических средств (противопоставления) на уровне синтагматики и парадигматики. Подстановку следует проводить вначале на коротких предложениях или словосочетаниях, систематически увеличивая их объем в ходе тренировки. Выполнение подстановочных упражнений рекомендуется сопровождать внешними средствами наглядности. Как показала экспериментальная проверка, подстановка с внешней опорой дает несколько лучший результат по сравнению с чисто речевыми подстановочными упражнениями. По мере освоения операций необходимость в постоянной экстралингвистической опоре все больше и больше сокращается. Сокращение внешней опоры связано с возрастанием роли коммуникативного задания (инструкции)

¹ При автоматизации навыков произношения особенно эффективна зрительная опора на осциллограмму. Она обеспечивает идеальную подгонку речевого аппарата. На основе только слухового анализатора это сделать гораздо труднее, требуется больше времени.

² Под трансформацией мы понимаем всевозможные виды преобразований: расширение и сокращение предложений, замену лица, числа, времени и т. д.

подстановочного упражнения. Таким образом, средства внешней мотивации общения постепенно переносятся на речевые стимулы, на потребность сказать что-то друг другу. Наконец, в подстановочных операциях снимается последнее звено — речевой образец. Тем самым завершается этап формирования навыка и осуществляется переход ко вторичным умениям. Сокращение образца предполагает, что в ряде случаев учащимся сообщается правило, даются указания о границах действия аналогии.

Более сложным упражнением является трансформация. Подобно подстановке трансформация чаще всего проводится по образцу. Однако в отличие от подстановки эта операция преследует несколько иную цель — научить обучающихся делать различного рода преобразования в соответствии с заданной экстралингвистической или лингвистической ситуацией.

Трансформация включает различные виды преобразований: замену, расширение и сокращение различных речевых единиц. Эти преобразования на начальной ступени также проводятся на основе различных средств наглядности. По мере автоматизации изменяется целевая установка. Трансформационные упражнения превращаются из ситуативных в коммуникативные.

Инструкция: Скажите, что вы сейчас выполните действие.

Exemple: Le pain n'est pas là.

Répondez: Je vais chercher le pain.

Exemple: Catherine n'est pas là.

Répondez: Je vais chercher Catherine.

1. Le pain n'est pas là.
2. Catherine n'est pas là.
3. Le vin n'est pas là.
4. Les chaises ne sont pas là.
5. La voiture n'est pas là.
6. Les cigarettes ne sont pas là.
7. Les photos ne sont pas là.
8. Le professeur n'est pas là.

На заключительном этапе выполнения трансформационных упражнений снимается и речевой образец. Дальнейшая тренировка, построенная на принципе аналогии и противопоставлений, регулируется в необходимых случаях правилами и инструкциями.

Таким образом, формирование языковых и речевых навыков включает две стадии: аналитическую и синтетическую.

кую. В учебных целях, на наш взгляд, их можно расчлени-ть на три шага. На первом шаге навык формируется в ситуативной речи по образцам с установкой, связанной с освоением изучаемых языковых явлений. Вторым шагом в автоматизации является снятие экстралингвистических ситуаций и переход к коммуникативным заданиям по образцам. И наконец, на третьем шаге снимается образец выполнения задания и осуществляется переход к развитию вторичных умений. Одновременно с этими тремя шагами происходит постепенное наращивание объема предложений до 7 ± 2 и темпа речи до нормального и быстрого.

Контроль за развитием навыков носит пооперационный характер. Он должен быть максимально приближен к моменту окончания работы над заданием. В этом случае он выполняет не только контролирующую, но и обучающую (подкрепляющую) функцию. Вот почему идея слияния контроля и обучения, широко обсуждавшаяся в педагогической печати в связи с перестройкой преподавания иностранных языков, является действительно средством повышения эффективности обучения.

Формы контроля за усвоением языковых явлений существенно меняются в зависимости от этапов формирования навыков. На первом шаге способы контроля в основном сводятся к описанию ситуаций по данному образцу в несколько замедленном темпе. Здесь широко используются как традиционные, так и программированные способы контроля (устные программированные упражнения, письменные программированные упражнения в тетрадях, перфоконвертах и т. д.). Второй шаг также включает систему способов программированного и непрограммированного типа. Наличие образца позволяет с большой точностью предвидеть результаты деятельности ученика. Поэтому контроль может быть в виде системы письменных и устных ключей, кривых на осциллографе и т. д. По модели (образцу) учащиеся могут проверять себя и друг друга в ходе выполнения индивидуальной работы. Наряду с этим контроль может быть осуществлен и непосредственно учителем. На последнем шаге тренировки — переходном к вторичным речевым умениям — контроль осуществляется преимущественно учителем. Коммуникативные задания без строго определенного образца не дают возможности предвидеть реакцию ученика. Проверку осуществляет, как правило, учитель по ходу выполнения структурных и структурно-коммуникативных

упражнений. При этом внимание обращается на нормальный темп аудирования, чтения и говорения на иностранном языке.

Формирование вторичных умений

На заключительном этапе усвоения происходит формирование вторичных умений, т. е. умений пользоваться языковым материалом в процессе общения.

Самой характерной особенностью речевых умений является их обобщенность. В ходе формирования вторичных умений происходит скачок от локальных ассоциаций (ассоциаций на уровне представлений) к обобщенным (ассоциации на уровне понятий, суждений и умозаключений). Этот переход, как правило, трудно заметить и точно зафиксировать. Лишь в отдельных случаях нам удавалось наблюдать этот переход:

— Est-ce que tu prépares tes devoirs? (Молчание.)

— La mère prépare-t-elle le dîner?

— Oui, la mère prépare le dîner.

— Est-ce que tu prépares tes devoirs?

— А разве можно употреблять слово *préparer* в этом смысле?

Формирование обобщенных иноязычных умений — одна из наиболее сложных задач школьного обучения. Экзамены за 1966/67 учебный год показали, что многие учащиеся в лучшем случае умеют сделать заученное сообщение на определенную тему. Самые же простые задачи, связанные с употреблением изученного материала в новой ситуации, вызывают большие затруднения. Ученик, например, бойко рассказывает тему «Наша школа», но не может описать класс, в котором проходят экзамены; другой ученик подробно рассказывает о видах спорта, в том числе и о футболе, но не может назвать известную ему футбольную команду; дав развернутое описание времен года, учащиеся становились в тупик при вопросе, какое сейчас время года, какая сегодня погода и т. д.¹

Вторым существенным признаком речевых умений является беспереводность. Это положение доказывается во многих работах как отечественных, так и зарубежных исследователей. В экспериментальном исследовании С. И. Королева

¹ О предстоящих экзаменах по иностранному языку в 1967/68 учебном году. «Иностранные языки в школе», 1968, № 1, стр. 2.

были определены критерии беспереводности и установлен уровень беспереводного владения иностранным языком учащимися средней школы и языкового вуза. По данным С. И. Королева, в период всего обучения не преодолеваются «поля беспереводности», родной язык возникает всякий раз в момент осмысления неклишевого отрезка информации. При этом автор обнаружил три уровня владения иностранным языком: в школе (за небольшим исключением) — ниже 50%, I и II курсы спецвуза (за небольшим исключением) — ниже 75%, IV и V курсы имеют показатели по ряду критериев выше 75%¹.

Приведенные данные говорят о том, что в школах и даже в вузах еще не достигается уровень более или менее полного беспереводного владения иноязычной речью. Нет сомнения, что по мере улучшения методики обучения иностранным языкам будет увеличиваться и приближение к беспереводному владению иноязычной речью.

Вторичные умения формируются в процессе переноса изучаемых явлений на новые ситуации. Перенос является важнейшим механизмом формирования речи и мышления на родном языке. Сталкиваясь в процессе игры, прогулок и т. д. с новыми явлениями, ребенок пытается назвать их известными ему словами или создавать аналогичные ранее усвоенным речевым единицам. В тех случаях, когда употребленное ребенком слово соответствует нормам языка, перенос происходит незаметно. Мы фиксируем только удивительную способность ребенка быстро усваивать язык. Явления переноса замечаются нами лишь тогда, когда ребенок ошибается. Так, увидев в парке электрические шары, ребенок (2,5 года) их назвал «большим мячом». Постепенно, в ходе переноса ребенок овладевает системой языковых понятий. Называя словом «дерево» разные деревья: дуб, липу, березу и т. д., ребенок не только овладевает словом, но и учится сравнивать, абстрагировать и обобщать, закреплять в слове существенные признаки предметов и явлений.

В процессе переноса происходит завершение формирования механизма внутренней речи, внутренних мыслительных операций. «Действие переносится целиком в умственный план и здесь претерпевает дальнейшие изменения, пока оно

¹ С. И. Королев, О переходе к беспереводному владению иноязычной речью. Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. Минск, 1968, стр. 158.

наконец не приобретает все те черты, которые присущи внутренним мыслительным операциям»¹.

Перенос при изучении иностранного языка также является общим механизмом формирования вторичных умений. Действие переноса обычно фиксируется в тех случаях, когда возникает какое-либо затруднение.

— М., open the door!

(Ученик идет к двери и открывает ее.)

— М., open the book!

(Ученик молчит.)

— М., open the door!

(Ученик открывает дверь.)

— М., open the book!

— Ah!

(Ученик открывает книгу.)

В отличие от родного языка перенос при овладении иноязычными умениями совершается быстрее, так как ученик может опираться на лингвистический опыт, приобретенный в ходе освоения родного языка. Вместе с тем родной язык, особенно при несовершенной методике преподавания иностранного языка, может быть и заметным тормозом в развитии иноязычно-речевых умений².

Приведенные примеры констатируют лишь факт переноса, но не раскрывают его сущности. В методическом отношении интерес представляет деление переноса на два вида: перенос на известную (не новую) ситуацию и перенос на новую ситуацию.

Сами понятия «ситуация», «новая ситуация» еще мало исследованы в педагогической литературе. По мнению С. И. Королева, ситуация есть взаимоотношение вербальных и предметных отношений. Таких взаимоотношений С. И. Королев выделяет два: а) вербальные отношения совпадают с предметными; б) вербальные отношения не совпадают с предметными. Первый случай автор относит к не новой, второй к новой ситуации.

Перенос на новую ситуацию С. И. Королев, по нашему мнению, правильно связывает с изменениями как в языковой форме, так и в предметной ситуации. Однако автор

¹ А. Н. Леонтьев. Проблемы развития психики. М., 1965, стр. 542.

² В. М. Киселев. К вопросу о влиянии родного языка на приобретение речевых умений. Сб. «Вопросы филологии и методики преподавания иностранных языков», т. 67. Воронеж, 1967.

берет самые крайние случаи, не рассматривая промежуточных взаимоотношений. Между тем изменения в языковой форме и предметной ситуации могут носить частичный характер. В языковой форме, например, может сохраняться структурный состав при варьируемой лексике, при одном и том же словарном составе могут употребляться различные структуры. Разумеется, эти языковые изменения соотносятся с изменением предметной ситуации.

Перенос с частичной заменой языковых средств и предметной ситуации мы будем называть переносом в аналогичную ситуацию, перенос с более или менее полным изменением языковых средств и предметной ситуации — переносом в новую, противоположную ситуацию. Перенос в аналогичную ситуацию является наиболее простым. Он характеризуется обычно вторым уровнем решаемости. Перенос в противоположную ситуацию соотносится с третьим и четвертым уровнями решаемости¹.

Роль аналогии исключительно велика при дошкольном овладении родным языком. Не зная никаких языковых правил, ребенок интуитивно строит слова и предложения по аналогии с ранее воспринятыми:

— Трудился, трудился и вытрудил пароходик!

— Никак не могу распонять, что нарисовано на этой картинке.

— Я помнил, помнил, а потом отпомнил².

В конструировании учащимися речевых единиц на иностранном языке аналогия также является исключительно важным средством.

Рассмотрим следующий пример:

— *Wie heißt die Puppe?* (*Молчание.*)

— *Wie heißt du?*

— *Ich heiÙe N.*

— *Wie heißt die Puppe?*

— *Ah! Die Puppe heißt M.*

В приведенном примере мы имеем дело с переносом по аналогии. При этом перенос был не простым повторением, а

¹ Термин «решаемость» в методической литературе введен С. И. Королевым. Под решаемостью автор понимает отношение структуры речевого отрезка к смысловым связям. Она проявляется как структурно-семантическая мотивированность речевого отрезка. С. И. Королев различает четыре уровня решаемости: 1) нулевой уровень (имитация), 2) осведомительный уровень (аналогия), 3) обучающий уровень (адаптация), 4) эвристический уровень (моделирование).

² К. Чуковский. От двух до пяти. Минск, 1959, стр. 34.

своего рода скачком, переходом от представлений к понятиям. Вот почему в таких случаях наблюдается замедление темпа (иногда остановка) и, как правило, восклицание (Ah!).

В ряде случаев конструирование по аналогии дополняется использованием правил. К последним мы нередко прибегаем в процессе коммуникации, сталкиваясь с трудными случаями. Строя, например, фразу *Les sons pas (aux... ales) du francais sont difficiles aux écoliers*, обучающиеся нередко останавливаются на слове *pas*, т. к. вспоминают (осознают) род слова *les sons* и правило согласования определения с существительным.

В переносе на аналогичные ситуации мы выделяем два аспекта: конструирование по аналогии и выбор по аналогии¹. Конструирование по аналогии является наиболее существенным механизмом, с овладения которым целесообразно начинать формирование речевых умений.

В качестве примера конструирования по аналогии можно взять тему «Портрет». После изучения темы учащимся предлагается сделать описание своего друга. Рассказ может проходить с опорой на структуры, в которых сняты лексические элементы. Постепенно снимаются и структурные подсказки.

Аналогия дает хорошие результаты и при парной работе. Один ученик, например, описывает по картинке комнату, а второй (по памяти) свою комнату.

— *C'est une grande chambre.*

— *Notre chambre est aussi grande.*

— *Au milieu de la chambre il y a une table.*

— *Au milieu de notre chambre il n'y a pas de table.*

Выбор по аналогии предполагает, что словарный состав изучаемой темы в основном остается одним и тем же, структурный же систематически обновляется. Типичным упражнением на выбор по аналогии является описание (рассказ) по картине, диафильму, кинофильму, беседы в процессе экскурсии в картинную галерею, по городу и т. д. Например, после изучения темы «Город» на основе текстов «Paris» (IX класс) учащимся может быть предложен рассказ «Moscou», «Léningrad», «Ma ville natale» и др.

Более сложным видом переноса является перенос в совершенно новую ситуацию. Этот вид переноса органически вплетен в формирование детской речи на родном языке.

¹ Выделение этих двух аспектов является условным: конструирование предполагает выбор, а выбор — конструирование.

В нем обычно различают три последовательных этапа. Как отмечал К. Д. Ушинский, «... дитя начинает говорить собственными именами. Для него слова **мама**, **папа** не нарицательные, а собственные; для него слово **кися** означает только ту кошку, которую он знает и слово **стол** только тот стол, который он привык видеть в своей комнате»¹. Только в процессе многократного переноса языковых явлений на новые ситуации ребенок замечает сходства и различия предметов, дает им общее имя, нередко при этом ошибаясь.

Особенно трудным для ребенка представляется переносное (т. е. метонимия, метафора) употребление языковых средств. Услышав предложение: «Солнце заходит», ребенок ставит целую серию вопросов: «А куда заходит солнце?», «А у солнца есть ножки?» и т. д. Услышав же фразу «Это трудный вопрос. Многие на нем зубы поломали», ребенок начинает уточнять: «А кто поломал зубы?», «А дяде больно было?» и т. д. Иначе говоря, переносное употребление первое время осознается ребенком как прямое употребление языковых средств. Осознание переносного употребления требует длительной практики, пояснений (толкования) со стороны родителей, воспитателей и учителей.

Приступая к изучению иностранного языка, ребенок уже прошел все три основных этапа вербального развития: этап говорения «собственными» именами, этап прямого употребления слов-понятий и этап переносного (метонимического и метафорического) употребления. Заметим, что первый этап уже больше не повторяется при изучении второго языка. Ученики имеют дело только с двумя последними этапами — прямым и переносным употреблением языковых явлений.

Прямое употребление языковых явлений в новых ситуациях является наиболее простым, доступным для учащихся. При этом особенно часто используются две группы действий: выбор и конструирование.

В действиях выбора обычно приводится ситуация, описываемая одним или несколькими предложениями, а ученик дает ей сокращенное название словом, предложением. Например: *Une groupe de personnes ou de choses qui forment un tout s'appelle(ensemble). Celui qui vend quelque chose s'appelle.....(commerçant).*

На уровне связной речи классу предлагается прослушать

¹ К. Д. Ушинский. Сочинения, т. 8, стр. 385.

интересный рассказ и дать ему заглавие. Для придания большей занимательности в эти упражнения могут вводиться загадки. «Загадка заляжет прочно в его (ребенка. — И. К.) памяти, увлекая с собой и все объяснения, к ней привязанные», — писал К. Д. Ушинский¹. Рассматриваемый прием представляет собой способ логического свертывания суждений. «Суждение есть не более, как то же понятие, но еще в процессе своего образования. Окончательное суждение превращается в понятие»².

Действия конструирования приучают школьника к рассуждению, к развертыванию понятий на основе имеющихся у него языковых средств. «...Учебное значение рассуждения не должно быть слишком унижено. Должно, напротив, употреблять его как можно чаще, разлагая понятия, уже составившиеся в уме человека, потому что ничто так легко не ведет человека к ошибкам, как забвение процесса, которым он составил употребляемые им понятия»³.

При изучении языка конструирование часто используется как средство дефиниции различных понятий. Определение понятий при овладении родным языком проходит ряд стадий. Как отмечает В. А. Артемов, дети, начиная говорить, обычно описывают понятия через то, что они делают: «ложка — это чем едят», «булка — это что едят». В школьном возрасте дети уже стремятся подвести определяемые понятия под более широкое: «ложка — это столовый прибор». Дальнейшее развитие дефиниции идет по линии указания на специфические особенности определяемого предмета: «часы — прибор, показывающий время», «стул — деревянное приспособление для сидения». Однако во всех трудных случаях дефиниции обычно даются более примитивным способом.

При изучении иностранного языка развертывание понятий обычно происходит на уровне всех видов дефиниций.

Un bâtiment — ce qui est construit.

Un ballon — c'est un objet.

Un piano — c'est un instrument de musique.

На уровне связной речи это упражнение приобретает форму небольших устных и письменных сочинений (писем,

¹ К. Д. Ушинский. Сочинения, т. 6, стр. 299.

² К. Д. Ушинский. Сочинения, т. 8, стр. 477.

³ Там же, стр. 602.

заметок) на заданную тему. Например, дается задание написать сочинение «Mon sport préféré», «Au théâtre». При разумном подборе упражнений на свертывание и развертывание суждений учащиеся хорошо готовятся к высшей ступени — свободному выбору языковых средств и конструированию предложений по данной ситуации. Для этой цели больше всего подходят кадры кинофильмов, диафильмов, эпифильмов, а также различные экскурсии по школе, городу, в музей и т. д.

С исключительным трудом усваивается переносное употребление явлений иностранного языка. В исследовании С. И. Королева были получены следующие данные о понимании слов в переносном значении учащимися школ и студентами спецвуза. Верных ответов было получено: в школе — около 1%, в вузе — около 15%¹.

Осваивать переносное употребление языковых явлений, на наш взгляд, целесообразно также способом выбора и конструирования.

При способе выбора к данному контексту (ситуации) учащиеся подбирают соответствующие заглавия. Это упражнение мало чем отличается от решения загадок.

Mon grand-père a un fils qui n'est pas mon oncle.
Qui est-ce? (Mon père.)

При конструировании учащимся предлагается раскрыть значение языковых явлений путем самостоятельного составления ситуаций как в устной, так и в письменной формах. Это более сложная задача, требующая напряженной мыслительной работы обучающихся. Приведем пример.

Инструкция: Составить ситуацию к пословицам и поговоркам.

L'appétit est le meilleur cuisinier.

Le matin N. est parti à l'école sans prendre le déjeuner. Après le classes il mangeait de bon appétit. «L'appétit est le meilleur cuisinier» — a remarqué sa soeur aînée².

¹ С. И. Королев. О переходе к беспереводному владению иноязычной речью. Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. Минск, 1968.

² И. Ф. Комков. Система упражнений для обучения иностранным языкам в школе. Минск, 1968.

Эти упражнения выполняются как в классе, так и дома.

Контроль вторичных умений характеризуется некоторыми особенностями. В процессе переноса изучаемых языковых явлений на новую ситуацию фактически невозможно заранее предусмотреть реакцию ученика, поэтому все виды контроля проводятся непосредственно самим учителем. Показателем владения иноязычной речью является перенос в новую ситуацию. Все способы контроля в основном совпадают с упражнениями на перенос изученных явлений в аналогичную и противоположную ситуации. Учитель фактически лишь фиксирует успехи учащихся и оценивает их соответствующим баллом.

Вместе с тем в последние годы успешно разрабатывается специальная методика тестирования продуктивной иноязычной речи учащихся. Мы имеем в виду методику переноса, предложенную Н. М. Курманбаевым¹. Суть этой методики состоит в том, что проверяющий (учитель, инспектор и другие лица) создает специальные речевые ситуации, в которых обучающийся должен самостоятельно употребить проверяемую языковую форму в новом контексте. Для проверки, например, владения прошедшим (*passé composé*) и будущим (*futur simple*) временами² учащимся может быть предложен следующий тест:

З а д а н и е

В ы п о л н е н и е

P. dessine une image.

Что он делал вчера?

Il a dessiné une image.

Что он будет делать завтра?

Il dessinera une image.

и т. д.

Таким образом, на заключительном этапе усвоения языкового материала учащиеся должны овладеть основными речевыми умениями: аудированием и говорением, чтением и письмом. Эти умения формируются в ходе коммуникации, переноса изучаемых лексических и грамматических явлений на новую ситуацию.

¹ Н. М. Курманбаев. Перенос как метод исследования. Тезисы республиканской научной конференции по проблемам экспериментирования в методике обучения иностранным языкам. Киев, 1968.

² Рассматриваемая методика может быть применена и к оценке уровня овладения лексическим материалом.

Рассмотренная теория научения иноязычной речи является ключом к правильному решению одного из важнейших вопросов современной методики — системы упражнений.

Наибольшее распространение в методической литературе получила теория двухкомпонентного состава системы упражнений. Первая группа упражнений рассматривалась как подготовительная (языковая), вторая — как завершающая (речевая). Двухкомпонентная структура упражнений была известным шагом вперед в развитии методической теории и практики. Она соответствовала двум этапам процесса усвоения — формированию языковых навыков и развитию речевых умений.

Более адекватной речевому научению, по-видимому, является структура упражнений, которая состоит из трех компонентов, соответствующих трем этапам усвоения: формированию первичных умений, развитию навыков и выработке вторичных умений. Эта система упражнений объединяет все составные части процесса обучения языку, а значит и более естественно связывает отдельные компоненты последнего. Известно, например, что способы введения материала должны быть такими, чтобы обеспечить учащимся лучшее его запоминание и самостоятельное употребление в речи. В свою очередь второй компонент — формирование навыков — ведет к заключительному этапу — развитию продуктивной устной и письменной речи.

ОБУЧЕНИЕ НЕКОТОРЫМ ОСОБЕННОСТЯМ НЕМЕЦКОЙ РАЗГОВОРНОЙ РЕЧИ В ШКОЛЕ

Развитие немецкого языка на современном этапе характеризуется процессом активного взаимопроникновения и взаимосближения литературного и разговорного языка. «В своем обоюдном тяготении они идут друг другу на уступки: литературный язык «разрыхляется», подобно разговорному, а разговорный в свою очередь поднимается почти до уровня литературного и приобретает более строгие структурные контуры. Изменение существующих норм (частично качественное, а частично количественное) пробивает себе путь сквозь многообразное взаимовлияние литературного и разговорного языка и вызывает к жизни так называемый **литературно-разговорный язык**, выполняющий функцию современного средства общения (Verkehrssprache, Gebrauchssprache)»¹.

В методическом плане очень важно не допускать отождествления понятий «устная речь» и «разговорная речь». Разговорная речь представляет собой функционирование языка в определенной сфере его применения и соотносится с такими функционально-стилевыми разновидностями речи, как официально-деловая, научная, публицистическая, художественная. Устная же речь является формой коммуникации и с точки зрения функционально-стилистической может быть официально-деловой, научной, разговорной и т. д.² Из этого следует, что предметом обучения в школе

¹ Э. Г. Ризель. Структурные тенденции в синтаксисе современного немецкого языка. Лингвистика и методика в высшей школе. М., 1967, стр. 154. См. также Н. Eggers. Zur Syntax der deutschen Sprache der Gegenwart. Studlum Generale. Berlin — Göttingen — Heidelberg, 1962, Н. I. G. Möller. Deutsch von heute. Leipzig, 1961.

² Н. Ю. Шведова. Очерки по синтаксису русской разговорной речи. М., 1960, стр. 3; И. В. Рахманов. Некоторые вопросы обучения устной речи в языковом вузе. Иностранные языки в высшей школе, выпуск 3. М., 1966.

должна быть не просто «устная речь», а разговорная, точнее литературно-разговорная речь в ее устной форме. Однако та устная речь, которой обучают в средних школах, а иногда и в специальных вузах, далека от естественной разговорной речи. Это, как правило, книжная речь в устной форме, лишенная признаков, обязательных для немецкой разговорной речи и носящая «аскетический» характер.¹

Для решения методических вопросов, связанных с обучением разговорной речи, и для выработки определенной системы упражнений совершенно необходимо ясно представлять, что такое разговорная речь в лингвостилистическом плане, в каком соотношении находятся стилистически нейтральный и стилистически окрашенный языковой материал, какова последовательность их прохождения, какие языковые средства должны быть изучены учащимися обязательно, какие являются факультативными и какие могут быть опущены.

Немецкая разговорная речь как одна из функционально-стилевых разновидностей речи характеризуется особыми стилистическими чертами (эмоциональностью, непринужденностью, краткостью и др.), которые являются одновременно нормами построения всякого разговорного высказывания и реализуются в результате определенного отбора, сочетания и применения общеупотребительных средств, а также с помощью фонетических, лексических и грамматических средств, функционирующих исключительно в разговорной речи. Согласно этому учитель должен научить учащихся минимуму языковых средств, характеризующих разговорную речь.

В данной статье мы остановимся на некоторых вопросах обучения синтаксису, т. к. вне специфического синтаксиса разговорная речь немислима, в то время как фонетические и лексические особенности являются скорее факультативными, чем обязательными.

* * *

Специфической категорией разговорной речи являются вопросительные предложения, которым в средней школе уделяется особое внимание. Учитель должен четко разли-

¹ И. В. Рахманов. Некоторые вопросы обучения устной речи в языковом вузе, стр. 6.

чать две большие группы моделей и вариантов моделей вопросительных предложений — стилистически нейтральные и стилистически окрашенные¹. Значение стилистически нейтральных моделей и вариантов исчерпывается соответствующим грамматическим значением. Они не несут никакой дополнительной информации ни о сфере функционирования, ни об экспрессивных возможностях. Сфера их употребления не ограничена. К этой группе моделей и вариантов моделей вопросительных предложений относятся: модель вопросительного предложения без вопросительного слова; модель вопросительного предложения с вопросительным словом и ее варианты, образуемые отдельными вопросительными словами; модель альтернативных вопросительных предложений и ее варианты.

Значение стилистически окрашенных моделей и вариантов, кроме соответствующего грамматического значения, включает в себя информацию о том, что эти модели и варианты являются исключительно принадлежностью разговорной речи. Они служат языковым средством реализации эмоциональности. Важно подчеркнуть, что в стилистически окрашенных моделях и вариантах содержится лишь самое общее указание на экспрессивность, характер же экспрессии можно установить только при их реализации в речи. В результате проведенного исследования было выделено 14 стилистически окрашенных моделей и 31 вариант². В качестве основных средств, образующих стилистически окрашенные модели и варианты, выступают экспрессивно-эмоциональные частицы (например, denn, doch, schon, gleich, etwa и др.), порядок слов и интонация.

Точно так же, как основу разговорной речи вообще составляют стилистически нейтральные единицы языка (фонетического, грамматического и лексического уровней), общие для всех функционально-стилевых разновидностей речи, так и из всей совокупности моделей и вариантов моделей вопросительных предложений основу составляют стилистически нейтральные модели и варианты. Статистические подсчеты показывают, что частота употребления

¹ Автор статьи разделяет точку зрения, согласно которой предложение является одновременно единицей языка и единицей речи.

² В. А. Портяников. Грамматико-стилистическая характеристика вопросительных предложений современного немецкого языка. Кандидатская диссертация на соискание ученой степени кандидата филологических наук. М., 1967.

стилистически окрашенных моделей и вариантов моделей составляет 25,54%. Однако без предложений, реализующих эти модели и варианты, не может быть естественной разговорной речи с характерным для нее синтаксисом и богатством экспрессивно-эмоциональных оттенков. Для практики преподавания немецкого языка из этого факта вытекают два основных вывода. Во-первых, учащихся прежде всего следует научить стилистически нейтральным моделям и вариантам моделей вопросительных предложений. Во-вторых, стилистически окрашенные модели и варианты как характерная примета обиходно-разговорной речи также должны стать предметом обучения и активизации. Это обучение нужно начинать после того, как хорошо усвоены стилистически нейтральные модели и варианты, т. е. в старших классах средней школы. Важно отметить, что последовательность прохождения и активизации, а также характер активизации определяются частотой употребления отдельных моделей и вариантов, их структурными особенностями.

Рассмотрим отдельные, наиболее употребительные стилистически окрашенные модели и варианты.

Экспрессивно-эмоциональные варианты модели вопросительного предложения без вопросительного слова чаще всего создаются частицами *depp* и *etwa*, местоположение которых в модели фиксировано: они обычно расположены после подлежащего. Вариант модели с частицей *depp*, помимо инвариантного грамматического значения, выражает удивление, недоумение, сомнение говорящего в связи с содержанием вопроса, часто подчеркивает его заинтересованность в ответе. Например:

Beckmann: Das? Das ist meine Brille. Ja. Sie lachen. Das ist meine Brille. Leider . . . Gasmaskenbrille. Die gab es für die Soldaten, die eine Brille trugen. Damit sie auch unter der Gasmaske etwas sehen konnten.

Mädchen: Aber warum laufen Sie denn jetzt noch damit herum? **Haben Sie denn keine richtige?** (W. Borchert. Draußen vor der Tür. Auswahl. Moskau, 1961, S. 80.)

С помощью частицы *depp* образуется также вариант модели вопросительного предложения с вопросительным словом, выражающий те же экспрессивно-эмоциональные оттенки.

Частица *etwa* образует вариант модели вопросительного предложения без вопросительного слова, который выража-

ет озабоченность говорящего, его опасения, что предположение о характере ответа может подтвердиться (1), а также протест, возмущение (2) или ироническое отношение к содержанию высказывания (3):

1. Die Schildhäuser in der Totenallee standen leer. **Lagen die Wachsoldaten des Gefängnisses etwa im Hintergrund?** (W. Bredel. Die Söhne.)

2. Der Zugführer: Sie haben die Notbremse gezogen, Madame. Ich warte auf eine Erklärung. Dienstlich. In Namen der Eisenbahndirektion.

Claire Zachanassian: Sie sind ein Schafskopf. Ich will eben das Städtchen mal besuchen. **Soll ich etwa aus dem Schnellzug springen.** (F. Dürrenmatt. Der Besuch der alten Dame. Berlin, 1965, S. 108.)

3. Friedel Kuchler sagte spitz: «Die nimmst du in Schutz? **Bist du etwa in sie verliebt?**» (D. Noll. Die Abenteuer des Werner Holt. Roman einer Jugend. Berlin, 1965, S. 31.)

Варианты модели вопросительного предложения с вопросительным словом образуются экспрессивно-эмоциональными частицами *bloß*, *doch*, *gleich*, *schon*.

Вариант модели, образуемый частицей *bloß*, выражает внутренние переживания говорящего, его обеспокоенность, опасения в связи с содержанием вопроса. Например:

Es war ihm eng um den Hals. Bellonis Mantel, in dem er sich gestern noch sicher gefühlt hatte, brannte ihn morgen. Ausziehen? Unter die Bank stecken? Es gibt da ein Dorf... **Wie hieß bloß das Dorf?** Da wohnten die alten Leute, bei denen ich damals im Krieg auf Schulferien war und habe sie später mal besucht. Wie hießen die Leute? Mein Gott, **wie hieß bloß das Dorf?**... Was ist bloß mit meinem Kopf los? Ich bin ja verloren, wenn mir das Dorf nicht einfällt». (A. Seghers. Das Siebte Kreuz. Moskau, 1949, S. 191.)

Вариант модели с частицей *doch* употребляется в такой ситуации, когда говорящий спрашивает о чем-то ему ранее известном, но в данный момент забытом. Предложения, реализующие этот вариант модели, обычно имеют оттенки нетерпения, раздражения, недовольства, например: **Was wollte ich doch hier? Wie war das doch?**

Нередко частица *doch* взаимодействует с частицей *gleich*. Образуемый в результате этого вариант характеризуется усилением отмеченных эмоционально-экспрессивных оттенков: **Was wollte ich doch gleich sagen?**

С помощью частицы *schon* образуется экспрессивно-эмоциональный вариант модели, выражающий пренебрежение, раздражение, иронию говорящего в связи с содержанием вопроса:

«Wie ein Mann ohne häusliche Pflege verkommt».

«Laß das Emma nicht hören!»

«**Wer ist schon Emma?**» (E. Strittinatter. *Ole Bienkopp*. Berlin u. Weimar, 1966, S. 298.)

Рассмотренные варианты моделей можно проходить в следующей последовательности: в VIII классе активизируются варианты модели без вопросительного слова, образуемые экспрессивно-эмоциональной частицей *denk*, а также варианты модели вопросительного предложения с вопросительным словом, образуемые частицами *denk* и *bloß*. В IX классе следует активизировать варианты модели вопросительного предложения с вопросительным словом, которые образуются с помощью частиц *doch*, *gleich*, *schon*.

В разговорной речи находит широкое применение модель вопросительного предложения с порядком слов повествовательного предложения. По своему грамматическому значению эта модель не отличается от модели вопросительного предложения без вопросительного слова. Однако ее характеризует особая модальная окраска: предположение о характере ожидаемого ответа. На эту модальную окраску часто наслаиваются эмоциональные оттенки удивления, недоумения, обеспокоенности, иронии и др. Варианты этой модели образуются с помощью экспрессивно-эмоциональных частиц и модальных слов (*doch*, *etwa*, *wohl*, *nicht wahr* и др.).

Вариант модели с частицей *doch* выражает озабоченность и опасения говорящего. Для подчеркивания оттенка опасения часто с частицей *doch* употребляется частица *etwa*. Например:

«Ob Karl darauf reinfällt?» fragte Gundel besorgt. «**Karl wird doch nicht etwa drauf reinfallen?**» (D. Noll. *Die Abenteuer des Werner Holt. Roman einer Heimkehr*. Berlin, 1963, S. 340.)

Предложения, реализующие экспрессивно-эмоциональный вариант с частицей *wohl*, обычно выражают ироническое отношение говорящего к содержанию ответа:

«Er fühlte sich plötzlich so schwächlich und ältlich, daß ihm die Kohlenschippe zum Heben zu schwer war, geschweige

denn seine Karre, geschweige denn sein Küchenschrank, und als er an Triebel vorbeiging, rief der ihm von der Schwelle aus zu: «Was schnaufst du denn so beim Treppensteigen? **Du trauerst wohl deinem Minister nach?**» (A. Seghers. Die Toten bleiben jung. Moskau, 1951, S. 286.)

С помощью вопроса, образуемого модальным словосочетанием *nicht wahr*, подчеркивается уверенность спрашивающего в характере ожидаемого ответа.

Учитывая структурные особенности рассматриваемой модели, а именно порядок слов, совпадающий с порядком слов повествовательного предложения, проходить эту модель и ее варианты целесообразно в рецептивном плане. В хорошо подготовленных группах и особенно в школах с преподаванием ряда предметов на немецком языке их можно активизировать также и в речи.

Особо следует остановиться на моделях вопросительных предложений, очень характерных для разговорной речи, но совершенно не описанных ни в научных, ни в практических грамматиках немецкого языка. Речь идет о моделях, развившихся из придаточных предложений.

Модель $Ob + S + (E) + (P) + V_{fin}^1$ по своей форме очень близка к дополнительным придаточным предложениям, выражающим косвенный вопрос. Для предложений, реализующих эту модель, обязательно наличие субъективного момента, который передает сомнение, неуверенность, нерешительность говорящего. Например:

L ü h r i n g (erregt): Ich verstehe das nicht; acht Wochen nun schon. Ohne jedes Verhör. **Ob man mich vergessen hat?** (H. Zinner. Der Teufelskreis. S. 58.)

Косвенный вопрос, вводимый союзом *ob*, отличается от таких предложений объективным характером.

Модель $W + S + Pr + (E) + (P) + V_{fin}^2$ по своей форме похожа на модель придаточного предложения, вводимого вопросительными словами, и исторически к ней восходит. Существенными признаками модели являются: двусоставность, наличие вопросительного слова и экспрессивно-эмоциональных частиц (*wohl*, *bloß* или *nur*), конечное

¹ S — подлежащее.

E — второстепенные члены предложения.

P — неизменяемая часть сказуемого.

V_{fin} — изменяемая часть сказуемого.

² W — вопросительное слово.

Pr — экспрессивно-эмоциональная частица.

местоположение сказуемого, восходящее движение тона. При этом ведущими существенными признаками модели, отличающими ее от других моделей вопросительных предложений, и в частности от модели $W + V_{fin} + S + (E) + (P)$, являются конечное местоположение сказуемого и обязательное наличие в составе модели одной из экспрессивно-эмоциональных частиц (*wohl, bloß, nur*). Выражая то же самое грамматическое значение, что и модель $W + V_{fin} + S + (E) + (P)$ (вопрос о характере предиката), эта модель отличается от последней не только структурными признаками, но также своим субъективным содержанием. Помимо вопроса о характере предиката, она передает отношение говорящего к содержанию вопроса: его сильную заинтересованность в получении ответа, на которую обычно наслаиваются различные экспрессивно-эмоциональные оттенки — беспокойство (1), неодобрение (2), возмущение, протест (3), ирония (4):

1. *Walter lag auf seiner Bettstatt, starrte in die Dunkelheit, wie er so oft getan. . . Vater lag im Sterben? Was sie wohl mit ihm angestellt hatten?* (W. Bredel. Die Enkel. Moskau, 1956, S. 148.)

2. *Tut mir leid, gnädiges Fräulein, es geht nicht. Würden Sie bitte von dem Perser gehen, ich muß die Fransen auskämmen. Warum die Leute wohl überhaupt solche Fransen in die Teppiche machen?* Immer sehen sie unordentlich und verfilzt aus. (H. Fallada. Wolf unter Wölfen. Berlin, 1956, S. 455.)

3. *Der Deibel, daß man nicht alle Kartoffeln behalten kann. Wo die Leute in der Stadt nur so viel Kartoffeln hinfressen?* (E. Strittmatter. Tinko. Leipzig, 1965, S. 40.)

4. *Steven Merkenthal warf auf Papke einen spöttischen Blick zu und dachte: «Komödiant! Aus welcher Oper das wohl wieder stammen mag?»* (W. Bredel. Die Enkel. Moskau, 1956, S. 339.)

Модели вопросительных предложений, по форме похожие на придаточные предложения, в средней школе нужно проходить в рецептивном плане в старших классах. Учащиеся должны научиться понимать семантико-эмоциональное содержание предложений, реализующих эти модели. В школах с преподаванием ряда предметов на немецком языке и в кружках разговорной речи их можно активизировать также в репродуктивном плане.

В немецкой разговорной речи наряду с двусоставными предложениями значительное распространение получили особые типы предложений, в структуре которых не хватает одного или нескольких членов или которые вообще не имеют ни группы подлежащего, ни группы сказуемого. Такие предложения называются недвусоставными¹. На основании морфологической характеристики наличного состава мы считаем целесообразным различать следующие основные типы недвусоставных вопросительных предложений: субстантивные, адъективные, глагольные (партиципные и инфинитивные). По своему содержанию данные предложения являются полными, т. к. они коммуникативно достаточны, т. е. передают относительно самостоятельную мысль. Краткость структуры таких предложений позволяет более четко выразить мысль, ее отдельные, наиболее важные компоненты, чем облегчается процесс коммуникации. Недвусоставные предложения выступают в качестве средства реализации стиливых черт — непринужденности и краткости. Например:

Inspektor: **Wie** hieß die Schwester?

Oberschwester: Irene Straub.

Inspektor: **Alter**?

Oberschwester: Zweiundzwanzig. Aus Kohlwang.

Inspektor: **Angehörige**?

Oberschwester: Ein Bruder.

Inspektor: **Benachrichtigt**?

Oberschwester: Telephonisch.

Inspektor: **Der Mörder**?

Oberschwester: Bitte, Herr Inspektor, der arme Mensch ist doch krank.

Inspektor: Also gut. **Der Täter**?

Oberschwester: Ernst Heinrich Ernesti. Wir nennen ihn Einstein. (F. Dürrenmatt. Die Physiker. Komödien. Berlin, 1965, S. 381.) Следует отметить, что чрезмерное употребление недвусоставных предложений придает речи небрежную, резкую тональность.

¹ Недвусоставными предложениями мы считаем только такие образования, которые структурно независимы от других предложений. Сюда не относятся синтаксические структуры, связанные в смысловом и грамматическом отношении с предыдущим предложением и образующие с ним синтаксическое единство. Ср. В. В. Девкин. Особенности немецкой разговорной речи. М., 1966.

Учитывая структурно-стилистическое своеобразие недвосоставных моделей вопросительных предложений, мы считаем, что их следует проходить в IX — X классах средней школы в рецептивном плане. Особые трудности представляют при этом (вследствие омонимии форм) партиципные предложения. Например Partizip II от *benachrichtigen* — *benachrichtigt* — нетрудно принять за личную форму глагола в 3-ем лице единственного числа или во 2-ом лице множественного числа настоящего времени. Учащиеся должны научиться идентифицировать такие предложения, понимать их мыслительное содержание и выразительные функции. Материалом для занятий могут служить, особенно в школах с изучением ряда предметов на немецком языке и в кружках разговорной речи, образцы современной немецкой разговорной речи из художественной прозы и драматических произведений.

* * *

Функционируя в речи, отдельные предложения вступают друг с другом в сложное смысловое и формально-структурное взаимодействие, в результате которого возникают коммуникативные единицы, более сложные по своей структурной организации, чем предложение. Впервые понятие сложной коммуникативной единицы в советскую лингвистику введено Н. Ю. Шведовой¹. Под сложной коммуникативной единицей диалога, диалогическим единством Н. Ю. Шведова понимает такое сочетание реплик диалога, из которых последующая реплика по своей структуре зависит от предшествующей и без нее не существует.

«Такое сочетание реплик есть по существу единое синтаксическое целое, части которого связаны друг с другом по определенным правилам синтаксической зависимости».² Структурной особенностью немецкой разговорной речи является широкое функционирование диалогических единств, которые (в зависимости от количества составляющих реплик) могут быть двучленными или трехчленными.

¹ Н. Ю. Шведова. Очерки по синтаксису русской разговорной речи. М., изд. АН СССР, 1960.

² Там же, стр. 281.

В двучленном единстве первая реплика определяет словесносинтаксическую структуру второй:

1. «Wie heißt du?»
«Alexander Smirnow».
2. «Wann gehst du zur Versammlung?»
«Morgen um drei».
3. «Warum bist du nicht zum Vortrag gewesen?»
«Weil ich nichts davon wußte».

Под трехчленным синтаксическим единством понимается сложная языковая единица, состоящая из трех реплик, вторая из которых — вопросительная по своей коммуникативной установке — структурно зависит от первой и в то же время определяет структуру третьей реплики. Примеры трехчленных единств.

1. «Dann besorgen Sie mir ein Taxi, Kind, ja?»
«Gern. Wohin?»
«In die Heilanstalt Denklingen». (H. Böll. Billard um halbzehn. Köln—Berlin, 1960, S. 265.)
2. «Stefanie, horch her. Wird er mich hinauswerfen, wenn ich die Unterschrift von ihm will?»
«Welche Unterschrift?»
«Die Pionierunterschrift». (E. Strittmatter. Tinko. Leipzig, 1956, S. 286.)
3. «Frage jetzt nicht, sondern beeil dich».
«Und wohin?»
«Vorläufig ausnahmsweise zu mir». (W. Bredel. Die Enkel, S. 155.)

Двучленные и трехчленные диалогические единства представляют собой сложные языковые коммуникативные единицы, некоторые схемы построения, функционирующие обычно в диалогической форме разговорной речи. Учитель, обучающий разговорной речи, должен постоянно иметь в виду, что вторая и третья реплики как части этих схем построения связаны с предыдущей по определенным правилам синтаксической зависимости. Эти реплики представляют собой «куски», «обрывки» предложений. Они имеют смысл и понятны лишь благодаря наличию предшествующей реплики, членами которой они восполняются. Именно соотнесенность с предшествующей репликой делает их коммуникативно достаточными, а краткость структуры облегчает процесс коммуникации. Стремление некоторых преподавателей требовать от учащихся только полных, развернутых предложений противоречит нормам естественной разго-

ворной речи. Полные ответы оправданы только в том случае, если имеются определенные стилистические задачи. Например, на вопрос: *Wie heißt du?* естественно ответить: *Alexander Iwanow*. Полный ответ — *Ich heiÙe Alexander Iwanow* — возможен только с определенной стилистической значимостью. Например, когда кто-то неохотно или с важностью сообщает свое имя¹. Только на начальном этапе обучения в целях активизации синтаксических моделей полных предложений учитель может требовать от учащихся развернутых предложений. В старших классах он должен развивать речевые навыки в соответствии с нормами и синтаксическими законами разговорной речи. При этом следует учитывать, что в языке, кроме ограниченного инвентаря моделей предложений, лежащих в основе практически неограниченного количества конкретных предложений, имеется определенный инвентарь схем построения сложных диалогических единств, функционирующих в разговорной речи. Поэтому языковой минимум учащихся должен включать наряду с лексическим и морфологическим материалом некоторое количество наиболее характерных схем построения диалогических единств.²

* * *

Обобщая сказанное, следует подчеркнуть, что предметом обучения в средней школе должна быть не просто «устная речь», а естественная литературно-разговорная речь в ее

¹ Э. Г. Ризель. Экономия выражения и устранение избыточных языковых средств в обиходно-разговорной речи. Иностранные языки в высшей школе. Выпуск II, Росвузиздат, 1963, стр. 132.

² Подробное лингвистическое описание диалогических единств содержится в следующих работах:

М. Я. Вайс. Синтаксические структуры диалогической речи немецкого языка и их стилистическое использование в современной немецкой литературе. Кандидатская диссертация на соискание ученой степени кандидата филологических наук. Л., 1964.

Л. М. Михайлов. Ответные предложения в современном немецком языке. Кандидатская диссертация на соискание ученой степени кандидата филологических наук. М., 1966.

Л. А. Яценко. Синтаксисо-стилистическая характеристика немецкой диалогической речи. Душанбе, 1967.

А. Кривонос. Некоторые структурные особенности немецкой разговорной речи. Структурные особенности немецкой разговорной речи. Иркутск, 1966.

устной форме, функционирующая в быту, неофициальной обстановке, повседневном обиходе, труде. Эта функционально-стилевая разновидность речи характеризуется определенными качественными признаками, стиливыми чертами и языковыми средствами их реализации. Актуальная задача методики состоит в том, чтобы осмыслить имеющиеся материалы лингвистических исследований разговорной речи, определить учебный минимум наиболее характерного для нее языкового материала и последовательность его прохождения, а также разработать соответствующую систему упражнений.

НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ ОБУЧЕНИЯ АУДИРОВАНИЮ СВЯЗНОЙ РЕЧИ В VII КЛАССЕ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ

(На материале английского языка)

Настоящая статья имеет целью осветить некоторые вопросы обучения аудированию¹ английской речи в VII классе средней школы на базе связных (монологических) высказываний на заключительном этапе работы над лингвистическим материалом в пределах параграфа или темы, т. е. в процессе формирования вторичных умений.

Исходя из личного опыта работы в школе, из анализа литературы по педагогике и психологии, а также из бесед с учителями иностранных языков, можно отметить, что наибольшую трудность в обучении иностранному языку вообще и аудированию в частности представляет средний этап обучения, особенно VII класс.

Значительно увеличивающийся объем изучаемого материала, с одной стороны, и преобладающая роль связной речи, содержащей ряд трудностей, — с другой, приходят в противоречие с неустойчивым вниманием учащихся на уроках и неумением (а иногда и нежеланием) систематически совершенствовать речевые умения на иностранном языке, что ведет к ослаблению интереса учащихся в изучении предмета. От учителя иностранного языка требуется много энергии, выдумки, большого мастерства, чтобы заинтересовать учащихся, направить их волю и внимание на активизацию ранее пройденного и вновь изучаемого лингвистического материала, доводя владение им до уровня спонтанного использования в речи.

Связная (монологическая) речь представляет собой развернутое высказывание, состоящее из отдельных отрез-

¹ Ауди р о в а н и е — больше чем простое слушание: аудировать — значит слышать, слушать и непосредственно понимать звучащую речь.

ков информации, объединенных общей идеей и смысловым содержанием. Содержание связной речи не есть простая сумма составляющих ее частей; с точки зрения внутренней структуры речевая информация представляет ступенчатую лестницу, на которой располагаются различные по степени значимости части сообщения (отрезки информации).

Как известно, мысль не всегда полностью совпадает со словесным ее оформлением. Смысловое содержание может быть выражено не только словами, но и интонацией, мимикой, жестами, — всем поведением говорящего. Именно поэтому аудирование речи значительно облегчается при виде лица говорящего.

При восприятии речи на слух учащийся должен восстановить в сознании тот смысл, «который был вложен в сообщение передающим»¹, а для этого он должен осуществить «переход от внешне выраженных полных слов к общему смыслу сообщения»². Понять сообщение (текст) — это значит «не только вскрыть связи и отношения, в каких находятся друг с другом предметы, явления, о которых говорится в тексте, но и осознать то, что дано в тексте, как конкретное содержание именно данного текста. Мы должны понять самый текст, осмыслить его как особый предмет нашего понимания. Мы должны вскрыть, о чем говорится в тексте, что в нем об этом сообщается, что является главным, существенным в его содержании, какова логическая структура текста и т.д.»³

Аудирование связной речи зависит от субъективных и объективных факторов. Субъективные факторы кроются в «структуре» мышления учащихся, которая обуславливается личным опытом, эрудицией, степенью подготовленности по иностранному языку, уровнем общей и речевой культуры и т. п. Объективные причины понимания речи на слух таковы: не только в структуре построения аудируемого сообщения, в многоступенчатости его смыслового содержания, в своеобразии лексического и грамматического оформления и т. п., но и в экстралингвистических факторах, влияющих на понимание речи на слух.

¹ Э. П. Шубин. О языковой коммуникации. «Иностранные языки в школе», 1967, № 4, стр. 28.

² Н. И. Жинкин. Механизмы речи. М., изд. АПН РСФСР, 1958, стр. 364.

³ А. А. Смирнов. Процессы мышления при запоминании. «Известия АПН РСФСР», вып. 1, «Вопросы психологических исследований». М., изд. АПН РСФСР, 1945, стр. 15.

В настоящее время считается признанным, что в основе аудирования находятся артикуляционные движения во внутренней речи, которые являются средством формирования и формой функционирования мыслительных операций¹. Исходя из этого становится очевидным, что первоосновой процесса обучения аудированию должно быть прежде всего обучение внутренней речи учащихся. Факт производности внутренней речи ребенка от речи внешней не вызывает сомнения. Однако вопрос, из какой внешней речи развивается внутренняя речь — из собственной громкой речи ребенка или из громкой речи окружающих, — остается спорным и нерешенным. Существует три точки зрения на этот счет. Согласно одной из них внутренняя речь развивается из слушания громкой речи других лиц². В соответствии со второй — внутренняя речь формируется на базе собственной громкой, вернее полупрошептанной речи ребенка³. По третьей точке зрения, обе формы речи (внешняя и внутренняя) в детском возрасте формируются и развиваются одновременно, хотя, вероятно, и не в равной степени. Внешнее и внутреннее очень рано взаимопроникают в деятельности ребенка, и «по мере активного овладения языком как средством общения у него появляются зачатки внутренней речи»⁴.

Соответственно прослеживаются и три пути обучения учащихся аудированию иноязычной речи. Согласно одному из них аудирование рассматривается как естественное следствие из умения говорить на изучаемом языке и не требует особой подготовки. Под влиянием подобного взгляда на обучение аудированию в методике преподавания иностранных языков долгое время не уделялось должного внимания созданию упражнений по обучению слуховому восприятию и пониманию речи. Наблюдения и практика показали необоснованность данной точки зрения: недостаточно

¹ Л. А. Чистович. Текущее распознавание речи человеком (II) «Машинный перевод и прикладная лингвистика», вып. 7. М., 1962.

Н. И. Жинкин. Механизмы речи. М., изд. АПН РСФСР, 1958.

А. А. Леонтьев. Слово в речевой деятельности. М., изд. «Наука», 1965.

А. Н. Соколов. Внутренняя речь и мышление. М., изд. «Просвещение», 1967.

² П. П. Блонский. Избранные психологические произведения. М., изд. «Просвещение», 1964, стр. 450—452.

³ Л. С. Выготский. Избранные психологические исследования. М., изд. АПН РСФСР, 1956, стр. 134—138.

⁴ Б. Ф. Баев. Психология внутренней речи. Диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук. Л., 1967, стр. 22

развивать только внешнюю речь учащихся, а необходимо создавать специальные упражнения по обучению слуховому восприятию и пониманию речи, ибо, не владея навыками аудирования, учащиеся затрудняются понимать речь незнакомых лиц, говорящих на иностранном языке.

Второй подход предполагает обучение аудированию в процессе выполнения специальных упражнений, направленных на систематическое слушание иноязычной речи.

Третья точка зрения указывает на необходимость постоянного сочетания упражнений по обучению аудированию с элементами говорения, включая все этапы усвоения языкового материала, в том числе заключительный этап.

Нами было предпринято экспериментальное исследование, в котором проверялись указанные три способа обучения аудированию связной речи в процессе формирования вторичных умений.

Экспериментальное исследование, охватившее свыше 1 200 учащихся седьмых классов средних школ городов Минска, Слуцка, Червеня (Минской области), Бреста Белорусской ССР и г. Каунаса Литовской ССР, имело целью определить рациональный путь обучения аудированию связной речи.

Количественные и качественные показатели воспроизведения основного содержания в трех вариантах предъявления аудируемых сообщений позволяют заключить, что прослушивание текстов в сочетании с говорением в виде коммуникативного диалога между преподавателем и обучаемыми, равном по времени одному звучанию текста, обеспечивает лучшее понимание его содержания по сравнению с двух-, трех- и более разовым прослушиванием одного и того же сообщения.

Это объясняется тем, что вопросы учителя, направленные на выделение узловых моментов, обращают внимание обучаемых на основное и главное в содержании и способствуют, таким образом, более полному и глубокому пониманию аудируемых сообщений. Мотивированная готовность учащихся к ответу на поставленный учителем вопрос активизирует мыслительную деятельность и ведет к более точному и осмысленному пониманию речи на слух. Коммуникативный диалог между учителем и учащимися служит естественной формой организации обратной связи, подкрепляющей и корректирующей понимание речи на слух всеми учащимися класса одновременно.

Вопросы учителя уточняют понимание учащимися аудируемого сообщения, указывают на смысловые «вехи», необходимые для осознания его содержания, и дают своеобразный план изложения, т. е. готовят учащихся к воспроизведению принятой информации.

Но чтобы аудирование связной речи готовило к говорению, необходима предварительная активизация лингвистического материала в речевой практике слушающих, ибо «только то слово может быть принято и узнано, которое уже образовано и речедвигательные следы которого хранятся в речедвигательном анализаторе»¹. Кроме того, необходима практика восприятия и понимания связной речи на слух, целевая установка на последующее воспроизведение содержания аудируемого сообщения и соответствующим образом подобранные тексты и вопросы учителя по их содержанию.

Отчетливость осознания связей и отношений внутри связного высказывания может быть представлена следующим образом: а) хаотичное, нерасчлененное понимание, при котором учащиеся «чувствуют» содержание текста, но затрудняются выразить его словами; б) понимание, базирующееся на лингвистическом контексте воспринимаемой речи и выражаемое словами текста; в) понимание, суть которого может быть передана своими словами в свободном изложении².

На уровне формирования вторичных умений возможно и должно стремиться к тому, чтобы учащиеся воспроизводили содержание принятого сообщения своими словами, т. е. чтобы они могли свободно пользоваться изученной лексикой в пределах предлагаемой темы или ряда тем, нашедших лингвистическое отражение в аудируемой речи. Говорение представляет собой один из лучших способов развития понимания речи на слух, а внимательное слушание ради точного понимания в свою очередь может и должно быть обращено в пользу говорения³.

В связи с вышеизложенным остановимся на вопросе о количестве предъявлений и о месте коммуникативного диалога в обучении аудированию связной речи.

¹ Н. И. Жинкин. Механизмы речи. М., изд. АПН РСФСР, 1958, стр. 732.

² А. А. Смирнов. Психология запоминания. М., изд. АПН РСФСР, 1948, стр. 155.

³ Чарлз К. Фриз. Преподавание и изучение английского языка как иностранного. Сб.: «Методика преподавания иностранных языков за рубежом». М., изд. «Прогресс», 1967, стр. 40.

Практика работы в школе показывает, что учащиеся, как правило, плохо понимают речь после одного прослушивания, если голос диктора им незнаком, а текст предъявляется без сопровождения зрительной опоры со скоростью 130 слов/мин. Данные, полученные нами в экспериментальном исследовании, свидетельствуют о том, что после первого прослушивания учащиеся воспроизводят в среднем 32,9% информации по сравнению с пониманием аналогичного текста на русском языке (воспроизведенное содержание сообщения на русском языке принимается нами за 100% при определении исходного уровня понимания речи на английском языке). Повторное прослушивание улучшает понимание в среднем на 16,5%, третье — на 12,7% (по сравнению со вторым). При дальнейших прослушиваниях существенных сдвигов в понимании речи на слух не наблюдается.

На основании представленных данных можно предположить, что, для того чтобы учащиеся полно и точно понимали связную речь на слух, нужно практиковать трехразовое прослушивание. Однако в данном случае возникает естественный вопрос, каким образом возможно подвести учащихся к пониманию речи с одного предъявления? ¹ Конечно, трехкратное прослушивание большого числа текстов само по себе не приведет учащихся в конечном итоге к пониманию речи с первого раза. Тренировочные (подготовительные) упражнения, на наш взгляд, также не внесут существенных изменений в данный вопрос (кстати сказать, в методической литературе мы не нашли указаний на то, сколько и какие упражнения нужно использовать, чтобы научить учащихся аудировать связную речь с одного предъявления).

Мы находим решение данного вопроса в сочетании аудирования с говорением в виде коммуникативного диалога между преподавателем и обучаемыми. Экспериментальные данные свидетельствуют о том, что одноразовое аудирование связных сообщений с последующим подкреплением и коррекцией понимания его содержания в ходе коммуникативного диалога дает лучшие результаты по сравнению с двухразовым восприятием текста на слух.

Естественно предположить, что количество и порядок следования вопросов учителя, а также место коммуникатив-

¹ В проекте Программы по иностранным языкам для средней школы указано, что учащиеся VII класса должны понимать на слух связную речь с одного предъявления. См. Программы средней школы (проект). Английский язык. М., изд. «Просвещение», 1967, стр. 6.

ного диалога в процессе аудирования связной речи оказывают влияние на понимание речи на слух. Предварительные данные опытного обучения учащихся VII класса аудированию свидетельствуют о том, что лучшее понимание достигается при следующем сочетании аудирования и говорения: разовое аудирование, затем коммуникативный диалог и повторное аудирование того же текста. Очевидно, такое сочетание аудирования и говорения является наиболее легким видом слухового восприятия, вполне приемлемым на первых порах обучения аудированию связной речи. Постепенный переход к разовому восприятию и пониманию речи на слух с последующим коммуникативным диалогом, а затем — к аудированию, которому предшествуют *before questions*, обеспечивающие определенную направленность мыслительных действий учащихся в процессе аудирования, приведут обучаемых к пониманию речи с одного предъявления.

Мы не настаиваем на предлагаемой последовательности этапов обучения аудированию связной речи, ибо в зависимости от степени трудности содержания текстов и от подготовки учащихся к слуховому восприятию и пониманию речи последовательность этапов и количество их могут варьироваться.

Ниже предлагается несколько текстов для обучения учащихся VII класса аудированию связной речи, которые показывают возможную степень удаленности содержания аудируемых сообщений от соответствующих по тематике текстов учебника¹: а) близко стоящие по теме и по содержанию к тексту учебника, но представляющие одну из форм их трансформации (изменено действующее лицо или время и т. д.); б) сходные с текстами учебника по теме, но далекие по содержанию; в) тексты для аудирования не связаны непосредственно ни с одним из текстов учебника, а являются своего рода синтезом родственных тем. В последнем случае тексты для аудирования представляют собой перенос ранее изученного лингвистического материала в новую ситуацию — это позволяет использовать их в целях повторения и закрепления изученной лексики, а также в качестве базы для неподготовленной речи учащихся.

Первый из нижеследующих текстов «Footmarks» является изложением содержания текста §16 учебника английского

¹ Е. В. Белова и Л. Р. Тодд. Учебник английского языка для VII класса средней школы. М., изд. «Просвещение», 1968.

языка для VII класса (он дается от 3-го лица единственного числа). Текст может быть рассказан учителем или предъявлен в магнитофонной записи до чтения текста учебника или после того, как учащиеся ознакомились с его содержанием.

«FOOTMARKS»

The invisible man walked quickly along the street. It wasn't raining but it was rather cold. The man shook with cold and felt very unhappy. He had no clothes on, no boots or a hat. He couldn't put on clothes because clothes were visible.

People were around but they couldn't see him. They didn't know that somebody was near them. They pushed him and stood on his feet. They tried to catch the man though they didn't see him. And once they almost caught him.

Suddenly a little dog ran up the invisible man and began to bark. It didn't see him, but it knew that somebody was near it. The dog was afraid of the invisible man. The man turned round the corner and the dog followed him. There were so many people there that he didn't know what to do. He ran up to the white steps of the house and decided to wait.

Some minutes passed and the dog stopped, then turned and then ran away. The invisible man was happy. He thought that people would never find him because there were no dogs near him.

Suddenly the man heard some voices. Two little boys noticed the invisible man's feet. His feet were visible because they were wet and dirty.

К данному тексту могут быть использованы вопросы из упражнения VII, стр. 78.

Тексты для аудирования могут не совпадать по содержанию с текстами учебника, в этом случае они служат дополнительным материалом и используются в целях расширения словарного запаса учащихся. Контроль понимания содержания целесообразно осуществлять по возможности своими словами средствами иностранного или родного языков.

Нижеследующий текст занимательного характера рекомендуется на заключительном этапе работы над § 20¹.

¹ Подчеркнутые незнакомые слова в записи на доске с транскрипцией и переводом целесообразно дать учащимся до прослушивания текстов.

«THE LETTER-BOX KEY»

Once an Englishman went to the sea to rest for his summer holidays. He asked his **housekeeper** to send him letters which would come during his absence.

A month passed but our Englishman got no letters. He telephoned his housekeeper and asked: «Why don't you send me my letters?» She answered: «You didn't give me the key from the letter-box».

The Englishman bought an envelope, a stamp, put the key from the letter-box into the envelope and posted the letter. Again a month passed, but the Englishman got no letters.

When the Englishman's summer holidays were over and he came home he was very angry with his housekeeper. The poor woman explained to him: «How could I send you your letters? The key which you posted was in the closed letter-box too».

В процессе коммуникативного диалога учителю достаточно задать несколько узловых вопросов:

1. What did the Englishman want to get during his summer holidays?
2. Why was he angry with his housekeeper?
3. Could the housekeeper send him letters which came during the Englishman's absence?
4. Why couldn't she send him any letters?
5. What did the Englishman post at last?
6. Did he get any letters after that?
7. Why didn't the Englishman get any letters during his summer holidays?
8. Why couldn't the housekeeper open the letter-box? (Where was the letter-box key?)

При составлении вопросов необходимо стремиться к тому, чтобы они будили мыслительную деятельность учащихся, а не только служили опорой для запоминания лингвистического контекста.

Следующие два текста обобщают лексику многих смежных тем: о себе, семье, школе, городе, любимых занятиях и т. п. и не соотносятся по содержанию ни с одним из текстов учебника. Тексты составлены на основе переписки с зарубежными школьниками и представляют собой повторение лингвистического материала указанных тем, являясь формой переноса в новую действительность. Благодаря содержанию реалий, тексты служат познавательным мате-

риалом о жизни страны изучаемого языка и вызывают живой интерес учащихся к изучению иностранного языка вообще и к упражнениям для обучения аудированию в частности.

«MY SISTER'S PEN-FRIEND»

My sister has a pen-friend. Her name is Linda Goldman. Linda Goldman lives in America. She lives in Detroit. Detroit is a large city of America. Linda Goldman has a father, a mother and a little brother. Her father is fifty years old. He is a professor. He works at the University. Linda's mother is a teacher. Her name is Agnes. She works at school. She teaches English.

Linda has a little brother. His name is Patric. Patric is ten years old. He is a schoolboy. Linda is fifteen years old. She is a pupil of the eighth form. Linda is a good pupil. She studies English, history, mathematics and biology at school. She studies Russian too. Linda knows Russian well. She tries to read, write and speak Russian. Linda Goldman loves her parents and brother very much.

Questions

1. What is my sister's pen-friend's name?
2. Where does Linda Goldman live?
3. What do you know about Detroit¹?
4. Has Linda a large family?
5. What is her father?
6. How old is he?
7. Where does Linda's mother work?
8. What does she teach?
9. What is Linda's brother?
10. How old is Patric?
11. How old is Linda?
12. What class (form) is she in?
13. Does Linda study Russian?
14. How does she know Russian?
15. Is Linda's family good²?

¹ Третий вопрос направлен на активизацию мыслительной деятельности учащихся и предполагает привлечение дополнительных сведений (и знаний) об Америке и городе Детройте.

² При ответе на последний вопрос учащиеся должны сделать собственный вывод на основании понятого сообщения.

«A LETTER FROM AN ENGLISH GIRL»

Dear Soviet children,

I am an English girl. My name is Ellen Hutt. I am thirteen years old. I have two brothers and one sister. I live in a large house in the centre of London.

I go to a very large school. There are forty teachers in it. I go to school five days a week. I go to school at eight forty in the morning. We have five lessons every day. After the second lesson we have our milk. The lessons are over at three forty. Then we go home. After dinner I always do my lessons. Every day I have much homework to do.

My hobby is swimming and reading. Girls in our school go in for sports. We like to play games very much.

I want to visit your country and meet Russian girls and boys.

Good-bye, my friends.

Your English pen-friend Ellen.

Questions

1. How old is Ellen?
2. How many brothers and sisters has she?
3. Where does Ellen live?
4. How many pupils are there in Ellen's school?
5. How many days a week do pupils in England go to school?
6. When have they their lessons (in the morning or in the afternoon)?
7. What do children have after the second lesson?
8. When are the lessons over?
9. Has Ellen much homework to do every day?
10. What is Ellen's hobby?
11. Does she want to visit our country?
12. Have you any English pen-friends?
13. What can you tell about England and its capital London?

Порядок следования вопросов учителя по содержанию аудируемого текста может совпадать с планом изложения последнего или отличаться от него. Какое-то время последовательность вопросов может оставаться неизменной, — это вооружит учащихся определенной схемой восприятия, понимания и изложения содержания принятого на слух сообщения. Расхождение между структурой аудируемого текста и планом изложения его содержания учащимися может свидетельствовать об осмысленном понимании и воспроизведении принятой информации.

понимания оригинальной иноязычной литературы, и они вынуждены использовать двуязычный словарь для выяснения значения незнакомых слов.

Трудности грамматического порядка большей частью обусловлены неумением учащихся использовать знания по грамматике для понимания содержания читаемого. Учителям школ хорошо известны в таком случае высказывания учащихся: «Все слова знаю, а смысла не понимаю». Такие моменты, правда, иногда имеют место и при чтении специальной литературы на родном языке. Объясняется это тем, что читатель не улавливает грамматических отношений и связей между словами и предложениями, что является серьезным препятствием для понимания читаемого.

Задачи учителя иностранного языка, особенно выпускных классов, в обучении чтению иноязычных газет и журналов как раз и состоит в привитии учащимся прочных умений и навыков в самостоятельном преодолении возникающих трудностей при понимании читаемого. В противном случае учитель лишит учащихся всякой перспективы на будущее и затруднит дальнейшее совершенствование своих знаний после окончания школы. А ведь для большинства юношей и девушек чтение иностранной литературы будет единственной возможностью использовать знания иностранного языка. Привлекать их будет прежде всего та литература, которая связана с их новой профессией, с будущей специальностью. Приобретенные в школе навыки самостоятельной работы над оригинальным иноязычным текстом с помощью словаря и грамматического справочника откроют нашей молодежи путь к этой более трудной литературе.

В данной статье речь будет идти лишь о грамматических трудностях понимания иноязычных текстов научно-популярной и общественно-политической литературы и о путях их преодоления для полного понимания читаемого.

Общая характеристика грамматического строя научно-популярных текстов на немецком языке с точки зрения возникающих трудностей для их понимания

По тематике научно-популярные и общественно-политические тексты, обычно используемые в старших классах средней школы, связаны с историей, культурой, наукой и техникой, географией, литературой страны изучаемого языка.

Что касается таких текстов на немецком языке, то это обычно статьи о жизни и деятельности основоположников научного коммунизма Карла Маркса и Фридриха Энгельса, краткие биографии выдающихся людей, внесших огромный вклад в мировую науку и культуру, статьи о географических открытиях, путешествиях по достопримечательным местам Германии, о жизни в обеих частях Германии и т. д.

Подобная тематика определяет в значительной мере и грамматический строй читаемых текстов. Они носят почти всегда повествовательный и описательный характер. Это означает, что в таких текстах по цели высказывания преобладают распространенные повествовательные предложения, где повествование ведется от третьего лица в единственном и множественном числе.

Среди повествовательных предложений часто встречаются сложносочиненные и сложноподчиненные предложения с инфинитивными группами, инфинитивными и причастными оборотами, распространенными определениями с причастием или прилагательным.

Чтобы понять содержание предложения на иностранном или родном языке, читатель должен прежде всего уяснить, кто или что в предложении совершает какое-то действие над кем или чем-то в пространстве и времени, каковы свойства предмета суждения и т. д. Практически это означает, что нужно прежде всего определить отношения и связи между главными членами предложения — подлежащим и сказуемым — как основными носителями смысловой нагрузки. Но так как эти члены в разных типах предложений занимают в немецком языке свойственные данному типу места, то это обстоятельство нередко затрудняет понимание общего смысла читаемого. Затрудняет и то, что не только подлежащее, но и второстепенные члены предложения бывают выражены существительными, т. е. многофункциональность существительных, что может вести к смешению функций, а это, в свою очередь, к неправильному пониманию смысла читаемого.

Трудности в понимании вызывают нередко и предложения, одинаковые по структуре, но разные по цели высказывания, как, например, бессоюзное дополнительное придаточное предложение и самостоятельное предложение с прямым порядком слов или бессоюзное условное придаточное и вопросительное предложения без вопросительного слова. Наличие одинакового синтаксического рисунка этих

разнотипных предложений часто ведет к их смешению, а следовательно, и к неправильному пониманию смысла.

Из придаточных предложений в научно-популярных и общественно-политических текстах часто встречаются определительные придаточные предложения с относительными местоимениями *der, die, das, die*, нередко свернутые в распространенное определение, и бессюзные условные придаточные предложения. О последнем виде придаточного предложения речь шла уже выше, а определительное придаточное предложение представляет нередко известную трудность, так как оно вводится словами *der, die, das, die*, которые очень распространены в предложениях, причем в разных функциях. Последнее обстоятельство ведет часто к смешению этих функций и неправильному пониманию читаемого. Известную трудность в понимании текста вызывают у учащихся и инфинитивные и причастные обороты, особенно если они представлены в сложносочиненных и сложноподчиненных предложениях. Трудность состоит в том, что инфинитивные обороты часто воспринимаются как инфинитивные группы по инфинитиву с «zu», а причастные обороты как самостоятельное предложение, особенно, когда в конце этого оборота стоит *Partizip II*. Такое смешение одной конструкции с другой тоже влечет за собой неправильное понимание читаемого.

Другая особенность грамматического строя научно-популярных текстов состоит в том, что второй главный член предложения — сказуемое — представлен большей частью аналитической формой, особенно пассивными конструкциями, где один компонент выступает в виде изменяемой части сказуемого, а второй — как неизменяемая часть сказуемого. Изменяемая часть сказуемого выражена одним из трех вспомогательных глаголов *haben, sein, werden*, каждый из которых многофункционален и многозначен. Это относится и ко второму компоненту аналитических глагольных форм — инфинитиву и *Partizip II*. Многозначность и многофункциональность этих двух компонентов в аналитической форме нередко вызывает затруднения в правильном понимании характера действия лица или предмета в воспринимаемой мысли, так как нередко смешиваются, например, *Präsens Passiv* с *Futurum* или *Futurum* с *Konditionalis I* и т. д.

Из местоимений в научно-популярных текстах особенно часто встречаются неопределенно-личное местоимение «*man*» и местоимение «*es*» в различных их функциях и значениях.

Последнее особенно часто выступает как безличное местоимение в функции формального подлежащего. Смещение одной функции с другой ведет к неправильному пониманию читаемого.

Понимание текстов нашими учащимися часто затрудняет очень распространенные слова *als, da, während, wenn, zu, um* и некоторые другие в связи с их многофункциональностью и многозначностью.

Характер приведенных трудностей понимания текста учащимися должен быть всегда в центре внимания учителя, чтобы найти правильные пути их предупреждения и преодоления.

Пути преодоления трудностей грамматического порядка в понимании научно-популярных текстов на немецком языке

Из опыта нам известно: если мы какую-либо часть текста на родном или иностранном языке не понимаем, то перечитываем ее снова, анализируем, пока не достигнем полного понимания непонятого. Это и есть тот путь, который поможет учащимся преодолеть трудности грамматического порядка в понимании оригинальных научно-популярных и общественно-политических текстов на иностранном языке.

На этот путь указывает в своих трудах и академик Л. В. Щерба, отмечая, что «вполне интуитивно мы схватываем только абсолютно легкие тексты или такие, в которые мы не хотим углубляться. Всякий более значительный текст требует внимания к своей форме, требует той или иной степени сознательности»¹.

Проявление сознательности и внимание к форме смыслового содержания непонятого текста находят свое проявление в лексико-грамматическом анализе «от формы к содержанию».

Однако этот анализ ничего общего не имеет с тем видом грамматического анализа, который до сравнительно недавнего времени широко применялся на уроках иностранного языка в работе над всеми членами предложения и частями речи независимо от того, понято содержание предложения или нет. Здесь имеется в виду беглый и быстрый грамматический анализ только непонятых частей предложения

¹ Л. В. Щерба. Преподавание иностранных языков в средней школе. Общие вопросы методики. М., 1947, стр. 34.

или целых предложений (последнее встречается реже), которые вызывают затруднения в понимании читаемого. Такой беглый анализ грамматических форм и явлений на развитой стадии достигает уровня **быстрой грамматической ориентации** в процессе чтения и уже не требует глубокого осмысливания формы.

Опыт, однако, показывает, что навыки такого грамматического анализа не формируются у учащихся старших классов в результате усвоения знаний по грамматике, но эти знания приносят большую пользу, если учащиеся приучены к использованию их для практических целей, в частности, для понимания читаемого текста.

Из приведенных выше трудностей грамматического порядка в понимании текста видно, что они обусловлены в основном многозначностью и многофункциональностью форм и явлений, грамматической омонимией и синонимией. Если читатель смешивает одно многофункциональное или многозначное явление с другим, мысль читателя в дешифровке мысли автора текста не будет уже адекватной, она пойдет по ложному пути, т. е. имеет место неправильное понимание читаемого.

Поэтому главная задача учителя в обучении учащихся этому виду грамматического анализа состоит в том, чтобы привить учащимся умения и навыки отличать одни сходные явления или формы от других по присущим им признакам.

В зрительно воспринимаемом тексте этими признаками могут быть: заглавное написание существительных по сравнению со строчным написанием других частей речи, наличие и место служебных слов, место изменяемой и неизменяемой части сказуемого в предложении, знаки препинания, личные и падежные окончания, суффиксы и др.

Именно узнавание соответствующих форм и структур по присущим им признакам в непонятом предложении или части его лежит в основе умений и навыков быстрого, свернутого грамматического анализа. Но сами умения и навыки, лежащие в основе этого анализа, реализуются в виде умственных действий над воспринимаемым текстом на базе знаний грамматики.

Однако формальные знания грамматики, как они преподносятся традиционно в учебниках по грамматике немецкого языка, не могут служить основой этих умственных действий. Здесь нужны обобщенные соответствующим об-

разом грамматические знания применительно к особенностям грамматического оформления читаемых текстов и тем трудностям в понимании читаемого, с которыми приходится сталкиваться учащимся в процессе самостоятельной работы над текстом.

Примером такого обобщения грамматического материала для понимания читаемых текстов может служить III часть «Справочника по грамматике немецкого языка» для старших классов средней школы О. Э. Михайловой и Е. И. Шендельс, изданного Учпедгизом вторым изданием в 1968 году. Приведенные там обобщенные темы грамматики могут служить для учителя руководством, как нужно проводить в выпускном классе обобщающее повторение знаний по грамматике для преодоления трудностей в понимании читаемого. В этих обобщенных темах объединены грамматические явления из разных разделов традиционной грамматики, чтобы сравнить и сопоставить сходные формы и структуры и выделить те формальные признаки, по которым они отличаются друг от друга.

Умение сделать грамматический разбор непонятой части или целого предложения на основе формальных признаков грамматических форм и структур слагается соответственно грамматическому оформлению мыслей в тексте из трех основных систем умений, а именно:

1) система умений определять тип предложения по его синтаксическому рисунку, знакам препинания и другим признакам;

2) система умений определять главные члены предложения по их формальным признакам;

3) система умений определять второстепенные члены предложения по формальным признакам.

Говоря о системе умений той или иной группы, следует иметь в виду, что каждое умение в отдельности состоит из целого ряда мыслительных операций, которые мы называем умственными грамматическими действиями. Так, например, в системе умений определять главные члены непонятого предложения умение определять подлежащее слагается примерно из следующих умственных грамматических действий в виде вопросов и нахождения ответов на них, исходя из воспринимаемого текста: 1) на каком месте в предложении соответствующего типа может стоять подлежащее? 2) какой частью речи может быть выражено подлежащее? 3) какие формальные признаки характерны для

номинатива? 4) в каких связях и отношениях находятся подлежащее и изменяемая часть сказуемого? и т. д.

Это в основном вопросы к грамматическому оформлению подлежащего в предложениях текста. Подобные умственные действия к формальной стороне зрительно воспринимаемого, но непонятого текста проводятся и с другими компонентами предложения, если они затрудняют понимание.

Специфика и сложность этих действий состоит в следующем: 1) вопросы конкретно никем со стороны не ставятся, читатель должен сам в процессе логических рассуждений ставить их и сам же отвечать на них; 2) из множества воспринимаемых в тексте грамматических форм и конструкций читающий должен ограничивать вопросы именно теми формами и конструкциями, которые в конкретном случае затрудняют понимание содержания читаемого; 3) нахождение ответов на вопросы к формальной стороне текста требует в силу абстрактного характера грамматики абстрагирующего, обобщающего логического мышления; 4) процесс постановки вопросов и нахождение ответов на них (на стадии развитых умений использовать знания по грамматике для преодоления трудностей в понимании иноязычного текста) переходит в конце концов в навык быстрой грамматической ориентации в процессе чтения.

Рассмотрев кратко сущность умений использовать знания по грамматике для преодоления трудностей в понимании иноязычного текста и описав суть умственных действий, лежащих в основе этих умений, приводим таблицу, которая характеризует системы умений, необходимых для грамматической ориентации при чтении немецкого текста, и знаний, лежащих в основе этих умений.

В таблице приводятся не только факторы, затрудняющие грамматическую ориентацию, но и те, которые облегчают ее, т. е. способствующие преодолению трудностей понимания читаемого текста.

Обобщенные темы грамматики, приведенные в последней графе таблицы, лежат в основе развития умения грамматической ориентации в процессе понимания содержания читаемого. Следовательно, по таким темам нужно повторять и систематизировать знания по грамматике для понимания текстов на немецком языке в IX и X классах.

**ХАРАКТЕРИСТИКА СИСТЕМЫ УМЕНИЙ, НЕОБХОДИМЫХ ДЛЯ
ТЕКСТА, И ЗНАНИЙ, ЛЕЖАЩИХ**

**ГРАММАТИЧЕСКОЙ ОРИЕНТАЦИИ ПРИ ЧТЕНИИ НЕМЕЦКОГО
В ОСНОВЕ ЭТИХ УМЕНИЙ**

№ п/п	Характеристика систем умений	Знание формальных грамматических признаков, лежащих в основе умений
1.	Умение определять тип предложения по его синтаксическому рисунку. →	<ol style="list-style-type: none"> 1. Место изменяемой части сказуемого. 2. Подчинительный союз или союзное слово. 3. Знаки препинания.
	Умение отличать однотипные по построению, но разные по цели высказывания предложения.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Первое и второе место изменяемой части сказуемого (спрягаемого глагола) в предложении. 2. Признаки глагола и его спрягаемой формы, словообразующие форманты (префиксы, суффиксы). 3. Знаки препинания.
	Умение отличать обособленные обороты от предложения.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Знаки препинания. 2. Отсутствие спрягаемой формы глагола в инфинитивном или причастном обороте.

Особенности грамматического оформления текста		Обобщающие темы, способствующие развитию умений грамматической ориентации
Особенности, затрудняющие грамматическую ориентацию для понимания	Особенности, облегчающие грамматическую ориентацию для понимания	
Омонимичность в построении разнотипных по цели высказывания предложений.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Сравнительно строгий порядок слов в немецком предложении, особенно зафиксированное место спрягаемого глагола. 	Определение типа предложения по изменяемой части сказуемого (предложения делятся по месту изменяемой части сказуемого на три группы).
1. Многозначность некоторых слов, выполняющих роль союза или союзного слова: als, da, welcher, der и др.	<ol style="list-style-type: none"> 2. Строчное написание глаголов по сравнению с заглавным написанием существительных. 	1. Определение типа предложения по месту изменяемой части сказуемого.
2. Омонимичное построение бессоюзных придаточных предложений с самостоятельным предложением.	<ol style="list-style-type: none"> 3. Флективность личных форм глагола. 4. Большая распространенность вспомогательных глаголов в роли изменяемой части сказуемого. 	2. Случаи употребления als.
Место именной формы глагола (инфинитив, партицип) в конце оборота как в самостоятельном, так и главном предложении.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Последнее место изменяемой части сказуемого в придаточном предложении. 	3. Случаи употребления da.
	<ol style="list-style-type: none"> 2. Наличие соотносительного слова so в главном предложении после бессоюзного условного придаточного. 	4. Случаи употребления der, die, das, die и некоторые другие темы.
	<ol style="list-style-type: none"> 3. Запятая после главного предложения с глаголами denken, sagen и др., отсутствие подчинительного союза после запятой (бессоюзное дополнительное придаточное предложение). 	1. Случаи употребления инфинитива.
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Отсутствие личной формы глагола. 	2. Случаи употребления партиципа второго.
	<ol style="list-style-type: none"> 2. Частица zu в инфинитивных оборотах. 	3. Случаи употребления слова zu.

Умение находить подлежащее в предложении по занимаемому месту.

1. Место по отношению к изменяемой части сказуемого (перед или после него) и по отношению к союзу или союзному слову в придаточном предложении.
2. Согласование изменяемой части сказуемого с подлежащим.
3. Номинативность подлежащего.
4. Двусоставность предложения.

2.

Умение определять подлежащее по формальным признакам.

Умение находить подлежащее по признаку согласования изменяемой части сказуемого с ним.

1. Личные окончания глагола.
2. Отсутствие личного местоимения в номинативе.

Умение отличать существительное или местоимение в номинативе от таковых в косвенных падежах, учитывая и возможность одинакового с номинативом оформления.

1. Падежные окончания артиклей и их заменителей.
2. Родовые суффиксы у существительных.

1. Омонимичное оформление номинатива и некоторых косвенных падежей у существительных.

2. Омонимичное оформление некоторых личных окончаний глагола (3 лицо ед. числа и 2 лицо мн. числа, 1 и 3 лица мн. числа).

3. Омонимичные формы некоторых личных местоимений в разных лицах, падежах и с некоторыми притяжательными местоимениями в отдельных косвенных падежах.

1. Омонимичное оформление некоторых личных окончаний глагола.

2. Омонимичность суффикса конъюнктива глагола с личным окончанием 1 лица ед. числа индикатива.

1. Бедность падежных окончаний у существительных.

2. Омонимичность форм артикля и его заменителей в номинативе с некоторыми косвенными падежами в ед. и мн. числе.

1. Сравнительно строго зафиксированное место в предложении.

2. Номинативность подлежащего (отсутствие предлога, артикль и его заменитель).

3. Согласование изменяемой части сказуемого в лице и числе с подлежащим.

4. Выражение подлежащего личным местоимением (кроме sie, ihr, es) и неопределенно-личным местоимением.

Возможность замены личных местоимений существительным только в 3 лице ед. и мн. числа.

1. Сравнительно строго зафиксированное место подлежащего в предложении.

2. Согласование изменяемой части сказуемого в лице и числе с подлежащим.

3. Грамматическое оформление номинатива и косвенных падежей.

1. Роль существительного и личных местоимений в предложении.

2. Функции падежей.

3. Части речи, склоняющиеся по образцу склонения определенного и неопределенного артиклей.

4. Образование мн. числа существительных.

5. Случаи употребления es, sie, ihr.

Простые временные формы глагола в индикативе и конъюнктиве.

1. Части речи, склоняющиеся по образцу склонения определенного и неопределенного артиклей.

2. Случаи употребления der, die, das, die.

3.

Умение определять сказуемое по формальным признакам.

Умение находить в предложении изменяемую и неизменяемую части сказуемого.

Умение отличать глагол от других частей речи в предложении.

Умение определять время, лицо, число, форму, наклонение глагола.

Умение отличать именное сказуемое от глагольного.

1. Первое, второе или последнее место изменяемой части сказуемого в предложении.
2. Последнее или предпоследнее место неизменяемой части сказуемого в предложении.
3. Личные окончания глагола.
4. Суффиксы инфинитива и второго причастия и приставка последнего.

1. Строчное написание глагола по сравнению с существительным.
2. Грамматическое место в предложении.
3. Личные окончания глагола, суффикс имперфекта слабых глаголов и суффикс конъюнктива.

1. Личные окончания глагола, суффикс имперфекта слабых глаголов и суффикс конъюнктива.
2. Сочетание одного из трех вспомогательных глаголов в соответствующем времени с соответствующей именной формой.

1. Наличие глагола-связки.
2. Наличие существительного или местоимения наряду с подлежащим предложением.
3. Прилагательное или причастие в краткой форме наряду с глаголом-связкой.

1. Многофункциональность глаголов.
2. Омонимичное оформление окончаний глагола в 1 и 3 лицах мн. числа презенса и имперфекта с инфинитивом глагола и партиципом вторым некоторых глаголов.

1. Омонимичное оформление личных окончаний глагола в некоторых лицах презенса и имперфекта (особенно сильных глаголов).
2. Омонимичное оформление некоторых личных окончаний глагола с суффиксом инфинитива глагола и с некоторыми окончаниями и суффиксами прилагательных и некоторых других частей речи.

1. Многофункциональность глаголов.
2. Многофункциональность именных форм глагола (инфинитив, партицип второй).
3. Омонимичность оформления личных окончаний глагола в некоторых лицах презенса и имперфекта (особенно сильных глаголов).

1. Многофункциональность глаголов, употребляемых в качестве глаголов-связок.
2. Омонимичное оформление именного сказуемого с глаголом-связкой sein и партиципом вторым переходных глаголов с перфектом переходных глаголов.

1. Относительно строго зафиксированное место изменяемой и неизменяемой частей сказуемого в предложении.

2. Распространенность употребления вспомогательных или модальных глаголов в роли изменяемой части сказуемого.

1. Определенное грамматическое место в предложении.

2. Наличие вспомогательных или модальных глаголов.

3. Глагольные приставки.

1. Различное оформление личных форм глагола в разных лицах.

2. Различное оформление отдельных компонентов одних сложных временных форм от других, сходных с ними.

1. Наличие именных неглагольных форм (существительного и местоимения в номинативе наряду с подлежащим, прилагательного в краткой форме) обычно на последнем или предпоследнем месте в предложении.

2. Место глагола-связки и предикатива в предложении.

1. Определение типа предложения по изменяемой части сказуемого.

2. Случаи употребления глаголов haben, sein, werden.

3. Случаи употребления инфинитива глаголов.

4. Случаи употребления партиципа второго глагола.

1. Роль глагола в предложении.

2. Простые временные формы глагола.

3. Определение типов предложения по месту изменяемой части сказуемого.

1. Простые временные формы глагола.

2. Случаи употребления глаголов haben, sein, werden.

3. Случаи употребления инфинитива глагола.

4. Случаи употребления партиципа второго глагола.

1. Роль именных частей речи в предложении.

2. Случаи употребления глаголов sein, werden.

3. Случаи употребления партиципа второго глагола.

4.	<p>Умение определять косвенные падежи существительных и местоимений.</p> <p>Умение определять прямое и косвенное дополнения по формальным признакам.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Падежные окончания артиклей и их заменителей в косвенных падежах. 2. Падежные окончания субстантивных местоимений в косвенных падежах. 3. Наличие предлога. 4. Падежное окончание существительных сильного склонения в генитиве. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Омонимичное оформление падежных окончаний артиклей и их заменителей в некоторых падежах единственного и множественного числа. 2. То же самое у некоторых субстантивных местоимений. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Распространенность предложного оформления косвенных падежей. 2. Родовые суффиксы существительных. 3. Вопросы падежей, исходя от смыслового содержания подлежащего и сказуемого. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Роль существительного и местоимения в предложении. 2. Части речи, склоняющиеся по образцу склонения определенного и неопределенного артиклей. 3. Склонение существительных. 4. Функции падежей.
	<p>Умение отличать косвенные падежи существительных или местоимений от номинатива при совпадении форм этих падежей.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Падежные окончания артиклей и их заменителей. 2. Занимаемое место в предложении по отношению к сказуемому. 3. Отсутствие согласования с изменяемой частью сказуемого. 	<p>Омонимия падежных форм артиклей и их заменителей в некоторых падежах ед. и мн. числа, отражающих падежные отношения между существительными.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Наличие предлога. 2. Наличие признаков, не свойственных номинативу. 3. Родовые суффиксы существительных. 4. Управление глаголов. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Управление предлогов. 2. Части речи, склоняющиеся как определенный и неопределенный артикли. 3. Склонение существительных. 4. Управление глаголов.
5.	<p>Умения определять обстоятельства по формальным признакам.</p>	<p>См. 1-е и 2-е умения</p>	<p>в системе умений определять дополнения.</p>	<p>Суффиксы наречий.</p>	<p>Роль наречий в предложении.</p>
	<p>Умение отличать косвенные падежи существительных от номинатива.</p> <p>Умение отличать наречия от других частей речи в предложении.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Строчное написание наречий. 2. Обособленное место в предложении. 3. Отсутствие согласования с другими частями речи. 	<p>Нередко значительный разрыв между артиклем или его заменителем и определяемым существительным.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Заглавное написание существительных в предложении. 2. Согласование в роде, числе и падеже артикля или его заменителя с определяемым существительным. 	<p>Части речи, склоняющиеся по образцу склонения артиклей.</p>
6.	<p>Умение находить центральное (определяемое) слово в группе существительного.</p>	<p>Согласование артикля или его заменителя с определяемым существительным в роде, числе и падеже.</p>	<p>Омонимичное оформление прилагательных и причастий в роли согласованного определения с некоторыми личными окончаниями глагола и суффиксами именных форм глаголов.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Место между артиклем или его заменителем и предлогом и определяемым существительным. 2. Различное написание начальной буквы у слов, выражающих согласованное определение, и у существительных. 	<p>Части речи, склоняющиеся по образцу склонения прилагательных.</p>
	<p>Умение находить согласованное определение по занимаемому месту и согласованию с определяемым существительным в роде, числе, падеже.</p> <p>Умение определять несогласованное определение по месту к определ. существительному по падежу (чаще генитив, если существительное).</p>	<p>Занимаемое место между артиклем или его заменителем и предлогом и определяемым существительным.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Занимаемое место непосредственно после определяемого существительного. 2. Падежное окончание родительного падежа ед. числа существительных сильного склонения. 	<p>Омонимичное оформление генитива ед. числа жен. рода с генитивом мн. числа, с дативом ед. ч. жен. рода и номинативом ед. числа муж. рода у артиклей и слов, склоняющихся по образцу склонений артиклей.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Место между существительным в генитиве непосредственно после определяемого существительного. 2. Падежное окончание генитива у существительных сильного склонения в ед. числе. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Роль прилагательных, причастий и порядковых числительных в предложении. 2. Части речи, склоняющиеся по образцу склонения определенного и неопределенного артиклей. 3. Части речи, склоняющиеся по образцу склонения прилагательных. 1. Функции падежей. 2. Роль существительного в предложении. 3. Склонение существительных в ед. числе. 4. Части речи, склоняющиеся по образцу склонения определенного и неопределенного артиклей.

УПРАЖНЕНИЯ-ДРАМАТИЗАЦИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ НА ПРОДВИНУТОМ ЭТАПЕ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

Театрализация определенных элементов обучения иностранным языкам способствует формированию навыков спонтанного высказывания в процессе выполнения действий¹, с которыми человек сталкивается в своей деятельности. В основе спонтанной речевой реакции лежит умение координировать речевое поведение на иностранном языке с производимыми действиями. Театрализованные задачи или упражнения-драматизации, активизирующие опыт учащихся на материале изучаемого языка, стимулируют наиболее прочное и быстрое овладение навыками иноязычного высказывания.

Соединение речи с действиями в процессе выполнения учащимися упражнений-драматизаций происходит в такой последовательности:

- а) определяется условное действие, за которым следует иноязычное речевое изображение;
- б) выполняются операции условного действия с их последующим речевым изображением;
- в) выполняются операции условного действия с синхронным речевым изображением;
- г) выполняется цельное условное действие с синхронным речевым изображением;
- д) условное действие выполняется в порядке его включения в воображаемую деятельность, при этом предварительно оговариваются мотивы и обстоятельства действия;

¹ Под действием нами понимается такой процесс, «мотив которого не совпадает с его предметом (т. е. с тем, на что оно направлено), а лежит в той деятельности, в которую данное действие включено». (А. Н. Леонтьев. Проблемы развития психики. М., изд. «Мысль», 1965, стр. 508.)

е) иноязычное высказывание учащегося как необходимость, возникающая в процессе выполнения действия;
ж) иноязычное речевое поведение (цепь высказываний) в процессе выполнения действия.

Условное действие, как и ситуация, в которой оно протекает, является обобщением по отношению к реальному. В обучении иностранному языку действие предстает в виде решения задачи¹. Последняя предполагает определение некоторых исходных данных: общей характеристики деятельности, в которую может быть включено данное действие, некоторых особенностей опыта изображаемого лица, обстоятельств ситуации, определения мотивов, стимулов, цели. В начале решения задачи-действия синтезируется операциональная программа его выполнения. В процессе решения в задачу вводятся дополнительные обстоятельства, которые стимулируют речевое поведение учащегося и оказывают влияние на ход решения, который сопровождается речевым изображением, а результат истолковывается в плане связи данного действия с воображаемой деятельностью человека в целом.

Рассмотрим пример театрализованной задачи на материале английского языка.

Учитель (обращаясь к учащимся и имея в виду каждого в отдельности): You are fond of reading books. Your favourite pastime is reading science fiction. You always watch the list of new books published in our country and note those which depict the development of cosmic exploration. Then you go to your school library and find out if such and such a book is available there. The librarian will tell you they haven't got the book yet. At the same time your classmates being aware that you are keen on the subject of cosmic research may ask you to give them an interesting talk on the latest developments in space exploration on the International Day of Cosmonautics. So you have only a fortnight in which to find the books required, read them and arrange the collected material in a suitable way as to make an interesting and informative report. Apart from that you have to bear in mind that there are many more lovers of science fiction in the town and everybody is getting ready for the Day of Cosmonautics.

¹ Л. Н. Ланда. Некоторые проблемы алгоритмизации и программирования в обучении иностранным языкам. «Иностранные языки в школе», 1968, № 2.

Решение задачи может быть коллективным или индивидуальным. По ходу решения учитель и учащиеся производят дальнейшее уточнение обстоятельств, накладывающих ограничения на выбор вариантов решения и определения результата.

Учитель: You say you've come to the public library of your district. They tell you there the book has just been lent.

Ученик К. (*решающий задачу*): In such a case I'd inquire who has borrowed the book and ask the librarian to give me the borrower's address.

Ученик Н.: You realize you are short of time and that is why you can go to see that boy right away, though he lives far from the library.

Учитель: Well, let Comrade I. be the boy you want to find. You run into him right at the threshold of the house where he lives. Now you are going to start a talk with him.

Ученики К. и Н. разыгрывают сцену встречи и знакомства на произвольном выборе английских речевых единиц и разговорных формул, соответствующих данной ситуации. Этот диалог может закончиться следующим образом:

Ученик К.: I appreciate your difficulty but, look here, we are going to solve the same problem. Couldn't we do it together?

Ученик Н.: It's a go. I can offer you some other books on the topic for the time being. On top of that I can lend you some good pictures.

Ученик К.: It would be just wonderful to have them at hand when making the report on the Day of Cosmonautics.

Ученик Н.: That would be fine. Could you give me a ring tomorrow? Here's my phone number. So we'll arrange about it all a bit later. I must hurry now.

Ученик К.: I am sorry indeed to have taken so much of your time. I hope to see you soon, anyway. So long!

Ученик Н.: So long!

По ходу разыгрывания сценки остальные учащиеся продолжают предлагать различные обстоятельства, влияя на ход разговора, или исполняют роль случайных прохожих и знакомых беседующих учеников. Такой прием приближает обстановку условного разговора к возможным реальным обстоятельствам и вырабатывает навык устойчивого иноязычного речевого внимания в процессе общения с посторонними объектами. Дальнейшая деятельность ученика К. по подготовке доклада к Международному Дню космонав-

тики, состоящая из драматизации и осуществляемая на уровне воображения, может носить характер общения с другими лицами. Такой подход очень удобен для активного вовлечения в речевую деятельность всех учащихся группы и развития навыков пользования усвоенными речевыми единицами в процессе спонтанного, ситуативно обусловленного общения.

В целом количество уточнений обстоятельств выполнения действий в процессе решения задачи может быть неограниченным. Ученик, который решает задачу, должен сообщать классу по-английски о своих действиях и убеждать товарищей в их причинной необходимости, реагировать на уточнения и советы, вступать в контакт с другими учениками, которые могут становиться действующими лицами в ситуациях, возникающих в процессе решения задачи.

* * *

Для успешного решения театрализованных задач необходимо развивать навыки выполнения действий в предлагаемых обстоятельствах (воображение, физические действия, общение, эмоциональная память, внимание, эстетическая реакция, темпо-ритм, выразительность (К. С. Станиславский) и т. д.). В связи с этим организуется целая система задач и упражнений, направленных на их развитие. Такие задачи преследуют и цель создания различных речевых навыков на тренировочном уровне системы коммуникативных упражнений¹.

В первую очередь, на наш взгляд, следует заниматься упражнениями на усвоение английской лексики и закрепление грамматического материала с параллельным выполнением психологических задач. Эти упражнения вырабатывают навык внимания к окружающей обстановке, к своему собственному опыту, к действиям людей, т. е. своеобразную азбуку для построения задач на воображение с учетом предлагаемых обстоятельств. Попутно усваиваются и элементарные нормы языка. Наиболее простыми являются задачи на упражнение органов чувств. Наряду с постановкой психологической задачи и речевой тренировкой такие упражнения помогают усвоить объем лексики, относящейся к данным понятиям.

¹ И. Ф. Комков. Активный метод обучения иностранным языкам в школе, ч. III. Минск, МГПИИЯ, 1966.

УПРАЖНЕНИЯ НА ВИДЕНИЕ

1. Поставить 25 вопросов к различным характеристикам стола и дать на них ответы. Это упражнение тренирует зрительное внимание к привычному предмету, вскрывает понятийную сочетаемость данной лексической единицы, закрепляет навык постановки общих, специальных, разделительных и альтернативных вопросов, вводит некоторые новые обиходные слова, тренирует навык владения структурой короткого повествовательного предложения, способствует развитию спонтанной реакции в рамках модели «вопрос — ответ» и употреблению отдельных разговорных формул. Упражнение выполняется всеми учащимися, каждый новый вопрос должен относиться к какой-нибудь ранее не охарактеризованной стороне предмета.

- | | |
|-----------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------|
| 1. What colour is the table? | The table is yellow. |
| 2. Is the table big? | In my opinion it is. |
| 3. What material is the table made of? | It's made of wood. |
| 4. What sort of wood could it be made of? | It's made of limewood, I guess. |
| 5. What are the component parts of the table? | The table consists of a board, four legs and a drawer. |
| 6. What are the parts of the table fixed with? | They are fixed with bolts, I think. |
| 7. Where was the table made? | It was made at the local furniture factory, I believe. |
| 8. Is the table covered with varnish? | It seems to me it is. |
| 9. What do we call a skilled workman who makes tables? | We call such a man a joiner or a cabinet-maker. |
| 10. Is the surface of the table stained with ink? | Well, I can't see any stains on it. |
| 11. The drawer of the table is rather spacious, isn't it? | I think it is. |
| 12. Is the drawer varnished inside? | No, it is not. |
| 13. Is the table high or low? | As for me it is rather low. |
| 14. Are the legs of the table dirty at the bottom? | As far as I can see they are slightly dirty. |

- | | |
|----------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 15. The table isn't rickety, is it? | No, I don't think it is. |
| 16. Is it new? | I believe it is. |
| 17. What is the function of the table? | Normally we have a table to read, to write as well as to take meals at. |
| 18. Can you call it a supporting stand? | Sure, we can keep anything on it — books, exercise-books, pens, a bag and so on. |
| 19. What would you keep in the drawer? | I would keep my exercise-books, a pencil-box, some paper, an eraser, pens, envelopes in the drawer. |
| 20. Would you put a reading lamp on it? | It goes without saying, I would. |
| 21. Would you find it convenient to rest your elbows on the table while reading? | Of course, it's very convenient to read this way. |
| 22. There is an inkstand on the table, isn't there? | Yes, there is one. |
| 23. Can you notice any scratches on the surface of the table? | Yes, there are some. |
| 24. What could it be that made them? | Oh, I think something sharp is put on it time and again. |
| 25. When do you usually stare at the table? | Oh, it's when I am out of sorts or when I am hesitating about what to do next? |

2. Отметить различие и сходство между двумя подобными предметами: ручками, портфелями, предметами одежды. Это упражнение способствует развитию наблюдательности, а также закрепляет знание антонимических пар, развивает навык свободного употребления форм степеней сравнения прилагательных и притяжательных местоимений.

Учитель: What is the difference between the two pencils?

Ученик Л.: They are different colours. This one is red and that one is black.

Ученик К.: The red pencil is longer than the black one.

Ученик В.: The red pencil has scratches on it and the black one is smooth.

Ученик Р.: The red one belongs to Tom and the black one belongs to Pete.

Ученик Т.: Pete keeps his in the pocket and Tom keeps his pencil in the pencil-box.

Учитель: Is there any similarity between the two pencils?

Ученик А.: Both of them are meant for writing.

Ученик Ш.: For drawing, too.

Ученик Г.: They were made at the same factory.

Ученик З.: Both of them are rather thin.

3. Предложить ученикам определить, что надо отремонтировать в классе. Наряду с психологической задачей на поисковое и оценочное внимание этим упражнением закрепляется употребление модального глагола to have to, а также формы Indefinite Tenses в пассивном залоге.

Учитель: What has to be repaired in the room?

Ученик Л.: In my opinion, the table is rickety and it has to be fixed.

Ученик В.: I think the parquet floor has to be varnished once again.

4. Упражнение на спонтанное описание определенного предмета активизирует лексический материал. Задание выполняется одним учеником, а класс дополняет его.

Учитель: Comrade P., will you kindly describe the book, lying on the table, in the greatest possible detail?

Ученик П.: This book is an English reader for 9-th form students. It contains a number of short stories written by Earnest Hemingway, Jack London and other prominent American authors. The stories are quite thrilling and contain a touch of romanticism as they depict the life of courageous people. So much for the contents. What else could I say about the book? It is very interesting and you would never skip a page when reading. The book is pretty thick. There are several pictures in it. It's a paperback edition. The cover looks quite attractive. To put it in a nutshell I enjoy reading it.

5. Упражнение на композиционное внимание предназначается для введения и закрепления лексики, отражающей пространство и связи между объектами, а также для автоматизации навыков употребления времен Present Continuous Tense и Past Continuous Tense и вежливых форм обращения.

Одного из учеников учитель назначает ведущим и просит выйти из класса, затем ученикам предлагается поменяться местами в произвольном порядке. Ученик возвращается в

класс, определяет предыдущее местонахождение учеников, комментирует его и предлагает каждому индивидуально занять свое место. Ученики реагируют на правильное или неправильное утверждение согласием или несогласием.

Ученик С. (*ведущий*): Pete, you were sitting at the third desk. Now you are sitting at the seventh desk in the same row. Could you kindly take your own seat?

Pete: With pleasure. I am taking my own seat.

Ученик С.: Tom, you were at the left side of the fourth desk in the central row. Now you are sitting at the right side of the same desk. Could you kindly change seats with Kate?

Tom: I am sorry but you are mistaken. Honestly, I was sitting here. This is my seat.

Ученик С.: I am sorry indeed to have bothered you.

Tom: Oh, it's perfectly all right.

Ученик С.: Ruth, you were sitting alone and now Mike is sitting at your desk, too.

Ruth: I am sorry, I'm not to blame. Mike did that on his own.

Ученик С.: I don't mean that. I'd prefer Mike to take his own seat. He was sitting at the second desk in the right hand row.

Mike: I am sorry indeed to have taken so much of your time. That's true, I was sitting there. I am taking my own seat.

УПРАЖНЕНИЕ НА СЛЫШАНИЕ

6. Упражнение на «чтение» звуков улицы. Включается магнитофонная запись с различными уличными звуками и шумами: автомобильными гудками, скрежетом и скрипом колес, отдельными голосами людей, говором и шумом толпы, хлопаньем дверей, свистками милиционера, шумом останавливающихся и трогающихся с места, набирающих или снижающих скорость автомобилей и т. д. Упражнение закрепляет лексический материал по темам «На улице» и «В городе», активизирует употребление некоторых модальных глаголов, а также вырабатывает навык составления цельного рассказа по теме со слуха, спонтанной реакции на звуковые раздражители и ситуации. Упражнение может иметь несколько композиционных вариантов: описание, вопросы и ответы, организация и решение ситуаций, создание и выполнение действий на информационном материале магнитофонной записи звуков улицы.

а) Описание улицы

Ученик Н.: The street is rather noisy. There are many cars going up and down the street. Crowds of people are walking along the pavements. Many of them cross the street at the zebra crossing when the stream of cars comes to a halt. The shop doors are slamming. It's Friday today. Many people have come out to do their shopping before the weekend. Cars are being parked near the shops, taxis and buses are bringing cinema- and theatre-goers. Some people are taking a stroll enjoying the bustling colourful crowd of pedestrians. Boys and girls are passing by animatedly discussing something.

б) Вопросы — ответы

Ученик Л.: Would you say it is rush hour time at the moment? If it is, what makes you think that?

Ученик К.: I think it is as there is heavy traffic in the street and the pavements are overcrowded.

Ученик Л.: Are there many children in the street?

Ученик К.: I suppose there are many children in the street, I can clearly hear their voices.

Ученик Л.: What could they be doing?

Ученик К.: They must be going to the cinema to see a new film or to their school to take part in an amateur concert.

Ученик Л.: Can you hear cars slowing down?

Ученик К.: I think I can hear them slowing down as they approach the zebra crossing.

в) Решение ситуаций на взаимодействие

Учитель: Imagine that you are crossing the street. A car is approaching you at a fast speed. What is your reaction?

Ученик П.: I look to my left and see a car approaching me at a fast speed. It seems to me to be an ambulance. So I step back to let it pass at the same speed as there must be a man in bad need of medical aid.

г) Создание и выполнение действий

Учитель: Your task is to cross the street and enter the post-office on the other side of the street.

Ученик М.: I'm aware of the fact that it's no easy task at the moment. It is rush hour time now. There is heavy traffic in the street now. The pavements are overcrowded. You can hear cars and lorries slowing down and rushing ahead again.

There are too many of them on the roadway. The street is pretty wide. There is a militiaman standing on a platform at the crossing. Every so often he gives a whistle and all the cars come to a halt. So I can cross the street at these intervals quite safely. I would still look to my left and then to my right so as not to be run over by a car. I can hardly reach the other side of the roadway before the militiaman gives another whistle. It means that I have to hurry up so as to step on the pavement in time. There are many people on the pavement so I have to struggle my way through the crowd to the door of the post-office. Someone bumps into me on my way. I apologise and open the door of the post-office.

7. Аналогичным является упражнение на толкование звуков класса: кто-то кашлянул, перешептывается, шелестит бумага, скрипит парта. Как и в первом упражнении на слышание, здесь делается большая опора на воображение.

УПРАЖНЕНИЯ НА ОСЯЗАНИЕ

8. Определить на ощупь разницу между двумя предметами (портфелями, ручками, платками, книгами, часами и т. д.). Это упражнение подключает к работе воображения различные качества предметов, определяемые осязанием. Здесь вырабатываются и закрепляются навыки владения степенями сравнения прилагательных, антонимических пар и синонимических рядов.

Ученик Т.: The brown bag feels softer than the black one. This one feels smooth and that one feels rough. I can feel some scratches on the black bag. The brown bag is made of fine real leather whereas the black one is made of artificial leather or rather of plastic. I can easily feel that with my fingers.

9. Упражнение на определение на ощупь различных вещей, покрытых сверху куском материи, вырабатывает навыки иноязычного оправдания своих суждений и различных оттенков, предьявляемых модальными глаголами.

Ученик С.: This must be an inkstand. I can easily feel its shape with my fingers. And this object could be either a pencil or a ball pen. There must be five books under the cover. This must be a watch. I can feel the watch itself and a strap fastened to it. This soft thing could be a mitten, I suppose.

УПРАЖНЕНИЯ НА ВКУСОВЫЕ ОЩУЩЕНИЯ

10. Вспомнить вкус различных продуктов питания и описать их вкусовые качества. Это упражнение вводит и закрепляет лексику в пределах словаря вкусовых ощущений и вырабатывает навык выражения отношения к предмету. Упражнение выполняется по цепочке.

Учитель: Comrade K., would you kindly think of the taste of grapes?

Ученик K.: The taste of grapes is pretty sweet and tender. Comrade L., would you kindly think of the taste of lemon?

Ученик Л.: Oh, it makes my mouth water. It is awfully sour. I would not take it without sugar. Comrade S., would you kindly think of the taste of cheese?

Ученик С.: Well, it depends. It could be spicy when it is ripe. I like such cheese best of all.

11. Упражнение на коллективное описание вкусовых качеств различных блюд.

Учитель: Could you kindly describe different taste sensations you experience when having a beefsteak?

Ученик П.: Well, I can taste whether it is juicy or dry.

Ученик Р.: I can tell whether the steak is rare, medium or well-done.

Ученик О.: I can easily tell whether it is fresh or not.

Ученик В.: I can feel whether it is spicy, salty or just normal.

12. Вспомнить различные характерные запахи. Это упражнение активизирует лексику словаря, отражающего процесс обоняния, и тренирует навык самовыражения.

Ученик А.: The smell of roses is fragrant.

Ученик Т.: I don't like the smell of any incense. I think it stinks.

Ученик Л.: I like the smell of lilies-of-the-valley very much.

УПРАЖНЕНИЯ НА КОМПЛЕКСНОЕ И ОБЩЕЕ ВНИМАНИЕ

13. Групповое упражнение «Печатная машинка», широко практикуемое в театральных вузах, вырабатывает навык речевого внимания в процессе выполнения физической операции. Упражнение проводится на уровне букв и слов. Оно может быть использовано для развития навыков составления и чтения английских слов, для усвоения и кон-

троля усвоения порядка слов в предложении, для запоминания некоторых наиболее трудных слов и словосочетаний.

Группа расставляется полукругом, каждому ученику выдается одна (или несколько, в зависимости от величины группы) буква английского алфавита, за которую он отвечает. Учитель проверяет, хорошо ли знают все свои буквы. Затем он произносит какую-нибудь фразу, например: *The boy has a sore throat*. Сначала «печатается» каждое слово отдельно, а затем вся фраза целиком. Ученики могут поднимать карточки с буквами и одновременно называть их. Можно просто называть все слова по буквам вслух в соответствии с порядком построения фразы. Потом ученики, ответственные за буквы, с которых начинаются слова, произносят все предложение по словам. В конце упражнения каждый ученик повторяет всю фразу.

14. Упражнение с мячом вырабатывает навык комплексного рабочего внимания в организации и произведении речевых действий наряду с выполнением физических действий и операций. Учитель произносит какое-нибудь слово, начинающее предложение, и передает мяч одному из учеников, который должен произнести другое слово, связанное по смыслу с первым, и передать мяч дальше для продолжения предложения. Когда первое предложение закончено, ученики могут составлять новое при условии, что оно будет связано по смыслу с предыдущим. За значимыми словами в такой цепочке закрепляются служебные слова. Например:

Учитель: *I am* — (передает мяч).

1-й ученик: ... *in the habit* — (передает мяч).

2-й ученик: ... *of going* — (передает мяч).

3-й ученик: ... *to the theatre* — (передает мяч).

4-й ученик: ... *on Saturdays*.

Упражнение подобным образом выполняется
и на уровне фраз:

Учитель: *It was hot* (передает мяч).

1-й ученик: *I was thirsty* (передает мяч).

2-й ученик: *I came up to a water self-vending machine* (передает мяч).

3-й ученик: *I dropped a coin into the slot* (передает мяч).

4-й ученик: *The gassed water was cold and refreshing* (передает мяч).

5-й ученик: *I felt alive and kicking again*.

15. Упражнение на описание характера или общего состояния человека по некоторым внешним характеристикам его поведения. Собственные суждения учащихся должны получать известное причинное толкование. В качестве наглядности могут быть использованы фотографии, репродукции картин, диапозитивы, статичные кинокадры, отрывки из неозвученных кинофильмов. Упражнение закрепляет навыки владения определенными лексическими единицами и развивает умение свободного оперирования этой лексикой в предлагаемых обстоятельствах.

Постепенно объектами описания могут стать сами ученики, воображаемые действия учащихся, выражающиеся в их мимике и пантомимике, и восстанавливаемые в памяти образы знакомых людей и прохожих на улице.

УПРАЖНЕНИЯ НА ОТНОШЕНИЕ К ПРЕДМЕТУ

16. Учитель предлагает всем ученикам взять в руки книги и представить себе, что каждый из них держит в руках определенный предмет, чтобы передать его своему товарищу. Каждый в отдельности должен сделать это с учетом характера предмета и описать свое состояние в момент его вручения товарищу. Упражнение тренирует у учеников навык организации понятийных полей вокруг каждого предмета и вырабатывает умение речевой передачи особенностей своего действия, исходя из природы предмета.

У ч и т е л ь: Nick, you are holding an interesting book. Boris, you are holding a snake in your hands. Mike, you are holding a stick. Olya, you are holding a chair. Pete, you are holding a hot pancake. Tom, you are holding a cold slippery frog. Ann, you are holding a bunch of flowers. Kate, you are holding a letter.

Упражнение может иметь два варианта. В первом варианте ученик описывает свои ощущения и высказывает свое отношение к предмету. Во втором варианте ученик совершает действие передачи предмета с характерным английским речевым сопровождением, комментарием или замечанием, а также активной формой обращения к партнеру.

Первый вариант

P e t e: The pancake is awfully hot. I've just taken it out of the pan. It is burning my fingers. I can hardly hold it any longer. I'd rather drop it.

Второй вариант

Р е т е: Mike, could you take the pancake from me. I've burnt my fingers. Put it on the plate, please.

17. Упражнение на разное оценочное, эмоциональное и эстетическое отношение к одному и тому же предмету вырабатывает у учащихся иноязычный стереотип выражения этих отношений в ситуации.

Учитель: Here is a vase. Could you kindly express your attitude to it in terms of liking and disliking, and reason it.

Ученик Н.: I don't like the shape of the vase, its colouring is rather appealing to the eye, though.

Ученик Т.: I am fond of porcelain vases in general. I like its smoothness and the gentle curve of the upper part. I can be critical of the pattern decorating the vase as it somehow doesn't match the shape. It should be more intricate.

УПРАЖНЕНИЯ НА ОПРАВДАНИЕ ДВИЖЕНИЙ, МИМИЧЕСКИХ И ПАНТОМИМИЧЕСКИХ ВЫРАЖЕНИЙ

18. Всем ученикам предлагается принять произвольные позы и оправдать свои телоположения различными причинами. Это упражнение развивает навыки воображаемой причинной организации действия и содействует становлению умения спонтанного речевого изображения учениками собственного поведения.

Учитель: Could you kindly explain and give reasons for your poses.

Ученик К.: I am trying to lift a heavy stone. The stone is still lying on the ground. So I've bent down. I am trying to take it into my hands, shift it to one side and then lift it.

Ученик Т.: I am taking a book down from the shelf. As you can see I've put up my right hand so as to touch the book on the uppermost shelf.

Ученик О.: I am looking for a needle on the floor in the dark. So I am squatting. I am trying to feel the floor with my hands.

19. В упражнениях на оправдание мимического знака учитель предлагает учащимся истолковать то или иное выражение лица, запечатленное на фотографии, рисунке, диапозитиве.

Учитель.: Here is a picture of a boy smiling. He has a natural smile. Could you kindly reason and characterize it?

Ученик Ф.: I think the boy is just smiling happily at someone. Oh, I see now, he's just received a present for his birthday from his mother.

Ученик Д.: It seems to me his smile is rather shy. I believe he's got confused because someone is praising him at the moment. The boy is not used to such things. I think he's just modest.

20. Упражнение на оправдание связи нескольких движений и положений развивает навык создания в воображении небольшого сюжета и его иноязычного речевого изображения.

Учитель: Could you kindly make up a little story using the following phrases for prop ideas: I enter the room, I take a chair, I tear sheets of paper, I bend down?

Ученик Л.: It's an early morning. I am getting ready to go to school. I have breakfast. Then I enter my room, take a chair and sit down at my writing table. I start collecting my books and exercise-books and put them into the bag. At this moment I see several sheets of paper on which I used to solve my math equations. I don't need them any more, so I tear them into pieces and throw them into the waste-paper basket. A scrap of paper falls down on the carpet. I bend down and pick it up. I look at it for a short while and throw it into the basket. I stand up and start for school.

Приведенные подготовительные драматизированные упражнения охватывают некоторые виды взаимодействия человека с окружающей обстановкой и развивают навыки всестороннего внимания к ним, столь необходимого для спонтанного восприятия ситуации и организации условных действий в обучении иностранному языку на материале театрализованных задач. Наряду с психологическими проблемами подготовительные действия решают задачи более успешного усвоения иноязычного речевого материала, прочного запоминания лексических единиц, практического использования средств самовыражения. Подготовительные действия тренируют соединение физических операций с речевой деятельностью, стимулируют обращение учащихся за наглядностью к собственному опыту.

Все упражнения строятся на взаимодействии учащихся в процессе выполнения ими того или иного действия, приближая их таким образом к толкованию своего поведения в различных предлагаемых ситуациях. Подготовительные действия имеют своей целью активизировать всевозможные связи, организующие ситуацию, которая побуждает человека к речевому высказыванию и общению.

ГАЗЕТА НА УРОКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

(На старшей ступени обучения)

Преподавание английского языка в старших классах имеет свои особенности и связано с определенными трудностями, носящими зачастую проблемный характер.¹ Наиболее важной из них нам представляется проблема соответствия преподаваемого на уроках материала уже имеющимся знаниям, интересам, присущим данному возрасту, а также степени общего развития учащихся.

Мы начинаем обучать иностранному (в данном случае — английскому) языку, учитывая, с одной стороны, отсутствие каких-либо знаний в области английского языка, с другой — приобретенные знания в области других наук.

Специфическая сложность преподавания английского языка в старших классах заключается в том, что существует значительный разрыв между знаниями учащихся вообще и по английскому языку в частности. Наличие этого разрыва вынуждает учителя игнорировать принцип соответствия, упомянутый выше.

Кроме того, нельзя не учитывать большого значения мотивов при изучении языка старшеклассниками. Особую важность поэтому может приобрести изучаемый на уроке английского языка материал как дополнительный источник информации по всем изучаемым предметам.

Но учащиеся, зная основные законы химии, физики, математики, умея анализировать сложные и совершенные в языковом отношении произведения отечественных и зарубежных классиков, на английском языке читают тексты, адаптация которых в языковом плане иногда идет параллельно с упрощением не только формы изложения, но и мысли.

Программа для средней школы предусматривает приобретение учащимися в школе умения читать тексты публицистического характера. В школах с преподаванием ряда предметов на английском языке это умение должно быть несколько углублено.

Учащиеся этих школ до некоторой степени приучены читать классиков английской и американской литературы (как в сокращенно-адаптированном виде, так и в оригинале). Но, как показывает практика, чтение адаптированной и даже оригинальной художественной литературы не дает еще ключ для понимания оригинальных газетных текстов.

Сравним: By the light of the lantern Andrew ran his hands over the man's body. The whole of Bevan's body was free except his left arm, which was pressed under the huge weight of rock. Andrew saw at once that the only way to free Bevan was to amputate the arm.

And Bevan read the decision the moment it was made. (English, 7-й год обучения, Е. А. Виноградова, Э. А. Дивинская, стр. 65). Большинство учащихся не испытывают затруднений при чтении этого отрывка, понимание происходит почти параллельно с чтением.

Или: **The strike has been called against the bill, which the British authorities are aiming to push through the Legislative Council today, withdrawing the right to strike.**

The Aben T. U. C. met yesterday and sent a telegram to the British Governor to demand that the Bill **should be dropped.** (там же, стр 112).

Как видим, с газетным текстом средней трудности дело обстоит несколько иначе. Подчеркнуты те места, при чтении которых учащиеся испытывают наибольшие трудности, — устойчивые словосочетания, сокращения, сложные грамматические обороты и т. д.

Все это может привести к мысли о необходимости включения в учебник определенного количества газетных текстов с тем, чтобы учитель имел их «под рукой» для работы в классе. Газетный материал привлекает в первую очередь новизной информации, актуальностью излагаемого материала. По-видимому, целесообразно в качестве дополнительного пособия для учащихся и учителей иметь сборник газетных текстов, разнообразных по тематике и содержанию, взяв за основу тексты с более или менее стабилизовавшейся информацией. Особая трудность будет при подборе статей

и заметок политического характера, но здесь можно выделить ряд тем, которые всегда актуальны (Life and activities of Soviet and foreign students, Life of workers in capitalist countries, Educational system in Great Britain and the USA, State system of Great Britain, Progressive people fight for peace all over the world, Negroes fight for their rights, Progress in science, art and culture, etc).

Прежде чем перейти непосредственно к вопросу об использовании газеты на уроках английского языка в старших классах, приведем некоторые доводы в пользу газеты как учебного пособия.

Газета является связующим звеном между читателем и современностью, давая возможность получать информацию непосредственно из первоисточника.

Современным языковым нормам и примерам в употреблении (термин Г. И. Богина) лучше всего учить на современном языковом материале. Именно газета как периодический орган регистрирует все неологизмы языка. Учащийся же, которого начинают учить языку на примерах в употреблении, заимствованных из классической литературы XVIII — XIX вв., ставится в такое положение, когда его сначала учат говорить так, как теперь уже не говорят, и лишь гораздо позже он знакомится с современными языковыми нормами. Крайности методики — чрезмерное увлечение либо чтением, либо устной речью — приводят к неумению читать то, что говорят, и говорить так, как пишут. В газете же наблюдается наименьшее расхождение между письменной и устной речью, следовательно, умение читать газету влечет за собой умение и читать и говорить на изучаемом языке.

Газета может явиться стимулом для дальнейшего совершенствования знаний языка. Она ценна и в общеобразовательном плане; кроме того, газета предоставляет возможность уже сегодня прочесть то, о чем впервые услышал вчера. Если во время классной политинформации учащиеся употребили выражение «пожелать кому-либо мягкой посадки», то закономерно, что запоминание эквивалентного английского выражения *to wish a happy landing* будет весьма успешным благодаря мотивированности задачи.

Газета — ценный помощник при обучении английскому языку на старшей ступени. Она совмещает в себе всевозможную тематику. Это очень важно при существующем положении, когда учителю приходится просматривать большое

количество литературы в поисках дополнительного материала для очередной устной темы.

В газете представлены различные жанры и стили, что дает ключ к чтению оригинальной литературы. Грамматические конструкции преподносятся в различных вариантах лексической наполняемости. Лексические единицы выступают во всевозможном контекстном оформлении, причем контекст может быть как подсказывающим, так и нейтральным, что существенно при более сложных задачах в процессе понимания (выбрать из ряда сходных выражений самое подходящее с учетом тончайших оттенков значения).

Газета отражает новейшие тенденции в реализации языковых средств. Кроме того, она выступает как популяризатор крылатых выражений удачных фраз, метафор, которые со временем могут войти в разряд устойчивых словосочетаний.

Для работы с газетой на уроке английского языка на старшей ступени можно использовать как выходящую в нашей стране «Moscow News», так и «Morning Star». Выборочно можно брать заметки из таких газет, как «Canadian Tribune», «The Worker».

Весь газетный материал следует подразделить на рубрики, которые есть, как правило, в любой отечественной и зарубежной газете: Editorials, Home and abroad News, Interviews, Readers' letters, Art and culture, Sports, Advertisements.

В специальную тетрадь (лучше альбом, чтобы удобно было наклеивать и рисовать отдельные контуры) учащиеся заносят эти названия, отводя на каждый раздел по 5—6 страниц, куда будут записывать выражения, термины, сокращения, реалии, пословицы, географические названия, описание традиций и т. д. Учитель, однако, может произвести перестановки в оформлении газетного альбома, а именно: не подбирать материал по разделам, а выбирать из различных разделов по этим же пунктам: выражения, термины, сокращения, реалии, пословицы и поговорки, собственные и географические названия, описание традиций.

Объяснив учащимся порядок заполнения и ведения альбома, порекомендовав, как и на средней ступени обучения чтению газеты, пользоваться карманным атласом мира, учитель далее может предложить учащимся записать на первой странице ряд практических рекомендаций, общих для работы над газетой:

1. First look through the whole article and only then give the Russian equivalent of the title (in case it is difficult for understanding).

2. Coming across the word expressions or units, first state what meaning they have, direct or figurative.

3. If you can't find the Russian equivalent of an English expression translate the English expression word for word (if you see some sense in it), or explain it in some descriptive way, making use of the context.

4. While answering questions about capitals, rivers, borders etc, consult your map first.

5. One should never translate the article or a piece of it until he realizes that all the grammar structures are familiar to him. Если для работы над газетой отводится не весь урок, то следует брать небольшой по размерам текст. Учитель должен произвести выбор, предварительно ознакомившись с текстом и его особенностями. Кроме того, учитель обязан подготовиться к ответу на возможные вопросы по тексту, предугадать возможные трудности. Почти все виды работы с газетой, в особенности оригинальной английской, должны проходить под контролем учителя.

Ниже приводятся разработки двух примерных образцов уроков с газетой. Первый рассчитан на полный урок, второй — на 15—20 минут.

Для первичного чтения про себя предлагается текст:

ROTTEN TREE¹

Prominent public figures, intellectuals, students, business people and officials are joining.

They are gaining an increasingly predominate position in the towns, too. The government, the essential prop of U. S. aggression, is like a body without a soul, and the U. S. military basis has become like a rotten tree ready to fall.

An appeal was issued by the presidential committee calling on all those whose pressure on the U. S. has brought about the present negotiations in Paris, not to relax, but to insist on an absolute end to the bombing of Vietnam so that real negotiations could begin (after the "Morning Star").

¹ См. Лыскова М. Ф. Сборник текстов и упражнений для обучения фразеологии. Минск, изд. «Вышэйшая школа», 1969.

Task 1. Find the words in the text which have much in common with the Russian words, e. g. position... , committee... .

Task 2. Find all the other words the meaning of which you can guess from the context, e. g. predominate, prop, relax.

Task 3. Give the Russian equivalents of the underlined expressions:

Before this news came John had been gaining a good position in his office.

The government which is not supported by the people is very much like a body without a soul.

After that accident our uncle became like a rotten tree ready to fall.

His pressure on Andrew's decisions was quite evident for the rest of the team.

It is necessary to put an absolute end to his manner of talking irrespectively about his comrades and friends.

Task 4. Tell the direct meaning of the underlined words from the figurative one:

For the reasons unknown the tree near the gate soon became rotten /direct, figurative (cross the wrong)/

The rotten tree of monarchy had fallen /d., f./.

He used a heap of books for pressure /d., f./.

I should like to find a decision myself, without anybody's pressure /d., f./.

Task 5. Make the following expressions active in your vocabulary: to be like a body without a soul, to fall like a rotten tree, to press on somebody's decisions, to put an absolute end (to).

Task 6. Think for a while and answer the following questions: What kind of a government is a puppet government? Do you know any prominent figures in the progressive movement in the capitalist countries?

What is the difference between negotiation and agreement? What is the title of the English communists' newspaper?

Task 7. Speak on the topic "Progressive movement for peace in the capitalist countries".

Task 8. Give your comments on the editorial „ROTTEN TREE“.

Помимо перечисленных упражнений, учитель может предложить учащимся другие. Если в тексте имеются слова-омофоны (т. е. пишущиеся по-разному, но одинаково звучащие), то учитель может дать упражнение типа:

The wind blew away the sheet of blue paper and it fell into the stream.

Wales is the part of Great Britain west of England where the Welsh live.

Whales are large fish-like animals which live in the sea and produce fountains while swimming.

Если в тексте имеются слова и параллельные словосочетания, идентичные по смыслу, то целесообразно предложить следующее упражнение:

Use proverbs or word expressions instead of the words:

always — . . .

successive — . . .

to be proud — . . .

single — . . .

Нередко газетный текст насыщен словами, имеющими большую сочетаемость. Здесь уместно упражнение типа: Give all the expressions you know with the word "hand" as a component. В помощь ученику можно рекомендовать «Англо-русский фразеологический словарь» А. В. Кунина.

Think over a story the moral of which could be "The burden one likes is cheerfully born".

Это упражнение имеет целью закрепить понимание поговорки в ситуации.

После того как учитель удостоверился, что все слова и выражения, а также сфера и пример в их употреблении ясны учащимся, он может предложить им вторично прочесть текст вслух. Понимание можно проверить беспереводным способом, а именно: попросить учащихся ответить на ключевые вопросы по тексту; найти предложение, в котором, на их взгляд, заключена основная информация; придумать собственное заглавие к статье, которое бы наиболее полно отражало сущность содержания, и т. д.

Итак, учащиеся знакомы с содержанием заметки, понимают все слова и выражения, знают, что стоит за тем или иным названием и могут дать перевод заголовка или его толкование. Здесь необходимо учесть, что зарубежные газетчики часто выносят в заглавие и малозначащие фразы из текста, ничего не дающие для разъяснения содержания. Наиболее интересный случай, когда заглавием является краткое образное выражение, дающее ключ к пониманию статьи или резюмирующее изложенное в заметке, например: «Кто посеет ветер, тот пожнет бурю», «Позорное бегство» и т. д.

При работе над заглавием можно провести следующий вид работы: дать учащимся задание придумать собственную «заметку» по предложенному учителем заглавию или данным выражениям. Возможны варианты, когда дается одно наиболее насыщенное информацией предложение и необходимо «додумать» остальное содержание и заглавие к нему.

При таком виде работы, как комментирование, учитель предупреждает учащихся, что комментирование и пересказ — понятия неравнозначные. Комментирование — это своего рода целенаправленное освещение прочитанного (увиденного, услышанного), ставящее своей целью объективную оценку событий с параллельным выражением своего к ним отношения с помощью языковых средств.

Для большего разнообразия и тренировки мыслительной деятельности на иностранном языке учитель может предложить учащимся прокомментировать изложенное в заметке от лица одного из участников события либо от лица пристрастного или объективного свидетеля. Все это будет нетрудно сделать, если при переходе к комментированию учащимся будет дана целевая установка на объективно-критическое осмысление содержания, высказывание своего отношения к освещенным в газете событиям и фактам (безрадостное детство маленьких жителей негритянских кварталов, безработица, национально-освободительное движение угнетаемых народов, духовная опустошенность и одиночество человека в капиталистических странах). Кроме того, важна установка на сравнение и противопоставление условий жизни, развития науки, культуры в странах социализма и капитализма.

Зарубежные прогрессивные газеты дают обширный материал о бесправном положении трудящихся, о массовых забастовках и демонстрациях. Нередко события и факты, изложенные в передовой статье, прямо или косвенно подтверждаются письмами читателей или сообщениями по стране. В таком случае для большей убедительности и достоверности преподаватель, подбирая очередную статью, может привести совпадающее по тематике письмо читателя с подтверждением или обличением соответствующего явления, факта. Это будет способствовать как улучшению и закреплению языковых знаний, так и росту коммунистической убежденности учащихся.

Работу над газетой можно провести по второму образцу, когда газета используется лишь эпизодически, с целью ил-

люстрации какого-либо грамматического правила, исключения, взаимодействия в письменной и устной речи различных стилей. В таком случае задания учителя носят узкий характер: найти в тексте и объяснить все случаи употребления того или иного слова; пользуясь газетой, придумать объявление, в котором фигурировали бы настоящие английские имена, фамилии, названия улиц города, достопримечательных мест. Это должно способствовать, помимо получения знаний о стране изучаемого языка, и расширению кругозора учащихся, закреплению их знаний по географии, истории. Для школ с преподаванием ряда предметов на английском языке это важно как фактор закрепления пройденного на уроках истории и географии (преподаваемых на английском языке) материала в ситуациях, приближенных к естественным.

Газета может быть хорошим подспорьем учителю и в его ежедневной работе, а не только на уроках, посвященных собственно газете. Газетный материал совмещает в себе множество истинно английских оборотов речи, форм обращения, названий политических и профсоюзных организаций, наименований партий и оппозиций, имен их лидеров и вообще английских собственных имен. Нередко учащиеся, получив от учителя задание типа «Think over a story with the given words», боясь ошибиться, пользуются «испытанными» именами «Pete» и «Kate» либо предпочитают рассказывать об «одном мальчике» и «одной девочке». Подобная безымянность героев связана с незнанием собственных имен, имеющих распространение в Англии и других странах, где говорят по-английски. Это приводит к курьезам и при переписке школьников с ровесниками из других стран. Действительно, самостоятельно трудно определить, мальчику или девочке принадлежит имя Adrian. Если по аналогии с Marian — то девочке, если с Julian — то мальчику. Сказать же с полной определенностью, не имея под рукой подсказывающего контекста или справочника, — трудная и непосильная задача не только для ученика, но порой и для учителя.

В плане внеклассной работы газета также полезна. «Moscow News» часто печатает материалы, которые можно использовать и для домашнего чтения и для драматизации в кружке. Большое количество переводных и оригинальных песен и стихов создает языковую атмосферу, воспитывает вкус к лучшим образцам советской и зарубежной

поэзии, а материалы газеты английских коммунистов «Morning Star» знакомят учащихся с фольклором и юмором английского народа, включая и детское творчество. Многие стихи из «детского уголка» газеты «Morning Star» прочно вошли в арсенал учителей английского языка (например, стихотворение «I want to live and not to die», сочиненное английской девочкой).

Описанные приемы и методы работы над газетой не претендуют на универсальность. Их применение предполагает дифференцированный подход к обучаемой аудитории в каждом отдельном случае. Учитель имеет право по собственному усмотрению делать перестановку некоторых видов работ в зависимости от подбора учащихся в группе, уровня языковой подготовки каждого из них и группы в целом.

Успешное решение всех этих моментов предопределяет и положительные результаты при данной методике работы над газетой.

К ВОПРОСУ ОБУЧЕНИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ

(На материале немецкого Passiv)

Анализ трудностей, с которыми встречаются учителя школ в процессе обучения учащихся грамматическому оформлению немецкой речи, позволил автору составить один из возможных вариантов обучающей программы для развития умений и навыков пользования формами Passiv на средней и старшей ступенях обучения (VI, IX классы).

При составлении обучающей программы мы исходили из следующих лингвистических, психологических и методических положений:

1. Разделение грамматического материала на подлежащий а) активному и б) пассивному усвоению и связанная с этим дифференциация целей обучения не отрицают необходимости определенной активизации пассивного минимума в устной речи. Дифференцированная методика означает прежде всего различную степень активизации грамматического материала. Если активный минимум подлежит полной автоматизации в устной и письменной речи, то пассивный — частичной активизации в обоих видах речи на уровне репродукции.

Автоматизации в устной речи (как в школах с преподаванием ряда предметов на немецком языке, так и в школах общего типа) подлежат наиболее распространенные в научной, общественно-политической и художественной литературе формы 3-го лица Präsens и Imperfekt Passiv (свыше 75% всех форм Passiv) и конструкция «модальный глагол плюс Infinitiv Passiv» (17%). Необходимость активизации этих форм обуславливается также и требованиями экзаменационных билетов за курс средней школы. Умение вести беседы о географическом положении и природных условиях

или достопримечательностях страны изучаемого языка путешествиях, о родном городе или селе предполагают использование учащимися глагола *werden* в различных функциях, в том числе и в формах *Passiv*. Сложные формы *Passiv* (*Perfekt*, *Plusquamperfekt* и *Futurum*) и 1-е и 2-е лица *Präsens* и *Imperfekt Passiv*, относящиеся к пассивному минимуму, подлежат частичной активизации.

2. Конечной целью обучения *Passiv* в школе является знание учащимися правил его образования и употребления, умение понимать устную речь учителя и диктора, содержащую формы *Passiv*, при темпе речи 90 — 113 слов в минуту, понимать тексты, содержащие *Passiv*, при скорости чтения 70 — 80 слов в минуту, а также уметь устно выражать собственные мысли, используя формы 3-го лица *Präsens* и *Imperfekt Passiv* и конструкцию «модальный глагол плюс *Infinitiv Passiv*», при темпе речи 50 — 70 слов в минуту¹.

3. Овладение грамматическим явлением происходит на основе взаимопроникновения правила и речевого действия. При этом знания усваиваются в действиях с ними, а сами действия в процессе упражнений становятся умениями, а по мере их активизации — навыками².

4. Пользование языком как средством общения возможно лишь при условии наличия у учащихся произносительных, грамматических и лексических навыков (автоматизмов). Условиями формирования навыка являются: наличие мотивации у учащихся; соответствие условий формирования навыка условиям его функционирования в речи, т. е. учебная ситуация для тренировки грамматического явления должна соответствовать естественной; рациональное распределение упражнений во времени и пространстве; управление формированием навыка с помощью постоянной внешней и внутренней обратной связи; учет влияния переноса и интерференции³ навыков. Так, умение пользоваться формой *Präsens Passiv* значительно упрощает работу по овла-

¹ Данные о темпе речи учителя (диктора) позаимствованы из исследований Б. А. Бенедиктова. Темп речи учащихся определялся нами экспериментально, путем замера у 30 учащихся VI класса школы № 24 г. Минска.

² П. Я. Гальперин, А. В. Запорожец, Д. Б. Эльконин. Проблемы формирования знаний, умений и навыков у школьников и новые методы обучения в школе. Вопросы психологии, 1963, № 5.

³ Под интерференцией в методике следует понимать отрицательное влияние одного формируемого навыка на другой.

дению формой Imperfekt Passiv. В этом случае имеет место перенос навыка. И наоборот, владение формой Futurum I Aktiv¹ тормозит процесс овладения формой Präsens Passiv. В этом случае имеет место интерференция навыков.

5. Необходимой предпосылкой для овладения любым видом речевой деятельности (говорением, слушанием, чтением и письмом) является устная проработка языкового материала. Поэтому система устных упражнений обязательна и при овладении Passiv.

6. Лучший результат обучения может быть достигнут при сочетании традиционных методов и программированного обучения с широким применением технических средств обучения. Использование программированных пособий дает возможность значительно увеличить эффективность домашней работы учащихся при равных затратах времени.

Однако использование программирования в обучении иностранным языкам ограничено, т. к. программированное обучение не обеспечивает достаточной звуковой основы. Экспериментальные исследования, проведенные нами в школе № 24 г. Минска, показали, что программированное обучение (самообучение) иностранному языку наиболее эффективно на стадии овладения знаниями и первичными умениями и навыками.

7. Усвоение знаний, формирование умений и навыков осуществляется в процессе выполнения упражнений. Процессу усвоения иностранного языка наиболее полно соответствует система упражнений, разработанная И. Ф. Комковым². Полный цикл овладения новым языковым явлением включает введение его в речевом образце (этому этапу соответствуют первичные коммуникативные упражнения), вычленение и осознание формы, выработка автоматизмов (этап некоммуникативных и коммуникативно-направленных упражнений) и использование языкового явления в речи для выражения собственных мыслей в устной или письменной форме (этап вторичных коммуникативных упражнений).

Система упражнений И. Ф. Комкова положена в основу программы обучения Passiv.

8. Привычки родного языка очень сильны и не учитывать их нельзя. Единственным средством их преодоления яв-

¹ В дальнейшем мы будем употреблять вместо Futurum I Aktiv — Futurum I.

² И. Ф. Комков. Активный метод обучения иностранным языкам в школе, ч. III. Минск, 1966.

ляется обучение учащихся различиям в способах выражения мысли в обоих языках. Но сопоставление и перевод необходимы лишь на этапе объяснения. В процессе речевой работы они не должны иметь места: только одноязычные упражнения являются средством научения мышлению на иностранном языке.

9. Знания усваиваются быстрее и прочнее при наличии зрительной опоры в виде схем, таблиц и т. п.

На основе сопоставительного анализа *Passiv* и русского страдательного залога и проведенных в VII классах школы № 24 г. Минска контрольных работ нам удалось установить некоторые основные трудности, с которыми сталкиваются учащиеся при изучении *Passiv*.

В русском языке не изучаются действительный и страдательный обороты речи. Поэтому важнейшим моментом при объяснении нового материала является раскрытие значения *Passiv* и противопоставление его *Aktiv*.

Для русского языка более характерен действительный оборот речи, поэтому учащиеся избегают употребления пассивных структур и там, где они должны быть употреблены в соответствии с нормами немецкого языка (при переводе с русского учащиеся употребили *Passiv* лишь в 34 предложениях из 100, в которых нужно было его употребить).

Различие форм выражения носителя действия в обоих языках также является причиной многих ошибок, а многообразие функций частицы *-ся* ведет к смешению страдательного залога с возвратными глаголами. Этим объясняются случаи перевода обоих предложений «Он одевается» и «Дом строится» или пассивной или активной формой.

Трудности усвоения *Passiv*, порожаемые влиянием сходных явлений внутри немецкого языка:

1. Многообразие функций и значений глагола *werden* является причиной ошибочного понимания (или непонимания) немецкой устной и письменной речи. При переводе 100 предложений с немецкого языка на русский *Präsens Passiv* был передан правильно в 35 предложениях из 40, *Futurum I* — лишь в 5 предложениях из 30, именное сказуемое с глаголом *werden* в значении «становиться» в 15 предложениях из 30. При переводе с русского языка вместо *Futurum I* была употреблена форма *Passiv* в 14 случаях из 30, форма *Futurum I* вместо *Präsens Passiv* — в 5 предложениях из 40,

формы Futurum I или Passiv вместо именного сказуемого с глаголом werden — в 3 предложениях из 30.

2. Употребление глагольной формы Partizip II для образования форм как прошедшего, так и настоящего времени является причиной ошибочного употребления времени глагола при переводе предложений с немецкого языка на русский (Präsens Passiv в 36 % случаев был переведен глаголом в прошедшем времени).

В соответствии с требованиями программ и учебников для VI класса школ с преподаванием ряда предметов на немецком языке, а также программ и учебников для IX класса общеобразовательных школ, на основе учета трудностей усвоения представляется необходимым включить в программу обучения Passiv следующие шаги:

1. Упражнения в употреблении глагола werden в ранее изученных функциях «становиться» и в Futurum I.

2. Введение Präsens Passiv.

3. Объяснение значения Passiv и его отличия от Aktiv.

4. Усвоение правила образования Präsens Passiv.

5. Научение использованию Präsens Passiv во всех лицах единственного и множественного числа.

6. Научение правильному переводу глагольной формой на -ся предложений с Präsens Passiv без обозначенного носителя действия.

7. Научение распознаванию и правильному употреблению Präsens Passiv и Futurum I.

8. Научение правильному пониманию и употреблению Präsens Passiv с обозначенным деятелем.

9. Научение переводу пассивных предложений активной формой.

10. Тренировка Präsens Passiv в спонтанной речи.

11. Объяснение правила образования Imperfekt Passiv.

12. Научение переводу Imperfekt Passiv.

13. Введение формы носителя действия durch + Ask.

14. Развитие умения выражать одно и то же содержание с помощью Aktiv и Passiv.

15. Научение использованию в устной и письменной речи форм Futurum I, Präsens Passiv, Imperfekt Passiv и глагола werden в значении «становиться».

ПРОГРАММА ОБУЧЕНИЯ ФОРМАМ PASSIV

І шаг

а) Учитель вывешивает на доске таблицу № 1 (см. «Приложение»).

Im Frühling werden die Tage länger.
(werden — становиться)

Затем ставит ряд вопросов классу:

Kommt der Frühling bald?
Wie werden die Tage im Frühling?
Werden die Nächte kürzer?
Wann werden die Bäume grün?

Затем он предлагает учащимся рассказать о зиме, весне, осени.

б) Демонстрируется таблица № 2. Повторяется правило образования Futurum I.

1. Im Frühling werden die Felder grün.
(werden — становиться)

2. Die Schüler werden im Garten arbeiten.
(Präsens werden + Infinitiv = Futurum I — будут работать).

Учитель ставит ряд вопросов со сказуемым в форме Futurum I. Следующим упражнением может быть рассказ учащихся на тему «Meine Pläne für den Sommer».

Затем следует обобщение: глагол werden может иметь значение «становиться» или служить в качестве вспомогательного глагола для образования Futurum I. Обращается внимание учащихся на формальные признаки для распознавания и употребления глагола werden в названных функциях.

II шаг

Цель. Введение Präsens Passiv.

Учитель предлагает прослушать текст и понять смысл:

Unser Minsk wird mit jedem Jahr größer und schöner
Überall werden Werke und Fabriken, neue Wohnhäuser und
Kinos gebaut. In unserer Straße werden auch zwei neue Häuser
gebaut.

Затем указывает рукой на строящееся здание (можно на картинке) и спрашивает:

Was wird hier gebaut? — и сам отвечает: Hier wird ein Café gebaut.

Если учащиеся не могут перевести услышанное на русский язык, переводит учитель.

На доске записывается пример:

In unserer Straße werden zwei neue Häuser gebaut.

Обращается внимание учащихся на выделенное сказуемое, выраженное формой Präsens глагола werden и Partizip II основного глагола, на место частей сказуемого.

III шаг

Цель. Уяснить сущность страдательного оборота речи на основе сопоставления его с действительным оборотом. Показать, что подлежащее не всегда является деятелем в предложении, т. к. в сознании учащихся подлежащее обычно отождествляется с деятелем.

В целях лучшего понимания излагаемого материала и экономии времени объяснение можно сделать на русском языке.

Информационный кадр

(см. «Приложение», таблица 3)

Солнце согревает землю.

Земля согревается солнцем.

Следует беседа между учителем и классом.

Вопрос: Отличаются ли эти два предложения друг от друга по содержанию?

Ответ: Нет.

Вопрос: В чем же их отличие? Где подлежащее в первом предложении? Во втором?

Ответ: В первом предложении подлежащее *солнце*, во втором — *земля*.

Вопрос: Где носитель действия, т. е. предмет, совершающий действие, в первом предложении? Во втором?

Ответ: В первом и во втором предложениях носителем действия является *солнце*.

В о п р о с: В каком предложении подлежащее активно, а в каком пассивно?

О т в е т: В первом предложении активно, а во втором пассивно.

Учитель делает вывод: сказуемое первого предложения, где подлежащее является носителем действия, т. е. активно, в немецком языке выражается формой Aktiv, а во втором предложении, где подлежащее пассивно и на него направлено действие со стороны другого предмета (или лица), — формой Passiv.

На доске записаны слова: das Aktiv, das Passiv, der Träger der Handlung. Учитель знакомит учащихся с терминами.

IV шаг

И н ф о р м а ц и о н н ы й к а д р (таблица 2)

Цель. Объяснение правила образования Präsens Passiv, выработка первичного умения его употребления. Со второго шага новая информация сообщается на иностранном языке.

Демонстрируется таблица 4.

Die Sonne wärmt die Erde (das Aktiv).

Die Erde wird gewärmt (das Passiv).

Предложения переводятся на русский язык.

Учитель: Der erste Satz steht im Aktiv, der zweite im Passiv. Nennt das Prädikat des ersten Satzes.

О т в е т: Wärmt.

В о п р о с: In welcher Zeitform steht es?

О т в е т: Im Präsens.

В о п р о с: Wer kann das Prädikat des zweiten Satzes nennen?

О т в е т: Wird gewärmt.

Учитель подтверждает правильность ответа или сам подсказывает его и обращается с вопросом к классу: Aus welchen Elementen besteht das Prädikat im Passivsatz?

О т в е т: Das Prädikat besteht aus zwei Wörtern: dem Verb «wird» und dem Partizip II des Verbs «wärmen».

Учитель: Richtig! Diese Zeitform «wird gewärmt» heißt Präsens Passiv. Das ist eine zusammengesetzte Zeitform wie z. B. Perfekt, Plusquamperfekt und Futurum. Das Prädikat «wird gewärmt» besteht aus dem Hilfsverb «wird» und dem Partizip II des zu konjugierenden Verbs «wärmen».

Учащимся предлагается ответить на вопрос, почему форма «wird gewärmt» называется Präsens Passiv. In der deutschen Sprache gibt es nicht nur Präsens Passiv, sondern auch Imperfekt Passiv, Perfekt Passiv, Futurum Passiv. Warum sagen wir, daß die Zeitform «wird gewärmt» Präsens Passiv ist?

Постановка такого вопроса будет способствовать концентрации внимания учащихся на признаке, отличающем одну временную форму Passiv от другой. Учащиеся ответят на вопросы, если сопоставить уже известные им временные формы Perfekt и Plusquamperfekt одного и того же глагола. Вывод повторяется индивидуально и хором: Es ist Präsens Passiv, weil das Hilfsverb «werden» im Präsens steht.

Понимание не означает умения пользоваться знаниями, которое достигается лишь в процессе практических действий. Показателями усвоения знаний могут служить: а) правильность выполнения практических действий (упражнений); б) необходимый темп их выполнения.

О п е р а ц и о н н ы й к а д р

У п р а ж н е н и е 1

Цель. Научить быстро находить сказуемое, выраженное формой Präsens Passiv.

Используется таблица 5, которая содержит дополнительные трудности: 1) в нее включены предложения как двучленные, так и многочленные; 2) сказуемое употреблено в различных лицах Präsens Passiv.

Ich werde gefragt.

Du wirst von dem Lehrer aufgerufen.

Die Zeitung wird mit Interesse gelesen.

Die Schüler werden oft gefragt.

Каждое предложение прочитывается сначала учителем, затем учащимися индивидуально и хором. Учитель предлагает следующие вопросы:

1) Wo ist das Prädikat im ersten (zweiten, dritten, vierten) Satz?

2) In welcher Zeitform steht das Prädikat in allen Sätzen?

3) Warum sagen wir, daß das Prädikat im ersten (zweiten, dritten, vierten) Satz im Präsens Passiv steht?

4) Welcher Teil des Prädikats ist der konjugierbare?

5) Welcher Teil des Prädikats ist der unkonjugierbare?

6) An welcher Stelle steht der konjugierbare Teil des Prädikats?

7) Wo steht der unkonjugierbare Teil des Prädikats in allen Sätzen?

V шаг

Цель. Научить употреблять глаголы в Präsens Passiv.

Информационный кадр

Указывая на таблицу 5, учитель сообщает, что в Präsens Passiv глагол изменяется по лицам и числам, т. е. спрягается. При этом изменяется только вспомогательный глагол werden, как haben или sein в Perfekt или Plusquamperfekt.

Операционный кадр

Упражнение 1

Учащиеся хором спрягают за учителем глагол в предложении Ich werde vom Lehrer aufgerufen. Затем без подсказки учителя индивидуально, а потом хором спрягаются глаголы еще одного-двух предложений. Цель следует считать достигнутой, если даже слабые учащиеся безошибочно в быстром темпе могут спрягать глагол в предложении.

Упражнение 2

Учащиеся по цепочке выполняют подстановочное упражнение, записанное на доске.

Ich . . .	} oft aufgerufen.	Wir . . .	} oft aufgerufen.
Du . . .		Ihr . . .	
Er . . .		Sie . . .	

Целесообразно дать это упражнение для письменного выполнения дома.

VI шаг

Цель. Научить переводить на русский язык предложения с глаголом в Präsens Passiv (глагольной формой на -ся).

Типичной ошибкой, которую допускают очень многие учащиеся при переводе пассивных предложений на рус-

ский язык, является употребление русского глагола в несоответствующем времени, т. е. глагол в Präsens Passiv переводится прошедшим или будущим временем, а глагол в Imperfekt Passiv — настоящим временем. Это объясняется 1) неумением учащихся соотносить глагольную форму времени с объективным временем и 2) неумением соотносить временную форму русского глагола с временной формой werden. Для предупреждения ошибки следует особо обращать внимание учащихся на правильность употребления временной формы при переводе.

Информационный кадр

Das Haus wird gebaut. — Дом строится.

Die Aufgabe wird gelöst. — . . .

Учитель указывает на таблицу 7 (1) и предлагает одному из учащихся прочесть первое предложение и его перевод на русский язык, а затем прочесть и перевести второе предложение. Делается вывод, что немецкий глагол в Präsens Passiv часто переводится на русский язык глаголом настоящего времени с частицей *-ся*. При этом подчеркивается, что в русском предложении глагол должен стоять в том же времени, что и глагол werden в немецком предложении.

Операционный кадр

Упражнение 1

Учитель в быстром темпе читает несколько предложений типа

Das Haus wird gebaut.

Der Fragesatz wird gebildet.

Die Stunde wird begonnen.

Der Brief wird geschrieben.

Die Zeitung wird gelesen.

Das Bild wird gemalt.

Учащиеся переводят их.

Упражнение 2

Вопросно-ответные упражнения с использованием заранее заготовленных картинок. Таких картинок нужно иметь большое количество (до 20 шт.), т. к. с их помощью очень удобно организовать индивидуальную и парную работу.

Пример: 1) Учитель показывает картинку с изображением мальчика, пишущего письмо, и ставит вопрос: Wird der Brief jetzt geschrieben?

2) Демонстрируется картинка с изображением строящегося дома. Следуют вопросы учителя: Wird das Haus gebaut? Wo wird das Haus gebaut? и т. д.

Упражнение 3

Парная работа с использованием тех же картинок. Учеников можно вызвать к столу или же раздать картинки на каждую парту.

Упражнение 4

Цель. Устранение отрицательной интерференции родного языка, связанной с многообразием функций частицы *-ся*.

Übersetze ins Deutsche. Gebrauche die Passivform, wo es nötig ist. Beachte verschiedene Bedeutungen von *-ся*.

1. Он умывается. Дом строится. 2. Дети одеваются. Дети одеваются матерью. 3. Мальчик причесывается. 4. Пионеры готовятся к уроку. 5. Многие лекарства готовятся врачом.

VII шаг

Цель. Устранение внутренней интерференции, связанной с многозначностью глагола *werden* в предложении. Выработка навыка распознавания и правильного употребления *Präsens Passiv* и *Futurum I* (таблица 6).

Информационный кадр

Учитель предлагает прочесть первое предложение таблицы и его перевод на русский язык. Затем другой ученик читает второе предложение и переводит его. Следует беседа учителя с классом:

Wer führt die Handlung im ersten Satz aus?

Wer führt die Handlung im zweiten Satz aus?

In welcher Zeitform steht das Prädikat im ersten Satz?

Im zweiten Satz?

Wodurch unterscheidet sich das Präsens Passiv vom Futurum I?

О т в е т (на последний вопрос): Im Präsens Passiv steht das Hauptverb in der Form des Partizip II und im Futurum I steht es im Infinitiv.

О п е р а ц и о н н ы й к а д р

Упражнение 1

Цель. Акцентировать внимание учащихся на формальных признаках Futurum I и Präsens Passiv.

Это дифференцировочное упражнение, выполняющееся учащимися самостоятельно с помощью магнитофона или под руководством учителя. С помощью магнитофона упражнение можно выполнить во внеурочное время, самоконтроль в этом случае осуществляется с помощью устных ключей, записанных на пленку. Диктор называет предложения, а учащиеся, определив форму сказуемого, говорят: «Präsens Passiv» или «Futurum I».

1. Ich werde meinen Freund anrufen.
Ich werde von meinem Freund angerufen.
2. Er wird seinen Freund besuchen.
Er wird von seinem Freund besucht.
3. Das Kind wird sein Haar kämmen.
Das Kind wird von seiner Mutter gekämmt.
4. Die Pioniere werden ihre deutschen Freunde grüßen.
Die Pioniere werden von ihren deutschen Freunden begrüßt.
5. Die Aufgabe wird den Schülern aufgegeben.
Die Aufgabe wird der Lehrer aufgeben usw.

Упражнение 2

Цель. Дифференцировочное упражнение для развития навыка употребления Präsens Passiv и Futurum I.

Учащимся предлагается поставить дома общие вопросы к предложениям упражнения 1 устно и письменно по образцу:

1. Wird er seinen Freund besuchen?
Wird er von seinem Freund besucht?

Упражнение 3

Цель та же. Используются картинки (см. шаг 6, упр. 2). Демонстрируя картинку, учитель ставит вопросы.

1. На картинке изображен строящийся дом.

- a) Wird das Haus gebaut?
- b) Wird es bald fertig sein?
- c) Werden die Arbeiter noch mehr Wohnhäuser bauen? usw.

2. На картинке изображен мальчик, пишущий письмо.

- a) Was wird von dem Jungen geschrieben?
- b) Wird dieser Junge noch Briefe schreiben?
- c) Wirst du einen Brief an deinen Freund auch schreiben? usw.

3. На картинке семья: отец читает книгу, мать шьет на швейной машине, сын пишет и т. д.

- a) Wird das Buch von dem Vater gelesen?
- b) Wird die Mutter auch dieses Buch lesen? usw.

Контроль правильности понимания осуществляется с помощью перевода отдельных вопросов и ответов на русский язык.

VIII шаг

Цель. Объяснение формы выражения носителя действия в пассивных структурах и обучение пониманию пассивных предложений, содержащих носителя действия.

Информационный кадр (таблицы 4, 5, 7)

Учитель: Носитель действия heißt auf deutsch Träger der Handlung (Urheber des Vorgangs). Das Passiv gebraucht man oft, wenn der Träger der Handlung nicht bekannt oder unwichtig ist.

Z. B. In Moskau werden viele Hochhäuser gebaut.

In diesem Satz fehlt die Angabe, wer die Häuser baut. Wenn es aber einen Träger der Handlung gibt, so steht er gewöhnlich im Dativ mit der Präposition «von».

Указывает на предложения 2а, в; 3а, в (таблица 7) и переводит предложение 2а.

Операционный кадр

Учитель: 1. Ist der Träger der Handlung in einem Passivsatz immer obligatorisch?

2. In welcher Form steht der Träger der Handlung in dem Passivsatz?

Упражнение 1

Предложение 2в читается хором и переводится одним из учащихся.

Упражнение 2

Подстановочное упражнение, преследующее цель преодолеть отрицательную интерференцию русского языка, связанную с различной формой выражения носителя действия в русском и немецком языках. На доске записано предложение:

Das Buch wird . . . gelesen.

Это упражнение может иметь два варианта. В первом варианте используются карточки (см. «Приложение»). Карточки подобраны так, что учащиеся должны употреблять в форме дательного падежа все склоняемые части речи трех родов. Учитель предупреждает учащихся о необходимости внимательно выбирать форму артикля, местоимения и прилагательного, а если необходимо, то упражняет учащихся в употреблении форм дательного падежа, записывает на доске образцы и т. п.

Упражнение может быть упрощено путем опущения прилагательных. Целесообразно использовать сначала карточки с записанными существительными мужского, затем женского и среднего рода и лишь повторно вперемешку. Если учащиеся допускают много ошибок в употреблении окончаний, карточек следует заготовить больше. Упражнение выполняется по цепочке, в быстром темпе. Возможно хоровое повторение всех или некоторых предложений.

Во втором варианте учащиеся сами придумывают подстановочный элемент. Однако в этом случае они, как правило, прибегают к более легким вариантам, стараясь избегать употребления словосочетаний с прилагательными или употребляя существительное одного рода и т. п.

Упражнение 3

Цель. Научение правильному пониманию более трудных предложений, содержащих пассивную конструкцию.

Упражнение выполняется устно с помощью ключа. Учитывая различный уровень подготовки и способностей учащихся, можно составить 2—3 варианта предложений различной трудности. Для более сильных учащихся может быть дано большее количество предложений. Предложения подбираются из различных источников или составляются учителем. Целесообразно использовать перфоконверты.¹

В а р и а н т 1.

1. Es wird in unserer Schule darüber gesprochen, was unsere Arbeit stört.

2. In diesem Werk wird das Erz zu Eisen verarbeitet.

3. Viele Fragen werden von den Komsomolzen in den Versammlungen besprochen.

4. Der Mond wird von den Astronomen ständig beobachtet.

5. Die Sätze werden von den Schülern zwei Male wiederholt.

6. Ich werde täglich von meinem Freund um 2 Uhr nachmittags angerufen.

7. Tausende Werktätige werden jedes Jahr in Sanatorien und Erholungsheime geschickt.

8. Das Klassenzimmer wird von dem Diensthabenden in Ordnung gebracht.

9. Verschiedene bunte Bilder werden von den Kindern in der Zeichenstunde gemalt.

10. Viele gute Bücher werden von den sowjetischen Schriftstellern verfaßt.

В а р и а н т 2

1. Das kleine Kind wird von der Mutter gekämmt.

2. Der Schüler wird an die Tafel gerufen.

3. Der Junge wird von dem Lehrer oft gelobt.

¹ Перфоконверты склеиваются из бумаги. Размер их должен соответствовать размеру вкладываемых листов бумаги. В верхней части конверта вырезается отверстие таких размеров, чтобы учащийся мог видеть предложение, но не мог видеть ключа. После выполнения задания лист подтягивается вверх для проверки правильности выполнения по ключу.

4. Das Fenster wird von dem Ordner geöffnet.
5. Viele neue Häuser werden in Minsk gebaut.
6. Der Brief wird von dem Schüler geschrieben.
7. Die Kinder werden nach Hause gerufen.
8. Du wirst von deinem Freund oft besucht.

Упражнение 4

Перевод на русский язык предложений упражнения 1, шаг VII. Упражнение может выполняться устно за учителем (магнитофоном) или дома письменно с использованием перфокарт.

Упражнение 5

Цель. Обучение беспереводному употреблению пассивных конструкций в ситуациях, создаваемых с помощью картинок.

Для этого упражнения учитель заготавливает ряд картинок (по количеству пар учащихся), например: ученик сидит за столом и читает книгу, бабушка готовит обед на кухне, женщина шьет на швейной машине, колхозники пахнут поле и т. д. Демонстрируя картинку «Ученик сидит за столом и читает книгу», учитель ставит ряд вопросов:

Was wird gelesen? Wird das Buch mit Interesse gelesen?

Wird das Buch am Abend gelesen?

Von wem wird das Buch gelesen?

Ответы следуют в быстром темпе. Аналогично проводится работа по следующей картинке.

Упражнение 6

Цель та же. Один из учащихся (сначала более подготовленный) демонстрирует картинку и ставит классу ряд вопросов. В качестве образца вопросы и ответы к одной из картинок могут быть записаны на доске.

Упражнение 7

Цель та же. Парная работа с теми же картинками.

IX шаг

Цель. Научить переводить на русский язык предложения с пассивной конструкцией, которые нельзя переводить возвратными глаголами.

Демонстрируется таблица 7.

3a. Tanja wird von dem Lehrer gelobt.

b. Ich werde von meinem Freund angerufen.

Учитель напоминает, что в страдательном обороте речи подлежащее является не деятелем, а предметом или лицом, на которое направлено действие. Затем он, закрыв имеющийся в таблице перевод, предлагает учащимся перевести предложение 3a (таблица 7). Предварительное замечание учителя необходимо, т. к. по аналогии с предложениями 1a, б и 2a, б (см. таблицу 7) некоторые учащиеся пытаются перевести предложение 3a также формой на *-ся*. Учителю необходимо разъяснить учащимся, что в русском языке в данном случае глагол с частицей *-ся* (хв́лится) не имеет страдательного значения, т. е. в предложении *Таня хвалится учителем* деятелем является не *учитель*, а *Таня*, следовательно, перевод глаголом с частицей *-ся* исказил бы смысл предложения. Делается вывод о необходимости перевода активной формой. Переводится еще ряд предложений, в которых вариант с *-ся* невозможен. Затем делается вывод о том, что немецкие пассивные конструкции часто переводятся на русский язык активной формой. Следует обратить внимание учащихся на то, что при переводе пассивного предложения активной формой структура предложения изменяется.

Операционный кадр

Упражнение 1

Предлагается перевести 6—8 предложений. Одни из них могут быть переведены только активной формой, для других возможны обе формы.

1. In Minsk werden immer neue Werke und Fabriken gebaut.

2. Er wird für seine gute Arbeit oft gelobt.

3. Solche Texte werden mit Hilfe eines Wörterbuches leicht übersetzt.

4. Diese Frage wird von ihm gut beantwortet.

5. Es wird in unserer Klasse oft gesungen.

6. Neue Häuser werden jetzt sehr schnell gebaut.

7. Die Geometrieaufgabe wird vom Lehrer gewöhnlich an der Tafel erklärt.

8. Ich werde jeden Morgen um 7 Uhr geweckt.

9. Der Direktor wird in der Pause oft angerufen.

Лучше предложить выполнить это упражнение самостоятельно с помощью перфоконвертов. Для учащихся с различной подготовкой можно составить разные по трудности и по количеству предложений варианты. Количество ключей должно быть равным количеству возможных вариантов перевода.

Х шаг

Упражнение 1

Цель. Обучение спонтанной диалогической и монологической речи с использованием Präsens Passiv.

Учитель: Jetzt werdet ihr über unsere Stadt erzählen. Dabei müßt ihr möglichst viel die Passivform gebrauchen. Beim Erzählen beantwortet Fragen: Was ist Minsk? Wie wird Minsk mit jedem Jahr? Was wird in Minsk gebaut? Wo werden neue Parks angelegt? Welche Straßen werden breiter gemacht? Welche Maschinen werden in Minsk erzeugt? Welche Theater gibt es in Minsk? Welche Theaterstücke werden dort aufgeführt? usw.

Вопросы можно заранее записать на доске или на карточке. Упражнение выполняется сначала в форме беседы двух учащихся, а затем в форме монолога.

XI шаг

Цель. Объяснение правил образования и спряжения глаголов в Imperfekt Passiv.

Навыки, выработанные в процессе тренировки в употреблении Präsens Passiv, помогают при овладении Imperfekt Passiv, что дает учителю возможность свести количество некоммуникативных упражнений до минимума и использовать время для развития навыков употребления обеих форм в спонтанной речи. Объяснение Imperfekt Passiv производится на основе сопоставления с Präsens Passiv. Интерферирующее влияние одной формы на другую устраняется с помощью сопоставления и дифференцировочных упражнений.

И н ф о р м а ц и о н н ы й к а д р

Учитель: Das Passiv hat dieselben Zeitformen wie das Aktiv: Präsens, Imperfekt, Perfekt, Plusquamperfekt, Futurum. Im Präsens Passiv steht das Hilfsverb «werden» im Präsens (Er wird gefragt), im Imperfekt Passiv steht das Hilfsverb «werden» im Imperfekt (Er wurde gefragt).

О п е р а ц и о н н ы й к а д р

Учитель: Wie kann man das Präsens vom Imperfekt Passiv im Satz unterscheiden?

Упражнение 1

Учитель ставит вопрос классу: Wer wurde gestern in den Stunden aufgerufen? и предлагает ответить, употребляя все лица единственного и множественного числа. Учащиеся отвечают хором за учителем:

Ich wurde gestern aufgerufen.

Du wurdest gestern aufgerufen usw.

Упражнение 2

Учащимся предлагается называть воспринимаемые на слух предложения в Imperfekt Passiv

J e t z t

F r ü h e r

Das Buch wird gern gelesen.

.

Die Übung wird geschrieben.

.

Der Text wird übersetzt.

.

Du wirst oft gelobt.

.

Ich werde oft aufgerufen.

.

Diese Lieder werden überall gesungen.

.

XII ш а г

Цель. Научение правильному пониманию текста, содержания Imperfekt Passiv (таблица 8).

И н ф о р м а ц и о н н ы й к а д р

1. Die erste russische Universität wurde 1755 eröffnet. — Первый русский университет был открыт в 1755 году.

2. Es wurde in Moskau viel gebaut.

В Москве много строили.

Учитель сообщает, что Imperfekt Passiv переводится преимущественно глаголом «быть» в сочетании с пассивным причастием (предложение 1) или активной формой (предложение 2).

Упражнение 1

Учащимся предлагается прослушать текст и понять его. Контроль понимания осуществляется с помощью вопросов или (в отдельных случаях) перевода предложений.

Minsk ist 900 Jahre alt. Es wurde im Jahre 1067 gegründet. Die Stadt wurde mehrmals von Feinden zerstört, aber es wurde wiederaufgebaut. 1941—1944 wurde Minsk von Faschisten völlig zerstört. Nach dem Krieg wurde Minsk schnell wiederaufgebaut. In Minsk wurden viele Werke und Fabriken gebaut. Am Rande der Stadt wurde ein großes Autowerk gebaut usw.

Упражнение 2

Коммуникативное чтение¹ с предварительно снятыми трудностями и последующим пересказом текста. Отдельные предложения целесообразно перевести на русский язык, чтобы закрепить навыки правильного перевода. Пересказ можно проводить по цепочке.

XIII шаг

Цель. Показать, что деятель в страдательных оборотах речи может быть выражен не только формой von + Dat., но и формой durch + Ack. Форма носителя действия durch + Ack. усваивается пассивно для понимания текстов.

Nicht immer steht der Träger der Handlung in der Form «von + Dat.». Wenn der Träger der Handlung eine Person ist, so wird die Form «von + Dat.» gebraucht. Wenn der Träger der Handlung ein Gegenstand ist, wird die Form «durch + Ack.» oft gebraucht (таблица 10).

¹ Гез Н. И., Мартенс К. К., Штегеман Г. А. Учебник немецкого языка для IX класса. М., 1965, упр. 4, стр. 81 или другие тексты.

Операционный кадр

Упражнение 1

Bestimmt den Träger der Handlung. Übersetzt die Sätze ins Russische mündlich:

1. Die Turbine wird durch Wasser in Bewegung gesetzt.
2. Der Flug wurde durch das schlechte Wetter verhindert.
3. Die Felder werden in den Kolchosen und Sowchosen durch Maschinen bearbeitet.
4. Große Aufgaben wurden vor unserem Volk durch das Parteiprogramm gestellt.
5. Die zwei Flüsse werden durch einen Kanal verbunden.

Упражнение 2

Beantwortet folgende Fragen:

1. Wodurch wird die Arbeit des Menschen erleichtert (die Maschinen)?
2. Wodurch wird unsere Technik bereichert (neue Entdeckungen)?
3. Wodurch wird die Turbine in Bewegung gesetzt (Wasser)?
4. Wodurch werden jetzt die Felder bearbeitet (die Maschinen)?

Упражнение 3

Stellt Fragen zum Träger der Handlung in der Übung 1.

XIV шаг

Цель. Выработка умения выражать одно и то же содержание с помощью Aktiv и Passiv (таблица 9, п. 1).

Информационный кадр

Der Lehrer fragt den Schüler.

Der Schüler wird von dem Lehrer gefragt.

Учитель сообщает, что с помощью залогов Aktiv и Passiv одно и то же содержание может быть выражено двумя формами (например, в русском: *Солнце согревает землю* и *Земля согревается солнцем*). Превращение Aktiv в Passiv состоит в следующем (таблица 10, п. 1): прямое дополнение

становится подлежащим пассивного предложения, т. е. становится в именительном падеже, а подлежащее становится дополнением в дательном падеже с предлогом von (или durch). Глагол ставится в Passiv в той же временной форме, что и в Aktiv.

Операционный кадр

Упражнение 1

Это упражнение может выполняться в классе устно, а дома письменно, с помощью перфокарт. Вариант Б более легкий.

Drückt denselben Inhalt mit Hilfe des Passivs aus. Vergeßt nicht: wenn im Aktiv das Verb im Präsens steht, so muß es im Passiv auch im Präsens stehen. Wenn das Verb im Aktiv im Imperfekt steht, so muß es im Passiv auch im Imperfekt sein!

Вариант А

1. Der Lehrer liest die Werke dieses Schriftstellers mit Interesse. Die Werktätigen bauen in den sozialistischen Ländern viele Werke und Fabriken.

2. Die Bauern bearbeiten die Felder gründlich.

3. Die Pioniere sangen diese Lieder im Lager.

4. Der Briefträger brachte uns die Zeitungen jeden Tag.

5. Die Faschisten zerstörten die Stadt Minsk völlig.

6. Der Freund rief mich gestern an.

7. Der Lehrer beobachtete die Arbeit dieses Schülers aufmerksam.

Вариант Б

1. Die Lehrerin fragt den Schüler.

2. Das Mädchen kocht das Essen in der Küche.

3. Das Kind fütterte die Hühner.

4. Die Mutter badete das Kind.

5. Der Lehrer rief den Schüler auf.

6. Die Pioniere singen ein lustiges Lied.

Упражнение 2

Выполняется под руководством учителя или самостоятельно с магнитофоном в школе или дома. Учащийся прослушивает предложение в Aktiv и в паузе называет в Passiv,

затем он слышит ключ и в следующей за ключом паузе исправляет свой ответ, если в нем были допущены ошибки. Темп работы задается магнитофоном. При этом учитель, начитывая задания, должен предусмотреть постепенное нарастание темпа, чтобы обеспечить беспереводность восприятия и воспроизведения предложений. Если в предложении более 3-х членов, необходимо давать зрительную опору в виде записанных на листке предложений.

Диктор: Du wirst einige Sätze im Aktiv hören und mußt sie im Passiv sagen.

Мистер: Ich rufe meinen Freund.—Mein Freund wird von mir gerufen. Der Lehrer lobt den Schüler.

Пауза

Ключ

Пауза

Der Junge liest das Buch.
Das Mädchen schreibt diesen Brief.
Der Lehrer ruft den Schüler auf.
Die Lehrerin fragt die Schülerin ab.
Das Kind malt ein Bild.
Die Mutter badet das Kind.
Ich löse die Aufgabe.
Du erklärst die Geometrieaufgabe.
Er übersetzt den Text.
Sie singt ein schönes Lied.
Wir pflügen das Feld.
Ihr bringt das Klassenzimmer in Ordnung.
Sie öffnen die Fenster in der Pause.

Упражнение 3

Письменно выполнить дома упражнение 6, стр. 75 учебника немецкого языка для IX класса (см. сноску на стр. 119).

XV шаг

Цель. Выработка навыка превращения Aktiv с подлежащим in an в Passiv (таблица 10, п. 2).

Информационный кадр

Учитель: Bei der Verwandlung eines Aktivsatzes mit dem Pronomen «man» als Subjekt in einen Passivsatz wird das Pronomen «man» weggelassen und das Akkusativobjekt wird zum Subjekt des Passivsatzes. Das Verb wird im Passiv gebraucht.

Операционный кадр

Упражнение 1

Цель. Развитие навыка выражения содержания с помощью Passiv в предложениях без обозначенного деятеля.

Первые предложения выполняются на основе зрительной опоры, затем на основе только слухового восприятия. Правильный индивидуальный ответ повторяется хором.

Nennt Sätze im Passiv! Man lobt diesen Schüler oft. Man singt das neue Lied überall. Man gibt uns viele Aufgaben auf. Man kämmt das Haar mit einem Kamm. Man baut viele neue Häuser usw.

Упражнение 2

Учащиеся выполняют в качестве письменного домашнего задания упражнение 3 (стр. 78) учебника немецкого языка для IX класса (см. сноску на стр. 119).

Упражнение 3

Учащиеся образуют предложения в Präsens Passiv со следующими глаголами: beobachten, darstellen, erlernen, schließen, verlassen, kaufen, grüßen, kämmen, aufgeben, unternehmen, wecken, lösen, loben, singen, bauen usw.

Упражнение выполняется в классе.

Упражнение 4

Предназначено для парной работы. Один ученик называет (читает) предложение, другой ставит к нему вопрос. Задачей является спросить соседа, часто ли повторяется действие.

Образец. 1-й ученик: Man rief mich ins Pionierzimmer.

2-й ученик: Wirst du oft ins Pionierzimmer gerufen?

Man fragte mich gestern ab.

Man rief mich ans Telefon.

Man erwartete mich lange.

Man lobte mich gestern.

Man suchte mich gestern.

Man weckte mich gestern früh usw.

XVI шаг

Цель. Развитие навыка замены пассива активом в предложениях с обозначенным носителем действия и без него.

Информационный кадр

Учитель: Einen Passivsatz kann man in einen Aktivsatz verwandeln. Dabei wird der Träger der Handlung zum Subjekt des Aktivsatzes und das Subjekt des Passivsatzes wird zum direkten Objekt des Aktivsatzes. Das Verb wird in derselben Zeitform des Aktivs gebraucht.

Объяснение проводится на основе зрительной опоры (таблица 10, п. 3, 4).

Упражнение 1

Цель. Развитие навыка передачи того же содержания с помощью Aktiv.

Учащиеся превращают письменно с помощью перфоконвертов, а затем устно за учителем (магнитофоном) предложения в форму Aktiv. Чтобы предупредить возможные ошибки, следует напомнить формы винительного падежа личных местоимений и основные формы глаголов besingen, besprechen.

1. Ich wurde zum Geburtstag eingeladen.

2. Du wurdest besucht.

3. Die Stadt wurde sehr schnell aufgebaut.

4. Die Schönheiten des Dneprs wurden von Gogol besungen.

5. Der neue Film wird von den Schülern lebhaft besprochen.

6. Das kranke Kind wurde vom Arzt operiert.

XVII шаг

КОММУНИКАТИВНЫЕ УПРАЖНЕНИЯ (К₂) ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ПОЛЬЗОВАНИЮ ФОРМАМИ PRÄSENS И IMPERFEKT PASSIV В УСТНОЙ И ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ

Упражнение 1

Выполнить устно (в классе) и письменно (дома) упражнение 5, стр. 75 учебника для IX класса.

Упражнение 2

Выполнить устно (в классе) и письменно (дома) упражнение 7, стр. 76 учебника для IX класса. Количество глаголов может быть увеличено.

Упражнение 3

Спонтанный диалог на заданную учителем тему попарно с использованием Präsens и Imperfekt Passiv: «Unsere Stadt», «Unser Dorf», «Eine Reise wird vorbereitet», «Die DDR» usw. Упражнение выполняется на нескольких уроках разными парами учащихся.

Упражнение 4

Диалог на тему «Wie wurden die Arbeiten früher verrichtet?» Это упражнение выполняется сначала по модели «учитель—ученик», а затем «ученик—ученик». На доске записывается образец:

Heute werden die Häuser aus Ziegeln gemacht.

Früher wurden sie aus Holz gemacht.

1-й ученик: Heute werden die Felder mit Traktoren bestellt.

2-й ученик: Früher wurden sie mit Pferden bestellt.

1-й ученик: Heute werden die Häuser sehr schnell gebaut.

2-й ученик: Früher wurden sie im Laufe von Jahren gebaut.

Упражнение 5

Монолог на тему «Was wird in der Schule im Sommer gemacht?»

Используя картинку с изображением ремонта школы, учитель начинает рассказ, а учащиеся по цепочке продолжают его:

Im Sommer wird die Schule renoviert. Tische und Pulte werden hinausgetragen. Pulte, Stühle und Tische werden repariert. Dann werden sie gestrichen. Alles wird sauber gemacht. Die Fenster werden auch repariert. Dann werden sie gestrichen.

Упражнение 6

Монолог на тему «Was geschah in deiner Heimatstadt (deinem Heimatdorf) in den letzten Jahren?»

Учитель начинает рассказ, учащиеся продолжают:

Unser Heimatdorf heißt Nasarowka. Früher war es sehr klein und schmutzig. Nach der Großen Sozialistischen Oktoberrevolution begann es schnell zu wachsen. Nasarowka veränderte sich nach dem Großen Vaterländischen Krieg besonders schnell. In unserem Dorf wurde eine neue große Schule gebaut. 1959 wurde im Zentrum des Dorfes ein großer und schöner Klub gebaut...

Для продолжения рассказа можно использовать слова и словосочетания: alte Häuser abtragen; mit der Stadt verbinden; produzieren; Bäume pflanzen; Lieder singen; tanzen; Bücher, Zeitungen und Zeitschriften lesen; Theaterstücke auführen.

Упражнение 7

И г р а: Wer kann mehr Fragen beantworten?

1. Wann wird der Internationale Frauentag gefeiert?
2. Was wird am 5. Dezember gefeiert?
3. Was wird am 9. Mai gefeiert?
4. Wann wurde Friedrich Schiller geboren?
5. Wann wurde die Stadt Minsk gegründet?
6. Wann wurde die Minsker Universität gegründet?
7. Von wem wurde das Werk «Die Leiden des jungen Werthers» geschrieben?
8. Von wem wurde das Werk «Kabale und Liebe» geschrieben?
9. Von wem wurde das Werk «Harzreise» geschaffen?
10. Wann wurde Heinrich Heine geboren?

Упражнение 8

Stellt einander ähnliche Fragen, gebraucht dabei Präsens oder Imperfekt Passiv!

Упражнение 9

Урок-экскурсия по городу¹.

Такой урок проводится обычно как экскурсия «немецких туристов» по городу (колхозу). Роль гида учащиеся исполняют поочередно. Каждый из «гидов» заранее готовится под руководством учителя к выполнению своей роли на закрепленном за ним участке (определенные улицы, заводы, колхозная ферма). Урок-экскурсия подготавливается введением на предыдущих уроках необходимой лексики и закреплением ее в тренировочных упражнениях. В ходе экскурсии «гид» в монологической форме ведет рассказ, а «туристы» задают вопросы. Беседа может вестись также с помощью «переводчика». Учитель корректирует речь учащихся, направляет беседу, в нужных случаях вводит новые лексические единицы, потребность в которых всегда возникает в процессе спонтанной речи.

План для проведения бесед во время экскурсии

1. Gründung der Stadt (des Dorfes).
2. Aus der Geschichte der Stadt (des Dorfes).
3. Veränderungen in der Stadt (dem Dorf) nach dem Großen Vaterländischen Krieg.
4. Neubauten der Stadt (des Dorfes).
5. Sehenswürdigkeiten der Stadt (des Dorfes).
6. Die Stadt als Kulturzentrum.
7. Zukunft der Stadt (des Dorfes).

ТЕКСТЫ ДЛЯ КОММУНИКАТИВНОГО ЧТЕНИЯ И ПЕРЕСКАЗЫВАНИЯ

DIE HELDENSTADT STALINGRAD²

Die Heldenstadt Stalingrad wird von jedem von uns heiß geliebt.

Hier wurde das erste Traktorenwerk gebaut. Der erste Traktor wurde mit Fahnen und Blumen geschmückt und rollte so in das Sowjetland hinaus.

¹ См. ст. Канцельсон П. Н. «Навучанне гутарцы на нямецкай мове». Минск, «Народная асвета», 1965, № 8.

² Текст взят с некоторыми изменениями и сокращениями из книги Берман Н. А., Натанзон И. Д. Грамматика немецкого языка. М., 1960.

Sechshundachtzig Traktoren wurden in den ersten Jahren vom Stalingrader Traktorenwerk dem Lande gegeben. Später wurden es Hunderttausende.

Vor dem Krieg wurden in Stalingrad Betriebe, Schulen, Theater, Bibliotheken, Kinderheime und Krankenhäuser gebaut.

1942 wurde Stalingrad von den Faschisten zerstört. Die Stadt wurde zu einem Haufen von Asche und Trümmern. Um ein einziges Haus wurde 14 Tage gekämpft.

Aber Stalingrad wurde von Sowjetmenschen geschützt. Jetzt erhob sich die Stadt wieder aus Trümmern. Eine neue, eine viel bessere Stadt wurde an der Wolga errichtet.

IN EINEM PARTISANENGEBIET¹

Während des Großen Vaterländischen Krieges lebte in einem kleinen belorussischen Städtchen der Arzt Alexej Iwanowitsch. Er wurde von allen Einwohnern des Städtchens geliebt, denn er war ein erfahrener Arzt und ein guter Mensch.

Als die Stadt von den Faschisten besetzt wurde, ging der Arzt zur Feldkommandatur und sagte, daß er bei ihnen weiter arbeiten möchte.

Der Arzt wurde den Menschen, die für die neue Macht nicht arbeiten wollten, von den Faschisten als Vorbild hingestellt². Sie nahmen ihn sogar für die Wochenschau auf³ und der Film wurde nach Berlin geschickt und in den Kinos gezeigt.

Im Haus des Arztes wohnte der Hauptagent der Gestapo. Oft versammelten sich dort die Faschisten zum Kartenspielen. Man hörte aus dem Doktorhaus wildes Geschrei der Betrunkenen. Alle hielten den Arzt für einen Verräter.

Eines Tages bestellte Alexej Iwanowitsch ein Auto für eine Spazierfahrt und verschwand. Am nächsten Tage verschwand die Einrichtung⁴ aus dem Krankenhaus. Nach einigen Tagen wurde auch das zahnärztliche Kabinett und die Zahnärztin weggeführt. Bald darauf wurden auch aus der Druckerei die Druckmaschinen weggeführt. Das machte der Arzt. Es wurde klar, daß der Arzt ein Sowjetpatriot war.

¹ Текст взят с изменениями и сокращениями из книги Берхиной А. Я. Учебник немецкого языка. М., 1957, ч. II.

² Als Vorbild hinstellen — ставить в пример.

³ Sie nahmen ihn sogar für die Wochenschau auf — они даже сняли его для киножурнала.

⁴ Die Einrichtung — оборудование.

DAS EI DES KOLUMBUS

Als Kolumbus aus Westindien zurückkehrte, wurde er in Spanien mit großem Jubel empfangen. Einmal wurde er von dem König an seinen Hof eingeladen. Viele Hofleute waren aber auf den großen Ruhm von Kolumbus neidisch. Eines Tages würde Kolumbus noch einmal zu einem Fest eingeladen. Der Kardinal lobte den Helden. Einige Gäste wurden böse. Einer von ihnen sagte: «Mit einem guten Schiff und günstigen Winden könnte das jeder machen!» Diese Worte hörte Kolumbus. Er nahm ein Ei, gab es dem neidischen Höfling und sagte: «Stellen Sie, bitte, dieses Ei auf die Spitzel» Der versuchte lange, das Ei auf die Spitze zu stellen. Das Ei wollte und wollte nicht stehen. Kolumbus nahm das Ei, stieß das Ei leicht auf den Tisch, und das Ei stand. Da riefen alle: «Das kann jeder machen!» Kolumbus antwortete: «Das ist dasselbe wie mit meiner Fahrt. Hinter weiß es jeder zu machen».

Упражнение 10. Урок с диафильмом

ТЕКСТ К ДИАФИЛЬМУ «НАШ ЛЕНИНГРАД»

1. UNSER LENINGRAD

2. In Leningrad auf einem Platz steht ein Panzerautomobil. Von seinem Turm wendet sich W. I. Lenin an das Volk.
3. Die Stadt an der Newa heißt Leningrad dem großen Lenin zu Ehren. Hier leitete Lenin den revolutionären Kampf. Hier schuf er die Kommunistische Partei.
4. Unser Leningrad ist eine der schönsten Städte der Welt. Wollen wir durch seine Straßen und Plätze einen Spaziergang machen und die Stadt besser kennenlernen!
5. Das ist die Peter-Paul-Festung. Ihr Bau wurde am 27. Mai 1703 auf Befehl Peter des Großen begonnen. Dieser Tag wurde zum Geburtstag von Leningrad.
6. Die Stadt wurde vom Volk gebaut. Peter der Große leitete den Bau. Für ihn wurde ein kleines Häuschen am Ufer der Newa gebaut.

7. Am Ufer der Newa wurde das Denkmal Peter des Großen errichtet.
8. Das Fundament des Denkmals ist ein großer Stein, 100 000 Pud schwer. Im Laufe von zwei Jahren wurde dieser Stein auf einem großen Schlitten an Ort und Stelle geschleppt.
9. Nicht weit vom Denkmal steht das Gebäude der Admiralität. Es wurde vom russischen Baumeister Sacharow gebaut.
11. Das Gebäude der Admiralität ist eines der größten Gebäude in Leningrad. Es ist 500 m lang.
15. Das ist das Gebäude der ehemaligen Kunstammer, des ersten russischen Museums. Später befand sich hier die Russische Akademie der Wissenschaften.
17. Die Leningrader Universität ist 200 Jahre alt. Hier studierten viele berühmte Menschen. 1891 legte W. I. Lenin hier seine Prüfungen ab.
18. Das ist das Gebäude der Akademie der Künste.
19. Der Sommergarten ist der älteste in Leningrad. Er wurde Anfang des 18. Jahrhunderts gepflanzt.
22. Hinter dem Sommergarten liegt das Marsfeld. Nach der Großen Oktoberrevolution wurde es rekonstruiert. Hier wurde das Denkmal der Gefallenen errichtet. Es trägt den Namen des römischen Gottes des Krieges.
24. Im prachtvollen Winterpalast, wo früher die Zarenfamilie gelebt hat, gibt es 1500 Säle und Zimmer. Eines der reichsten Museen der Welt — die Ermitage — befindet sich jetzt hier.
25. Die Ermitage wird von tausenden Menschen besucht. Sie kommen hierher, um die Bilder der besten Künstler kennenzulernen.
27. Das ist der Dworzowaja-Platz.

28. Von diesem Platz begann der Sturm des Winterpalastes.
29. Die Révolution wurde von der Salve des Kreuzers «Aurora» verkündet.
30. Im Smolny befand sich der Stab der Revolution. Lenin leitete von hier den bewaffneten Aufstand.
31. Das ist die Wohnung von W. I. Lenin.
32. Am 25. Oktober wurde die Sowjetmacht von W. I. Lenin im Weißen Saal des Smolny-Palastes verkündet.
34. Die Issaakikathedrale wurde 40 Jahre lang gebaut. Das ist eines der schönsten Gebäude der Welt.
35. Die Hauptstraße von Leningrad ist der Newski-Prospekt.
37. Am Newski-Prospekt befindet sich die Kasaner Kathedrale. Sie wurde von dem Baumeister Woronichin erbaut.
39. Puschkin liebte die schöne Stadt und besang sie vielmals.
42. Es gibt in Leningrad sehr viele Brücken. Die Stadt liegt ja auf 101 Inseln. In der Nacht werden die Brücken aufgezo-gen.
44. Der Leningrader Pionierpalast ist wunderschön. Vor der Oktoberrevolution hat die Mutter des Zaren hier ge-lebt.
45. Das Zimmer der Märchen im Pionierpalast wird von kleinen Kindern stark besucht.
46. Das Kirow-Werk wurde mit vier Orden für seine hero-ischen Taten ausgezeichnet.
48. So sah ein Arbeiterviertel früher aus.

51. Auf dem Leningrader Kirow-Stadion können 100 000 Menschen gleichzeitig Platz finden.
53. Unter dem Leningrader Boden liegen blaue Untergrundbahnstationen. Das ist die Untergrundbahnstation «Kirow-Werk».
58. Leningrad wird von vielen Gästen besucht. Viele Schüler sind unter ihnen.
59. Das sind ausländische Gäste.
60. Die Leningrader sind auf ihre Stadt stolz. Sie haben Besuche sehr gern.
Können Sie bitte zu uns!

* * *

Представленная обучающая программа предполагает следующую форму организации деятельности учителя и учащихся: объяснение нового материала и выработка первичных умений производится в классе под руководством учителя в устной форме, закрепление знаний и развитие навыков происходит в процессе самостоятельной работы учащихся в домашних условиях (до 40% упражнений). Обязательным условием домашней работы учащихся является обеспечение возможности самоконтроля с помощью ключей. Развитие автоматизмов и вторичных умений продолжается затем в классе. Автоматизации подлежат формы 3-го лица Präsens и Imperfekt Passiv. Формы других лиц усваиваются до уровня их понимания в тексте и устной речи.

Программа предназначена для VI класса школ с преподаванием ряда предметов на немецком языке и IX класса общеобразовательных школ. Учебный материал не распределен поурочно. Ориентировочно можно предложить следующий порядок работы: на первых 2—3 уроках по 15 минут, на последующих — по 5—6 минут в течение двух—трех месяцев (помимо домашней работы).

Данная программа ни в коей мере не должна сковывать инициативу учителя. Количество и характер упражнений, последовательность изучения материала могут изменяться в зависимости от уровня подготовки учащихся, наличия времени и т. п.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Т а б л и ц а 1

Im Frühling **werden** die Tage länger.

Т а б л и ц а 2

1. Im Frühling **werden** die Felder grün (становятся)

2. Die Schüler **werden** im Garten **arbeiten**.

(Präsens werden + Infinitiv = Futurum I — будут работать).

Т а б л и ц а 3

1. Солнце **согревает** землю.

2. Земля **согревается** солнцем.

Т а б л и ц а 4

1. Die Sonne **wärmt** die Erde (das Aktiv).

2. Die Erde **wird gewärmt** (das Passiv).

Präsens Passiv = Präsens гл. werden + Partizip II спрягаемого глагола.

Das Prädikat — сказуемое.

Т а б л и ц а 5

1. Ich **werde** gefragt.

2. Du **wirst** von dem Lehrer **aufgerufen**.

3. Die Zeitung **wird** mit großem Interesse **gelesen**.

4. Diese Schüler **werden** oft **gelobt**.

Конjugierbar — спрягаемый.

Т а б л и ц а 6

1. Der Junge **wird** von dem Freund **gerufen**.

Друг зовет мальчика.

2. Der Junge **wird** den Freund **rufen**.

Мальчик позовет друга.

Präsens Passiv = Präsens гл. werden + Partizip II спрягаемого глагола. Futurum I Aktiv = Präsens гл. werden + Infinitiv спрягаемого глагола.

Т а б л и ц а 7

Übersetzt Passivsätze richtig!

1. a) Das Haus wird gebaut.— Дом строится.
b) Die Aufgabe wird gelöst.
2. a) Das Haus wird von den Arbeitern gebaut.
Дом строится рабочими.
b) Das Zimmer wird von den Schülern geschmückt.
3. a) Tanja wird von dem Lehrer gelobt. Учитель хвалит Таню.
b) Ich werde von meinem Freund oft angerufen.

Карточки для использования в подстановочных упражнениях.

- | | | |
|---------------------------|----------------------------|----------------------|
| 1. der Schüler | 2. dieser Junge | 3. dieser junge Mann |
| 4. mein Bruder | 5. unser Vater | 6. die Lehrerin |
| 7. meine kleine Schwester | 8. eine fleißige Pionierin | 9. das Kind |
| 10. das große Mädchen | 11. ein kleines Kind | 12. ich |
| 13. du | 14. er | 15. sie она |
| 16. es | 17. wir | 18. ihr |
| 19. sie они | 20. Sie Вы | |

Т а б л и ц а 8

1. Die erste russische Universität wurde 1755 eröffnet.
Первый русский университет был открыт в 1755 году.
2. Es wurde in Moskau immer viel gebaut.
В Москве всегда много строили.

Präsens Passiv = Präsens гл. werden + Partizip II спрягаемого глагола.

Imperfekt Passiv = Imperfekt гл. werden + Partizip II спрягаемого глагола.

Т а б л и ц а 9

1. Diese Arbeit wird von dieser Frau schnell gemacht.
2. Die Arbeit wird durch Maschinen erleichtert.

Таблица 10

a) Aktiv \longrightarrow Passiv

1. Der Lehrer ^{Nom.} **fragt** den Schüler. ^{Ack.}

Der Schüler ^{Nom.} **wird** von dem Lehrer ^{Ack.} **gefragt.** ^{von + Dat.}

2. Man **baut** das Haus.

Das Haus ^{Nom.} **wird** **gebaut.**

b) Passiv \longrightarrow Aktiv

3. Die Zeitung ^{Nom.} **wird** von dem Briefträger ^{von + Dat.} **gebracht.**

Der Briefträger ^{Nom.} **bringt** die Zeitung. ^{Ack.}

4. Das Buch ^{Nom.} **wurde** mit Interesse **gelesen.**

Ack.

Man las das Buch mit Interesse.

СИСТЕМА УПРАЖНЕНИЙ ДЛЯ ВВЕДЕНИЯ ВИДО-ВРЕМЕННЫХ ФОРМ АНГЛИЙСКОГО ГЛАГОЛА В ШКОЛЕ

Процесс усвоения иностранного языка рассматривается нами вслед за некоторыми психологами и методистами (А. Н. Леонтьев, П. Я. Гальперин, И. Ф. Комков) как процесс поступенного формирования знаний, умений и навыков, в основе которого лежат различные действия¹.

Опыт работы в школе и наблюдения за процессом усвоения грамматических явлений заставил нас обратить особое внимание на первый этап усвоения — введение (семантизацию) нового материала — и, пользуясь общей системой упражнений по обучению иностранным языкам², создать систему упражнений для введения видо-временных форм английского глагола. Определяющим моментом в разработке этой системы упражнений было то влияние, какое оказывают упражнения на семантизацию и формирование у учащихся умений использовать видо-временные формы в продуктивной речи.

Работая над системой упражнений для введения видо-временных форм, мы руководствовались следующим:

- 1) упражнения на семантизацию видо-временных форм английского глагола обладают всеми характеристиками коммуникативных упражнений первого уровня, основными из которых являются их коммуникативность и ситуативность;
- 2) при разработке упражнений автор руководствовался новейшими данными психологических, лингвистических, методических исследований;

¹ И. Ф. Комков. Да пытання аб актыўным метадзе вывучэння замежнай мовы. Минск, «Народная асвета», 1964, № 2.

² И. Ф. Комков. Активный метод обучения иностранным языкам в школе, ч. III. Минск, 1966.

3) в основу упражнений положен материал, полученный автором в результате 4-летней экспериментальной работы в школе по обучению грамматике английского языка.

Введение грамматического материала — первая ступень в формировании знания о нем — связана с раскрытием содержания (значения) вводимого явления. Для введения видо-временных форм индикатива и пассива мы пользуемся действиями с предметами в различных ситуациях.

Каждая грамматическая категория тесно связана с реальной действительностью, являющейся ее содержанием, и раскрывать это содержание лучше всего средствами самой реальной действительности. Экспериментальная проверка различных способов введения видо-временных форм показала, что лучшими являются ситуации (естественные и модельные), основанные на действиях с предметами.

Подавая грамматические явления в ситуации, мы фактически показываем их функционирование в речевой деятельности людей, их способность выполнять свое назначение в тех или иных условиях.

Ситуации для введения видо-временных форм глагола должны отвечать определенному комплексу требований:

1) Быть практически ценными.

2) В них устраняются лингвистические и психологические трудности, т. е.:

а) они должны строиться на знакомом лексическом материале, на имеющихся в речевом опыте учащихся грамматических структурах. Ситуации должны строиться на противопоставлении изучаемой грамматической формы другим, т. к. сущность явления раскрывается только в противопоставлении. Видо-временные формы, используемые для сопоставления с вводимой, должны быть прочно усвоены;

б) ситуация должна учитывать объем кратковременной и долговременной памяти. Предложения могут включать не свыше 9 элементов. Количество предложений в монологическом описании ситуации учителем должно быть приблизительно таким же. Если же учитель подключает к описанию ситуации учащихся, то общее количество предложений может быть больше. Вопросами учителя ситуации как бы разбиваются на смысловые отрезки, что способствует их запоминанию, необходимому для осмысления вводимого явления на основе ситуации.

Осмысливая грамматическое явление на основе ситуации, учащиеся решают сложную мыслительную задачу. Учитель

должен руководить мыслительными операциями учеников. Значительную помощь в управлении умственными действиями учащихся оказывает правильно построенная инструкция. Последняя должна представлять собой перечень этапов, необходимых для осмысления вводимого явления (слушайте учителя и наблюдайте за его действиями и действиями товарищей; соотносите действия с речью; вычленили новое в речи учителя; сравните новое в речи с демонстрирующими его действиями и с предлагаемыми противопоставлениями и т. д.). Этот вид инструкции обычно дается перед введением материала при помощи действий с предметами.

3) Ситуации должны правильно обосновывать набор необходимых и достаточных дифференциальных признаков вводимой видо-временной формы, варьируя несущественные признаки и другие сопутствующие элементы (тематику, грамматические структуры и т. д.). Экспериментально определено количество ситуаций, необходимых для понимания основного значения вводимой видо-временной формы. Оно равно 6—8.

4) Для введения материала используются естественные (учебно-естественные) и модельные ситуации. По данным экспериментальной проверки последние более эффективны.

5) Введение материала предусматривает обязательный контроль, так как только по данным, получаемым путем контрольных заданий, учитель регулирует процесс обучения, управляет им. Экспериментальная проверка места, времени и способов контроля показала необходимость подключения контрольных заданий уже после 2, затем 4—5 ситуаций и после всего комплекса. (О контрольных упражнениях будет сказано ниже.) Следует заметить, что для контроля должен привлекаться родной язык, т. к. сравнение с родным языком способствует сознательному восприятию вводимого материала.

Вниманию учителя предлагаются упражнения ситуативного характера на введение некоторых видо-временных форм английского глагола в соответствии с вышеизложенным.

Вопросы контекстного введения в статье не рассматриваются, как не затрагиваются в ней и другие способы семантизации. На основании анализа литературы, наблюдений, экспериментальной работы автор пришел к выводу, что наиболее рациональным способом введения видо-временных форм английского глагола являются действия с предметами в ситуациях.

ВВЕДЕНИЕ «THE PRESENT PERFECT TENSE»

Действия
с предметами

Описание действий
с предметами

Ситуация 1

На столе стоит закрытая коробка.

Учитель открывает коробку.

Показывает открытую коробку.

Учитель: What do you see on the table?

Ученик: We see a box.

Учитель: I'm opening the box. Look! I **have opened** the box.

Ситуация 2

Вынимает игрушку-машину из коробки.

Ставит игрушку на стол.

Указывает на игрушку.

Учитель: There are some toys in this box. I'm going to take them out one by one and put them on the table. First I'll take a toy-car out. Look! I'm taking the toy-car out. I'm putting it on the table. You see I **have put** the toy-car on the table.

Учитель (*обращаясь к классу*): Have I put the toy-car on the table?

Ученик: Yes, you have.¹

Учитель: What's the Russian for "I have put the toy-car on the table".

Ученик: Я поставил(а) машину на стол.

¹ Наш опыт работы над видо-временными формами показал, что учащиеся, пользуясь аналогией, довольно легко реагируют на общие вопросы даже и в том случае, если этот вопрос включает новую видо-временную форму.

Ситуация 3

В одной руке учителя лист бумаги, в другой — ножницы.

Режет лист бумаги на две части.

Показывает разрезанный пополам лист бумаги.

Учитель: You see a sheet of paper and the scissors in my hands. I'm going to cut this sheet of paper into two parts. So, what am I going to do?

Ученик: You are going to cut the sheet of paper.

Учитель: Right. Now, I'm cutting the sheet of paper into two parts. You see that I have cut the sheet of paper into two parts. Who has cut the sheet of paper?

Ученик: You have.

Ситуация 4

Учитель вызывает одного из учащихся к доске и просит его нарисовать что-нибудь. Несколько учащихся вызываются по очереди.

Учитель: M., go to the blackboard and draw something on the blackboard. What is he drawing?

1-ый ученик: He is drawing a house,

2-ой ученик: No, he is drawing a rocket.

Контроль понимания

Учитель: Right. Now, children, look at the blackboard. What has M. drawn on it?

Ученики (хором): A rocket.

Учитель: You see that M. has drawn a rocket on the blackboard. So, who has drawn a rocket on the blackboard?

Ученики (хором): M. has.

Учитель: Now, listen to my questions and try to give the full answer:

Указывает на рисунок на доске.

Has M. drawn a rocket on the blackboard?

Ученики (хором): Yes, M. has drawn a rocket on the blackboard.

Указывает на доску и на ученика.

Учитель: Look at Mike and at the blackboard once more. Is M. drawing or has he drawn the picture?

Ученики (хором): Mike has drawn the picture.

Учитель: Is Mike going to draw a picture or has he drawn it?

Ученики: He has drawn it.

Ситуация 5 (Используются элементы кукольного театра)

Две куклы: мама и Мэри. Предметы домашнего обихода. Кукла Mary над экраном. У нее в руках платье.

Гладит платье. Показывает платье учащимся.

Появляется кукла-мама.

Показывает платье маме.

Мэри: Hallo, children! My name is Mary. Look at this dress. I think, I must iron it before Mummy comes home.

You see I'm ironing my dress. I like to iron my dresses. Now, it is ready. Look, I have ironed my dress.

Кукла (мама): It's me, my darling! What are you doing here?

Кукла (Мэри): Oh, Mummy! Some minutes ago I was ironing my dress. Look at my dress now. You see I have ironed it.

Кукла (мама): Darling! I'm so glad you have ironed your dress yourself.

Контроль понимания

Кукла (мама), *обращаясь к классу*: Can you iron?

Ученики (хором): Yes, we can.

Кукла (мама): Have you ever ironed your dresses and suits?

Ученики (хором): Yes, we have.

Ситуация 6

Две куклы (Jimmy и Mary). На сцене появляется Mary с конвертом в руках.

Появляется на сцене Jimmy. Mary дает ему письмо. Письмо в руках у Jimmy.

Jimmy уходит, затем снова появляется с письмом.

Показывает марку.

Показывает конверт с наклеенной маркой.

Jimmy берет письмо.

I have written the letter to my friend. You can see it in my hands. I'm going to ask my brother Jimmy to post it. Jimmy!

Take my letter, please. Children! You see that I have given the letter to Jimmy. Still, I'm afraid he can lose it. I'll wait for him here.

Have you posted my letter?
Jimmy: No, I haven't posted your letter.

Mary: Why haven't you done it?

Jimmy: You have forgotten to stick a stamp on.

Mary: Oh, dear! How could I? Give me the letter, I'll stick a stamp on. You see I have a stamp. Now I'm sticking the stamp on. Look! I have stuck the stamp on.

I see that you have stuck the stamp on.

Ситуация 7

Сцена кукольного театра. Два дерева, по направлению к первому движется заяц. Дойдя до дерева, он останавливается под ним.

Добежав до второго дерева, заяц остановился под ним.

Учитель: The hare is in the forest. It is coming up to that green tree. Look at the hare now. It has come up to the tree.

And now it is running to the second tree. You see he has stopped under it.

Ситуация 8

Сцена кукольного театра. Столб с вывеской А (автобус). На остановке кукла-мальчик. Автобус движется. Автобус остановился.

Мальчик: I'm waiting for a bus. I see the bus. It is coming up to the stop. It has just stopped.

Контроль понимания

Указывает на остановившийся автобус.

Учитель: Children! What can you say about this bus?

Ученик: It has just stopped.

Учитель: Now, children, I'd like to see whether you have understood the new grammar material. We'll do some exercises with you.

Exercise 1. I'll shut my eyes. Somebody will take my fountain-pen and hide it. My task is to tell you **who** has taken my pen and who has hidden it.

Учитель: Ready?

Ученик: Yes, we are.

Учитель (*открывая глаза*): Sasha has taken my pen and he himself has hidden it becau-

Учитель закрывает глаза. В это время один из учеников берет ручку и прячет ее.

se now he has my book in his desk. Am I right?

Ученик: Yes, you are right. (No, you are not.)

Учитель: **Exercise II.** You will be given some English sentences. Your task is to pick out the verbs, in the forms they are used in my speech, and write them down on the blackboard.

Mary is writing a letter now. She has just written it.

На доске один из учеников записывает оппозицию:
is writing — has written.

Таким же образом называется еще некоторое количество предложений, из которых учащиеся выписывают глаголы в формах, в которых они употреблены в речи. В результате этой совместной работы учителя и учащихся на доске появляются оппозиционные ряды:

is writing — has written	am writing — have written
is ironing — has ironed	is writing — has written
is opening — has opened	are writing — have written.

Они подтверждают, что учащиеся в потоке связной речи распознают новое грамматическое явление.

При введении Present Perfect часть ситуаций должна отражать возможное соприкосновение Present Perfect и Past Indefinite в употреблении их в связной речи. Учащиеся с самого начала должны понять, что объективно существующий временной план может быть выражен разными видо-временными формами в зависимости от того, входят ли события в «сферу одновременности» или в «сферу предшествования».

В своей практике мы используем следующие ситуации:

Ситуация 1

Указывает на цветок в вазочке.

Учитель: Oh, what a nice flower it is. Who has put it into the vase?

Ученик: I have.

Учитель: When did you put it into the vase?

Ученик: I put it into the vase at the previous lesson.

Показывает классу цветы (листья).

Поставил цветы в вазу.

Учитель: Look! I have brought some flowers too. You see I have just put the flowers into the vase. Valya! What did I do some seconds ago?

Valya: Some seconds ago you put the flowers into the vase.

Ситуация 2

Учитель дает вызванному ученику лист бумаги и просит разорвать его на части.

Ученик рвет лист бумаги.

Ученик показывает разорванный на части лист.

Ученик идет на свое место.

Учитель: Take this sheet of paper. Tear it and comment on your actions.

Ученик: I'm tearing the sheet of paper.

Учитель: Show the pieces of the sheet of paper to the class.

Look (*обращаясь к классу*), he has just torn the sheet of paper.

Now, you may go to your seat.

Children! What did Boris do some minutes ago?

Класс (*хором*): Some minutes ago Boris tore the sheet of paper.

Ситуация 3

Учащиеся берут ручки и пишут. По очереди учитель вызывает несколько учеников с тетрадью к столу.

Учитель: Children, take your pens and write the English proverb you know in your copy-books. I see that you have written the proverb.

Показывает Васину тетрадь с двумя пословицами классу (одна из них под руководством учителя написана до урока).

Look, children, Vasya has two proverbs in his copy-book. Vasya! When did you write the first proverb?

Vasya: I wrote it before the English lesson.

Для контроля понимания разницы в значении Present Perfect и Past Indefinite учащимся предлагается несколько коротких ситуаций на русском языке с требованием назвать адекватную данной ситуации видо-временную форму.

Ситуация 1

Ребята, посмотрите! Мама купила мне новое платье. А эту сумку она купила мне недавно, всего несколько дней тому назад.

(Present Perfect — Past Indefinite)

Ситуация 2

Свои каникулы я провела в Москве. Я часто ходила в Третьяковскую галерею. А ты был когда-либо в Третьяковской галерее?

(Past Indefinite — Present Perfect)

По ходу работы над каждой ситуацией на доске для более наглядного сопоставления Present Perfect и Past Indefinite появляется таблица (это относится ко всем видо-временным формам).

have put	put (some seconds ago)
have put (just)	put (some minutes ago)
have written	wrote (before the lesson) etc.

Контроль понимания категориального значения Present Perfect также может быть осуществлен указанным выше способом.

Ситуация 3

Советский народ уже построил социализм, а сейчас мы строим коммунизм.

(Present Perfect — Present Continuous)

Ситуация 4

Дождь прекратился. Мы можем идти домой.
(Present Perfect — Present Indefinite)

Ситуация 5

Нет, нет, спасибо! Я уже пообедал, а ужинать я буду в 7 часов вечера.
(Present Perfect — Future Indefinite)

ВВЕДЕНИЕ PRESENT INDEFINITE PASSIVE ПРИ ПОМОЩИ ДЕЙСТВИЙ С ПРЕДМЕТАМИ И КОНТЕКСТА

Действия с предметами Описание действий
с предметами

Ситуация 1

У стола стоят учитель и ученик. Обращаясь к ученику, на парту которого предварительно положена какая-нибудь незнакомая учащимся книга.

Держа книгу в руке, указывает на себя (не на ученика).

Ученик, сидящий за партой, дает стоящему у стола ученику ручку.

Указывая на книгу у себя и на ручку у ученика.

Учитель: Oh, Mike! I see a new book on your table. Have you read it?

Ученик (за партой): Yes, I have. It's very interesting. I can give it to you.

Учитель: Thank you, Mike.

Look, I'm given the book. Who is given the book? I'm given the book.

Boris, give something to Mike.

You see, Boris is giving his fountain-pen to Mike. Now Mike is given the pen.

I'm given the book and Mike is given the fountain-pen.

Ситуация 2

Ставит перед тремя вы-
званными к столу учащи-
мися коробочку с цветными
мелками.

Протягивает кусочек бе-
лого мелка, который учи-
тель не берет.

Протягивает кусочек зе-
леного мелка, который
учитель снова не берет.

Двое учащихся стоят с
мелками, которые они пред-
лагают учителю.

Этому ученику заранее был
отдан красный мелок, кото-
рый он и отдает учителю.

Учитель: I need a piece
of red chalk.

1-ый ученик: But there
are no pieces of red chalk in
this box.

Учитель: What can you
offer me?

1-ый ученик: I can offer
you a piece of white chalk.

Учитель: I'm offered a
piece of white chalk. And what
can you offer me?

2-й ученик: I can offer
you a piece of green chalk.

Учитель: Now I'm offered
a piece of green chalk.

You see I am offered a piece
of white chalk and a piece of
green chalk. But I am not
offered a piece of red chalk.
Who can give me a piece of
red chalk?

Ученик: I can give you
a piece of red chalk.

Учитель: I'm glad I'm of-
fered (given) a piece of red chalk.

Контроль понимания значения Present Indefinite Passive
в приведенных ситуациях проводится переводом 1—2 пред-
ложений на русский язык:

1. I am offered a piece of white chalk.

2. I can't go to the cinema with you, I'm waited for.

Ситуация 3

На столе кукла и около
нее много игрушек.

Учитель: This doll has
her birthday today. She is given
many presents. She is given
a teddy-bear by her sister. And
she is given a ball by her brother.
She is given a fox by her mother
and a horse by her father.

Ситуация 4

Учитель дает ученику билет.

Учитель: You are invited to the lecture that will be delivered in the Museum of the Great Patriotic War.

Учитель указывает на билет в руке ученика.

Here is a ticket for you. So you see Victor is given a ticket because he is invited to the lecture.

Указывает на ученика.

Who is invited to the lecture? Right you are. Victor is invited. And what is given to him?

Указывает на билет в руке ученика.

The ticket (is given).

Контекст 1

Учитель: Children. When do we celebrate International Women's Day?

Учащиеся: We celebrate International Women's Day on March 8.

Учитель: Right. International Women's Day is celebrated on March 8. And when do we celebrate Victory Day?

Учащиеся: We celebrate it on May 9.

Учитель: Right. It is celebrated on May 9.

Контекст 2

Учитель: Milk is very useful for children. Many vitamins are found in it. What vitamins are found in milk? Vitamins A and D are found in it.

Контекст 3

Учитель: There are many new schools in our city. And still many new schools are built in our city every year. There are many play-grounds in our city. And still many new play-grounds are built in our city every year.

Понимание значения Present Indefinite Passive контролируется следующими упражнениями.

Упражнение 1. Инструкция: I'll describe the actions and you (указывает на учащихся) present them.

Описание действий
учителем

Выполнение действий
учащимися

1. At the beginning of every English lesson I ask you if you are ready for the lesson. I ask you to show me your books, your day-books, your pens.

And I am shown the books.

I am shown the day-books.

I am shown the pens.

2. Sometimes when you forget your book at home, the book is given (offered) to you by your neighbour.

Упражнение 2. Инструкция: Answer my questions:

Вопросы учителя

Возможные ответы
учащихся

1) What is built in our city every year?

Many new houses (schools, cinemas) are built in our city.

2) What is written on the blackboard at the beginning of every lesson?

The date is written on the blackboard at the beginning of every lesson.

3) What is put to you for your answer?

A mark is put.

Упражнение 3. Инструкция: Translate the following sentences from English into Russian. (Упражнение выполняется письменно на подготовленных учителем карточках).

Предложения на
английском языке

Возможные ответы
учащихся

1) Vitamins A and D are found (contained) in milk.

Витамины А и Д содержатся в молоке.

2) Fruit-trees are usually planted in autumn.

Фруктовые деревья обычно сажают осенью.

3) Animated cartoons are usually shown to little children.

Мультфильмы обычно показывают маленьким детям.

4) Little children are usually shown animated cartoons.

Маленьким детям обычно показывают мультфильмы.

ВВЕДЕНИЕ PAST INDEFINITE PASSIVE ПРИ ПОМОЩИ ПРЕДМЕТНЫХ ДЕЙСТВИЙ

Действия
с предметами

Описание действий
с предметами

Ситуация 1

На столе учителя лежит несколько открыток.

Вызванный ученик подходит к столу, берет открытки и одну за другой показывает их классу. Ученик идет на место и садится.

Учитель: I have some post-cards on my table. Victor, come up to my table, take the post-cards and show them to the class one by one.

Go to your seat and sit down. Children, a minute ago you saw some post-cards. They were shown to you by Victor.

(Обращаясь к классу): What was shown to you?

Класс (хором): The post-cards.

Учитель: By who were the post-cards shown?

Класс (хором): By Victor.

Учитель: Right. You were shown them by Victor. *(Обращаясь к классу)*: Who was shown the post-cards?

Учащиеся: We were.

Ситуация 2

Девочка собирает открытки и кладет их в книгу на столе. Девочка идет на место и садится.

Указывает на стол.

Учитель: Nina, gather the post-cards and put them into the book. You see Nina gathering the post-cards. Now she is putting them into the book. Thank you. You may go to your seat.

Do you see any post-cards on my table?

Класс (хором): No, we don't.

Учитель: Of course not, because some minutes ago the post-cards were gathered and put into the book.

Учитель: By who were they gathered?

Класс (хором): By Nina.

Учитель: What was gathered by Nina?

Класс (хором): The post-cards.

Ситуация 3

Указывает на написанную на доске дату.

Встает дежурный ученик.

Учитель: Who has written the date on the blackboard?

Ученик: I have. I'm on duty today.

Учитель: When did you write it?

Ученик: I wrote it before the lesson (during the break).

Учитель: The date was written on the blackboard before the lesson by the pupil on duty. What was written before the lesson? The date was written. It was written by the pupil on duty.

Ситуация 4

Указывает на закрытые окна.

Учитель: Look. All the windows in the class are shut. Who has shut them?

Ученик: I have shut the windows. I'm on duty today.

Учитель: When did you shut them?

Ученик: I shut the windows before the lesson.

Учитель: So the windows were shut before the lesson. They were shut by the pupil on duty. By who were the windows shut? By the pupil on duty.

Ситуация 5

На столе кубики. Девочка строит что-то, затем идет на свое место.

Указывает на домик.

Учитель: Inna, come up to my table. There are some blocks on it. Build something.

Look at this house. It was built when Inna was standing at the table. What was built by Inna?

Учащиеся: The house (was built).

Учитель: When was the house built?

Учащиеся: It was built when Inna was standing at the table.

Ситуация 6

На тумбочке или на столе в другом конце класса стоит чайник (игрушка). Девочка приносит чайник.

Учитель протягивает свою чашку, затем чашку Вали. Девочка наливает чай в чашку учителя и ученицы. Девочка идет на место.

Учитель: On the table in the other room you will find the tea-pot. Bring in the tea.

A cup of tea for me and for Valya, please. You may go to your seat.

Now somebody will describe the situation you watched some minutes ago.

Ученик: Some minutes ago you asked Valya to bring in the tea.

Учитель: Right. Valya was asked to bring in the tea.

Ученик: Valya brought in the tea.

Учитель: Yes, the tea was brought in by Valya.

Ситуация 7

Поворачивается спиной к классу. В это время кто-нибудь из учащихся прячет машину (игрушку).

Поворачивается к классу лицом.

Учитель: I think, we'll play a little. You see some toys on my table. You'll hide a toy and I'll guess what toy was hidden and by who it was hidden. Ready?

The doll was hidden. It was hidden by Valya. Am I right?

Учащиеся: No, you are not.

Учитель: What was hidden?

Учащиеся: The toy-car (was hidden).

Учитель: By who was it hidden?

Учащиеся: By Nina. (It was hidden by Nina).

Ситуация 8

Учитель закрывает глаза. Один из учащихся подходит и дотрагивается до вытянутой руки учителя, затем идет на место. Учитель открывает глаза.

Учитель: Now, I'll shut my eyes, and one of you will touch my hand. I'll tell you by who my hand was touched.

Учитель: A second ago my hand was touched by Slava. Am I right?

Учащиеся: No, you are not.

Учитель: By who was my hand touched?

Учащиеся: By Lena. (It was touched by Lena).

Ситуация 9

Один из учащихся выходит за дверь.

Учитель: Victor, you'll go out. You will come in when I invite you (ask you to do it).

Учитель говорит это не громко.

Ученик не слышит.

Обращаясь к классу.

Виктор входит в класс.

Now, come in. Am I heard?

(Ученик молчит.)

Let's invite him into the class in chorus.

Класс (хором): Come in.

Учитель: Victor, some minutes ago I asked you to come in. You didn't come in. Was I not heard?

Ученик: No.

Учитель: Were the pupils heard?

Ученик: Yes, they were.

Упражнения, которыми мы пользуемся для контроля понимания содержания вводимого понятия, имеют следующую последовательность:

1) упражнения на основе действий с предметами, выполняемых учащимися;

2) упражнения контекстного характера (участвуют учитель и ученики).

И первый и второй типы упражнений строятся по принципу: сначала контролируется понимание содержания явления на ситуации максимально близкой к введению, затем с переносом на новую. Это позволяет нам судить о более или менее успешном формировании понятия вводимой грамматической формы.

Так для контроля понимания значения вводимых форм нами использовались упражнения:

Упражнение 1. Инструкция дается учителем.

Описание ситуации
учителем

Действия учащихся
с предметами

a) One of the toys lying on my table is taken by Nick and given to his neighbour (friend).

Одна из игрушек берется учеником и сразу же отдается соседу по парте.

b) I have a ball on my table.

The ball is taken by the girl sitting in front of me.

Девочка, сидящая перед столом учителя, выполняет действие с мячом.

Now it is put on the window-sill.

с) Mike is given a toy-car by Nina.

Выполняется указанное действие с мячом.

Выполняется действие.

Упражнение 2. Инструкция: Answer the questions using the new grammar phenomenon.

Give short answers.

а) Учитель: Nina, was your hand touched by me some time ago?

Ученица: No, it was not.

Учитель: Whose hand was touched some minutes ago?

Ученица: Your hand was touched.

б) Учитель: Was a sheet of paper torn by me a second ago?

Учащиеся (хором): No, it was not.

Упражнения на введение нового материала должны обеспечить не только понимание значения вводимого грамматического явления, но и какую-то степень запоминания его. Они призваны также способствовать выработке умения пользоваться данной видо-временной формой практически. Последнее контролируется в ходе выполнения упражнений контекстного и ситуативного характера.

Контекстные упражнения в данном случае носят характер:

а) беседы учителя с учащимися на тему, определяемую учителем (видо-временной план в данном случае задается самим учителем);

б) диалога между учащимися, основанного на употреблении введенного грамматического материала (инструкция учителя должна обеспечить построение диалога адекватно введенной видо-временной форме);

в) монологического высказывания на тему, заданную учителем или выбранную самим учеником. Учителя здесь будет интересовать умение учащихся практически использовать введенное грамматическое явление.

Сказанное выше относится и к ситуативным упражнениям с той разницей, что тематика и видо-временной план подсказываются учащимся как экстралингвистической ситуацией (в данном случае это действия учителя и учащихся с предметами), так и инструкцией.

Необходимость инструкции, направляющей внимание учащихся на определенное грамматическое явление, объясняется тем, что на первой стадии усвоения материала мы можем ставить перед учащимися только такие практические задачи,

которые имеют минимальное число вероятных исходов. Задачи же с большим выбором вероятных решений могут и должны задаваться учащимся, когда понятие сформировано. Поясним это на примере. Пусть учащимся дана инструкция (без ограничений видо-временного плана) описать действия учителя или учащихся с предметами. Тогда приводимая ниже ситуация может иметь решения а, б, в и т. д.

Ситуация, основанная на действиях с предметами.

Учитель берет со стола мяч и дает его ученику. Ученик берет мяч.

Возможные решения данной ситуации с точки зрения использования в ней видо-временных форм.

Решение а: Some minutes ago you took the ball from the table and gave it to Mike.

Решение б: Mike has a ball in his hands. You have given it to him.

Решение в: Some seconds ago Mike was given a ball. It was given to him by you.

Нет сомнения в том, что учащиеся будут стремиться описать предлагаемую им ситуацию (контекст) уже имеющимися в их речевом опыте видо-временными формами, т. к. новое грамматическое явление в их речевой опыт еще не вошло. Значит, инструкция учителя должна руководить действиями учащихся по обогащению их речевого опыта, т. е. она должна способствовать включению нового языкового явления в имеющийся опыт обучающихся. Считаем поэтому целесообразным на первой стадии усвоения материала включать в инструкцию, побуждающую к высказыванию, ограничения (подсказку) в виде заданного видо-временного плана.

Инструкция «First watch then describe the actions regarding them from the point of view of the new grammar phenomenon (Past Indefinite Passive) заставляет учащихся не только отказаться (в учебных целях) от более легкого (т. е. уже усвоенного) способа описания предлагаемой ситуации, но и построить свое высказывание в определенном плане. Приведенная выше ситуация согласно такой инструкции будет описана так:

Some seconds (minutes, time) ago Mike was given a ball. He was given the ball by the teacher. The ball was taken from the table.

Пример ситуации для описания ее видо-временной формой Present Perfect.

Учащиеся могут получить при этом следующие варианты инструкции¹:

1-й вариант: Watch the actions, then describe them connecting your comments with the present moment.

2-й вариант: Watch the actions, then describe them using the Present Perfect Tense.

Ситуация же должна отражать основное значение Present Perfect (связь события с настоящим моментом).

Действия учителя и учащихся с предметами	Описание ситуации учащимися
---------------------------------------------	--------------------------------

Ситуация 1

На столе учителя несколько цветов (листьев) и ваза. Учитель поставил три цветка в вазу. Два цветка лежат на столе.

There is a vase on the table. You have put the flowers into it. So, there are three flowers in the vase and two flowers on the table now.

Ситуация 2

Ширма кукольного театра. Бежит заяц, за ним собака.

Учитель: Look. What can you say about the dog?

Учащиеся: The dog is running after the hare. He wants to catch the hare.

Учитель: What can you say about them now?

Учащиеся: The dog has caught the hare.

Собака уже держит зайца.

¹ Инструкция должна либо подчеркнуть основное значение видо-временной формы, либо просто указать на необходимость использования данной глагольной формы, если учитель уверен, что основное значение этой формы понято учащимися достаточно хорошо.

Упражнения на основе действий с предметами являются эффективным способом семантизации грамматических явлений. Они успешно использовались нами для введения видо-временных форм индикатива, пассива и сослагательного наклонения английского глагола, сложного дополнения и многих других грамматических явлений. По сравнению с чисто речевыми упражнениями их эффективность в 2—2,5 раза выше.

Использование действий с предметами на всех этапах усвоения грамматического материала позволяет значительно сэкономить время, необходимое для достижения требуемой степени развития умений и навыков, способствует обогащению речевого опыта учащихся.

СОДЕРЖАНИЕ

И. Ф. Комков. Научение иноязычной речи в школе . . .	3
В. А. Портяников. Обучение некоторым особенностям немецкой разговорной речи в школе	33
В. Ф. Сатинова. Некоторые вопросы обучения аудированию связной речи в VII классе средней школы	46
Я. Г. Экк. Грамматические трудности понимания иноязычных <u>текстов</u> и пути их преодоления в старших классах средней школы	58
Е. А. Маслыко. Упражнения-драматизации в обучении иноязычной речи на продвинутом этапе в средней школе	74
М. Ф. Лыскова. Газета на уроке английского языка	89
В. Н. Ратников. К вопросу обучения связной речи	99
К. Г. Барвиюк. Система упражнений для введения видо-временных форм английского глагола в школе	136